



ЛИЧНОСТЬ В КУЛЬТУРЕ И ОБРАЗОВАНИИ:

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ,
РАЗВИТИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ**

**материалы IV Международной
научно-практической конференции**

14–15 декабря 2023 г.

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 IV МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
(14–15 декабря 2023 года)**

Под общей редакцией А.В. Черной

Ростов-на-Дону – Таганрог
Издательство Южного федерального университета
2023

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

ББК 74.6я43

Л66

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

Л66 Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация : материалы IV Международной научно-практической конференции (14–15 декабря 2023 г.) ; под общ. ред. А.В. Черной ; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2023. – 326 с.

ISBN 978-5-9275-4570-4

В содержание сборника включены материалы выступлений участников IV 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 высшего образования, практической психологии образования.

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

Статьи публикуются в авторской редакции.

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

ББК 74.6я43

ISBN 978-5-9275-4570-4

© Южный федеральный университет, 2023

© НОЦ «Развитие личности в контексте культуры
и образования», 2023

СПИСОК УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ

СЕКЦИЯ 1

- Абакумова Наталия Николаевна*** кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Факультета психологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет. Россия, Томск
- Бреус Елена Дмитриевна*** кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, Академия психологии и педагогики Южного федерального университета. Россия, Ростов-на-Дону
- Васина Александра Николаевна*** кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и медицинской психологии Института психолого-социальной работы, Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова. Россия, Москва
- Войтко Ольга Константиновна*** кандидат психологических наук, заведующий кафедрой общей и организационной психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка. Республика Беларусь, Минск
- Гладкая Елена Васильевна*** обучающийся 1 года обучения образовательной программы аспирантуры «Междисциплинарные исследования когнитивных процессов», Институт управления в экономических, экологических и социальных системах Южного федерального университета. Россия, Таганрог

- Гурьев Виктор Викторович** курсант 5 курса Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил, Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина. Россия, Воронеж
- Захарюгина Мария Николаевна** обучающийся 4 курса бакалавриата, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого». Россия, Санкт-Петербург
- Зырянова Надежда Михайловна** кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психогенетики факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. Россия, Москва
- Карагачева Мария Валерьевна** кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Прикладная психология» Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I. Россия, Санкт-Петербург
- Киселева Наталья Станиславовна** кандидат психологических наук, доцент Высшей школы лингвистики и педагогики Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. Россия, Санкт-Петербург
- Кокорин Александр Сергеевич** курсант 2 курса Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил, Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина. Россия, Воронеж
- Кононенко Надежда Александровна** обучающийся 2 года обучения образовательной программы аспирантуры «Социальная психология, политическая и экономическая психология», Российская академия народного хозяйства и государственной службы. Россия, Москва

- Лызь Наталья Александровна** доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и безопасности жизнедеятельности Инженерно-технологической академии Южного федерального университета. Россия, Таганрог
- Морозов Александр Владимирович** доктор филологических наук, профессор кафедры кадровой политики и психологии управления Института государственной службы, Академия управления при Президенте. Республика Беларусь, Минск
- Неумоева-Колчеданцева Елена Витальевна** кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, Тюменский государственный университет. Россия, Тюмень
- Пимонова Ольга Владимировна** обучающийся 3 года обучения магистерской программы «Практическая психология образования, Академия психологии и педагогики, Южный федеральный университет. Россия, Ростов-на-Дону
- Подольская Татьяна Афанасьевна** доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности в системах управления, Российская академия народного хозяйства и государственной службы. Россия, Москва
- Салимгараева Алина Ринатовна** обучающийся 4 года обучения образовательной программы бакалавриата «Психология», Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I. Россия, Санкт-Петербург
- Самоукова Мария Ильинична** обучающийся 2 года обучения образовательной программы адъюнктуры «Юридическая психология и психология безопасности» Санкт-Петербургского университета МВД России, Санкт-Петербургский университет МВД России. Россия, Санкт-Петербург

- Сафонова Алла Владимировна** кандидат исторических наук, доцент кафедры военно-политической работы в войсках (силах) Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил, Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина. Россия, Воронеж
- Удальцова Мария Олеговна** кандидат психологических наук, доцент кафедры юридической психологии и педагогики факультета психологии и probation, Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний. Россия, Вологда
- Черная Анна Викторовна** доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии развития Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет. Россия, Ростов-на-Дону
- Чернова Анастасия Сергеевна** обучающийся 4 курса бакалавриата, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. Россия, Санкт-Петербург
- Черных Лариса Анатольевна** доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, Луганский государственный педагогический университет. ЛНР, Россия, Луганск
- Черткова Юлия Давидовна** кандидат психологических наук, доцент кафедры психогенетики факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. Россия, Москва
- Чудинова Елена Васильевна** кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии младшего школьника, Психологический институт Российской Академии образования. Россия, Москва

СЕКЦИЯ 2

- Абдалина Лариса Васильевна** доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии, Воронежский государственный университет. Россия, Воронеж
- Акимова Дарья Юрьевна** преподаватель кафедры психологии управления и юридической психологии Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет. Россия, Ростов-на-Дону
- Бочавер Александра Алексеевна** кандидат психологических наук, доцент Института образования, Департамента образовательных программ, старший научный сотрудник, директор Центра исследований современного детства, Институт Образования, Национальный исследовательский университет «Высшая Школа Экономики». Россия, Москва
- Витко Юлия Станиславовна** ассистент департамента психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Россия, Москва
- Воскресенская Наталья Геннадьевна** кандидат психологических наук, доцент кафедры социально-политических коммуникаций, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского. Россия, Нижний Новгород
- Голубева Елена Валериевна** кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Института компьютерных технологий и информационной безопасности, Южный федеральный университет. Россия, Таганрог

- Духновский Сергей
Витальевич** доктор психологических наук, профессор кафедры юридической психологии Санкт-Петербургский университет МВД России. Россия, Санкт-Петербург
- Ерофеева Виктория
Георгиевна** приглашенный преподаватель Института образования Департамента образовательных программ, стажер-исследователь Центра исследований современного детства, Институт Образования, Национальный исследовательский университет «Высшая Школа Экономики». Россия, Москва
- Золотарева Елена
Анатольевна** кандидат психологических наук, доцент департамента психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Россия, Москва
- Казенная Елена
Викторовна** доцент департамента психологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Россия, Москва; старший преподаватель Московского педагогического государственного университета. Россия, Москва
- Кутенкова Оксана
Юрьевна** преподаватель кафедры управления персоналом и воспитательной работы учебно-научного комплекса по исследованию проблем кадровой работы и морально-психологического обеспечения деятельности ОВД Санкт-Петербургского университета МВД России. Россия, Санкт-Петербург
- Лебедева Наталья
Васильевна** доктор педагогических наук, профессор кафедры политического анализа и социально-психологических процессов, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова. Россия. Москва

- Рыжова Ольга Семеновна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет. Россия, Ростов-на-Дону
- Цимбал Александр Сергеевич** адъюнкт, Санкт-Петербургский университет МВД России. Россия, Санкт-Петербург
- Цыганова Екатерина Михайловна** стажер-исследователь Центра исследований современного Детства, Институт Образования, Национальный исследовательский университет «Высшая Школа Экономики». Россия, Москва

СЕКЦИЯ 3

- Бехтер Анна Александровна** кандидат психологических наук, доцент высшей школы психологии, Тихоокеанский государственный университет. Россия, Хабаровск
- Вознюк Екатерина Владимировна** ассистент кафедры организационной и прикладной психологии образования Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет. Россия, Ростов-на-Дону
- Жолудева Светлана Васильевна** кандидат психологических наук, заведующий кафедрой организационной и прикладной психологии образования Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет. Россия, Ростов-на-Дону
- Жулина Галина Николаевна** кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет. Россия, Ростов-на-Дону

- Лебеденко Ольга
Алексеевна** кандидат философских наук, доцент
кафедры психологии развития Академии
психологии и педагогики, Южный
федеральный университет.
Россия, Ростов-на-Дону
- Лунач Анастасия
Дмитриевна** студентка высшей школы психологии,
Тихоокеанский государственный
университет. Россия, Хабаровск
- Мозговая Наталья
Николаевна** кандидат психологических наук, доцент
кафедры психологии образования
Академии психологии и педагогики,
Южный федеральный университет.
Россия, Ростов-на-Дону
- Остапенко Марина
Владимировна** учитель начальных классов, МОБУ СОШ
№21. Россия, Таганрог
- Осетрова Виолетта
Сергеевна** магистрант 1 года обучения направления
подготовки 44.04.02 «Психолого-
педагогическое образование» Академии
психологии и педагогики, Южный
федеральный университет. Россия,
Ростов-на-Дону
- Семенова Вера
Эдуардовна** кандидат философских наук, доцент
кафедры общей и клинической
психологии, Приволжский
исследовательский медицинский
университет. Россия, Нижний Новгород
- Семенова Лидия
Эдуардовна** доктор психологических наук, профессор
кафедры общей и социальной психологии,
Нижегородский государственный
университет им. Н.И. Лобачевского.
Россия, Нижний Новгород
- Сиволобова Елизавета
Олеговна** бакалавр направления подготовки
44.03.02 «Психолого-педагогическое
образование» Академии психологии
и педагогики, Южный федеральный
университет. Россия, Ростов-на-Дону

- Степанова Кристина Сергеевна** ассистент НОЦ «Перспективные решения в образовании», Южный федеральный университет. Россия, Ростов-на-Дону
- Чернова Анастасия Александровна** кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет. Россия, Ростов-на-Дону
- Шевелёва Анна Максимилиановна** кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной и прикладной психологии образования, Южный федеральный университет. Россия, Ростов-на-Дону
- Ярема Елена Владимировна** обучающийся 2 курса образовательной программы магистратуры «Междисциплинарные исследования и сопровождение одаренности» Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет. Россия, Ростов-на-Дону

СЕКЦИЯ 4

- Альсовская Екатерина Петровна** обучающаяся 2 курса магистратуры направления подготовки 37.04.01 «Психология», Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал), ФГАОУ ВО Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского. Россия, Симферополь
- Бовть Оксана Борисовна** кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал), ФГАОУ ВО Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, Россия, Симферополь

- Бомбина Ирина Александровна** танцевально-двигательный психолог, игровой терапевт, профессиональный член и секретарь Ассоциации танцевально-двигательной терапии России. Германия, Берлин
- Васильева Ирина Евгеньевна** студент, Московский государственный психолого-педагогический университет. Россия, Москва
- Дидигова Яна Азаматовна** танцевально-двигательный психолог, профессиональный член Ассоциации танцевально-двигательной терапии России, аналитический психолог, супервизор Института Аналитической Психологии и Постдипломного Образования. Россия, Москва
- Картышкина Виктория Викторовна** обучающийся 3 года обучения магистерской программы «Практическая психология образования, Академия психологии и педагогики, Южный федеральный университет. Россия, Ростов-на-Дону
- Кирейчева Евгения Владимировна** кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии, Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал), ФГАОУ ВО Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, Россия, Симферополь
- Мураталиева Насиба Хамидовна** кандидат психологических наук, директор психологического центра КРАО, Кыргызско-Российская Академия образования. Кыргызстан, Бишкек
- Обухова Юлия Владимировна** кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития, Академия психологии и педагогики, Южный федеральный университет. Россия, Ростов-на-Дону

- Солдатова Галина
Викторовна** кандидат психологических наук, доцент
кафедры психологии,
ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия
последипломного педагогического
образования. Россия, Санкт-Петербург
- Шаповал Ирина
Анатольевна** доктор педагогических наук,
профессор кафедры коррекционной
психологии и педагогики, Воронежский
государственный педагогический
университет. Россия, Воронеж
- Шингаев Сергей
Михайлович** доктор психологических наук,
заведующий кафедрой психологии,
ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия
последипломного педагогического
образования. Россия, Санкт-Петербург
- Шпакова Валентина
Владимировна** танцевально-двигательный психолог,
профессиональный член Ассоциации
танцевально-двигательной терапии
России, гештальт-терапевт, психолог
онлайн сервиса «Ясно». Россия, Москва
- Юров Игорь
Александрович** кандидат психологических наук, доцент
кафедры психологии и дефектологии,
Сочинский государственный
университет. Россия, Сочи

СЕКЦИЯ 5

- Беккерман Павел
Борисович** кандидат педагогических наук, доцент
кафедры психологии и педагогики
АНО ДПО «Международная академия
образования». Россия, Москва
- Беккерман Татьяна
Евгеньевна** преподаватель музыки, МБОУ «Средняя
общеобразовательная школа №37».
Россия, Владикавказ

- Гао Чуньюй (Gao Chunyu)** профессор, профессор факультета русского языка института иностранных языков, Цицикарский университет. КНР, Цицикар
- Голубева Шанхи Абдрахмановна** аспирант, Институт управления в экономических, экологических и социальных системах Южного федерального университета. Россия, Таганрог
- Овсепян Астине Сейрановна** учитель испанского языка, государственное бюджетное образовательное учреждение «Школа №1252 имени Сервантеса». Россия, Москва
- Пиков Максим Андреевич** преподаватель, ГАПОУ СО «Уральский колледж бизнеса, управления и технологии красоты». Россия, Екатеринбург
- Соколов Александр Владимирович** студент 2 курса образовательной программы «Правоведение» направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), Российский государственный профессионально-педагогический университет. Россия, Екатеринбург

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1 ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Абакумова Н.Н.</i> Цифровая трансформация программ подготовки кадров высшей квалификации	20
<i>Бреус Е.Д.</i> Личностные изменения студентов в процессе изучения дисциплин по психологии	26
<i>Васина А.Н.</i> Психологические особенности профессионального развития студентов лечебного факультета медицинского ВУЗа	32
<i>Войтко О.К.</i> Трудовая мотивация преподавателей как фактор личностной устойчивости к профессиональному выгоранию	38
<i>Гладкая Е.В.</i> Поддержка мотивации неформального обучения в многоцелевой активности самозанятых лиц	44
<i>Зырянова Н.М., Черткова Ю.Д.</i> Ретроспективный анализ представлений студентов об учебе в дистанционном формате во время пандемии COVID-19.....	50
<i>Киселева Н.С., Чернова А.С., Захарюгина М.Н.</i> Исследование гендерных особенностей взаимосвязи уровня самооценки и копинг-стратегий у студентов	56
<i>Кононенко Н.А., Подольская Т.А.</i> Психологические предпосылки развития профессиональной мобильности	61
<i>Лызь Н.А.</i> «Психологическая цена» учебной деятельности через призму трудностей студентов	67
<i>Морозов А.В.</i> Психологическая мотивация осуществления репутационного менеджмента в процессе профессионального развития личности.....	74

<i>Неумоева-Колчеданцева Е.В.</i> Актуальный статус личностного самоопределения будущих педагогов и перспективы его сопровождения в образовательном процессе	80
<i>Салимгараева А.Р., Карагачева М.В.</i> Особенности терминальных ценностей, организационной лояльности и профессионального выгорания работников государственного учреждения	87
<i>Самоукова М.И.</i> Профессиональное становление сотрудников полиции через механизм профессиональной идентичности.....	94
<i>Сафонова А.В., Кокорин А.С., Гурьев В.В.</i> Социально-педагогическая работа в образовательной среде военного ВУЗа.....	100
<i>Удальцова М.О.</i> Включенность в командную работу как условие повышения лояльности молодых специалистов организации	108
<i>Черная А.В., Пимонова О. В.</i> Особенности адаптации и стрессоустойчивости студентов-первокурсников	112
<i>Черных Л.А.</i> Взаимосвязь тревожности и личностных ресурсов преодоления стресса у студентов педагогического ВУЗа	118
<i>Чудинова Е.В.</i> Дефициты предметных знаний учителя начальной школы об окружающем мире как препятствие для профессионального развития	125

СЕКЦИЯ 2

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

<i>Абдалина Л.В.</i> Особенности экологичного мышления психолога.....	132
<i>Акимова Д.Ю.</i> Формирование образа семьи и психологическая готовность ко вступлению в брак студенческой молодежи	137

<i>Воскресенская Н.Г.</i> Саморефлексия молодежи с разным уровнем вовлеченности в игровое пространство	144
<i>Голубева Е.В.</i> Образовательный опыт студентов с разной готовностью к саморазвитию	150
<i>Духновский С.В.</i> Временная направленность и адаптивная активность личности	154
<i>Золотарева А.А., Казенная Е.В., Витко Ю.С.</i> Добровольчество как защитный фактор при соматическом и психологическом дистрессе у EMDR-терапевтов.....	161
<i>Кутенкова О.Ю.</i> Проблема отношения ко времени как личностный ресурс в контексте психологической безопасности сотрудников органов внутренних дел	165
<i>Лебедева Н.В.</i> Место профессиональной переподготовки в проблемном поле самореализации и самоактуализации практического психолога	171
<i>Рыжова О.С.</i> Возможности личностной и профессиональной самореализации советников по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными организациями	177
<i>Цимбал А.С.</i> Информационное пространство как угроза психологической безопасности и самореализации личности.....	184
<i>Цыганова Е.М., Бочавер А.А., Ерофеева В.Г.</i> Внеучебная активность как пространство для самостоятельности: опыт школьников и студентов	189

СЕКЦИЯ 3

ВОЗРАСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ

<i>Бехтер А.А., Лупач А.Д.</i> Представления о будущем у старших подростков: результаты рисуночной методики «Мое будущее»	197
---	-----

<i>Вознюк Е.В., Жолудева С.В.</i>	
Взаимосвязь оптимизма-пессимизма с профессиональными представлениями о будущей работе в студенческом возрасте	204
<i>Жулина Г.Н., Сиволобова Е.О.</i>	
Взаимосвязь профессиональной идентичности и самоотношения в юношеском возрасте.....	207
<i>Лебедеико О.А., Остапенко М.В.</i>	
Особенности тревожности младших школьников с разным уровнем агрессивного поведения	213
<i>Мозговая Н.Н., Ярема Е.В.</i>	
Жизнестойкость, функции границы и психологического пространства личности одаренных старшеклассников.....	219
<i>Семенова Л.Э., Семенова В.Э.</i>	
Некоторые возможные достижения старшего дошкольника – активного пользователя гаджетов в условиях гибридной социализации.....	223
<i>Степанова К.С.</i>	
Особенности агрессивного поведения современных подростков.....	229
<i>Чернова А.А.</i>	
Формирование разных видов толерантности на ранних этапах онтогенеза.....	236
<i>Шевелёва А.М., Осетрова В.С.</i>	
Взаимосвязь эмоционального интеллекта и профессионального самоопределения у подростков	241

СЕКЦИЯ 4

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Бомбина И.А., Дидигова Я.А., Шпакова В.В.</i>	
Перспективы применения методов танцевально-двигательной терапии онлайн для развития кинестетической эмпатии психолога.....	247
<i>Васильева И.Е.</i>	
Представления о сексуальном человеке у студентов вузов.....	254
<i>Кирейчева Е.В., Бовть О.Б., Альсовская Е.П.</i>	
Направления психологической коррекции ПТСР у вынужденных переселенцев	258

<i>Мураталиева Н.Х.</i>	
Роль и значение психологической диагностики в деятельности практического психолога.....	265
<i>Обухова Ю.В., Картышкина В.В.</i>	
Проектирование программы психолого-педагогического сопровождения подростков, направленной на формирование мотивации в спорте.....	272
<i>Солдатова Г.В., Шингаев С.М.</i>	
Служба медиации в структуре профессиональной деятельности педагога-психолога по профилактике и разрешению конфликтов в образовательной организации.....	278
<i>Шаповал И.А.</i>	
Проблемы профессионального дискурса в работе психолога с детьми с ОВЗ.....	285
<i>Юров И.А.</i>	
Социализация молодых людей к семейной жизни	293

СЕКЦИЯ 5

ЛИЧНОСТЬ В ПРОСТРАНСТВЕ КУЛЬТУРЫ И ЯЗЫКА

<i>Беккерман Т.Е., Беккерман П.Б.</i>	
Психолого-педагогические аспекты коллективного восприятия начальной нотной грамоты на уроках музыки в общеобразовательной школе.....	298
<i>Гао Чуньюй</i>	
Праздничные стихотворения русских поэтов-эмигрантов в Китае	304
<i>Голубева Ш.А.</i>	
Маргинальная этническая идентичность: основные дефиниции и особенности	308
<i>Овсеян А.С.</i>	
Воспитание гения: рациональное и эмоциональное в романе Мигеля де Унамуну «Любовь и педагогика»	314
<i>Пиков М.А., Соколов А.В.</i>	
Правовой нигилизм личности как культурное явление современности.....	319

СЕКЦИЯ

1

ПСИХОЛОГИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

ГРНТИ 14.35.00

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ

Абакумова Наталия Николаевна

Национальный исследовательский

Томский государственный университет, г. Томск

Аннотация. Актуализирован вопрос изменения содержания образования на уровне подготовки аспирантов в вузе. Цифровая трансформация в научно-образовательном пространстве вуза представлена через развитие цифровой образовательной среды, сетевое взаимодействие и профессиональные коллаборации с образовательными и научными организациями, открытыми образовательными платформами и пр. Выделены направления изменений образовательных программ подготовки кадров высшей квалификации с учетом меняющихся потребностей самих обучающихся, а также происходящих трансформаций в современной высшей школе. Смоделированы два уровня оценки цифровой трансформации научно-образовательного пространства вуза: локальный и персональный. Представлены результаты разработки онлайн-курсов для открытых образовательных платформ и включение их в основные образовательные программы подготовки аспирантов в Национальном исследовательском Томском государственном университете (НИ ТГУ). Обсуждается опыт факультета психологии НИ ТГУ в цифровой трансформации образовательной программы подготовки кадров высшей квалификации «Образование и педагогические науки».

Ключевые слова: кадры высшей квалификации, цифровая трансформация, высшее образование, открытые образовательные платформы, онлайн-курсы

DIGITAL TRANSFORMATION OF POSTGRADUATE TRAINING PROGRAMS

Abakumova Nataliia Nikolaevna

National Research Tomsk State University, Tomsk

Abstract. The issue of changing the content of education at the level of postgraduate training at the university is updated. Digital transformation in the scientific and educational space of the university is represented through the development of the digital educational environment, networking and professional collaborations with educational and scientific organizations, open educational platforms, etc. The directions of changes in the educational programs of postgraduate students are highlighted, taking into account the changing needs of the students themselves, as well as the ongoing transformations in modern higher education. Two levels of evaluation of the digital transformation of the scientific and educational space of the university are modeled: local and personal. The results of the development of online courses for open educational platforms and their inclusion in the main educational programs of postgraduate training at the National Research Tomsk State University (TSU) are presented. The experience of the Faculty of Psychology of the TSU in the digital transformation of the postgraduate training program “Education and Pedagogical Sciences” is discussed.

Keywords: graduate students, digital transformation, higher education, open educational platforms, online courses

Для современного университета процесс цифровой трансформации видится как одна из актуальных задач модернизации высшей школы. Активное использование дистанционного обучения, смешанных форматов организации учебного процесса и пр. показало, что университеты демонстрируют разный уровень адаптированности к процессам цифровой трансформации. Созданная цифровая образовательная среда вуза в настоящее время является неотъемлемым элементом научно-образовательного пространства университета. Термин «цифровая трансформация» до настоящего времени не имеет единого определения в педагогике. В практике высшей школы его трактовка меняется от «перестройки всех на-

правлений деятельности с опорой на информационно-коммуникационные технологии» [4] до «использования в образовательной области различных информационных технологий, изменяющих процесс обучения» [3].

Стартом цифровой трансформации в высшем образовании можно считать Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы», который послужил основой разработки национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» [5]. Одним из показателей эффективности реализации программы является требование к выпускникам – умение использовать в своей будущей профессиональной деятельности цифровые технологии [5]. Обращая внимание на это требование, цель исследования заключается в обобщении опыта цифровой трансформации образовательных программ подготовки кадров высшей квалификации в НИ ТГУ.

Научно-образовательное пространство вуза должно реагировать на происходящие изменения – приспосабливаться к ним, выявлять трендовые направления и пр. Проведенный анализ литературы [1–4] показывает, что цифровая трансформация высшего образования рассматривается в аспектах:

- реорганизация научно-образовательного процесса в вузе с использованием цифровых технологий (дистанционные формы, смешанное обучение, массовые открытые онлайн курсы (MOOC) и пр.);

- моделирования цифровых систем управления научно-образовательным пространством вуза и отдельным обучающимся (например, индивидуальная образовательная программа обучающегося, диагностика сформированности компетенций и пр.);

- преодоление профессиональных дефицитов в области цифровых технологий (программы дополнительного профессионального образования – повышение квалификации и переподготовка, стажировки и пр.).

Цифровая трансформация так же затрагивает процесс подготовки кадров высшей квалификации – изменение организацион-

ных форм учебного процесса (смешанный формат обучения, использование MOOK и пр.), разработка специальных баз данных, позволяющих реализовывать индивидуальные учебные траектории аспирантов, использование специальных курсов и программ, формирующих навыки использования цифровых технологий.

Опытно-экспериментальной базой исследования является факультет психологии НИ ТГУ. В исследование вошли материалы 2018–2023 уч. годов реализации основной образовательной программы подготовки кадров программы аспирантуры направления 44.06.01 «Образование и педагогические науки» и образовательной программы по направленности 5.8.1. «Общая педагогика, история педагогики и образования» на факультете психологии ТГУ. Общее число аспирантов – 39 человек.

В работе был использован комплекс теоретических и эмпирических методов исследования: анализ и обобщение научной литературы, феноменологическое описание, кейс-стади, моделирование уровней диагностики цифровых трансформаций в научно-образовательном пространстве вуза, расчет индекса цитирования «цифровая трансформация».

Проведенная работа по расчету индекса цитирования понятия «цифровая трансформация», показала пятилетний рост показателей. С 2018 г. по 2022 г. произошел рост числа публикаций с 210 до 1820 статей. Стабильное увеличение числа публикаций, посвященных исследованию процессов цифровой трансформации в области педагогических наук, указывает, что данная тематика актуализируется, становится трендовой и может оказывать существенное влияние на трансформационные процессы в научно-образовательном пространстве вуза.

Инновационные изменения, как результат цифровой трансформации образовательных программ по подготовке кадров высшей квалификации в НИ ТГУ, направлены на увеличение количества обучающихся, что связано с использованием цифровых образовательных платформ «Открытое образование» и Stepik. Формирование и развитие цифровых компетенций у ППС вуза в области разработки электронных ресурсов, в частности массового открытого

онлайн-курса «Педагогика и психология высшей школы» (режим доступа: <https://stepik.org/course/83501/promo>).

Для диагностики изменений научно-образовательного пространства вуза, которые происходят за счет процессов цифровой трансформации, были выделены два уровня: персональный и локальный. Модельное представление изменений на персональном уровне представлено развитием цифровых знаний и навыков у обучающихся и ППС вуза. Локальный уровень изменений включает увеличение количества образовательных курсов и программ, размещаемых на открытых образовательных платформах; увеличение информационно-цифровых ресурсов вуза.

Персональный уровень включает оценку сформированности следующих компетенций у аспирантов ФП ТГУ: умение работать с различными источниками информации; владение навыками работы с различными программными продуктами; использование современных пакетов моделирования и автоматизации научных исследований; навыки владения информационными, вычислительными ресурсами, поисковыми системами, системами издания и редактирования научных публикаций, системами моделирования. Итоговая оценка работы аспиранта в информационной системе АСИАМПА, Flamingo, качество подготовки публикаций и научного доклада позволяет сделать заключение о достаточном уровне сформированности информационных компетентностей обучающихся по программе подготовки кадров высшей квалификации.

Диагностика на локальном уровне показала – начиная с 2017 года для программ подготовки кадров высшей квалификации НИ ТГУ разработал и разместил на Национальной платформе Открытое образование два курса: «Педагогика и психология высшей школы» и «История и философия науки». Начиная с 2020 г. данные курсы реализуются на платформе Stepik. Начиная с 2022 г. проект «Большой университет Томска» объединил 36 информационных ресурсов для подготовки аспирантов сводной программы обучения общей аспирантуры, включающей ТПУ, ТГАСУ, ТУСУР, СибГМУ и ТГПУ. Из них три MOOK размещены на платформе Открытое образование, три курса – на Stepik.

Таким образом, цифровая трансформация – это активный процесс преобразования научно-образовательного пространства вуза, который можно отследить на глобальном, локальном и персональном уровнях. Как показал опыт НИ ТГУ, программы подготовки кадров высшей квалификации в приоритетно в цифровой трансформации, так как в них происходит формирование цифровых компетенций будущих преподавателей вуза.

Литература

1. *Абакумова Н.Н.* Представление преподавателей и аспирантов классического университета об изменениях содержания профессиональной деятельности в условиях перехода к открытому образованию // *Изменения в обществе и классический университет: история и современность* / Н.Н. Абакумова [и др.] – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. – С. 153–165.

2. *Абакумова Н.Н.* Реализация компетентностного подхода в практике дистанционного обучения // *Вестник Томского государственного университета.* – 2005. – № 286. – С. 158–161.

3. *Бермус А.Г.* Цифровая трансформация высшего образования с позиций междисциплинарного подхода: обзор гуманитарных исследований // *KANT.* – 2022. – № 1(42). – С. 6–16. DOI: 10.24923/2222-243X.2022-42.1

4. *Ларионов В.Г., Шереметьева Е.Н., Горшкова Л.А.* Цифровая трансформация высшего образования: технологии и цифровые компетенции // *Вестник Астраханского государственного технического университета.* Серия: Экономика. – 2021. – № 2. – С. 61–69. DOI: 10.24143/2073-5537-2021-2-61-69.

5. Паспорт национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам от 24.12.2018 № 16). URL: <https://base.garant.ru/72190282/> (дата обращения: 30.09.2023).

ГРНТИ 15.81.21

ЛИЧНОСТНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ПО ПСИХОЛОГИИ

Бреус Елена Дмитриевна

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье рассматривается личностно-развивающий ресурс психологических дисциплин в процессе профессиональной подготовки студентов различных специальностей. Исследуются показатели отношения к себе и партнеру общения в начале и в конце проведения занятий. Полученные результаты свидетельствуют о динамике исследуемых параметров, то есть, о возможной гармонизации взаимоотношений. Условием выявленной динамики является активная рефлексивная позиция студентов при анализе поведенческих паттернов и чувств субъектов общения.

Ключевые слова: личностные изменения, динамика отношений к себе и партнеру, ситуации затрудненного общения, гармонизация взаимоотношений

PERSONAL CHANGES OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING PSYCHOLOGY DISCIPLINES

Breus Elena Dmitrievna

Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. The article examines the personality-developing resource of psychological disciplines in the process of professional training of students of various specialties. The indicators of the attitude towards oneself and the communication partner at the beginning and at the end of classes are studied. The results obtained indicate the dynamics of the studied parameters, that is, the possible harmonization of relationships. The condition of the revealed dynamics is the active reflexive position of students in the analysis of behavioral patterns and feelings of the subjects of communication.

Keywords: personal changes, the dynamics of relationships between oneself and a partner, situations of difficult communication, harmonization of relationships

Проблема соотношения личностного и профессионального развития студентов в процессе профессиональной подготовки совершенно не нова. Многие отечественные ученые посвятили свои исследования разработке данной проблемы [1, 2, 3]. На единство личностного и профессионального развития и их попеременную взаимодетерминацию на разных этапах онтогенеза во многих своих работах указывала Л.М. Митина [2].

Основной задачей любой дисциплины является освоение студентами ее содержания, а также формирование профессионально-личностных компетенций. В процессе освоения содержания дисциплин психологического цикла, как отмечают многие исследователи [1, 2, 4], у студентов происходят те или иные запланированные личностные изменения. Целый ряд авторов выделили перечни свойств, характеристик, особенностей психических процессов личности, которые, с их точки зрения, важны для профессионального развития и формируются посредством различных образовательных форматов и инструментов, предусмотренных преподаваемой дисциплиной: способность к самообразованию, самоопределению и самовыражению, базовые коммуникативные умения, способность принимать ответственность за свои поступки, творческий подход к решению деловых проблем, способность к рефлексии [4]; умения адекватно воспринимать и понимать окружающий мир, людей и самого себя, выстраивать конструктивные субъект-объектные, субъект-субъектные и самосубъектные отношения – как психологическую культуру и базу культуры личности [5]; обладание способами и умениями самопознания, самовоспитания, саморегуляции, саморазвития, приемами межличностного взаимодействия, ответственность, как системное свойство личности [1] и другие. Как видим, среди различных особенностей и свойств личности обязательно встречаются требования к компетенциям необходимым для формирования конструктивной

системы отношений – основы эффективности любой профессиональной деятельности. При этом вопрос измерения профессиональных компетенций во многом решен и успешно осуществляется. Вопрос, касающийся динамики личностных изменений пока еще не может считаться решенным. Кроме того, независимо от любых факторов, оказывающих влияние на формирование профессионально-личностных компетенций, сознательно применяемых преподавателем, само содержание дисциплин по психологии может оказывать влияние на изменение и развитие различных личностных особенностей студентов, которые не фиксируются и не отслеживаются. Можно назвать еще целый ряд факторов, которые могут оказывать влияние на личностные изменения студентов, остающихся вне предмета исследований.

Таким образом, анализ ряда научных работ позволил выделить два важных, с нашей точки зрения, момента: 1) компетенции, направленные на формирование конструктивной системы отношений, как основы эффективности деятельности в любой из профессиональных сфер, не рассматриваются как приоритетные; 2) вопрос о косвенных эффектах личностного развития в процессе преподавания дисциплин по психологии не изучается. В связи с этим, нас заинтересовал вопрос о динамике личностных особенностей, связанных с формированием конструктивной системы отношений. Методологическим основанием нашего исследования, соответственно, выступила концепция личности В.Н. Мясищева, в которой личность понимается как система отношений, в которых она проявляется во всей полноте и целостности через отношение к миру, отношение к другим и отношение к себе. Целью исследования явилась возможность изучить особенности динамики отношения к другому и к себе в связи с динамикой показателей центрации-децентрации (направленностью на себя или на другого). Предметом исследования выступили показатели центрации-децентрации; самооценка динамики отношения к себе и к другому. В работе были проверены следующие предположения:

1. Динамика отношения к другому может быть взаимосвязана с гармонизацией показателей центрации-децентрации.

2. Динамика отношения к другому может быть обусловлена исходным уровнем выраженности центрации-децентрации.

Для проверки выдвинутых предположений были поставлены следующие задачи: 1) выявить уровень центрации-децентрации у студентов на входе и выходе теоретических и практических занятий; 2) выявить показатели динамики центрации-децентрации у студентов с различной посещаемостью занятий и различной изначальной выраженностью показателей центрации-децентрации; 3) выявить самооценку изменений отношения к другому. Методический инструментарий включал: тест «Неоконченные предложения» Шустровой Т., направленный на выявление показателей центрации-децентрации и самоотчеты студентов о динамике собственных отношений к другим. На первом и заключительном занятиях проводилось тестирование по методике Т. Шустровой, что позволило проанализировать произошедшую динамику показателей центрации или децентрации. Самоотчеты о динамике отношения к другим были получены от студентов на заключительном занятии.

Эмпирическим объектом исследования выступили студенты магистратуры 1 и 2 года обучения в количестве 58 человек (42 юноши и 16 девушек).

Кроме освоения теоретического материала со студентами проводились практические занятия в формате тренинга, где отработывались базовые технологии конструктивного общения: разыгрывались ситуации затрудненного межличностного общения и делового взаимодействия с записью на видео и затем в ходе просмотра анализировались конструктивные и деструктивные паттерны поведения. Рефлексия обратной связи от участников, ведущего и видео позволяла студентам осознать позитивные особенности своего поведенческого репертуара (вербальные и невербальные компоненты), а также осознать свои ошибки на вербальном и невербальном уровне, приводящие к нарушению системы отношений с партнером или вовсе к их разрушению. Закрепление позитивных способов взаимодействия происходило в процессе переигрывания ситуации с опорой на конструктивные технологии общения и получение обратной связи об изменении эмоциональ-

ного фона, а соответственно, и отношения друг к другу с негативного на позитивное. Так как в процессе анализа акцент делался на умение видеть состояние партнера в ответ на свое поведение, а также осознавать свое состояние в ответ на поведение партнера, и при этом, отслеживать динамику этих состояний, то эта схема анализа позволяла сформировать и закрепить способность переключать внимание с себя на партнера и наоборот, то есть, центрироваться то на другом, то на себе.

В результате проведенного исследования все студенты были разбиты на 3 группы: 1 группа – студенты с высокой изначальной выраженностью центрации и максимальной посещаемостью занятий (39%); 2 группа – студенты с низкой изначальной выраженностью центрации (децентрацией) и минимальной посещаемостью занятий (37%); 3 группа – студенты с изначально выраженной гармоничной центрацией, средней и максимальной посещаемостью занятий (23%).

При сравнении показателей центрации до и после занятий у студентов 1 группы была обнаружена значительная динамика показателей в сторону гармонизации центрации-децентрации: средние значения показателей центрации до начала занятий составили 24,5 баллов (высокий показатель центрации на себе, а не на партнера); после занятий средние значения показателей центрации составили 14,7 баллов (гармоничный уровень центрации), то есть, у студентов произошла динамика в сторону гармонизации показателей центрации-децентрации. Это означает, что у студентов в равной степени стала проявляться ориентация, как на свои чувства и мысли, так на чувства и мысли партнера.

При сравнении показателей центрации до и после занятий у студентов 2 группы была обнаружена минимальная динамика показателей в сторону уменьшения показателя центрации-децентрации: средние значения показателей центрации до начала занятий составили 3,6 баллов (что свидетельствует об ориентации на чувства и мысли другого, то есть о децентрации); после занятий средние значения показателей децентрации изменились незначительно и составили 2,33 балла. Таким образом, у студентов, практически не посещавших занятия, показатели децентрации остались без изменения.

При сравнении показателей центрации до и после занятий у студентов 3 группы была обнаружена минимальная динамика показателей центрации-децентрации: средние значения показателей центрации до начала занятий составили 12,4 балла, что соответствует гармоничному уровню центрации-децентрации; после занятий средние значения показателей центрации-децентрации изменились незначительно (13,2 балла), то есть, остались в пределах выраженности гармоничного уровня.

Для проверки выявленных различий у студентов первой группы был использован непараметрический U-критерий Манна-Уитни, позволивший выявить статистически значимые различия ($Z = 2,260$, при $p\text{-level} = 0,24$). Полученный результат позволяет подтвердить предположение о том, что активная групповая и собственная рефлексия (при условии максимального посещения занятий) анализируемых ситуаций затрудненного взаимодействия может способствовать динамике центрации-децентрации, то есть, способствовать изменениям центрации только на себе в сторону ориентации, и на себя, и на другого в равной степени, что способствует формированию конструктивной системы отношений. При этом, у студентов с изначально гармоничным соотношением центрации-децентрации эти параметры остаются без изменений, что также может расцениваться как позитивный результат. Подтверждением полученных изменений в формировании конструктивной системы отношений приведем наиболее яркие примеры самоотчетов студентов 1 группы: научилась более точно формировать представление о человеке; научилась слушать других людей и переключать фокус внимания с себя на других людей; осознал некоторые свои ошибки в общении с людьми и друзьями; поняла, насколько важно понять чувства собеседника и выразить свои; изменились отношения на работе (предложили более высокую должность) и с молодым человеком легче стало общаться; помирилась с подружкой; стала лучше понимать и спокойнее реагировать на требовательное поведения мамы.

Литература

1. *Клинская Н.В.* К вопросу о становлении личностных особенностей студентов-психологов в процессе профессионального образования / Н.В. Клинская. – Текст: непосредственный // Педагогическое мастерство: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – Москва: Буки-Веди, 2012. – С. 82–85.
2. *Митина Л.М.* Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – Издательство: «Нестор-История», 2014. – С. 960.
3. *Пряжников Н.С.* Профессиональное и личностное самоопределение. – М.: Изд-во: Институт практической психологии, 2006. – 380 с.
4. *Скабелкина Т.Н., Герасимова Т.В.* О некоторых принципах формирования психологической культуры личности на примере преподавания психологии // Мир педагогики и психологии. – № 04 (69), Апрель 2022. Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/o-nekotorykh-printsipakh-formirovaniya-psikhologicheskoy-kultury-lichnosti-na-primere-prepodavaniya-psikhologii.html> (дата обращения: 30.04.2022).
5. *Семикин В.В.* Психологическая культура и образование // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2002. – № 3. – Т. 2. – С. 26–35.

ГРНТИ 15.81.21

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ЛЕЧЕБНОГО ФАКУЛЬТЕТА МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Васина Александра Николаевна

*Первый Московский государственный медицинский университет
имени И.М. Сеченова, г. Москва*

Аннотация. Данное исследование посвящено исследованию профессионального развития студентов лечебного факультета 1 курса, осваивающих курс «Персональная эффективность». Одно из занятий курса посвящено профессиональному развитию. Работа с профессиональным развитием студентов лечебного факультета была направлена на то, что-

бы помочь понять студентам свои склонности, личностные особенности, чтобы выбрать именно то направление внутри широкой врачебной деятельности, которое будет соответствовать его интересам. В данной работе исследовались 66 студентов 1 курса лечебного факультета Первого МГМУ имени И.М. Сеченова. Исследование проходило в рамках занятия «Профессиональное развитие специалиста», применялся опросник профессиональных склонностей Л.А. Йовайши, позволяющий выделить 6 видов склонностей человека: склонность к работе с людьми и др. Также студентам задавался вопрос: «Каким врачом они хотят стать?». Исследование показало, что несмотря на то, что все исследуемые хотят быть врачами, не было ни одного студента с ярко выраженной склонностью к работе с людьми, только 27,3% имели склонность к работе с людьми. При этом описаны выборы студентов с другими видами склонностей. Рассмотрены рекомендации для выборов врачебных специальностей студентов, имеющих другие виды склонностей, но желающие стать врачами. Дается обоснование важности работы с профессиональным развитием студента лечебного факультета.

Ключевые слова: профессиональное развитие, персональная эффективность, врач, склонность, профориентация

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS OF THE MEDICAL FACULTY OF A MEDICAL UNIVERSITY

Vasina Aleksandra Nikolaevna

*I.M. Sechenov First Moscow State Medical University
(Sechenov University), Moscow*

Abstract. This study is devoted to the study of the professional development of 1st-year medical faculty students studying the course “Personal Effectiveness”. One of the classes of the course is dedicated to professional development. The work with the professional development of students of the Faculty of Medicine was aimed at helping students to understand their inclinations, personal characteristics, in order to choose exactly the direction within the broad medical activity that would correspond to their interests. In this work, 66 1st-year students of the medical faculty of the I.M. Sechenov First Moscow State Medical University were studied. The study took place within the framework

of the lesson “Professional development of a specialist”, a questionnaire of professional inclinations by L.A. Yovaisha was used, which allows us to identify 6 types of human inclinations: a tendency to work with people, etc. The students were also asked the question: “What kind of doctor do they want to become?”. The study showed that, despite the fact that all the subjects want to be doctors, there was not a single student with a pronounced inclination to work with people, only 27.3% had a tendency to work with people. At the same time, the choices of students with other types of inclinations are described. Recommendations for the selection of medical specialties of students with other types of inclinations, but wishing to become doctors, are considered. The substantiation of the importance of working with the professional development of a medical faculty student is given.

Keywords: professional development, personal effectiveness, doctor, aptitude, career guidance

С 2022–2023 учебного года Первый МГМУ им. И.М. Сеченова присоединился к образовательной системе, предполагающей в отношении изучения гуманитарных дисциплин будущими врачами переход от более теоретико-ориентированных предметов к практико-ориентированным. Эти практико-ориентированные дисциплины образуют так называемое «ядро». Они направлены напрямую на формирование компетенций, необходимых в работе будущего врача. Среди психологических дисциплин соответственно предполагается освоение курсов «Персональная эффективность» и «Эффективные коммуникации».

Данное исследование посвящено исследованию профессионального развития студентов лечебного факультета 1 курса, осваивающих курс «Персональная эффективность». Курс помимо лекций включает в себя 14 практических занятий, одно из которых посвящено профессиональному развитию. Тема для практической проработки выбрана не случайно, поскольку понимание своих склонностей, интересов, личностных особенностей способствует как развитию персональной эффективности в целом, так и более осознанному становлению врача-профессионала.

Работа с профессиональным развитием в настоящее время отличается от работы профориентолога XX века. Раньше работа

специалиста ограничивалась помощью в выборе профессии для подростков. В настоящее время профориентация может начинаться с 5–6-летнего возраста, в котором происходит ознакомление с профессиями, определение интересов для выбора школы и т.п. Следующий важный этап для профориентации – 12–13 лет. Она может понадобиться, чтобы выбрать профиль класса, секцию, кружок для дополнительных занятий и т.п. В 16–17 лет профориентация нужна, чтобы выбрать, куда поступать – ВУЗ, колледж и направление учебы, специальность для образования. Помощь профориентолога может потребоваться и во взрослом возрасте: эти специалисты помогают в выборе профессии, если кажется, после многих лет работы, что направление было выбрано не самое подходящее для человека, помогают поменять направление деятельности мамам в отпуске по уходу за ребенком, многие из которых хотят сменить профессию в связи с изменившимися жизненными условиями, помогают в выстраивании вектора карьеры, а также – пенсионерам, желающим быть вовлеченными в какую-то деятельность, и т.п.

Работа с профессиональным развитием студентов лечебного факультета была направлена на то, чтобы помочь понять студентам свои склонности, личностные особенности, чтобы выбрать именно то направление внутри широкой врачебной деятельности, которое будет соответствовать его интересам, т.е. работая в рамках которого человек будет себя ощущать наиболее гармонично, чувствовать большее удовлетворение от работы, в итоге – быть более эффективным, меньше уставать и т.п.

В данной работе исследовались 66 студентов 1 курса лечебного факультета Первого МГМУ имени И.М. Сеченова. Исследование проходило в рамках занятия «Профессиональное развитие специалиста», применялся опросник профессиональных склонностей Л.А. Йовайши в адаптации Г.В. Резапкиной [2], позволяющий выделить 6 видов склонностей человека: склонность к работе с людьми, склонность к исследовательской деятельности, склонность к практической деятельности, склонность к эстетическим видам деятельности, склонность к экстремальным видам деятельности и

склонность к планово-экономическим видам деятельности. В этой методике профессиональную склонность в отношении каждой склонности можно определить наличие ярко выраженной профессиональной склонности, склонность к определенному виду деятельности, слабо выраженную профессиональную склонность и невыраженность профессиональной склонности. Также студентам задавался вопрос: «Каким врачом они хотят стать?», студенты могли написать от одной до нескольких специальностей, а также написать: «не знаю», если не определились даже в круге врачебных специальностей, среди которых будут выбирать свою будущую.

Отметим, что еще Е.А. Климов [1] относил профессию врача к системе «человек-человек», Л. Йовайша [цит. по 2], который основывался при разработке своей методике на его трудах, писал, что с профессией врача в первую очередь сочетается со склонностью к работе с людьми. Однако исследование показало, что, несмотря на то, что все исследуемые хотят быть врачами, не было ни одного студента с ярко выраженной склонностью к работе с людьми, 18 человек (27,3%) имели склонность к работе с людьми, 35 человек (53%) имели слабо выраженную склонность к работе с людьми, у 13 человек (19,7%) склонность к работе с людьми не выражена.

У студентов со склонностью к работе с людьми отмечен очень разнообразный выбор медицинских специальностей, значимой разницы в выборе не выявлено: этой группой студентов в равной степени выбирались как специальности, в которых нагрузка на общение – не очень высокая (например, реаниматолог), так и специальности с соответствующей высокой нагрузкой (например, дерматолог-венеролог). Отметим, что, если человек указывал, что ему интересны несколько специальностей, каждая из них подсчитывалась как отдельная профессия.

У 20% студентов со склонностью к исследовательской деятельности, которых всего было 5 человек (7,58% от общего числа студентов) отмечались профессии, которых не было в группе со склонностью к работе с людьми: биохимия, биотехнология, биоинженерия, биоинформатика, по остальным специальностям разницы не было.

У 20% студентов со склонностью к практической деятельности, которых всего было 5 человек (7,58% от общего числа студентов) отмечались профессии, которых не было в группе со склонностью к работе с людьми: биохимия, биотехнология, биоинженерия, биоинформатика, по остальным специальностям разницы не было.

50% студентов, имеющих склонности к эстетической деятельности, которых всего было 4 человека (5,3% от общего числа студентов), отмечали профессии, либо напрямую связанные с внешним видом пациентов (офтальмолог, косметолог), либо косвенно способствующие изменениям во внешнем виде пациентов (гинеколог). Среди студентов со склонностью к работе с людьми таких было 22,2%.

75% студентов со склонностью к экстремальным видам деятельности, которых всего было 12 человек (18,7% от общего числа студентов), отмечали профессию «анестезиолог». В группе со склонностью к работе с людьми таких было 2 человека (11,11%). Критерий Фишера показал значимые различия ($\varphi=3,7968$, $p=0,00$). И у 100% студентов этой группы в списках профессий присутствовали профессии, так или иначе связанные с возможной работой с пациентами, находящимися в экстремальной ситуации, и требующими оперативного реагирования (например, нейрохирург). В группе студентов со склонностью к работе с людьми таких было 50 %, если брать списки из нескольких профессий, предлагаемых студентами. Критерий Фишера показал значимые различия ($\varphi=4,21$, $p=0,00$).

У 16 человек из 66 (24,2%) не было склонностью ни к одному виду деятельности. 9 человек из 66 (13,6%) отметили, что вообще не знают, каким врачом хотели бы быть, выбор пока не сформирован.

Т.о., несмотря на то что профессия врача относилась к системе «человек-человек», студенты без такой склонности, но желающие стать врачом, могут найти себя в специальностях, которые в большей степени соотносятся с другими склонностями. Важно осознавать свои склонности, больше понимая себя, делая сознательный выбор будущей профессии. Отметим, что многие студенты определились с выбором конкретной врачебной специальности, тогда более глубокое осознание своих склонностей позволит получить большую уверенность в своем выборе. С другой стороны, те, кто

не определился с выбором, может, зная свою склонность, «примерить на себя» соответствующую склонности врачебную специальность. Для студентов, у которых не отмечается склонность к какому-то виду деятельности, будет важна работа с пониманием себя, своих потребностей, желаний, что также возможно в курсе «Персональная эффективность». А для людей, которые вообще не знают, каким врачом хотели бы быть, работа с пониманием себя будет особенно полезна.

Т.о. можно заключить, что включение занятия по теме «Профессиональное развитие специалиста» в курс «Персональная эффективность» явилось обоснованным и значимым шагом, способствующим личностному росту будущего врача.

Литература

1. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям. – М.: Академия, 2010. – 301 с.
 2. *Резапкина Г.В.* Психология и выбор профессии. – М.: Генезис, 2007. – 143 с.
- Автор сообщает об отсутствии источников финансирования.

ГРНТИ 15.81.29

ТРУДОВАЯ МОТИВАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЫГОРАНИЮ

Войтко Ольга Константиновна

*Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, г. Минск*

Аннотация. В статье представлены теоретические аспекты изучения профессиональной мотивации преподавателей, а именно, психологические факторы мотивированного сотрудника (особенности личности,

установки, смысложизненные ориентации, мотивация стремления к успеху, особенности межличностного взаимодействия в педагогическом коллективе). Рассмотрены компоненты профессиональной мотивации преподавателей: содержательный и динамический. Приведены результаты эмпирического исследования взаимосвязи различных видов профессиональной мотивации преподавателей и показателей уровня эмоционального выгорания. Выявлено, что преобладание внутренней и внешней положительной мотивации значительно уменьшает риски проявления эмоционального выгорания преподавателей. Внешняя отрицательная мотивация способствует возникновению эмоционального выгорания. У преподавателей педагогического университета выявлено преобладание внешней положительной мотивации – ориентированность на престиж профессии и получение материального вознаграждения. Выражены показатели внутренней мотивации – стремление добиться положительных результатов и качества преподавания. Наименее выражена внешняя отрицательная мотивация. Однако, большая загруженность на работе отражается на достаточно высоких показателях фазы напряжения.

Ключевые слова: трудовая мотивация, профессиональное выгорание, оптимальная профессиональная мотивация, внешняя положительная мотивация, внутренняя мотивация, внешняя отрицательная мотивация, преподаватели

TEACHERS' WORK MOTIVATION AS A FACTOR OF PERSONAL RESISTANCE TO PROFESSIONAL BURNOUT

Voitko Olga Konstantinovna

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk*

Abstract. The article presents theoretical aspects of the study of professional motivation of teachers. Psychological factors of a motivated employee are studied (personality traits, attitudes, life orientations, motivation of striving for success, interpersonal interaction in the teaching staff). The components of professional motivation of teachers are considered: meaningful and dynamic. The results of an empirical study of the relationship of various types professional motivation of teachers with the level of professional burnout are presented. The predominance of internal and external positive motivation

reduces the manifestations of emotional burnout of teachers. External negative motivation contributes to the emergence of emotional burnout. Teachers of the pedagogical university revealed the predominance of external positive motivation. It includes focusing on the prestige of the profession and receiving material remuneration. However, heavy workload at work is reflected in sufficiently high voltage indicators.

Keywords: work motivation, professional burnout, optimal professional motivation, external positive motivation, internal motivation, external negative motivation, teachers

Одним из наиболее значимых психологических факторов успешного труда является оптимальная профессиональная (трудовая) мотивация [2; 4]. Мотивированный специалист гораздо более устойчив к профессиональному выгоранию. К психологическим факторам оптимально мотивированного сотрудника, по сравнению со слабо мотивированным, относятся: положительная эмоциональная и личностная установка по отношению к предмету труда; инициативность и самостоятельность; отнесение целей и задач своего труда в ранг смысложизненных ценностей; мотивация на успех взамен мотивации на избегание неудачи; готовность в случае необходимости сотрудников с интровертированными чертами характера к работе в команде, а сотрудников с экстравертированными – к самостоятельной работе. Это обеспечивается за счет субъективного размещения производственных целей во внутреннем личностном пространстве, а не за пределами личности, как в случаях с внешней мотивацией; ориентация сотрудника на программу «максимум»; готовность к саморазвитию и повышению уровня своего профессионализма.

Оптимальная профессиональная мотивация несет в себе пользу не только для организации, но и для личности самого сотрудника.

Профессиональная мотивация может быть охарактеризована с позиции двух показателей или компонентов [1]: содержательный компонент (частные мотивы профессиональной мотивации, которые удовлетворяют конкретные потребности разного уровня – материальные, потребности во власти, в социальном престиже и

т.д.); динамический компонент (описывает динамические показатели профессиональной мотивации – ее интенсивность, ориентацию мотивации на достижение успеха или на избегание неудачи).

Разграничение содержательного и динамического компонентов профессиональной мотивации важно для возможности прогнозирования успешности профессиональной деятельности конкретного сотрудника. Двое работников с содержательной точки зрения могут обладать одинаковыми мотивами профессиональной деятельности. Например, они оба могут руководствоваться мотивом престижа работы в конкретной организации, и данный мотив в этом случае будет выступать в качестве ведущего для каждого из них. Однако с динамической точки зрения, один из сотрудников будет движим мотивацией достижения успеха, тогда как другой будет всецело руководствоваться установкой избегания неудач и возможных рисков. Профессиональная мотивация преподавателей связана, с одной стороны, с содержанием и результатами учебного процесса, а с другой стороны, с производственными, социальными, финансовыми и психологическими условиями трудовой деятельности [3].

В зависимости от особенностей профессиональной мотивации преподавателей к содержанию и результатам профессиональной деятельности, Л. Фестингер выделяет два вида сотрудников: нацеленные на развитие обучающихся и нацеленные на результативность обучающихся [цит. по 2].

Типичной установкой преподавателей, нацеленных на развитие студентов, является установка сравнивать успешность подопечных во временной перспективе по отношению к их собственной успешности в прошлом. Иными словами, преподаватели, ориентированные на развитие своих студентов, озабочены вопросом индивидуального интеллектуального развития каждого конкретного подопечного.

Типичной установкой преподавателей, нацеленных в первую очередь на результативность своих подопечных, является их стремление сравнивать степень индивидуального развития студентов с показателями других членов учебной группы. Чаще все-

го, последнее делается без учета индивидуальных способностей и других личностных особенностей студентов.

Целью проведенного исследования являлось: описание характера взаимосвязей профессионального выгорания и трудовой мотивации у преподавателей педагогического университета.

Выборку исследования составили преподаватели Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка в количестве 60 человек, из них 46 женщин и 14 мужчин в возрасте от 22 до 70 лет. Средний возраст преподавателей 43,8 года.

Методы исследования: тестов (Методика исследования эмоционального выгорания (В. Бойко), методика «Шкала мотивации профессиональной деятельности» К. Замфир (в адаптации А.А. Реана), методы математико-статистического анализа данных (г-критерий Спирмена).

В результате проведенного анализа установлено, что наибольший показатель профессионального выгорания преподавателей наблюдается по фазе напряжения – 40% от всего объема выборки; средние показатели преобладают по фазе резистенции – 66,7% и низкие по фазе истощения – 31,7%. Результаты указывают на то, что преподаватели испытывают достаточно опасный уровень нервно-психического напряжения, связанный с профессиональной деятельностью. Данная группа преподавателей находятся в ситуации постоянного психологического тонуса и готовности, не имеет возможности органично чередовать периоды профессионального напряжения с расслаблением и сменой деятельности. Чрезмерное нервно-психическое напряжение преподавателей связано не столько с их индивидуально-личностными особенностями, сколько со спецификой профессиональной деятельности.

Полученный мотивационный профиль может быть охарактеризован как относительно благополучный, так как в нем наблюдается преобладание обоих видов положительной трудовой мотивации над показателями отрицательной мотивации. Тем не менее, наблюдается преобладание внешней положительной мотивации над внутренней положительной мотивацией, что указывает большее предпочтение преподавателями в качестве мотивов

профессиональной деятельности выгод от работы. Среди таких выгод могут значиться высокий социальный статус и общественное признание, осознание принадлежности к прослойке наиболее образованных граждан, признание и уважение со стороны близких и друзей. Внешняя отрицательная мотивация, представленная мотивами избегания, отмечена в мотивационном профиле меньше всего, что говорит о достаточно благоприятной мотивационной ситуации.

В результате корреляционного анализа обнаружена умеренная отрицательная взаимосвязь между показателями внутренней мотивации преподавателей и симптомом фазы резистенции – неадекватное избирательное эмоциональное реагирование ($r=-0,382$; $p<0,05$). Реакция заключается в таком эмоциональном ответе на определенный фактор производственного стресса, который не соответствует по своей интенсивности характеру и значимости данного фактора. Согласно полученному результату, чем в большей степени преподаватели испытывают тягу к своей работе из-за интереса к ее содержанию и признания ее значимости в деле личностной самореализации, тем в меньшей степени для них характерно проявление описанного симптома.

Выявлена отрицательная связь между показателями внешней положительной трудовой мотивацией и профессиональным выгоранием. Полученный результат указывает на то, что, чем в большей степени преподаватель руководствуется внешней положительной мотивацией по отношению к трудовой деятельности, тем в меньшей степени он испытывает общее проявление защитной реакции к стрессу ($r=-0,380$; $p<0,05$), в форме неадекватного избирательного реагирования на производственные факторы стресса ($r=-0,498$; $p<0,01$). Чем в большей степени преподаватель проявляет установки внешней отрицательной мотивации, тем в большей степени ему свойственно проявление личностной отстраненности по отношению к профессиональной деятельности ($r=0,365$; $p<0,05$), а также подверженность психосоматическим нарушениям ($r=0,368$; $p<0,05$).

Фактором устойчивости к профессиональному выгоранию является ориентация в первую очередь на внутреннюю мотивацию, а затем – на внешнюю положительную. Внешняя отрицательная

мотивация рассматривается как фактор риска развития профессионального выгорания.

Литература

1. Захарова Т.И., Гаврилова С.В. Мотивация трудовой деятельности: учеб.-метод. комплекс. – М.: ЕАОИ, 2008. – 216 с.
2. Климов Е.А. Психология труда, инженерная психология и эргономика в 2 ч. Часть 1: учебник для академ. бакалавриата. – М.: Юрайт, 2019. – 351 с.
3. Пакулин В.Ю. Совершенствование механизма мотивации труда / В.Ю. Пакулин // Человек и труд. – 2006. – № 8. – С. 65–66.
4. Токарева Ю.А., Глухенькая Н.М., Токарев А.Г. Мотивация трудовой деятельности персонала: комплексный подход: монография. Шадринск: ШГПУ, 2021. – 216 с.

ГРНТИ 15.21.45

ПОДДЕРЖКА МОТИВАЦИИ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В МНОГОЦЕЛЕВОЙ АКТИВНОСТИ САМОЗАНЯТЫХ ЛИЦ

Гладкая Елена Васильевна

Южный федеральный университет, г. Таганрог

Аннотация. Развитие самозанятости в России неразрывно связано с потребностью в дополнительном обучении, позволяющем осуществить переход к новой форме занятости и успешно реагировать на социальные и экономические изменения. Статья посвящена изучению проблемы мотивации неформального обучения самозанятых лиц. Рассмотрены такие понятия как самозанятость и неформальное образование, а также их связь в рамках многоцелевой активности. Мотивацию неформального обучения предлагается рассматривать с позиции вовлеченности, побуждающей и поддерживающей мотивации. Приведены результаты исследования среди различных профессиональных групп самозанятых лиц. Изучены особенности их учебной мотивации и вовлеченности, проведен сравнительный анализ. Установлено, что для самозанятых наиболее характерными являются такие типы поддерживающей мотивации как по-

знавательная и профессиональная, а среди пробуждающих мотивов преобладают: самосовершенствование, профессиональный рост и интерес к тематике. Показано, что представители разных профессиональных групп имеют различия в уровне вовлеченности и мотивации неформального обучения.

Ключевые слова: многоцелевая активность, неформальное обучение, самозанятые, учебная мотивация, вовлеченность

SUPPORTING NONFORMAL LEARNING MOTIVATION IN MULTI-PURPOSE ACTIVITIES AMONG SELF-EMPLOYED

Gladkaya Elena Vasilevna

Southern Federal University, Taganrog

Abstract. The development of self-employment in Russia is inextricably linked with the need for extra education to enable the transition to a new form of employment and successfully respond to social and economic changes. The article is devoted to the study of the problem of nonformal learning motivation among self-employed persons. Such concepts as self-employment and nonformal education, as well as their connection within the framework of multi-purpose activity, are considered. It is proposed to consider the nonformal learning motivation from the perspective of involvement, driving motivating and supporting motivation. The results of a study among various professional groups of self-employed persons are presented. The features of their educational motivation and involvement were studied and a comparative analysis was carried out. It has been established that for the self-employed the most typical types of supporting motivation are cognitive and professional, and among the arousing motives the following prevail: self-improvement, professional growth and interest in the topic. It has been shown that representatives of different professional groups have differences in the level of involvement and nonformal learning motivation.

Keywords: multi-purpose activities, nonformal learning, self-employed, learning motivation, involvement

Самозанятость становится все более распространенной формой трудовой занятости. По данным Федеральной налоговой службы [3] на декабрь 2020 численность самозанятых составила

1,6 млн человек, к концу 2021 – 3,9 млн человек, к концу 2022 – 6,6 млн человек, а к сентябрю 2023 уже превысила 8,2 млн человек. В самом широком понимании самозанятые – это лица, осуществляющие трудовую деятельность не по найму. При таком подходе к самозанятым можно отнести: индивидуальных предпринимателей, фрилансеров, торговцев, ремесленников, фермеров и других работников, которые осуществляют самостоятельное ведение и контроль своей деятельности, даже при условии, когда они работают совместно с другими специалистами или ведут бизнес с помощью сотрудников. Они отличаются нефиксированным доходом, который зависит от финансового успеха их дела в целом. Учитывая это и постоянно возрастающую рыночную конкуренцию, самозанятым часто приходится совмещать одновременно несколько видов профессиональной деятельности, которые могут быть как связаны, так и абсолютно не связаны между собой. Кроме того, им необходимо постоянно совершенствовать свои профессиональные знания и навыки, поэтому непрерывное обучение становится важной составляющей многоцелевой активности самозанятых.

В эпоху быстрых результатов для удовлетворения потребности своевременно овладеть необходимыми знаниями и навыками больше подходит неформальное образование, которое часто отличается от формальной более короткой продолжительности, более узкой направленностью, более свободной формой организации, мобильностью, гибкостью и общедоступностью. Все вышеперечисленные характерные особенности неформального образования позволяют самозанятым обучаться без отрыва от трудовой деятельности и сразу же внедрять вновь полученные знания и навыки, что делает их более конкурентоспособными на рынке труда, продуктов и услуг. Кроме перечисленных достоинств, неформальное образование обладает ещё одной характерной чертой – важность мотивационного фактора как для инициации обучения, так и для успешного освоения содержания программы. И тогда возникает вопрос, какая именно мотивация способна оказывать поддержку обучения в случае, когда оно является компонентом многоцелевой активности самозанятых, и существуют ли какие-либо

различия в мотивации среди самозанятых, принадлежащих различным профессиональным группам.

Таким образом, цель данного исследования – рассмотреть мотивацию неформального обучения и выявить различия в выраженности мотивов среди субъектов различных профессиональных групп самозанятых лиц. В рамках данного исследования мотивации неформального обучения были выделены следующие её компоненты: вовлеченность, побуждающая и поддерживающая мотивация. В качестве побудительных мотивационных факторов рассматриваются желания, интересы, намерения и задачи, которые позволяют инициировать вхождение в учебные мероприятия. Под поддерживающей мотивацией подразумеваются внутренние и внешние факторы, которые побуждают к выполнению учебной деятельности, способствуют вовлечению в нее. Вовлеченность рассматривается как поведенческая, когнитивная и эмоциональная включенность в учебный процесс.

Выборку исследования составили самозанятые лица различных профессиональных групп. Объем выборки составил 74 человека (42% мужчины, 58% женщины, средний возраст 36,1 лет) из них 22 человека – технические и IT специалисты (72,7% мужчины, 27,3% женщины, средний возраст 32,6 лет), 23 человека – специалисты в области менеджмента, экономики, юриспруденции, продаж, услуг для бизнеса (52,2% мужчины, 47,8% женщины, средний возраст 38 лет), 29 человек – специалисты в области помогающих практик (10,3% мужчины, 89,8% женщины, средний возраст 37,7 лет).

Для достижения цели исследования использовались следующие методики: модифицированный опросник образовательного опыта студентов (Н.А. Лызь, Е.В. Голубева, О.Н. Истратова, 2020) [1], модифицированный опросник «Шкалы академической мотивации» (Т.О. Гордеева, А.О. Сычев, Е.Н. Осин, 2014) [2] и авторская анкета, составленная на основе зарубежных опросников [4].

В результате были получены достоверные различия при исследовании уровня вовлеченности: наибольшим её уровнем обладают специалисты области помогающих практик, а наименьшим – технические и IT специалисты. Специалисты области помогающих

практик склонны в большей мере демонстрировать активность в учебной деятельности, прилагать больше усилий и больше концентрироваться на процессе обучения.

Для исследования побуждающей мотивации неформального обучения, респондентам был предоставлен следующий список мотивов: самосовершенствование, профессиональный рост, интерес к тематике, ощущение потребности в новых навыках, потребность в некоторой информации, профессиональные требования, просто хочу узнать что-то новое, любопытство, связано с моим хобби, получение диплома/сертификата, подготовка к конкретной задаче или мероприятию, рекомендовано моим учителем, наставником и т.д., это актуально/распространено сейчас, возможность завести новые знакомства, оригинальность технологии, рекомендовано моими друзьями, коллегами и т.д., обучение выглядит заманчиво. Среди представленных мотивов для всех групп наиболее часто встречающимися являются: самосовершенствование, профессиональный рост, интерес к тематике. По сравнению с другими группами, большее количество специалистов в области помогающих практик выбрали: получение диплома/сертификата, ощущение потребности в новых навыках и профессиональный рост.

При изучении поддерживающей мотивации неформального обучения, были выделены следующие её типы: познавательная мотивация, профессиональная мотивация, мотивация самоуважения и компетентности, мотивы престижа и конкуренции, интроецированная мотивация, экстернальная мотивация и амотивация. Результаты показали, что наиболее выраженные типы поддерживающей мотивации у всех профессиональных групп: познавательная мотивация, профессиональная мотивация, мотивация самоуважения и компетентности. Наименее выраженными во всех профессиональных группах были интроецированная мотивация и амотивация. При сравнительном анализе, были выявлены следующие достоверные различия: познавательная мотивация наиболее соответствует специалистам в области менеджмента, экономики, продаж, услуг для бизнеса и наименее соответствует техническим и IT-специалистам; экстернальная мотивация наиболее соответ-

ствуует специалистам в области помогающих практик и наименее соответствует специалистам в области менеджмента, экономики, продаж, услуг для бизнеса; амотивация наиболее соответствует техническим и IT специалистам и наименее соответствует специалистам в области помогающих практик.

На основании результатов проведенного исследования сформированы рекомендации для разработчиков программ дополнительного образования для самозанятых в рамках концепции непрерывного образования:

1. Для повышения внутренней мотивации и увеличения вовлеченности в образовательный процесс целесообразно уделять внимание личностным смыслам обучающихся. Для этого рекомендуется на начальном этапе обучения внедрять коучинговые технологии, позволяющие выявлять ожидания и истинный запрос на обучение, а также индивидуальные личные цели участников. Также рекомендуется в конце каждого занятия и/или в конце каждого блока занятий стимулировать обучающихся к рефлексии над тем, что важного для себя они получили на этом этапе обучения.

2. При разработке программ повышения квалификации и иных программ дополнительного образования для специалистов в области помогающих практик рекомендуется включать дополнительные мотивационные занятия или уделять мотивации небольшое время в начале основного занятия. Задачей мотивационных занятий является перенаправление внимания обучающихся с такой цели как «получение сертификата» на возможность получения знаний и навыков, которые способны принести в перспективе больше выгоды, чем документ, подтверждающий окончание программы.

3. Для усиления вовлеченности рекомендуется сопровождать проверку выполнения заданий развивающей обратной связью. Развивающая обратная связь основана на оценке знаний и навыков и не затрагивает личные качества обучающихся. Целесообразно сначала подчеркивать то, что получилось, и сильные стороны обучающегося, затем подсвечивать точки роста и давать полезные рекомендации.

Данные, полученные в результате проведенного поискового исследования, показывают, что мотивация, способствующая поддержке непрерывного обучения в многоцелевой активности связана не только с карьерными целями и профессиональным развитием, но и с личностным ростом. Неформальное образование помогает сократить квалификационный разрыв между требованиями рынка труда и знаниево-навыковой базой, закладываемой формальным образованием и, что не менее важно, является инструментом для самосовершенствования.

Литература

1. Гордеева Т.О., Сычев А.О., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. – 2014. – 35 (4). – С. 96–107.
2. Лызь Н.А., Голубева Е.В., Истратова О.Н. Образовательный опыт студентов: концептуализация и разработка инструмента оценки качества образования // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2022. – № 3. – С. 67–98.
3. Федеральная налоговая служба. URL: <https://www.nalog.gov.ru/>
4. Song D., Bonk C.J. Motivational factors in self-directed informal learning from online learning resources // Cogent Education. – 2016. – Volume 3, Issue 1. 1205838, URL: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1205838>

ГРНТИ 15.31.31

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ ОБ УЧЕБЕ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ COVID-19

*Зырянова Надежда Михайловна
Черткова Юлия Давидовна*

*Московский государственный университет имени
М.В. Ломоносова, г. Москва*

Аннотация. В статье представлены результаты изучения представлений студентов университета об обучении во время пандемии коро-

навирусной инфекции после официального объявления о завершения пандемии. Исследование выполнено в рамках дифференциально-психологического подхода. Основной метод исследования – нарративный анализ эссе студентов. Выборка исследования включала 88 человек – студентов психологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. Полученные результаты свидетельствуют о неоднозначном отношении студентов к дистанционному обучению в период пандемии. Студенты отметили как негативные, так и позитивные стороны онлайн-обучения. При этом, в начале пандемии преобладало позитивное отношение к возможности заниматься дистанционно, но после завершения карантина большинство участников исследования указали на снижение качества, эффективности и результата учебной деятельности в дистанционном формате.

Ключевые слова: COVID-19, пандемия коронавирусной инфекции, дистанционное обучение, студенты, учебная деятельность

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF STUDENTS' PERCEPTIONS OF DISTANCE LEARNING DURING THE COVID-19 PANDEMIC

*Zyryanova Nadezhda Mikhailovna
Chertkova Yulia Davidovna*

Moscow Lomonosov State University, Moscow

Abstract. The article presents the results of studying the ideas of university students about learning during the coronavirus pandemic after the official announcement of the end of the pandemic. The study was carried out within the framework of a differential psychological approach. The main research method is a narrative analysis of students' essays. The study sample included 88 people – students of the Faculty of Psychology of Lomonosov Moscow State University. The results obtained indicate an ambiguous attitude of students to distance learning during the pandemic. Students noted both negative and positive aspects of online learning. At the same time, at the beginning of the pandemic, a positive attitude to the possibility of studying remotely prevailed, but after the quarantine was completed, most of the study participants indicated a decrease in the quality, effectiveness and results of educational activities in a remote format.

Keywords: COVID-19, coronavirus pandemic, distance learning, students, educational activities

После введения карантина в связи с объявлением пандемии коронавирусной инфекции студенты России были вынуждены перейти на дистанционное обучение. Не все участники учебного процесса с легкостью перешли на обучение с использованием Интернета. Переход на обучение онлайн показал неподготовленность всех участников образовательной системы страны к организации учебного процесса в условиях изоляции [1]. Это касается как преподавателей, перед которыми встала задача в ускоренном темпе перестроить всю организацию своей преподавательской деятельности, так и студентов. В процессе перехода те и другие столкнулись с рядом трудностей. Это проблемы технической оснащённости, недостаточный уровень владения техническими средствами обучения, нарушение привычного режима сочетания работы и отдыха и др. Эти трудности отмечали сами студенты и преподаватели уже в самом начале карантина [2];[4]. При этом отмечались и положительные стороны обучения в удаленном формате, например, экономия времени на дорогу, снижение риска заболеть COVID-19, разработка наглядных методов обучения, доступ к информационным технологиям и т.д. [5]. После завершения пандемии студенты и преподаватели вернулись к обычной очной учебной деятельности. Но оказалось, для этого потребовался более-менее длительный адаптационный период [3]. Этот переход повлек за собой изменение оценки влияния карантина не только на учебную деятельность, но и на всю жизнь во время социальной изоляции.

В нашем исследовании мы попросили 88 студентов 3 курса психологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова (91% – девушки, 9% – юноши) написать эссе на тему «Изменения, произошедшие во мне и в окружающем мире, в сравнении с весенним периодом самоизоляции ввиду пандемии новой коронавирусной инфекции». Целью исследования было проанализировать, как изменилась оценка самими студентами своей жизни во время карантина COVID-19.

Студенты затрагивали самые разные вопросы – от гипотез относительно происхождения коронавируса до взаимоотношения с родственниками. Но в большинстве эссе был затронут очень актуальный для них вопрос дистанционного обучения.

Какая воспринимается студентами новая реальность и расширение цифровизации образования? Что изменилось в их восприятии с приобретением опыта онлайн-обучения?

Первое впечатление от возможности учиться «по интернету» было положительное.

– «У нас в группе курса в соцсетях в начале всей истории с коронавирусом запускали опрос о том, кто хочет, чтобы университет перешёл в дистанционный формат. По результатам вышло, что намного большая доля учащихся хотят, чтобы занятия проходили онлайн. То ли это было из-за страха заболеть, то ли из чистого желания больше времени поспать перед первой парой».

– «Весной практически все изначально радовались, что можно вставать позже и завтракать на 1 паре».

Кроме экономии времени на дорогу появилась возможность позволить себе учиться в облегчённом формате – «мотивация к учебе все же резко упала. Может быть это потому, что снизилась и ответственность. Ведь практически всегда можно сказать, что зачислен в интернет, не работает микрофон и т.д.».

Однако вскоре стало понятно, что карантин затягивается. «Первоначально, сама самоизоляция была мной воспринята как некие каникулы, но когда через две недели у меня, да и у всех, пришло осознание, что это не каникулы, а какая-то блокада со снижением качества получаемого образования, притом, что время на образование все равно приходилось тратить, то стало крайне невесело».

Пришлось адаптироваться к новому формату обучения как с технической точки зрения, так и с точки зрения саморегуляции.

– «Изначально дома было также сложно организовать себе место для учебы; но я выделила себе место, в котором я только занималась учебой. Я старалась оставлять на рабочем месте только самые необходимые для меня вещи, чтобы максимально сконцентрировать внимание на рабочем процессе. Я почувствовала колоссальную разницу, учась в общежитии и дома. Дома существовало очень много «соблазнов», отвлекающих факторов, которые требовали большей самодисциплины и усилием воли».

– «Постепенно происходила автоматизация действий, и операциональная сторона моей работы (здесь: подключение к занятиям, постоянная отправка заданий на специальный почтовый ящик учебной части и т. д.) не стала более меня беспокоить».

– «первая неделя дистанционного обучения проходила очень тяжело. Нескончаемый поток писем от учебной части, преподавателей и старост перенасыщал и немного раздражал меня. Появилась боязнь что-то забыть, пропустить или не сделать. Однако, как только система начала отлаженно работать, какая-либо тревожность ушла».

Каково же отношение студентов к дистанционному образованию после того как и преподаватели, и они сами адаптировались к новому формату?

Некоторая часть молодых людей воспринимает новые возможности как благо.

– «я поняла, что больше не трачу время и силы на дорогу и поэтому могу выполнять все задания, которые нам дают и укладываться при этом в нормальный режим дня, чему я была очень рада. Я становилась всё бодрее и продуктивнее, мои усилия давали плоды».

– «Помимо того, я поняла, что общение через экран компьютера даётся мне гораздо легче, чем очное. Спросить вопрос у лектора в аудитории, где сидит 200 человек страшновато и некомфортно, это каждый раз заставляет меня нервничать, у меня дрожит голос, потеют ладони. Другое дело- спросить это у экрана компьютера. Я поняла, что мне нравится дистанционный формат, что я не запускаю задания, слежу за всеми дедлайнами».

Однако, «сейчас больше стало цениться очное образование».

– «Все отмечают, что чувствуют некоторую «неестественность», будто учеба «ненастоящая» и не могут с той же серьезностью относиться к обучению. В целом, могу отметить снижение мотивации к учебе и отсутствие какого-либо желания заниматься. Возможно, здесь играет роль недостатка общения, которое было во время очного обучения».

– «Многие студенты были лишены практических занятий и возможности социализироваться».

– «уровень учебы онлайн очень низкий и появилось огромное желание учиться и общаться с преподавателями «в-живую», так как энергетика совершенно другая от живого общения».

– «Я четко осознала, что у меня плохо с концентрацией. Куда проще выполнять работу или задание в обстановке таких же, как и ты, занятых делом людей».

– «Многие из моих знакомых искренне ненавидят онлайн образование и работу, потому что их жизнь превращается в сплошной день сурка – целый день они сидят в четырёх стенах, смотря в экран компьютера и разбавляя учебу только короткими перерывами на завтрак, обед и ужин».

Большинство студентов говорят о том, что почувствовали «значительное снижение усвоения материала, нехватку, а иногда и полное отсутствие обратной связи, негативное влияние постоянной учёбы за компьютером на здоровье».

Но нельзя и отметить, что в целом отмечается адаптация к онлайн-учёбе.

– «Раньше было разработано чёткого плана в голове, как вести себя и занятиями через зум. Сейчас же стало в этом плане гораздо спокойнее, да и домашними заданиями перестали насколько сильно заваливать. Все немного адаптировались, появились другие формы контроля у преподавателей, а также и другие формы списывания у обучающихся, не без этого».

Таким образом, можно сделать вывод, что после завершения пандемии студенты считают самой актуальной темой в своей жизни в период карантина пандемии COVID-19 переход к дистанционному обучению. Это не вызывает удивления, поскольку основной деятельностью студентов, самой значимой частью их жизни является учебная деятельность, от эффективности которой зависит реализация их жизненных планов. Студенты отмечают как положительные, так и отрицательные, факторы дистанционного обучения, но многие указывают на снижение качества и результатов учебной деятельности во время карантина. При этом, следует отметить, что оценки студентов последствий онлайн-обучения варьируют в зависимости от индивидуальных различий.

Литература

1. Борзова Т.А. Уроки пандемии: цифровая трансформация высшего образования в формате удаленного обучения // Территория новых возможностей. Вестник ВГУЭС. – 2021. – № 1. – С. 195–208.

2. Гафуров И.Р., Ибрагимов Г.И., Калимуллин А.М., Алишев Т.Б. Трансформация обучения в высшей школе во время пандемии: болевые точки // Высшее образование в России. – 2020. – № 10. – С. 101–112.

3. Миронов И.П., Белозерова Т.А. Адаптация студентов к учебному процессу в посткарантинный период обучения. // Известия УрФУ. – Серия 1. – Проблемы образования, науки и культуры. – 2022. – Т. 28. – № 2. – С. 200–212.

4. Наумова А.Г., Стародуб К.А., Стельма С.Г. Дистанционное обучения в вузе во время пандемии COVID-19: проблемы и возможные пути решения // Образование и право. – 2021. – № 9. – С. 202–207.

5. Садыкова Г.В., Северьянов О.И. Дистанционное обучение в эпоху пандемии: опыт российских преподавателей // Информатика и образование. – 2023. – № 38(1). – С. 72–82.

ГРНТИ 15.21.59

ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВЗАИМОСВЯЗИ УРОВНЯ САМООЦЕНКИ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У СТУДЕНТОВ

Киселева Наталья Станиславовна

Чернова Анастасия Сергеевна

Захарюгина Мария Николаевна

Санкт-Петербургский политехнический университет

Петра Великого, г. Санкт-Петербург

Аннотация. Актуальность изучения взаимосвязи копинг-стратегий с самооценкой студентов обусловлена необходимостью для студентов, выпускающихся из заведений высшего образования адаптироваться к жизни в социуме, характеризующимся высоким уровнем напряжения. Будущие наниматели заинтересованы в энергичных работниках, способных проявить инициативу и противостоять стрессу. Цель исследования –

выявить особенности выбора копинг-стратегий у студентов мужского и женского пола с разным уровнем самооценки. В статье рассмотрены разные взгляды на исследование копинг-стратегий и самооценки, а также продемонстрированы итоги эмпирического исследования, иллюстрирующие, чем отличаются копинг-стратегии у студентов, имеющих разный уровень самооценки. Согласно полученным результатам, различия в выраженности копинг-стратегий у респондентов женского пола с различным уровнем самооценки отсутствуют. В результате исследования было выявлено, что, чем более высокая самооценка у студента мужского пола, тем больше будет проявляться влияние самооценки на выраженность копинг-стратегий «положительная переоценка» и «планирование решения проблемы».

Ключевые слова: копинг-стратегии, уровень самооценки, гендерные различия, студенты, совладание со стрессом

THE STUDY OF GENDER CHARACTERISTICS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVEL OF SELF-ESTEEM AND COPING STRATEGIES IN STUDENTS

Kiseleva Natalya Stanislavovna

Chernova Anastasia Sergeevna

Zakharyugina Maria Nikolaevna

*Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education
“Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University”, St. Petersburg*

Abstract. The relevance of studying the relationship between coping strategies and students' self-esteem is due to the need for students graduating from higher education institutions to adapt to life in a society characterized by a high level of stress. Future employers are interested in energetic employees who can take initiative and withstand stress. The purpose of the study is to identify the features of the choice of coping strategies among male and female students with different levels of self-esteem. The article discusses different views on the study of coping strategies and self-esteem, and also demonstrates the results of empirical research illustrating how coping strategies differ among students with different levels of self-esteem. According to the results obtained, there are no differences in the severity of coping strategies among female respondents with different levels of self-esteem. As a result of the study, it was revealed

that the higher the self-esteem of a male student, the greater the influence of self-esteem on the severity of the coping strategies «positive reappraisal» and «planning to solve a problem».

Key words: coping strategies, level of self-esteem, gender differences, students, coping with stress

Исследования самооценки начались во 2 половине девятнадцатого века. Зарубежные авторы, внесшие наибольший вклад в изучение самооценки в качестве неотделимой составляющей «Я-концепции» – У. Джеймс, З. Фрейд, А. Адлер и Э. Эриксон. По мнению У. Джеймса самооценка представляет из себя 2 полюса бывает двух родов: самолюбие (претенциозность, пресыщенность, надменность) и самокритика (застенчивость, унижение, смущение). В своих трудах Джеймс утверждает, что индивид, оказавшихся в некомфортной обстановке, может быть удовлетворен жизнью, в то время как человек, получивший всеобщее признание и обеспечивший себе успешную карьеру, может до последнего дня своей жизни быть неуверенным в своих способностях [3]. Исследования самооценки в отечественных работах из психолого-педагогической сферы берут начало в семидесятых годах прошлого столетия. Л.С. Выготский считал самооценку наиболее важным свойством личности, контролирующим деятельность человека и позволяющим программировать собственное поведение, ориентируясь на общественные нормы [2]. А.Н. Леонтьев выделил когнитивную (знания человека о себе) и эмоциональную составляющие самооценки (отношение к себе, как мера удовлетворенности собой). Он считал, что самооценка является относительно стабильным во времени эмоциональным отношением, представляющим собой продукт особого синтеза эмоций [4].

Во многих работах копинг-поведение часто отождествляется с психологическими механизмами защиты, поскольку и то, и другое предназначено для обеспечения адаптации и противостояния стрессу, нарушающему гомеостаз организма человека. Тем не менее, между этими понятиями есть существенная разница: психологические механизмы защиты действуют произвольно и

не осознаются человеком, в то время как копинг-поведение применяется сознательно. Копинг представляет собой постоянно изменяющаяся эмотивная, поведенческая и умственная активность, направленная на противостояние особым видам внешнего и внутреннего напряжения. Это определение ввел в психологическую науку А. Маслоу. В его понимании копинг-поведение является обусловленной целью и мотивом деятельностью, представляющей собой итог научения. Р. Лазарус и С. Фолкман в своих трудах определили восемь копинг-стратегий, делящихся на четыре группы. К первой группе относят стратегии принятия ответственности, проектирования устранения проблемы, противостояния. Вторую составляют стратегии самоконтроля и положительной оценки, а третью – дистанцирование и избегание. В состав четвертой группы входит поиск социальной поддержки. По мнению авторов данной классификации, только сам человек может оценить ситуацию как стрессовую или нет, определить для себя степень влияния потенциального стрессора, чтобы подобрать соответствующий копинг для преодоления стресса [5].

Актуальность изучения взаимосвязи копинг-стратегий с самооценкой студентов обусловлена необходимостью для выпускников высших учебных заведений приспособляться к социальной напряженности общества [1]. Будущие работодатели часто заинтересованы в наборе активных, стрессоустойчивых и инициативных сотрудников. Цель данного исследования заключалась в выявлении особенностей выбора копинг-стратегий у студентов мужского и женского пола с разным уровнем самооценки.

Объект исследования – 60 респондентов женского пола и 38 респондентов мужского пола в возрасте от 18 до 23 лет ВУЗов Санкт-Петербурга.

Предмет исследования – взаимосвязь между уровнем самооценки и степенью проявления копинг-стратегий у студентов мужского и женского пола

Гипотеза исследования: существует взаимосвязь между уровнем самооценки и выраженностью используемых копинг-стратегий у студентов женского и мужского пола

Для проведения эмпирического исследования были выбраны следующие психодиагностические средства: «Методика цветowych метафор» И.Л. Соломина и опросник «Копинг-стратегии» Р. Лазаруса.

Основные результаты исследования. В исследуемой выборке наиболее часто респонденты прибегают к использованию таких копинг-стратегий, как «положительная переоценка», «планирование решения проблемы» и «самоконтроль». Наименее выраженными оказались копинг-стратегии «дистанцирование» и «принятие ответственности». Большинство респондентов имеют высокий уровень самооценки либо меняющийся. Преобладание респондентов с высокой самооценкой в данной выборке можно объяснить соответствием «Я-идеального» и «Я-реального». У данных испытуемых идеалы и стремления являются гибкими, рациональными и реально достижимыми. Наименьшую часть выборки составляют респонденты с оптимальной самооценкой. Согласно полученным результатам, достоверные различия в выраженности копинг-стратегий у респондентов мужского пола с различным уровнем самооценки были выявлены по копингам «положительная переоценка» и «планирование решения проблемы». Установленное значимое различие в применении данных копингов у респондентов может быть обусловлено тем, что испытуемые с более высокой самооценкой, ощущая в себе способность справиться с возникшей затруднительной ситуацией, оказываются чаще, чем респонденты с низкой самооценкой, способными извлечь для себя пользу из сложившейся проблемной ситуации и рациональным образом спланировать стратегию выхода из нее. Таким образом, выдвинутая нами гипотеза о существовании взаимосвязи между уровнем самооценки и выраженностью используемых копинг-стратегий у студентов мужского пола подтвердилась.

Среди респондентов женского пола наиболее распространены следующие копинг-стратегии: «самоконтроль», «поиск социальной поддержки», «планирование решения проблем» и «положительная переоценка». Наименее распространенными оказались копинг-стратегии – «дистанцирование» и «принятие ответственности». В данной выборке большинство студентов женского пола

обладают максимально высокой самооценкой. Наименьшую часть выборки составляют студенты с меняющейся самооценкой. Эти испытуемые на момент проведения исследования находились в состоянии кризиса и процессе выработки новых стратегий поведения и планов на будущее, принятия решения не только «кем быть», но и «каким быть». Согласно полученным результатам различия в выраженности копинг-стратегий у респондентов женского пола с различным уровнем самооценки отсутствуют. Таким образом, выдвинутая нами гипотеза о существовании взаимосвязи между уровнем самооценки и выраженностью используемых копинг-стратегий у студентов женского пола не подтвердилась.

Литература

1. Великова С.А. Самооценка студентов гуманитарного института как регулятор их успеваемости // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2022. – Вып. 2 (62). – С. 136–145.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 томах: Т. 2. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
3. Джеймс У. Психология [Текст] / У. Джеймс. – М.: Педагогика, 1991. – 86 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – 389 с.
5. Lazarus R.S. Psychological stress and the coping process / R.S. Lazarus. – N.Y.: McGraw-Hill, 1966. – 257 p.

ГРНТИ 15.81.29

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Конonenko Надежда Александровна

Подольская Татьяна Афанасьевна

*Российская академия народного хозяйства и государственной
службы, г. Москва*

Аннотация. В статье представлен анализ отечественных исследований, посвященных проблеме профессиональной мобильности личности. В условиях экономической активности и перманентных трансформаций

применяемых технологий профессиональная мобильность становится обязательной характеристикой в структуре квалификации современного специалиста. В статье рассмотрены теоретические аспекты понимания феномена профессиональной мобильности и его сущностных характеристик. Значительное внимание уделено исследованиям, направленным на изучение психологических предпосылок развития профессиональной мобильности, а также намечены перспективы дальнейшего изучения данного феномена.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, самоактуализация, социальная адаптация, самореализация личности

PSYCHOLOGICAL PREREQUISITES OF THE PROFESSIONAL MOBILITY DEVELOPMENT

*Kononenko Nadezhda Aleksandrovna
Podolskaya Tatyana Afanasyevna
Presidential Academy, Moscow*

Abstract. The article presents an analysis of domestic research devoted to the problem of occupational mobility of the individual. In conditions of economic activity and permanent transformations of the technologies used, occupational mobility is becoming a mandatory characteristic in the qualification structure of a modern specialist. The article discusses the theoretical aspects of understanding the phenomenon of occupational mobility and its essential characteristics. Considerable attention is paid to research aimed at studying the psychological prerequisites for the development of occupational mobility, and prospects for further study of this phenomenon are outlined.

Keywords Occupational mobility, proactivity, social adaptation, self-realization of the individual

Очевидность значения способности к профессиональной трансформации в настоящее время является неоспоримой и крайне желаемой характеристикой личности (Arthur M., Rousseau D., Briscoe J., Perkin G., Асмолов А.Г., Зеер Ф.В., Галажинский Э.В., Ерыгина А.В., и др.) В связи с этим становится актуальным исследование профессиональной мобильности, что нашло свое отражение в исследованиях многих отечественных ученых в области

психологии и педагогики (Брюхов Е.Н., Горюнова Л.В., Зеер Ф.Е., Пряжников Н.С., Амирова Л.А., Кукуев Е.А., Зиннатова (Кормильцева) М.В., Игошев Б.М., Чепелева Л.М., Фургелова Т.А., и др.).

При рассмотрении определения профессиональной мобильности в данных исследованиях становится очевидным, что в понятие «профессиональная мобильность» ученые вкладывают абсолютно разные значения – это и смена профессии, и смена своего статуса в организации, и способность личности к адаптации к изменениям в рабочем процессе и требованиям к профессии, но и личностная характеристика, заключающаяся в проактивном изменении профессиональных и рабочих условий с одной стороны – для усиление качества производимого продукта либо услуги, с другой – трансформации личностно-профессиональных характеристик и методов работы для реализации высокого уровня качества продукта/услуги с сохранением привычной степени эффективности труда. И все исследования природы профессиональной мобильности требуются для моделирования условий для ее формирования и развития.

При этом на основании имеющихся психологических исследований нет возможности утверждать, что является основным фактором для формирования профессиональной мобильности. Так, Кукуев Е.А. утверждает, что для формирования профессиональной мобильности требуется наличие внешнего (средового) и внутреннего (индивидуального) факторов [4]. Развитие профессиональной мобильности возможно только при условии наличия открытой среды и открытой к изменениям личности, что обеспечивается совокупностью индивидуальных характеристик, таких, как уровень образования, общая социальная мобильность, комплекс коммуникативных компетенций, специфики ценностно-смысловых ориентиров, установок и совокупности характеристик, обеспечивающих проактивное поведение. Все данные личностные характеристики могут развиваться при Профессиональная мобильность как личная характеристика формируется при наличии когнитивной (открытость новым знаниям), коммуникативной (открытость взаимодействию) и гибкой (открытость изменениям) типах открытости [4].

Аналогичное мнение высказывает Игошев Б.М., указывая на группы детерминант – внешних (социальных) и внутренних (личностных), обуславливающих проявление профессиональной мобильности [2].

По мнению Амировой Л.А., профессиональная мобильность возникает при условии целенаправленного формирования при условии наличия совокупности соответствующих личностных ценностей (педагога), удовлетворенность профессиональной деятельностью и профессиональных компетенций [1].

Определяя в своем теоретическом исследовании профессиональную мобильность как динамическое личное качество, Кудаков О.Р и Шалеева Д.В. указывают, что базовыми личностными характеристиками для ее формирования являются установка на самоактуализацию, мотивация на достижения, мотивация к самообразованию, а также позитивная оценка к ситуациям перемен, в том числе – и смене профессии. Данные мотивационно-смысловые особенности личности стимулируют когнитивную сферу и обеспечивают развитие креативности, критического мышления, таким образом обеспечивая развитие знаниевой основы профессиональной мобильности [3]

Также следует отметить исследования психологических факторов развития профессиональной мобильности, в которых указывается, что для каждого уровня профессиональной мобильности существует своя группа психологических факторов развития. Так, Прозорова Н.Г. выделяет семь уровней профессиональной мобильности,

1. Очень низкий – индивид длительное время сохраняет должность, организацию, в которой работает и выполняемые задачи;

2. Низкий – происходит развитие некоторых профессиональных компетенций, некоторое расширение спектра профессиональных задач, но отсутствует перемещение как внутри организации, так и за ее пределы.

3. Средний – при освоении новых компетенции для индивида остается приоритетным развитие и использование уже имеющихся компетенций, что свидетельствует о низком уровне мотивации

к формированию новых компетенций, и тем более – принципиально новых;

4. Выше среднего – проявляется в высокой мотивации развития и освоения имеющихся и новых компетенций, но результативность не всегда достаточная

5. Высокий – проявляется в способности индивидом освоить компетенции в новом виде деятельности и достигнуть в нем успеха;

6. Очень высокий – проявляется в способности усвоения смежного вида деятельности и способности работать в любых условиях и в новых социально-экономических условиях;

7. Высший – индивид сам оказывает влияние на социальную среду.

Развитие профессиональной мобильности на высших четырех уровнях, по мнению Прохоровой Н.Г., обусловлено такими психологическими факторами, как социально-профессиональной компетентностью и личностно-профессиональными качествами, базовым из которых является готовность индивида к профессиональному развитию, ядерной структурой которого, в свою очередь, является профессиональная самоорганизация. Но доказательств, полученных в результате эмпирических исследований, в данной работе не приводится [5].

Результаты эмпирического исследования Кормильцевой М.В., которая выделяет в профессиональной мобильности базовый, субъектный и конативный (смена должности, профессии, отрасли) компоненты, показывают, что на развитие каждого из компонентов влияют разные группы социально-психологических факторов.

Так, психологическими факторами в развитии базового компонента профессиональной мобильности являются стратегии поведения в конфликтной ситуации, социальная толерантность, приверженность профессиональным, этическим нормам, ответственность, дисциплинированность, адаптивность к профессиональным изменениям, самоконтроль, эмоциональная устойчивость, уверенность в себе и способность к критике.

Субъектный компонент профессиональной мобильности развивается под влиянием таких психологических факторов, как стремление к конструктивному поведению в конфликтных си-

туациях, владение навыками межличностного общения, умение быть хорошим организатором, проявление терпимости к другим мнениям и позициям, профессиональная приверженность, приверженность этическим и правовым нормам, дисциплинированность, высокая адаптивность, ответственность, самостоятельность, самоконтроль, уверенность в себе, эмоциональная устойчивость, способность к критике и самокритике, ведение здорового образа жизни.

На конативный компонент профессиональной мобильности оказывают влияние такие психологические факторы, как толерантность к этническим меньшинствам и другим мнениям, уверенность в себе, эмоциональная устойчивость.

Таким образом, эмпирическое исследование Кормильцевой М.В. демонстрирует, что существуют такие психологические факторы, которые оказывают влияние на несколько компонентов профессиональной мобильности, но существуют и такие психологические факторы, которые влияют только на определенный компонент.

Обобщая результаты анализа научных исследований психологических предпосылок развития профессиональной мобильности, следует отметить, что

1) отсутствует единая структура профессиональной мобильности, что влияет на организацию исследования предпосылок и факторов развития данной характеристики;

2) ряд исследований предпосылок и факторов профессиональной мобильности не содержат эмпирических подтверждений влияния тех или иных предпосылок профессиональной мобильности;

3) эмпирические исследования зачастую проводились на выборе юношеского возраста, и чаще всего – на студенческой выборке, что не делает возможным использование выводов данной категории исследований к другим возрастным и социальным категориям.

Соответственно, консолидация моделей структуры профессиональной мобильности и эмпирическое исследование психологических предпосылок профессиональной мобильности для других возрастных и социальных групп остается актуальной задачей в рамках научной психологии.

Литература

1. *Амирова Л.А.* Проблема профессиональной мобильности педагога и перспективные ориентиры ее развития [Журнал] // Образование и наука. – 2009. – 8(65). – С. 86–96.
2. *Игошев Б.М.* Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов: Автореферат на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.08. – Москва, 2008. – 43 с.
3. *Кудаков О.Р., Шалеева Д.В.* Модель профессиональной мобильности [Журнал] // Вестник Казанского государственного энергетического университета. – Казань : [б.н.], 2011. – 2 : Т. 9. – С. 132–139.
4. *Кукуев Е.А.* Интернет-журнал «Мир науки» <http://mir-nauki.com/> [<https://mir-nauki.com/PDF/46PSMN315.pdf>] = Профессиональная мобильность как открытость. – Июль-Сентябрь 2015 г. – Т. 3. – ISSN 2309-4265.
5. *Прозорова Н.Г.* Уровни профессиональной мобильности [Журнал] // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8, № 1 (26). – С. 270–273.

ГРНТИ 15.81.21

«ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЦЕНА» УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ТРУДНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Лызь Наталья Александровна

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

Аннотация. Субъективно переживаемые студентами трудности в обучении можно рассматривать как показатель соответствия или несоответствия возможностей студентов требованиям вуза, индикатор «психологической цены» деятельности и субъективного благополучия. Цель исследования – проанализировать трудности студентов для понимания эффективности образовательного процесса с точки зрения использования ресурсов обучающихся и поиска возможных причин чрезмерной «психологической цены» обучения. Результаты эмпирического исследования показали, что студентам наиболее характерны мотивационные трудности,

связанные с необходимостью заставлять себя учиться. Также значимы регулятивные трудности, связанные с самоуправлением, и операциональные трудности, связанные с выполнением учебной деятельности. Наиболее высокие индексы трудностей характерны студентам бакалавриата, третькурсникам, работающим студентам, обучающимся на удовлетворительно и/или имеющим задолженности и студентам, слабо ориентированным на осваиваемую профессию. Показаны пути решения проблемы.

Ключевые слова: студенты, обучение, трудности, мотивация, удовлетворенность, субъективное благополучие

“PSYCHOLOGICAL PRICE” OF LEARNING ACTIVITY THROUGH THE LENS OF STUDENTS’ DIFFICULTIES

Lyz Natalia Alexandrovna

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

Abstract. The difficulties in learning subjectively experienced by students can be considered as an indicator of the compliance or non-compliance of students’ capabilities with the requirements of the university, as well as an indicator of the “psychological price” of activity and subjective well-being. The purpose of the study is to analyze the difficulties of students in order to understand the effectiveness of the educational process in terms of using students’ resources and to search for possible reasons for the excessive “psychological cost” of learning. The results of the empirical study showed that students are most likely to have motivational difficulties associated with the need to force themselves to study. Also significant are the regulatory difficulties associated with self-government and the operational difficulties associated with the implementation of learning activities. The highest indices of difficulties are typical for undergraduate students, third-year students, working students, students with C grades or debts, and students who are poorly focused on the profession they are mastering. Ways to solve the problem are shown.

Keywords: students, learning, difficulties, motivation, satisfaction, subjective well-being

Стрессогенность современной жизни и объективная сложность обучения как деятельности человека, связанной с расширением и

преобразованием собственного опыта, требуют особого внимания к субъективному благополучию студентов и пониманию затрат их психологических ресурсов в процессе обучения. Рассматривая студента как активного участника этого процесса – субъекта, управляющего своей учебно-профессиональной деятельностью и разрешающего проблемы и противоречия, возникающие в ней, можно говорить о «психологической цене» учебной деятельности как инвестируемых ресурсах для достижения определенных результатов. Низкие «вложения» зачастую оборачиваются недостаточной результативностью деятельности. Высокая вовлеченность студентов в деятельность, затрачиваемое время, вкладываемые усилия, настойчивость, целеустремленность и пр. ведут к приобретению нового опыта, обеспечивают как результативность обучения, так и накопление ресурсов для будущей успешности. Однако несоответствие готовности студента требованиям и условиям образовательного процесса может породить непреодолимые трудности, которые тормозят развитие человека и снижают психологическое здоровье. Известно, что во время учебы студент сталкивается с существенными интеллектуальными и эмоциональными нагрузками. Интенсивный темп студенческой жизни и многоцелевой характер деятельности может являться причиной возникновения стресса и чрезмерной «внутренней цены деятельности», ведущей к нарушениям здоровья [1]. Переживание неразрешимых проблем нарушает процесс «встраивания» преобразующего опыта и субъективное благополучие как соглашение со способом реализации и развития своего потенциала в деятельности [4, 5]. Вышесказанное позволяет идентифицировать воспринимаемые студентом трудности как показатель психологической комфортности или, наоборот, субъективной сложности обучения, обусловленный соответствием или несоответствием возможностей студентов требованиям вуза. Трудности также можно рассматривать как одну из характеристик «психологической цены» деятельности и даже (при определенных условиях) как индикатор субъективного благополучия и возможностей развития.

Цель исследования – проанализировать трудности студентов для понимания эффективности образовательного процесса с точ-

ки зрения использования ресурсов обучающихся и поиска возможных причин чрезмерной психологической «цены» обучения.

Под трудностями обучения будем понимать его аспекты, требующие от студентов существенных затрат усилий и напряжения при дефицитах ресурсов для управления своей деятельностью и/или выполнения требований. Объективная сложность образования как деятельности по освоению нового опыта в купе с педагогическими требованиями и возникающими в образовательной среде противоречиями и препятствиями для реализации целей превращаются в трудности для студентов, только преломляясь через их отношение к обучению и к самому себе, а также через их притязания и готовность. Опираясь на то, что готовность к обучению в вузе включает мотивационный, регулятивный, знаниево-технологический компоненты [3], а также на важность социально-психологического и цифрового контекста обучения нами выделены и изучены соответствующие пять видов трудностей: мотивационные (порождающиеся недостатком мотивации учебной деятельности), регулятивные (связанные с планированием, распределением времени, волевым самоконтролем деятельности), операциональные (связанные с выполнением учебных действий, базовыми знаниями и умениями), социально-психологические (связанные с взаимодействием с однокурсниками и преподавателями) и трудности дистанционного обучения.

Эмпирическое исследование проводилось в феврале 2023 года. В нем приняли добровольное участие 361 человек, обучающихся по ИТ-направлениям. Возраст: 17–38 лет, средний 20,7 лет. Гендерный состав: юноши 70,4% (254 чел.), девушки 29,6% (107 чел.). В исследовании использовались методы опроса, специально разработанные анкеты, прошедшие экспертизу и апробацию. Основной опросник содержит 27 пунктов для оценки мотивационных, операциональных, регулятивных, социально-психологических трудностей и трудностей дистанционного обучения; анкета включает 2 вопроса на общую удовлетворенность получаемым образованием и студенческой жизнью, а также ряд вопросов, связанных с оценкой собственного опыта и общими сведениями.

Опрос проводился онлайн в форме с использованием веб-системы для исследования удовлетворенности студентов обучением в вузе. В обработке результатов использовались методы описательной математической статистики, коэффициент корреляции Спирмена. Проводится сравнительный анализ полученных результатов с результатами наших исследований 2016 и 2022 годов (объемы выборок – 222 и 357 человек соответственно).

Результаты показали, что к наиболее часто встречающимся трудностям относятся:

- недостаток самодисциплины, чтобы не отвлекаться на другие дела во время онлайн-занятий (относительное количество студентов, которые часто с этим сталкиваются – 30,3%);
- большие затраты времени и сил на выполнение учебных заданий (29,5%);
- неоптимальность режима дня (приходится заниматься в вечернее и ночное время) (25,8%);
- перегрузка во время зачетных недель и сессии (25,6%).

Перечень наиболее часто встречающихся трудностей в сравнении с результатами исследования 2022 года не претерпел существенных изменений. Однако по сравнению с исследованием 2016 года статистически достоверно повысилась выраженность следующих трудностей:

- отсутствие друзей среди однокурсников;
- проблемы в отношениях с противоположным полом;
- неопределенность и неясность требований преподавателей;
- отсутствие помощи и поддержки от близких;
- отсутствие желания выполнять учебные задания;
- невозможность удовлетворить требования преподавателей.

Анализ трудностей по видам показал, что наиболее характерны для студентов мотивационные трудности, связанные с отсутствием интереса к обучению и желания совершать учебные действия. Также значимы регулятивные трудности, связанные с самоуправлением, и операциональные трудности, связанные с выполнением учебной деятельности. Реже всего студенты сталкиваются с социально-психологическими и трудностями дистанционного

обучения. По сравнению с результатами исследования 2016 года изменился рейтинг трудностей: вместо наиболее выраженных регулятивных трудностей в последние два года на первое место выходят мотивационные трудности. Поскольку образовательная среда за это время стала более разнообразной, комфортной, ориентированной на индивидуализацию обучения, мы связываем рост мотивационных трудностей с личностными особенностями цифрового поколения, имеющего проблемы с профессиональным самоопределением, настойчивостью в достижении целей и упорством в преодолении жизненных трудностей. Интересно, что мотивационные трудности возрастают с каждым курсом обучения ($r_s=0,26$, $p\leq 0,01$). Вероятно, на старших курсах, где многие студенты совмещают учебу с работой, им все труднее находить смысл в учебе.

Сравнительный анализ контрастных выборок, выделенных по уровням образования, курсам обучения, трудовой занятости, успеваемости и по отношению к профессии показал, что более высокие индексы трудностей характерны для студентов бакалавриата, третьекурсникам, работающим студентам, обучающимся на удовлетворительно и/или имеющим задолженности и студентам, слабо ориентированным на осваиваемую профессию. Причем именно у последних самый высокий индекс трудностей среди всех выделенных по разным основаниям групп. Наименее выражены трудности у магистрантов, первокурсников, не работающих студентов, обучающихся на «хорошо» и «отлично», в также у имеющих устойчивые намерения работать по специальности.

Оценки всех видов трудностей значимо коррелируют между собой ($r_s=0,27\div 0,75$, $p\leq 0,01$), что свидетельствует о наличии общего фона в восприятии трудности обучения. Чем выше оценки трудностей, тем ниже удовлетворенность обучением ($r_s=-0,42\div -0,52$, $p\leq 0,01$), что позволяет рассматривать трудности в целом как один из факторов удовлетворенности, а также как индикатор «психологической цены» учебной деятельности, влияющей на психологическое благополучие студентов. Академическая успеваемость студентов не связана с удовлетворенностью, но отрицательно кор-

релирует с операциональными ($r_s = -0,22$, $p \leq 0,01$) и социально-психологическими трудностями ($r_s = -0,18$, $p \leq 0,05$).

Результаты исследования показывают возможность прогнозирования «зоны риска», позволяют предположить существенное влияние на «психологическую цену» учебной деятельности студентов индивидуально-личностных факторов, связанных с профессиональным самоопределением. Учитывая, что переживание трудностей порождается субъективным рассогласованием между внешними требованиями деятельности и ресурсами студента, для решения проблемы чрезмерной цены деятельности необходимо анализировать как требования и условия среды обучения, так и внутренние ресурсы обучающихся. Для превенции данной проблемы целесообразна разработка и реализация программ развивающей психологической работы, ориентированных на повышение мотивации освоения профессии, развитие регулятивных и коммуникативных умений студентов.

Литература

1. *Величковская С.Б.* Психологические трудности студентов в учебном процессе и возможности их преодоления // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2018. – № 2(796). – С. 212–224.

2. *Гемешлиев Ф.К., Лызь Н.А.* Модель психологической готовности студентов к освоению программ профессиональной подготовки // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2011. – № 10(123). – С. 162–168.

3. *Лызь Н.А., Лабынцева И.С.* Цифровое поколение: трудности студентов и пути их преодоления // Педагогика. – 2022. – Т. 86, № 6. – С. 86–94.

4. *Dean A., Gibbs P.* Student satisfaction or happiness?: A preliminary rethink of what is important in the student experience // Quality Assurance in Education. – 2015. – Vol. 23. No 1. – P. 5-19. doi:10.1108/QAE-10-2013-0044

5. *Picton C., Kahu E., Nelson K.* 'Hardworking, determined and happy': first-year students' understanding and experience of success // Higher Education Research & Development. – 2018. – Vol. 37. No 6. – P. 1260-1273. doi:10.1080/07294360.2018.1478803

ГРНТИ 15.21.45

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОТИВАЦИЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ РЕПУТАЦИОННОГО МЕНЕДЖМЕНТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Морозов Александр Владимирович
Академия управления при Президенте
Республики Беларусь, г. Минск

Аннотация. В статье раскрыта фундаментальная роль репутационного менеджмента в процессе профессионального развития личности в современных социально-экономических условиях. Охарактеризована психологическая мотивация репутационного менеджмента на всех четырех этапах его осуществления (анализ существующего уровня уважения в общественном мнении; выявление личностных ресурсов; разработка стратегической программы; реализация в целевой аудитории). Доказана принципиальная важность гармоничного сочетания психологической и прагматической мотивации для достижения позитивных результатов репутационного менеджмента личности.

Ключевые слова: психологическая мотивация, репутационный менеджмент, самореализация, профессиональное развитие, деловое общение, коммуникабельность

PSYCHOLOGICAL MOTIVATION FOR IMPLEMENTING REPUTATION MANAGEMENT IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY

Morozov Alexander Vladimirovich
Academy of Public Administration under the aegis of the President
of the Republic of Belarus

Abstract. The article reveals the fundamental role of reputation management in the process of professional development of personality in modern socio-economic conditions. The psychological motivation of reputation management at all four stages of its implementation (analysis of the existing level of respect in public opinion; identification of personal resources; development of

a strategic program; implementation in the target audience) has been characterized. The basic importance of the harmonious combination of psychological and pragmatic motivation has been proved to achieve positive results of the reputation management of personality.

Keywords: psychological motivation, reputational management, self-realization, professional development, business communication, sociability

Репутационный менеджмент представляет собой комплекс мер по формированию, поддержанию и защите репутации личности или организации, базирующейся на их объективных характеристиках, параметрах (факторах) и показателях. В современных социально-экономических условиях позитивная репутация профессиональной личности или организации в целом является их важнейшим конкурентным преимуществом.

У личности, как правило, есть референтная группа (реальная или идеальная), интересы, мнение и поведение которой значимы, способны влиять на принимаемые индивидом решения и даже его восприятие других людей. К мнению референтной группы человек нередко прислушивается с гораздо большей охотой и считает его более весомым, нежели мнение других групп. Индивид стремится получить позитивную оценку со стороны представителей референтной группы, и чем она благоприятней, тем выше становится уровень его самооценки, и, наоборот. Подобная референтная группа может быть сформирована и в профессиональной среде, в рамках которой функционирует и развивается личность.

Следует также особо подчеркнуть, что репутация как социально-психологический феномен тесно связан с имиджем, то есть сформировавшимся у окружающих образом индивида со свойственными ему ценностными характеристиками [1, с. 47]. На основе критерия параметр проявления принято выделять следующие разновидности имиджа: средовой, габитарный, овеществленный, вербальный, кинетический [2]. В настоящее время данная структура имиджа дополняется цифровым имиджем, в котором запечатлена разнообразная информации об индивиде, распространяемая, по сути, в безграничном интернет-пространстве.

Методологически важно выделить два основополагающих типа мотивации при осуществлении репутационного менеджмента в процессе профессионального развития личности:

1. Психологический – определяется осознанной потребностью в повышении своей самооценки и достижении эмоциональных состояний комфорта и благополучия;

2. Прагматический – исходит из желания использовать авторитет для более результативного социального влияния и, как следствие, реализации поставленных цели и задач жизнедеятельности.

В идеале оба типа мотивации (психологической и прагматической) должны дополнять друг друга на всех этапах осуществления репутационного менеджмента.

На этапе 1 репутационного менеджмента происходит анализ существующего уровня уважения (авторитета) в общественном мнении. Перцепция (социальное восприятие, оценка человека) наряду с коммуникацией и интеракцией является одной из сторон общения, в том числе, в профессиональной сфере. Это представление складывается из восприятия его целостного образа, оценки внешнего вида и поведения, сущностных характеристик индивида.

К важнейшим механизмам социальной перцепции, прежде всего, относят рефлексию, идентификацию, эмпатию, аттракцию и каузальную атрибуцию. При использовании данных механизмов следует учитывать тот факт, что они могут нести в себе элементы субъективизма и приводить к неверным выводам: так, зачастую люди склонны объяснять поведение других, опираясь на свои личные качества, а не на всесторонний объективный анализ каждой конкретной ситуации. Кроме того, существуют различные эффекты восприятия, которые также могут приводить к когнитивным ошибкам: эффект ореола; эффект упреждения; эффект авторитета; эффект хорошего отношения к нам; эффект проекции; эффект средней ошибки и т.п.

Для объективной оценки уровня уважения в общественном мнении крайне важны надежные инструменты (вопросники, тесты, анкеты, заключения и рекомендации привлеченных экспертов, мониторинг средств массовой информации и коммуникации),

поскольку итоговой оценкой можно как улучшить, так и, в случае неправильной интерпретации результатов проведенного анализа, навредить авторитету.

Этап 2 представляет собой психологический анализ личностных особенностей, имеющих у индивида сильных и слабых сторон, его качеств и скрытых ресурсов.

Во многом на результаты анализа влияет самооценка, то есть оценки личностью самой себя, своих качеств, возможностей, места среди других людей. Следует также подчеркнуть, что самооценка является психологическим механизмом регуляции коммуникативной активности личности, выбора ею соответствующего стиля взаимодействия и круга общения. Поэтому всякое продвижение человека к самооценке, закрепленное в «Я-образе», способствует его саморазвитию, построению собственной системы взаимоотношений с самим собой и окружающими. Тем самым, при осуществлении самооценки человек включает существенно важные ориентиры для своей жизнедеятельности: он все время сверяет то, что делает с тем, что ожидают от него окружающие, следит за обратной связью, выражающейся в их мнениях, чувствах, интересах, потребностях и требованиях.

Соотношение «Я-реального» и «Я-идеального» выражает результат самооценки. Неадекватная самооценка, то есть завышенная или заниженная, ведет к поведенческим срывам, эмоциональному перенапряжению, повышению уровню тревожности, стрессам и неблагоприятию, межличностным и внутриличностным конфликтам и деформациям.

Самооценка тесно связана с уровнем притязаний личности, то есть желаемым уровнем образа «Я», проявляющемся в степени трудности цели, которую личность ставит перед собой. Согласно Х. Хенхаузену [3], в психологической теории мотивации именно уровень притязаний является свойством индивида, играющим решающую роль в самооценке имеющихся способностей, достигнутых результатов жизнедеятельности и ресурсов личностного роста. «Уровень успешности» переживается как обязательное для человека «притязание», воспринимается ли он в качестве требо-

вания, предъявляемого целью и задачами жизнедеятельности, потребностью в самоактуализации, или в качестве требования, вытекающего из действующих социальных норм и правил.

Стремление к повышению самооценки проявляется, когда человек имеет возможность свободно выбирать степень трудности очередного действия. При этом обязателен конфликт двух тенденций: с одной стороны, повысить притязания, чтобы пережить максимальный успех, а, с другой стороны, снизить притязания, чтобы избежать возможной неудачи. В случае предшествующего успеха уровень притязаний повышается, и человек готов решать более сложные задачи, однако, если ранее была неудача, уровень притязаний снижается.

Уровень притязаний в конкретной профессиональной деятельности может быть определен довольно точно: экспериментально доказано, что уровень притязаний личность может устанавливать в широком диапазоне между чересчур трудными и чересчур легкими, таким образом, чтобы сохранить на должной высоте свою самооценку и соответствующий уровень психологического комфорта.

В настоящее время наиболее желаемыми в процессе профессионального развития личности приемами, навыками и умениями, необходимыми для достижения надлежащего уровня психологического комфорта и благополучия, признаются следующие:

- приемы повышения уровня личной эффективности и личностного роста при осуществлении разнообразных социальных и производственных отношений;
- навыки эффективного применения принципов, норм и правил делового (служебного) этикета, основ тайм-менеджмента;
- навыки совершенствования приемов и стилей межличностного взаимодействия, внедрения технологий лидерства;
- приемы повышения уровня коммуникативной компетентности, в том числе, при взаимодействии с представителями средств массовой информации и коммуникации.

На этапе 3 при выработке стратегической программы репутационного менеджмента следует учитывать не только личностные возможности, интересы и желания, но и ожидания потенциальной

целевой аудитории. Правильное позиционирование личности как интерактивный процесс предполагает умение убеждать людей и (или) побуждать их к конкретным действиям. Кроме того, разработка стратегической программы предполагает выделение отличительных преимуществ и достижений личности, соответствующих потребностям целевой аудитории, а также оптимальный выбор средств и каналов позиционирования.

На этапе 4 собственно реализация стратегической программы включает в себя осуществление определенной совокупности действий и мероприятий, призванных повысить уровень информированности общественности об инициаторе, обеспечить на этой основе его лучшую узнаваемость (идентификацию) и более позитивное восприятие его личностных особенностей. Для аттрактивности личности первостепенную роль играет характер общения с целевой аудиторией, создание эмоциональной связи между участниками коммуникации на фоне сходства переживаний, интересов, взглядов, разделяемых ценностей и убеждений. Тем самым, эффективная межличностная аттракция способствует формированию комфортной и поддерживающей среды коммуникации, улучшает эмоциональное состояние членов целевой аудитории и повышает уровень их поддержки инициатора процесса репутационного менеджмента.

В итоге, достигаются желаемые изменения в состоянии общественного мнения и, на этой основе, обеспечивается необходимый уровень позитивного отношения и доверия к личности со стороны конкретной целевой аудитории.

Таким образом, проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы:

1. Психологическая мотивация репутационного менеджмента, основанная на стремлении индивида к эмоциональному достижению состояний комфорта и благополучия, проявляет себя на всех этапах процесса по осуществлению комплекса мер по формированию, поддержанию и защите репутации (анализ существующего уровня уважения в общественном мнении; выявление личностных ресурсов; разработка стратегической программы; реализация в конкретной целевой аудитории).

2. Для получения позитивных результатов репутационного менеджмента принципиальное значение имеет гармоничное сочетание, взаимодополнение в его ходе психологической и прагматической мотивации личности.

3. Всесторонний учет феномена психологической мотивации репутационного менеджмента как фактора профессионального развития личности методологически важен не только в процессе перцепции (восприятия, оценки), но и при осуществлении двух других сторон делового общения – коммуникативной (обмен информацией, чувствами) и интерактивной (совершение совместных действий).

Литература

1. Морозов А.В., Цобкало А.А. Психологическая устойчивость в коммуникативной деятельности как фактор профессионального здоровья руководителя // Теория и практика психологического сопровождения руководящих кадров: Сборник материалов VII науч.-практ. интернет-конф., Минск, 28 февраля 2022 г. / Редкол.: О.Н. Солдатова, М.А. Пономарева, Н.В. Азаренок. – Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2022. – С. 46–51.

2. Панасюк А.Ю. Имидж: Энциклопедический словарь. – М.: РИПОЛ классик, 2007. – 768 с.

3. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.

ГРНТИ 14.05.07

АКТУАЛЬНЫЙ СТАТУС ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Неумоева-Колчеданцева Елена Витальевна

Тюменский государственный университет, г. Тюмень

Аннотация. В качестве «предмета» сопровождения рассматривается личностное самоопределение будущих педагогов, значимость которого связывается с ролью самоопределения в целостном процессе развития

личности. Личностное самоопределение трактуется как интра- и интер-субъектный процесс, «внутренний» аспект которого представляет собой экзистенциально-смысловой континуум «собственно самоопределение – самореализация – самоактуализация». Представлены результаты диагностики актуального статуса и уровня самоопределения с использованием авторской методики, которые позволяют заключить, что наиболее выраженным этапом самоопределения является этап «самореализация». В связи с этим заявленные перспективы сопровождения связываются с организацией и фасилитацией «пробной активности» личности, что также предполагает обращение к прошлому и будущему субъекта. Подобный режим сопровождения позволяет поддерживать связи внутри континуума самоопределения и открывает благоприятные возможности для «самостроительства» личности.

Ключевые слова: личностное самоопределение, статус личностного самоопределения, субъективный аспект личностного самоопределения, объективный аспект личностного самоопределения, континуум личностного самоопределения, педагогическое сопровождение

PERSONAL SELF-DETERMINATION CURRENT STATUS OF FUTURE TEACHERS AND PROSPECTS FOR ITS SUPPORT IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Neumoeva-Kolchedantseva Elena Vitalievna
Tyumen State University, Tyumen

Abstract. Personal self-determination of future teachers is considered as a “subject” of support, the significance of which is associated with the role of self-determination in the holistic process of personal development. Personal self-determination is interpreted as an intra- and intersubjective process, the “internal” aspect of which is an existential-semantic continuum “self-determination itself – self-realization – self-actualization.” The results of diagnosing the current status and level of self-determination using the author’s methodology are presented, which allow us to conclude that the most pronounced stage of self-determination is the “self-realization” stage. In this regard, the stated prospects for support are associated with the organization and facilitation of the “trial activity” of the individual, which also involves addressing the past and future of the subject. Such a mode of support allows

you to maintain connections within the continuum of self-determination and opens up favorable opportunities for the “self-construction” of the individual.

Keywords: personal self-determination, personal self-determination current status, subjective aspect of personal self-determination, objective aspect of personal self-determination, continuum of personal self-determination, pedagogical support

Особенности современной социокультурной ситуации, ее многочисленные вызовы актуализируют поиск и опробование гуманитарных образовательных практик, к числу которых относится педагогическое сопровождение. Однако имеющая место «беспредметность» сопровождения ведет к его беспомощности, его поглощению традиционным педагогическими процессами: обучением и воспитанием. Содержательное наполнение и операционально-деятельностное воплощение сопровождения во многом зависят от его «предмета», в качестве которого мы рассматриваем личностное самоопределение будущего педагога. Значимость данного «предмета» сопровождения определяется его ролью в развитии личности: самоопределение – базовый процесс развития, иницирующий, динамизирующий, направляющий и регулирующий этот процесс.

Результаты предшествующего анализа позволяют нам рассматривать личностное самоопределение как сложный многоплановый интра- и интерсубъектный процесс (такая трактовка подчеркивает диалектическую связь внутриличностного и объективного аспекта жизнедеятельности человека), сущность которого заключается в становлении отношения субъекта к себе и к объективным условиям. Интрасубъектный аспект самоопределения представляет собой экзистенциально-смысловой континуум, в котором условно мы выделяем такие этапы как «собственно самоопределение», «самореализация», «самоактуализация». На первом этапе осуществляется ориентировка личности в самом себе (неотъемлемой частью которой являются самопознание, самопонимание, самооценивание, первичное самопроектирование) и в объективных условиях и возможностях среды. На втором этапе осуществляется «пробная активность» личности, которая «примеривает» на себя разные возможности и проверяет свою идентичность, получает первичный опыт самореализации. На треть-

ем этапе на основе ранее проведенной «проверки себя» осуществляется более полная реализация своих способностей и возможностей в значимой деятельности и жизнедеятельности, в целом [1].

На основе понимания диалектического характера связей между объективным и субъективным аспектами самоопределения, опираясь на субъектно-объектный подход к его оценке мы разработали и опробовали соответствующую методику. Методика построена по типу биполярных шкал семантического дифференциала Ч. Осгуда. Такая структура методики позволяет определить модальность и соответствующий статус самоопределения [2]: позитивное самоопределение – позитивное отношение личности к объективным условиям и к себе; негативное самоопределение – негативное отношение к объективным условиям и к себе; мораторий самоопределения – неопределенное отношение к объективным условиям и к себе. Также опытным путем мы выделили уровни самоопределения: слабо выраженный, средне выраженный, ярко выраженный. Соотнесение статуса с уровнем позволяет дать качественную характеристику личностного самоопределения. В рамках данной публикации мы остановимся только на оценке интрасубъектного аспекта самоопределения. Содержание самоопределения включает в себя: систему представлений о себе («Я-концепция»); жизненную мотивацию и мотивацию личностно-профессионального развития, «самоощущение» и «самопереживание»; типичные для личности стратегии и тактики поведения. Оценка динамического аспекта самоопределения предполагает оценку соотношения его этапов в континууме «собственно самоопределение – самореализация – самоопределение». Методика была опробована в выборке студентов 1 курса педагогической магистратуры Тюменского государственного университета в период с 2021 по 2023 гг.

На этапе «*собственно самоопределение*» по большинству показателей (7 из 12-ти) отмечается *позитивный слабо выраженный статус*: наличие «большой» жизненной цели; стремление к ее достижению; знание своих личностных особенностей; понимание объективных требований к личности педагога; осознание того, какой личностью и педагогом субъект хочет стать в будущем; определенность жиз-

ненных ценностей и приоритетов; ориентация в ресурсах образовательной среды, значимых для развития будущего педагога. Слабо выраженный статус самоопределения по данным показателям говорит о том, что студенты находятся «в начале» самоопределения, несмотря на завершённое образование по программе бакалавриата и имеющийся опыт педагогической деятельности, и задачи самопознания и «усиления» своей «Я-концепции» по-прежнему значимы для них. Несколько выше – *позитивный средне выраженный статус самоопределения* – отмечается по 2-м показателям: успешность в роли студента педагогической магистратуры; ориентация в ресурсах профессиональной среды для развития субъекта. *Неопределённый статус* отмечается по 3-м показателям: наличие / отсутствие плана, маршрута достижения потенциального уровня своего развития; независимость / зависимость от обстоятельств при совершении выборов; несамостоятельность / самостоятельность при принятии важных решений. *Мораторий самоопределения* по этим показателям говорит о переживании неопределённости, сопряжённой, как правило, с высоким уровнем тревожности. Соотнесение показателей самоопределения с разной степенью выраженности позволяет выявить некоторые *противоречия*: есть цель (потенциальный уровень развития личности), но нет плана ее достижения; есть ценности и приоритеты, но при совершении выборов субъекты руководствуются не ими, а «идут на поводу» у обстоятельств.

На этапе «самореализация» отмечается *позитивный слабо выраженный статус* по следующим показателям (4 из 12-ти): готовность действовать ради достижения цели и реализации ценностей и смыслов; влияние образовательной среды на «поиски себя»; позитивное влияние опыта обучения в магистратуре и опыта педагогической деятельности на успешное решение жизненных задач. *Позитивный средне выраженный статус самоопределения* отмечается по 5-и показателям: влияние профессиональной среды (места педагогической деятельности и прохождения практики) на «поиски себя»; влияние опыта обучения и педагогической деятельности на понимание себя и мотивацию к развитию; осознание личной ответственности за свою жизнь, развитие, деятельность; ощущение

ние «нераскрытого потенциала»; желание реализовать себя в будущем. *Неопределенный статус* отмечается по 3-м показателям: поиск возможностей самореализации в профессиональной среде (в педагогической деятельности); готовность к проектированию и опробованию разных вариантов действий (нетипичных, альтернативных и др.) в сложных жизненных и профессиональных ситуациях; готовность «попробовать себя» в разных ролях и в разных ситуациях. То есть субъекты не могут определиться, нужно ли им это? *Негативный средне выраженный статус* отмечается по 1-му показателю – целенаправленный поиск возможностей самореализации в образовательной среде вуза (в данном случае определенность есть, но негативной модальности – «не нужно»).

На этапе «самоактуализация» отмечается *позитивный слабо выраженный статус* по 7-и показателям из 12-ти: включенность в образовательную среду («чувствую себя на своем месте»); включенность в профессиональную среду («чувствую себя на своем месте»); ценностно-смысловая регуляция жизнедеятельности; стремление к реализации ценностей и смыслов в жизни и профессиональной деятельности; готовность к надситуативной активности («делать больше, чем запланировано») для достижения значимых целей; «чувствую, что живу своей жизнью и реализую свои планы» (иначе говоря, это чувство есть, но слабое, «неокрепшее»); наличие жизненного замысла («знаю, как хочу прожить свою жизнь»). *Позитивный средне выраженный статус самоопределения* отмечается по 3-м показателям: готовность к преодолению трудностей ради достижения важных целей; стремление к достижению позитивного результата в жизни и в педагогической деятельности; влияние опыта на мотивацию к педагогической деятельности и желание быть педагогом. *Неопределенный статус* отмечается по 1-му показателю: понимание себя, своего «внутреннего мира». *Негативный слабо выраженный статус* самоопределения отмечается по 1-му показателю: реализация своих способностей, ресурсов (то есть, субъекты считают, что они не в полной мере реализуют свой потенциал).

Обращает на себя внимание тот факт, что ни по одному показателю не выявлен «ярко выраженный» (высокий) уровень само-

определения. С одной стороны, это, вероятно, свидетельствует о понимании будущими педагогами нелинейности (цикличности), принципиальной незавершенности, пролонгированности самоопределения. С другой стороны, – свидетельствует о незавершенности самоопределения на первых двух этапах самоопределения («собственно самоопределение» и «самореализация»).

Оценка *динамического аспекта самоопределения* на основе анализа соотношения статуса и уровней самоопределения на разных его этапах в континууме «собственно самоопределение – самореализация – самоактуализация» позволяет констатировать, что наиболее выраженным этапом является этап «самореализация». Иначе говоря, новый этап жизни – обучение в педагогической магистратуре и прохождение педагогической практики значим для них с точки зрения «проверки» своей идентичности, реинвентаризации представлений о себе и своей жизни, переосмысления уже имеющегося жизненного и педагогического опыта, получения нового опыта, более осмысленного проектирования своего будущего, подготовки к дальнейшей самоактуализации.

Таким образом, перспективы педагогического сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов, в первую очередь, связаны с: организацией условий для «пробы сил» в образовательном и профессиональном контекстах, что предполагает соответствующее учебно-методическое обеспечение, активные и интерактивные образовательные технологии; фасилитацией процесса опробования нового опыта, новых ролей, проявления надситуативной активности и конструктивных копинг-стратегий; рефлексией полученного опыта, переосмыслением, корректировкой и содержательным насыщением на ее основе своей «Я-концепции»; уточнением замысла своего будущего и себя в будущем, проектированием и детализацией потенциального «Я», обогащением имеющихся и нахождением новых смыслов жизни и педагогической деятельности. Иначе говоря, работая «из этапа самореализации», сопровождающий педагог обращается и к предыдущему, и к будущему этапам самоопределения. Для этого необходимо вывести имеющийся опыт самопознания на более высокий уровень сложности

и осмысленности, на котором происходит переструктурирование опыта, его интеграция в актуальные и перспективные способы жизнедеятельности, включение имеющихся новообразований в решение актуальных и перспективных жизненных задач. Работая таким образом, сопровождающий педагог поддерживает связи внутри экзистенциально-смыслового континуума самоопределения и, тем самым, саму континуальность этого процесса. В завершение отметим, что педагогическое сопровождение личностного самоопределения – перспективная и востребованная образовательная практика, становление которой призвано восполнить дефициты личностно-развивающей компоненты педагогического образования.

Литература

1. *Неумоева-Колчеданцева Е.В.* Теоретическое обоснование модели сопровождения личностного самоопределения студентов магистратуры в ходе педагогической практики // Образование и наука. – 2020. – Т. 22. – № 9. – С. 11–36. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-9-11-36

2. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис: учебное пособие. 2-е издание. - М.: Флинта: Прогресс: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 352 с.

ГРНТИ 15.81.29

ОСОБЕННОСТИ ТЕРМИНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ, ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ЛОЯЛЬНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ РАБОТНИКОВ ГОСУДАРСТВЕННОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Салимгараева Алина Ринатовна

Карагачева Мария Валерьевна

*Петербургский государственный университет путей сообщения
Императора Александра I, г. Санкт-Петербург*

Аннотация. В статье приводятся результаты эмпирического исследования терминальных ценностей, организационной лояльности и

профессионального выгорания работников государственного учреждения.

В результате исследования были выявлены преобладающие области интересов работников государственного учреждения. Авторы также определили уровень приверженности организации и её доминирующий компонент у изучаемой выборки. В исследовании нашла проявление низкая степень удовлетворенности собой как личностью и как профессионалом у респондентов.

У работников с большим стажем работы в сфере предоставления государственных услуг в большей степени характерны стремление интеграции в общественную жизнь и высокого материального положения.

Были выявлены прямые корреляционные связи терминальных ценностей и организационной лояльности. Профессиональное выгорание имеет обратные корреляционные связи с такими феноменами, как терминальные ценности и организационная лояльность.

Ключевые слова: терминальные ценности, организационная лояльность, профессиональное выгорание, работники государственного учреждения

CHARACTERISTICS OF TERMINAL VALUES, ORGANIZATIONAL COMMITMENT AND PROFESSIONAL BURNOUT OF EMPLOYEES OF A PUBLIC INSTITUTION

Salimgaraeva Alina Rinatovna

Karagacheva Maria Valerievna

*Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport
University, Saint Petersburg*

Abstract. The article presents the results of an empirical study of terminal values, organizational commitment and professional burnout of employees of a public institution.

As a result of the study, the predominant areas of interest of employees of a public institution were identified. The authors also determined the level of commitment to the organization and its dominant component in the studied sample. The study revealed a low degree of satisfaction with oneself as a person and as a professional among respondents.

Employees with long experience in the provision of public services are more characterized by the desire to integrate into public life and a high financial situation.

Direct correlations of terminal values and organizational commitment were revealed. Professional burnout has inverse correlations with phenomena such as terminal values and organizational commitment.

Keywords: terminal values, organizational commitment, professional burnout, employees of a public institution

Актуальность исследования связана с постоянно усиливающейся конкуренцией организаций. Так, ценности определяют состояние общества в целом и сообщают о его потенциале и перспективах развития. В то же время именно сотрудники представляют собой потенциал для эффективной деятельности этой организации и обеспечивают ее конкурентоспособность. Профессиональное выгорание – не что иное, как непосредственное проявление всевозрастающих проблем, связанных с эффективностью труда и стабильностью функционирования организации.

С целью изучения взаимосвязи между терминальными ценностями, организационной лояльностью и профессиональным выгоранием работников государственного учреждения было проведено эмпирическое исследование.

В исследовании в качестве измеряемых параметров рассматривались следующие терминальные ценности, организационная лояльность и профессиональное выгорание. Терминальные ценности приводятся как объективные нормы и регуляторы социального поведения. Организационная лояльность рассматривается как социально-психологическая установка, характеризующая связь субъекта с организацией. Синдром профессионального выгорания трактуется как феномен личностной деформации профессионала, представляющий собой ответную реакцию организма на длительные воздействия стрессовых факторов межличностный коммуникаций в профессиональной деятельности.

Были использованы следующие методики: опросник терминальных ценностей И. Г. Сенина, «Шкала организационной лояльности» Дж. Мейер, Н. Аллен, в адаптации В. И. Доминьяка,

«Профессиональное выгорание» К. Маслач, в адаптации Н.Е. Водопьяновой.

Опрос проводился анонимно, онлайн с использованием Яндекс формы. В исследовании приняли участие 96 работниц государственного учреждения г. Санкт-Петербурга, оказывающего государственные и муниципальные услуги населению. Возраст респондентов находился в рамках от 22 до 64 лет (средний возраст – 47 лет).

Результаты исследования показали, что для большинства работников государственного учреждения высокой значимостью обладает такая терминальная ценность как высокое материальное положение (66% выборки имеют высокий уровень выраженности данной ценности). Это говорит о том, что представители изучаемой выборки стремятся к более высокому материальному благосостоянию и считают материальный достаток главным условием жизненного благополучия. У половины респондентов выявлены высокие результаты по шкалам «Сфера увлечений», «Сфера обучения и образования» и «Сфера общественной жизни» (54%, 53% и 50% высокой значимости, соответственно). Также большое значение имеют такие ценности как «сохранение собственной индивидуальности» (49%) и развитие себя (46%), что говорит о стремлении работников государственного учреждения к сохранению независимости суждений, взглядов и к постоянному познанию и развитию своих способностей, самосовершенствованию. В наименьшей мере среди изучаемой выборки была представлена такая ценность как достижения, что говорит об отсутствии выраженного стремления работников государственного учреждения к получению существенных, значимых результатов своей деятельности.

Было выявлено, что в наибольшей степени среди изучаемой выборки представлена аффективная организационная лояльность (у 58% выявлен высокий уровень), что свидетельствует о преобладании приверженности к учреждению на основании эмоциональных связей и ощущения своей принадлежности к нему. Подавляющему большинству работников государственного учреждения свойственна редукция личных достижений (90% выборки имеют

очень высокие баллы), что проявляется в низкой оценке своих личностных и профессиональных качеств и способностей.

Для выявления различий в изучаемых показателях у работников с разным стажем работы в учреждении был проведен анализ при помощи t-критерия Стьюдента. Были обнаружены значимые различия по изучаемым параметрам терминальных ценностей, организационной лояльности и профессионального выгорания работников государственного учреждения с разным стажем работы в данной сфере. Так, работники со стажем от четырех и более лет придают большее значение общественной жизни ($t = 2,12$, при $p < 0,05$) и высокому материальному положению ($t = 2,12$, при $p \leq 0,05$). Также работникам с большим стажем в большей степени свойственны психоэмоциональное истощение ($t = 2,68$, при $p < 0,01$) и деперсонализация ($t = 2,76$, при $p < 0,01$).

Для изучения взаимосвязи изучаемых показателей был проведен корреляционный анализ и выявлены связи терминальных ценностей, организационной лояльности и профессионального выгорания работников государственного учреждения.

Было выявлено наличие прямых корреляционных связей всех изучаемых сфер жизни со всеми тремя компонентами организационной лояльности ($p \leq 0,01$).

Все три изучаемых компонента организационной лояльности имеют прямые корреляционные связи с терминальными ценностями ($p \leq 0,01$). То есть, чем больше у сотрудника интересов и стремлений, тем сильнее его приверженность организации. Однако такая терминальная ценность как «Высокое материальное положение» имеет взаимосвязь только с нормативным компонентом организационной лояльности ($r = 0,338$, $p \leq 0,01$).

Взаимосвязь терминальных ценностей и профессионального выгорания была выявлена в следующих корреляционных связях. Были обнаружены обратные корреляционные связи шкалы «Редукция личных достижений» и всех изучаемых терминальных ценностей: собственный престиж, высокое материальное положение, креативность, активные социальные контакты, развитие себя, достижения, духовное удовлетворение, сохранение собственной

индивидуальности ($p \leq 0,01$). Это говорит о том, что чем больше у работника интересов, желаний и стремлений и чем они сильнее, тем такой работник в меньшей мере подвержен недовольству собой как личностью и как профессионалом. Наличие обратных корреляционных связей общего психического выгорания с такими терминальными ценностями как креативность, активные социальные контакты, развитие себя и достижения ($p \leq 0,01$) говорит о том, что для тех работников, которые стремятся к реализации своих творческих возможностей, к установлению благоприятных взаимоотношений с другими людьми, к самосовершенствованию и к постижению конкретных и ощутимых результатов в различные периоды жизни, существует меньшая вероятность возникновения эмоционального и физического истощения, социальной дезадаптации и профессиональной неэффективности. Обратные корреляционные связи общего психического выгорания и таких сфер жизни как обучение и образование и общественная жизнь ($p < 0,01$) свидетельствуют о том, что чем сильнее у работника стремление к повышению уровня своей образованности и расширению кругозора и чем значимее для него проблемы жизни общества, тем он в меньшей мере подвержен возникновению выгорания.

Была обнаружена взаимосвязь организационной лояльности и профессионального выгорания у работников государственного учреждения со стажем менее четырех лет. Обратная корреляционная связь аффективной и продолженной организационной лояльности со всеми тремя изучаемыми компонентами профессионального выгорания и общим психическим выгоранием ($p \leq 0,01$) позволяет сделать вывод о том, что работники со стажем менее четырех лет, имеющие привязанность к организации на основе эмоциональных связей, идентификации с ней и осознания последствий ухода из этой организации, в меньшей мере подвержены исчерпанию эмоциональных, физических и энергетических ресурсов, личностному отдалению от окружающих людей, снижению чувства компетентности в своей работе и недовольству собой. Нормативная организационная лояльность связана обратной корреляционной связью только с таким компонентом профессио-

нального выгорания как редукция личных достижений ($p \leq 0,01$). Это говорит о том, что если работника с небольшим стажем работы связывают с организацией морально-этические убеждения, ощущение наличия обязательств перед организацией, то такому сотруднику в меньшей мере характерно негативное восприятия себя как личности и как профессионала. Это может быть обусловлено тем, что нормативная лояльность развивается на основе семейной или культурной социализации, а также при наличии качественных инвестиций в сотрудника со стороны организации, поэтому работник будет чувствовать собственную значимость и ее признание со стороны ближайшего окружения и организации.

Так, терминальные ценности и организационная лояльность имеют прямые корреляционные связи, что говорит о том, что чем больше у работника увлечений и чем сильнее они у него проявлены, тем в большей степени он будет привержен организации. Терминальные ценности и профессиональное выгорание, так же как и организационная лояльность и профессиональное выгорание, имеют обратные корреляционные связи. Это свидетельствует о том, что при наличии широкого круга интересов и сильной лояльности к своей организации, профессиональное выгорание будет возникать реже.

Результаты исследования позволяют сформулировать практические рекомендации:

1. Так как для работников государственного учреждения важны сохранение индивидуальности и развитие себя, можно предложить проведение мероприятий для реализации данных ценностей. Например, проводить тематические вечера, где сотрудники будут делиться своими интересами и показывать их, по возможности позволять творческий подход в осуществлении производственных проблем, организовывать курсы по расширению кругозора и углублению в более узкие тематики.

2. В связи с высоким уровнем профессионального выгорания у сотрудников со стажем более четырех лет и высокой выраженностью редукции личных достижений у всей выборки, стоит проводить мероприятия для их профилактики. Например, повышение

компетентности сотрудников по вопросу профилактики профессионального выгорания, диагностика профессионального выгорания, проведение тренингов.

Литература

1. *Баташова Е.В.* Предупреждение развития синдрома профессионального выгорания специалистов в процессе получения профессионального образования // Вестник НОУ ОНУТЦ ОАО Газпром. – 2010. – № 8. – С. 45–47.

2. *Беляева Т.Б.* Взаимосвязь эмоционального выгорания с организационной лояльностью муниципальных служащих // Актуальные проблемы социологии и управления: Межвузовский сборник научных трудов. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2016. – С. 78–82.

3. *Гарванов И.Г.* Исследование ценностей в современной психологии // Современная психология: материалы III Междунар. науч. конф. – Казань: Бук, 2014. – С. 5–20.

ГРНТИ 15.81.29

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ ЧЕРЕЗ МЕХАНИЗМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Самоукова Мария Ильинична

Санкт-Петербургский университет МВД России,

г. Санкт-Петербург

Аннотация. В статье представлено описание подходов разных авторов к содержанию процесса профессионального становления, на основе анализа подходов выделены стадии профессионального становления сотрудников полиции. Дано определение профессионального становления сотрудника полиции через призму совершенствования личностных качеств, необходимых для эффективного выполнения служебной деятельности и, как следствие, становления успешного профессионала. Кроме этого, в ста-

ть обозначена связь профессионального становления с профессиональной идентичностью, которая является важным и необходимым процессом профессионализации. В статье обозначается роль личностного развития курсантов на начальных этапах становления их как сотрудников полиции и описывается перечень личностных качеств, которыми должен владеть сотрудник на примере психограммы следователя. Авторы статьи указывают на роль познавательной активности и наличие потребности в самореализации как движущих сил профессионального становления.

Ключевые слова: профессиональное становление, сотрудники полиции, курсанты, профессиональная идентичность, развитие, личность

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF POLICE OFFICERS THROUGH THE MECHANISM OF PROFESSIONAL IDENTITY

Samoukova Maria Ilyinichna

*St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
St. Petersburg*

Abstract. The article presents a description of the approaches of different authors to the content of the process of professional development; based on the analysis of approaches, the stages of professional development of police officers are highlighted. A definition of the professional development of a police officer is given through the prism of improving the personal qualities necessary for the effective performance of official activities and, as a consequence, the formation of a successful professional. In addition, the article outlines the connection between professional development and professional identity, which is an important and necessary process of professionalization. The article outlines the role of cadets' personal development in the initial stages of their formation as police officers and describes a list of personal qualities that an employee should possess using the example of an investigator's psychogram. The authors of the article point to the role of cognitive activity and the need for self-realization as the driving forces of professional development.

Keywords: professional formation, police officers, cadets, professional identity, development, personality

Согласно классическим представлениям профессиональное становление представляется как процесс структурно-динамиче-

ского развития субъекта, в ходе которого формируются и развиваются профессионально ориентированные подструктуры и профессионально важные качества личности [5].

По мнению Э.Ф. Зеера, профессиональное становление – это «процесс развития и саморазвития личности, освоения и самопроектирования профессионально ориентированных видов деятельности, определение своего места в мире профессий, реализации себя в профессии и самоактуализации своего потенциала для достижения вершин профессионализма, процесс повышения уровня и совершенствования структуры профессиональной направленности, профессиональной компетентности, социально и профессионально важных качеств и профессионально значимых психофизиологических свойств через разрешение противоречий между актуальным уровнем их развития, социальной ситуацией и развивающей ведущей деятельностью».

Профессиональное становление – это обеспечение надежного поведения индивида в конкретных, типичных жизненных и профессиональных условиях, и формирование на этой основе устойчивых черт личности, необходимых для профессиональной деятельности [1].

Профессиональное становление сотрудника полиции – это закономерное совершенствование личностных качеств и компетенций человека, ввиду осуществления непосредственной рабочей деятельности и, как следствие, приобретение опыта и алгоритма действий в различных ситуациях.

Профессиональное становление сотрудника полиции целесообразно разделить на четыре стадии:

1. Создание устойчивого представления о профессии и сотрудниках органов внутренних дел. Для данной стадии характерна идеализация образа полицейского и самой работы сотрудников с целью формирования образца для подражания.

2. Принятие окончательного решения о выборе профессии. Эта стадия заключается в осуществлении конкретных действий для поступления на службу в органы внутренних дел: сбор документов, прохождение военно-врачебной комиссии и аттестации. Важ-

но понимать, что не только желание необходимо для поступления, но и успешное прохождение вышеуказанных испытаний.

3. Начало службы. Как нами было отмечено ранее, успешное прохождение испытаний при поступлении в органы внутренних дел позволяет работодателю, в лице Министерства внутренних дел, принять кандидата на работу в конкретное подразделение. Так, он начинает свой профессиональный путь и сталкивается с первыми трудностями и победами.

4. Раскрытие своего служебного потенциала. Эта стадия характеризуется приобретением достаточного опыта работы для решения сложных служебных задач самостоятельно.

В современных реалиях, человеку свойственен анализ самооценки и своего положения в обществе, своих возможностей, навыков и умений. Данный факт ставит перед нами повесткой дня рассмотрение вопроса о социальных группах, выступающих основой для человеческой идентичности, и их особенностях, как совокупности условий и влияний [4].

Профессиональное становление сотрудника органов внутренних дел связано со стремлением к идентификации с профессиональной деятельностью. При этом, это прямая зависимость: чем выше такое стремление, тем быстрее и успешнее будет путь от новичка до самостоятельного сотрудника.

В философии термин «идентичность» появляется в работах Д. Локка и Д. Юма, и его использование связывают с процессом индивидуализации в эпоху модерна. Термин «идентичность» становится популярным в 50-х гг. в США после появления работ Э. Эриксона.

Современная психология отводит отдельное место изучению процесса возникновения такого явления, как профессиональная идентичность [2]. Так, например, Л.В. Бура в своих трудах отмечает, что началом становления данного явления является то, что люди профессионально самоопределяются в ранней юности [2]. Профессиональная идентичность традиционно берет свое начало во время обучения в ВУЗе, в тот самый момент, когда протекает начальный этап профессионального становления, и продолжается

в непосредственном осуществлении профессиональной деятельности.

Профессиональная идентичность – это психологический феномен, характеризующихся отождествлением себя с профессией, принятием ценностей, правил, идеалов организации. Профессиональная идентичность редко формируется у сотрудника на ранних этапах профессионального становления, так как для полного отождествления с профессией необходима не только мотивация и стремление овладеть профессиональными знаниями и умениями, но и опыт работы, взаимодействие с коллегами, саморазвитие, саморефлексия и самооценка деятельности.

В процессе профессионального становления происходит изменение личностных качеств человека: формируются черты, необходимые для эффективного выполнения служебных обязанностей. Успешность профессионального саморазвития личности зависит от скорости профессиональной идентичности.

Профессиональная идентичность сотрудников полиции – это феномен также проявляющийся в процессе профессионального становления сотрудников полиции, но в отличие от других профессий, имеющий высокие требования к нравственному развитию, эмоциональному состоянию и правосознанию сотрудников.

Обучение курсантов ведомственных высших учебных заведений сопровождается профессиональным развитием и началом профессионального становления. В юном возрасте происходит интенсивный процесс личностного обогащения необходимыми качествами, умениями и навыками, необходимыми в профессиональной деятельности. Идеалом для выстраивания траектории роста стали профессиограммы или психограммы юридических и иных профессий, сопряженных с осуществлением правоохранительной деятельности.

К примеру, профессиограмма следователя содержит в себе набор профессионально-личностных качеств, необходимых для успешной деятельности следователя:

– поисковой (наблюдательность, любознательность, внимательность);

- коммуникативной (общительность, эмоциональная устойчивость, чуткость, умение говорить и слушать);
- удостоверительной (аккуратность, пунктуальность, развитая письменная речь);
- организационной (настойчивость, организованность, целеустремленность);
- реконструктивной (интуиция, общий и социальный интеллект);
- социальной (патриотизм, гуманность, честность, принципиальность, профессиональная этика) [3].

Профессионально-личностные качества курсанта образовательной организации МВД России – это набор определенных психических и психологических характеристик личности и компетенций, необходимый для успешного формирования личности сотрудника полиции, способного эффективно выполнять служебные обязанности.

В заключении необходимо отметить, что профессиональное становление курсанта как будущего сотрудника полиции происходит одновременно с развитием его личности, так Л.М. Митина, в процессе изучения профессионального и личностного развития сделала вывод о том, что движущим фактором развития является внутренняя сфера личности, ее активность и потребность в самореализации. Уровень личностного развития является начальной точкой профессионального развития.

Литература

1. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы. – М.: Институт психологии РАН, 2006. – 623 с.
2. Бура Л.В. Формирование профессиональной идентичности обучающихся бакалавриата // Гуманитарные науки. – 2020. – № 3. – С. 41–48.
3. Васильев В.Л. Юридическая психология. 6-е изд., пере-раб. и доп. – СПб., 2009. – 608 с.
4. Нефедова Д.И. Особенности трансформации идентичности человека в процессе вхождения в ментальное пространство особой профес-

сиональной среды (на примере сотрудников полиции): специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Нефедова Дарья Игоревна. – Томск, 2017. – 22 с.

5. *Поваренков Ю.П.* Профессиональное становление личности: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1999. – 48 с.

ГРНТИ 78.21.14

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВОЕННОГО ВУЗА

Сафонова Алла Владимировна

Кокорин Александр Сергеевич

Гурьев Виктор Викторович

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил

«Военно-воздушная академия имени профессора

Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж

Аннотация. В современных социокультурных условиях развития военного образования особую значимость приобретает проблема повышения качества не только профессиональной подготовки, но и социального воспитания курсантов. Уже в процессе образования в военном вузе необходимо формировать у курсантов ценности служения Отечеству и прививать им идею высокой социальной значимости их профессии, требуя от них проявления высокого уровня ответственности, активности, инициативности. При этом необходимо создавать благоприятные условия для самореализации и проявления социальной активности в жизнедеятельности военного вуза. Актуальность исследования определяется возрастающей потребностью современного общества и Вооруженных Сил РФ в осознании и принятии системы ценностей в процессе социализации будущих офицеров. Исходя из этого в контексте социально-педагогического подхода, в статье раскрывается направление военно-политической работы в образовательной среде военного вуза как духовно-просветительская работа и работа с верующими военнослужащими; выявляются факторы, воспитательный потенциал, способствующие совершенствованию мировоззренческих устоев военных кадров; обосновывается не-

обходимость духовно-нравственного воспитания будущих офицеров, а также некоторые аспекты организационного и институционального взаимодействия армии и религии; ценностно-нормативные религиозные аспекты деятельности военнослужащих и их самосознания.

Современное общество характеризует новый уровень жизнедеятельности людей, специфической особенностью которого выступает приоритет духовно-нравственных ценностей. Подготовка военных кадров 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 раскрывается такое направление военно-политической работы в образовательной среде военного вуза как духовно-просветительская работа и работа с верующими военнослужащими; выявляются факторы, воспитательный потенциал, способствующие совершенствованию мировоззренческих устоев военных кадров; обосновывается необходимость духовно-нравственного воспитания будущих офицеров, а также некоторые аспекты организационного и институционального взаимодействия армии и религии; ценностно-нормативные религиозные аспекты деятельности военнослужащих и их самосознания.

Ключевые слова: социально-педагогическая работа, военно-политическая работа, духовно-просветительская работа и работа с верующими военнослужащими, воинская среда, высшая военная образовательная организация, воспитательный потенциал, образовательная среда

SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MILITARY UNIVERSITY

*Safonova Alla Vladimirovna
Kokorin Alexander Sergeevich
Guryev Viktor Viktorovich*

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

Abstract. In modern sociocultural conditions of the development of military education, the problem of improving the quality of not only professional training, but also the social education of cadets is of particular importance. Already in the process of education at a military university, it is necessary to formulate in cadets the values of serving the Fatherland and instill in them the idea of the high social significance of their profession, requiring them to display a high level of responsibility, activity, and initiative. At the same time, it is necessary to create favorable conditions for self-realization and manifestation of social activity in the life of a military university. The relevance of the study is determined by the growing need of modern society and the Armed Forces of the Russian Federation for awareness and acceptance of the value system in the process of socialization of future officers. Based on this, in the context of a socio-pedagogical approach, the article reveals the direction of military-political work in the educational environment of a military university as spiritual and educational work and work with religious servicemen; factors and educational potential are identified that contribute to the improvement of the worldview principles of military personnel; the need for spiritual and moral education of future officers is substantiated, as well as some aspects of organizational and institutional interaction between the army and religion; value-normative religious aspects of the activities of military personnel and their self-awareness.

Keywords: social and pedagogical work, military-political work, spiritual and educational work and work with religious servicemen, military environment, higher military educational organization, educational potential, educational environment

Современные политические и социокультурные условия обуславливают высокие требования к командным кадрам, обладающим самоорганизацией и оперативной реакцией в управлении поликонфессиональным воинским коллективом, ориентированным на социально-педагогическую деятельность с подчиненным личным составом.

Служба народу своей Родины является одной из высших форм деятельности человека. Понятие служба схоже с понятием работа, но, в то же время, они значительно различаются между собой, так как понятие служба гораздо шире. Патриарх Всея Руси Кирилл в своей речи отметил, что человек работающий имеет право и возможность заниматься еще многими другими делами. А человек

служащий не имеет такого права – все, что он делает, все, о чем он думает, все, к чему он направляет волю, должно быть связано с благом народа, которым он поставлен. При выполнении служебных задач по вооруженной защите Отечества нравственный мир военнослужащего подвергается внутренним противоречиям, в этих условиях большое значение имеет религиозная составляющая в формировании личности война. При выполнении служебных задач по предназначению военнослужащий, который духовно и нравственно развит, является более исполнительным и ответственным. Военская присяга для такого защитника – не просто набор красивых фраз, а священная клятва перед Отечеством.

Использование военным духовенством нравственного потенциала в воспитании военнослужащих регламентировано следующими нормативными документами: Федеральными законами РФ «О свободе совести и религиозных объединениях» [7], «О государственной гражданской службе Российской Федерации» [6], Положением о военном духовенстве Русской Православной Церкви в РФ [2], приказами Министра обороны РФ № 803 от 28.12.2021 г., № 30 от 30.01.2020 г. [3], «Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [5]. К военным священникам предъявляются следующие требования: гражданство РФ и постоянное проживание на территории России; отсутствие судимости; образование не ниже среднего общего; наличие положительных отзывов и заключений религиозных организаций; специальная подготовка в установленном порядке Министерством обороны РФ. Такой подход способствует выработке эффективной системы социально-педагогической деятельности военных священников в направлении духовно-нравственного потенциала будущих офицеров в военном вузе.

Актуальность выбранной темы заключается в том, что в условиях современной военно-политической обстановки, Специальной военной операции на Украине возрастают требования к духовно-нравственным качествам будущих командиров, их развитию и социализации военнослужащих в воинском социуме. В последние годы среди граждан Российской Федерации прои-

зошел духовный подъем, появились четкие нравственные ориентиры, укоренились критерии добра и зла. Такие понятия как честь, совесть, жертвенность и подвиг перестали быть просто словами, возросло духовное единство общества. В этой связи Вооруженные Силы чувствительны к уровню духовности в обществе. Сейчас жизненно важно переосмыслить отечественный опыт в формировании духовно-нравственных качеств военнослужащих, произвести оценку всего положительного в истории России для того, чтобы применить его в системе воспитания военнослужащих.

В 1990-е годы, после распада Советского Союза благодаря деструктивной деятельности западных «партнеров» у многих россиян изменились нравственные установки, духовный мир. Было произведено большое количество акций, направленных на унижение Вооруженных Сил России. Проявлялось это в том, что политическое руководство, средства массовой информации и различные государственные и общественные структуры утверждали, что Россия не имеет никаких врагов и никакой внешней угрозы.

Воинская служба в рядах Вооруженных Сил РФ должна быть не только обязанностью. Будущий офицер должен любить свою Родину, людей, которые проживают на ее территории, быть готовым положить свою жизнь. Каждый военнослужащий обязан понимать, что служба своему отечеству есть особое почетное право, которое даровано не каждому. По словам отечественного военачальника и писателя генерал-лейтенанта А. К. Баинова [1], не каждому, проникнутому патриотизмом, выпадает почетное, рыцарское деяние служения Родине; что настоящий нравственный подвиг – пасть на поле сражения за ее благоденствие и счастье, поэтому отбор военнослужащих должен производиться крайне тщательно и с большей осторожностью.

В боевых условиях военнослужащему достаточно легко потерять свой моральный облик. Ведь во время боевых действий военнослужащим приходится убивать. Убийство в любой мировой религии считается смертным грехом. При этом исполнение долга

перед Отечеством по его защите никак не противоречит христианскому учению так, как сказано в Новом Завете, что он «не напрасно носит меч: он Божий слуга, отмститель в наказание делающему злое». Верующий человек непрерывно ведет работу над своей совестью, своим внутренним миром. Видные русские военачальники А.В. Суворов и П.С. Нахимов утверждали, что основа воспитания воинов – это религия. Они вырабатывали различные способы формирования духовности в своих подчиненных, а это в свою очередь, способствовало развитию патриотизма, искренней и бескорыстной любви к своему Отечеству [4].

В советский период, после исчезновения Российской Империи вера в Бога была заменена на коммунистические идеи. Во главе этих идей лежали христианские заповеди и ценности. Но во время Великой Отечественной войны, а именно в самые трудные ее годы, политическое руководство страны приняло решение о восстановлении отечественных военных традиций: в армии были восстановлены погоны, как знаки различия; учредили ордена и медали в честь великих русских полководцев и флотоводцев, восстановлены гвардейские воинские части, а имена героев увековечивали в списке воинской части.

Следует заметить, что для реализации военно-политической работы с верующими военнослужащими нужно определить религиозную ситуацию в военном вузе и личное право курсантов на свободу исповедания. В этой связи в образовательной среде военного вуза командование создает благоприятные условия для исповедования религии. Одним из важных направлений военно-политической работы является духовно-просветительская работа и работа с верующими военнослужащими, направленная на развитие духовно-нравственного потенциала и тесного сотрудничества с религиозными объединениями и организациями. Планирование в военном вузе военно-политической работы с верующими военнослужащими осуществляется с перспективой и определением содержания деятельности духовных лиц. Такой подход позволяет рационально распределять силы и средства, привлеченные для ее реализации, что предоставляет возможность обеспечения це-

ленаправленной работы. Организация индивидуальной работы с курсантами и слушателями предполагает личную переписку священников и военнослужащих; приобретение, хранение и использование религиозной литературы и атрибутики. При этом религиозные символы не должны нарушать правил ношения уставной формы одежды. Коллективные формы работы служителей культа с верующими военнослужащими представлены лекциями, беседами с целью снятия и устранения психологического напряжения и негативных переживаний, профилактики суицидальных настроений; духовное просвещение с участием представителей различных конфессий; нравственное воспитание обучающихся. При реализации духовно-просветительской работы и работы с верующими военнослужащими следует учитывать индивидуальный и дифференцированный подход, особенности мировоззрения и нравственного сознания курсантов и слушателей.

Таким образом, социально-педагогическая работа в организации духовно-просветительской работы и работы с верующими обучающимися военных вузов предполагает использование как форм богослужебной деятельности (божественные литургии и молебны; исповеди; проповеди; благословления; торжественное религиозное сопровождение военной присяги, выпуска обучающихся, вручения наград и медалей; крещение детей военнослужащих; венчание; проведение панихид), так и форм внебогослужебной (индивидуальные и коллективные беседы, формирующие религиозное сознание и морально-волевые качества, развивающие мужество и патриотизм; проведение профилактической работы среди военнослужащих о пагубном влиянии вредных привычек, предотвращении преступлений; лекции по разъяснению норм поведения в воинском социуме; празднование памятных дат академических храмов).

Следует отметить систематический характер духовно-просветительской деятельности в военных вузах в контексте социально-педагогического подхода, направленный на сохранение психологического здоровья; укрепление в сознании основ православия; связи личности военнослужащего с христианскими ценностями

и успешной адаптации в воинском социуме; традиционных норм морали; повышение интеллектуального развития, а также актуализацию военно-исторического опыта.

Духовные и нравственные ценности выступают одним из главных факторов мощи нашей страны и армии. Основное место в воспитании у военнослужащих духовности и нравственности занимает религиозная составляющая. Отечественный исторический опыт свидетельствует, что военнослужащие, которые обладают высокими духовно-нравственными ценностями, наиболее ответственны при исполнении своих военно-служебных обязанностей, а также поставленных задач по предназначению. Для верующего человека призыв к служению народу и Родине, звучит как поручение, данное ему Богом.

Литература

1. Баиов А. «Малая армия» и способ ее комплектования // Какая армия нужна России? Взгляд из истории (Российский военный сборник № 9). – М.: Военный университет. Ассоциация «Армия и общество», 1995. – С. 206–212.
2. Положение о военном духовенстве Русской Православной Церкви в РФ от 25–26 декабря 2013 г. – URL.: <http://www.patriarchia.ru/db/text/3481010.html> (дата обращения 31.10.2023).
3. Приказы Министерства обороны Российской Федерации. – URL.: https://doc.mil.ru/documents/quick_search/npa.htm (дата обращения: 31.10.2023).
4. Стратегия духа: Основы воспитания войск по взглядам А.В. Суворова и М.И. Драгомирова. – М.: Русский путь, 2000. – 184 с.
5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/> (дата обращения: 31.10.2023).
6. Федеральный закон «О государственной гражданской службе Российской Федерации» от 27.07.2004 № 79-ФЗ. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_48601/ (дата обращения: 31.10.2023).
7. Федеральный закон «О свободе совести и о религиозных объединениях» от 26.09.1997 № 125-ФЗ. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_16218/ (дата обращения: 31.10.2023).

ГРНТИ 15.81.29

ВКЛЮЧЕННОСТЬ В КОМАНДНУЮ РАБОТУ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЛОЯЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ОРГАНИЗАЦИИ

Удальцова Мария Олеговна

*Вологодский институт права и экономики Федеральной службы
исполнения наказаний, г. Вологда*

Аннотация. В статье определяется актуальность изучения включенности сотрудников организации в командную работу, которая рассматривается как технология, повышающая продуктивность и результативность деятельности организации в целом. На основе обобщения теоретических представлений о команде выделены характеристики, которые можно определить как лояльность сотрудников. Это обстоятельство послужило выдвигению предположения о том, что организация командной работы может выступать условием, повышающим лояльность молодых специалистов организации на этапе вхождения в профессию. Приведены результаты исследования лояльности среди сотрудников организации до включения их в командную работу и с опытом командной работы. Те сотрудники, которые имели опыт командной работы, демонстрируют позитивные изменения в своем отношении к организационной среде. Делается вывод о правомерности использования технологий командной работы для повышения лояльности и эффективности процесса адаптации молодых специалистов организации.

Ключевые слова: команда, командная работа, организация, специалисты, лояльность

INVOLVEMENT IN TEAMWORK AS A CONDITION FOR INCREASING THE LOYALTY OF YOUNG SPECIALISTS OF THE ORGANIZATION

Udal'tsova Maria Olegovna

*Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary
Service, Vologda*

Abstract. The article defines the relevance of studying the involvement of employees of the organization in teamwork, which is considered as a technol-

ogy that increases the productivity and effectiveness of the organization as a whole. Based on the generalization of theoretical ideas about the team, the characteristics that can be defined as employee loyalty are highlighted. This circumstance served to suggest that the organization of teamwork can be a condition that increases the loyalty of young specialists of the organization at the stage of entering the profession. The results of the study of loyalty among the employees of the organization before their inclusion in teamwork and with teamwork experience are presented. Those employees who have had experience of teamwork demonstrate positive changes in their attitude to the organizational environment. The conclusion is made about the legitimacy of using teamwork technologies to increase the loyalty and efficiency of the adaptation process of young specialists of the organization.

Keywords: team, teamwork, organization, adaptation, loyalty

Среди основных целей современных организаций можно выделить создание организационной среды, способствующей вовлеченности сотрудников в профессиональную деятельность. Ожидаемым результатом такой вовлеченности является высокая продуктивность и результативность организаций, позволяющие в свою очередь удерживать конкурентные позиции на рынке. Ключевые показатели эффективности деятельности организаций во многом зависят от специалистов, которые входят в их состав. Включенность работников, в частности молодых специалистов, в трудовой процесс позволяет достичь высокого уровня производительности труда. И в этом плане нельзя переоценить роль и значение командной работы.

Существует достаточное количество подходов к определению «команды» в организации (Х.Т. Грехем, Н.Н. Григорьева, М. Армстронг, А.Г. Степашина и др.). Вслед за Н.Н. Григорьевой под командой понимается относительно небольшая группа людей, объединенная общей целью с взаимодополняющими способностями, высоким уровнем взаимного доверия, понимания и уважения [1]. В данном определении отражены общие моменты, характерные для большинства подходов: группа людей, общая цель, взаимодополняющие функции, взаимное доверие.

На основе теоретического анализа (Н.П. Беляцкий, Н.Н. Григорьева, А.Ю. Тихонова и др.) среди основных характеристик

команды можно выделить достижение работниками состояния вовлеченности в трудовой процесс, лояльности. Под лояльностью можно понимать корректное, благонадежное отношение к чему-либо. Само по себе проявление лояльности к организации можно рассматривать как важнейшее условие построения карьеры работника в организации.

Использование технологий командной работы среди молодых специалистов на этапе адаптации будет способствовать успешному прохождению ими этого периода и формированию у них вовлеченности в работу. В процессе подобных мероприятий у вновь принятого персонала возникает возможность в кратчайшие сроки проявить весь свой потенциал, создать позитивный имидж о себе среди других членов команды. В то же время участникам команды, уже работающим в ней какой-то период времени, предоставляется возможность оценить навыки, знания, умения и опыт нового сотрудника, ближе узнать его, максимально сократить процесс сближения и срабатываемости [2].

Так, была поставлена цель – исследовать лояльность молодых специалистов организации.

В качестве основного предположения была выдвинута гипотеза о том, что включенность молодых специалистов в командную работу будет способствовать повышению их лояльности к компании.

В качестве испытуемых выступили сотрудники энергетической компании (г. Вологда): 32 молодых специалиста в возрасте до 35 лет со стажем работы менее 1 года. Исследование лояльности происходило в два этапа. В период адаптации были изучены характеристики лояльности у молодых специалистов, далее часть сотрудников были включены в командную работу на период до 3 месяцев. Следующим этапом было повторное исследование выраженности характеристик лояльности у сотрудников организации.

Участники исследования были разделены на две группы с равным количеством – по 16 человек. В первой группе не реализовывалась командная работа (контрольная), во второй группе (экспериментальная) происходила реализация командной проектной работы.

В качестве методик исследования использовалась методика оценки уровня лояльности сотрудника к организации Л.Г. Почебут и О.Е. Королевой.

Были получены следующие результаты. Первоначально преобладающим уровнем лояльности сотрудников к организации в обеих группах является средний уровень (у 50% испытуемых в экспериментальной и у 56,25% испытуемых в контрольной группах). У 12,5% испытуемых в экспериментальной группе и 18,75% испытуемых в контрольной группе диагностируется высокий уровень лояльности к организации. 25% респондентов в экспериментальной и 25% респондентов в контрольной группах демонстрируют низкий уровень лояльности к компании. 12,5% испытуемых в экспериментальной группе не проявляют лояльности к организации. Полученные эмпирические значения между участниками контрольной и исследовательской группами статистически не значимы ($U_{\text{эмп}}=258, U_{\text{эмп}} > U_{\text{крит}}, p > 0,05$). Из этого следует, что у молодых специалистов преобладает средний уровень лояльности.

Результаты повторного исследования в динамике после реализации командной работы среди молодых специалистов демонстрируют следующее. Преобладающим уровнем лояльности сотрудников к организации у молодых специалистов в экспериментальной группе является высокий уровень – 62,5%. Средний уровень лояльности демонстрируют 31,25%. 6,25% респондентов (ранее – 25%) демонстрируют низкий уровень лояльности к компании. Нелояльных сотрудников во второй части исследования не выявлено. В контрольной группе ситуация практически не изменилась: 6,25% респондентов перешли с низкого уровня лояльности на средний, и 6,52% – со среднего уровня лояльности на высокий уровень. Полученные эмпирические значения между респондентами контрольной и исследовательской группами статистически значимы ($U_{\text{эмп}}=167, U_{\text{эмп}} < U_{\text{крит}}, p < 0,01$).

Таким образом, можно говорить о возможности повышения лояльности через организацию командной работы на этапе вхождения сотрудников в новый коллектив. Выбор и применение системы управления определяется видом деятельности компании,

её возможностями, спецификой и ресурсами, наличием и уровнем развития корпоративной культуры, самой структурой организации. Наличие предпосылок для использования модели формирования команды будет определять успешность её реализации.

Литература

1. *Григорьева Н.Н.* Управление работой проектных команд. Учебный курс / Н.Н. Григорьева. – М.: МИЭМП, 2012. – 136 с.
2. *Ласкова Т.С., Айдаркина Е.Е.* Современные подходы к командообразованию: сущность, этапы реализации и особенности применения // *Естественно-гуманитарные исследования.* – 2020. – №27(1). – С. 122–127.

ГРНТИ 15.81.21

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ- ПЕРВОКУРСНИКОВ

Черная Анна Викторовна

Пимонова Ольга Владимировна

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье показаны особенности исследования адаптации студентов-первокурсников. Показана теоретическая рамка изучения процесса адаптации и связанных с ней академических, социальных и личностных характеристик. Обсуждается многомерность и многофакторность процесса адаптации первокурсников к вузовскому обучению. Приведены данные о целях и задачах эмпирического исследования, организации и процедуры исследования, эмпирической выборки студентов магистратуры и бакалавриата, используемых психодиагностических инструментов. Показана взаимосвязь уровневых показателей психологической адаптивности и особенностей саморазвития студентов, различия в этих показателях у студентов первого курса бакалавриата и магистратуры. Проведен сравнительный анализ особенностей отношения к дистанционному обучению у студентов с разным уровнем стрессоустой-

чивости. Показана важность стрессоустойчивости как личностного феномена и показателя и характеристики адаптации, которая обеспечивает возможность гибко адаптироваться к среде. Сформулированы основные направления практики психологической помощи студентам-первокурсникам на этапе адаптации к обучению в вузе в целях обеспечения здоровья и качества жизни студентов.

Ключевые слова: адаптация, адаптивность, саморазвитие, отношение к дистанционному обучению, стрессоустойчивость, студенты-первокурсники

PECULIARITY OF FIRST-YEAR HIGHER EDUCATION STUDENTS' ADAPTATION AND STRESS RESISTANCE

*Chernaya Anna Viktorovna
Pimonova Olga Vladimirovna*

Southern Federal University Rostov-on-Don

Abstract. The article analyzes the peculiarities of first-year higher education students' adaptation and their studies. The theoretical framework of studying the adaptation process and related academic, social and personal characteristics are described. The multidimensionality and multifactorial process of adaptation of freshmen to university education are discussed. The data on the goals and objectives of the empirical study, organization and procedure of the study, empirical sample of master's and bachelor's degree students, psychodiagnostic measures used are given. The interrelation of level indicators of psychological adaptability and peculiarities of students' self-development, the differences in these indicators in the first year students of Bachelor's and Master's degree programs is shown. A comparative analysis of the peculiarities of attitude to distance learning of students with different levels of stress resistance has been carried out. The importance of stress resistance as a personal phenomenon and an indicator and characteristic of adaptation, which provides the ability to flexibly adapt to the environment, is shown. The main directions of practice of psychological assistance of students at the stage of adaptation to higher education in order to ensure the health and quality of life of students are formulated.

Keywords: adaptation, adaptability, self-development, attitude to distance learning, stress resistance, first-year higher education students

Изменяющаяся социальная среда адаптации, в которой происходит овладение студентами учебно-профессиональной деятельностью и сам процесс адаптации, кардинально повлияли на социальные и личностные аспекты адаптации студентов-первокурсников. Исследования показывают взаимосвязь между адаптацией студентов и изменениями в образовании. Karadag, Su, Ergin-Kocaturk, 2021 полагают, что основная проблема в процессе адаптации студентов – недостаточная удовлетворенность дистанционным обучением и низкая оценка его качества [1]. В то же время, положительная адаптация может быть напрямую связана с цифровыми навыками студентов и открытостью к новым информационным технологиям (Flores, et. al., 2021) [2]. Эффективность адаптации также может быть обеспечена социальной поддержкой, которую должны обеспечить преподаватели (Lynch, 2020) [3]. Мета-анализ литературы по проблемам адаптации (Schneider, M., & Preckel, F. (2017), основанный на обзоре переменных показал многомерность и многофакторность адаптации, адаптационных стратегий и других составляющих процесса адаптации, среди которых важны социальные характеристики, личностные качества самоэффективности и методика обучения в совокупности с грамотным контекстом организации учебного процесса [4].

По данным зарубежных и российских исследователей, студенческий период является одним из самых стрессо-насыщенных по комплексу переживаемых молодыми людьми трудностей. Они определяются как возрастными особенностями, так и спецификой обучения в вузе. Максимальную психоэмоциональную нагрузку, как правило, испытывают первокурсники, перед которыми стоит задача адаптироваться к условиям и требованиям Университета. К наиболее очевидным стрессовым факторам относятся статусно-ролевые изменения, новый образ жизни, связанные с этим обязанности и требования. Одним из основных стрессоров становится собственно процесс обучения, а именно наличие интенсивной интеллектуальной нагрузки, непонимание конкретных академических требований, самой стратегии обучения, неумение правильно организовывать своё время и, соответственно, повышенные

требования к когнитивным возможностям и системам эмоционально-волевого контроля личности. Стрессоустойчивость представляется важным психологическим качеством адаптации студентов-первокурсников, так как она влияет и на их психическое состояние, и на профессиональную составляющую.

Проведенное нами эмпирическое исследование имело целью изучить особенности адаптации и стрессоустойчивости студентов первокурсников. Предмет исследования: особенности адаптации первокурсников во взаимосвязи с саморазвитием и стрессоустойчивостью и отношением к дистанционному обучению. Эмпирический объект исследования: студенты ЮФУ, обучающиеся на 1 курсе бакалавриата и магистратуры очной и заочной форм обучения (возраст 18–30 лет) по направлению подготовки 44.03.02, 44.04.02, в количестве 118 человек, из них 108 – представители женского пола, 10 – мужского. Задачи исследования: изучить уровень психологической адаптивности студентов с помощью опросника «Самооценка психологической адаптивности» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов); изучить особенности саморазвития студентов первого курса с помощью методики «Диагностика реализации потребности в саморазвитии» (Н.П. Фетискин); провести корреляционный анализ особенностей психологической адаптивности и уровня саморазвития студентов; изучить уровень стрессоустойчивости студентов с помощью «Теста самооценки стрессоустойчивости» С. Коухена, Г. Виллиансон как показателя адаптации; определить особенности отношения студентов к дистанционному обучению, которое мы также рассматриваем как способность адаптироваться к учебной-профессиональной деятельности в условиях дистанционного формата; выявить различия в особенностях отношения к дистанционному обучению у студентов с разным уровнем стрессоустойчивости.

В результате проведения исследования психологической адаптивности студентов установлены уровневые показатели – низкий (19%); ниже среднего 38%; средний – 33%, выше среднего – 10%. С помощью методики «Диагностика реализации потребности в саморазвитии» получены следующие результаты: активно реализуют свою потребность в саморазвитии 86%, не имеют сложившейся

системы саморазвития 14%. Анализ взаимосвязи психологической адаптивности и особенностей саморазвития студентов первого курса бакалавриата и магистратуры проводился с использованием коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена в программе IBM SPSS Statistics 23. В группе студентов первого курса бакалаврита не выявлена значимая двусторонняя корреляционная связь между данными показателями. В данной группе студенты с высокими показателями психологической адаптивности не реализуют или не готовы реализовать свою потребность в саморазвитии. В то же время в группе студентов магистратуры выявлена значимая двусторонняя корреляционная связь между анализируемыми показателями – студенты с высокими показателями психологической адаптивности активно реализуют свои потребности в саморазвитии.

На следующем этапе эмпирического исследования выборка по результатам диагностики по методике «Самооценка стрессоустойчивости» разделена на две группы: студенты с удовлетворительной стрессоустойчивостью; студенты с неудовлетворительной стрессоустойчивостью. Сбор данных осуществлен с помощью e-forms Microsoft Forms – приложения для создания онлайн-форм опросов и тестов. Данный сервис по электронному сбору данных включен в пакет корпоративного программного обеспечения Южного федерального университета.

В этих группах проведен сравнительный анализ особенностей отношения к дистанционному обучению у студентов с разным уровнем стрессоустойчивости. Сравнительный анализ полученных результатов показал следующее. Студенты с удовлетворительной стрессоустойчивостью быстрее и в большем количестве адаптировались к условиям дистанционного обучения, нежели студенты с неудовлетворительной стрессоустойчивостью. Также студентам с удовлетворительной стрессоустойчивостью комфортнее обучаться в дистанционном формате, такой формат вызывает меньше затруднений у них, чем у студентов с неудовлетворительной стрессоустойчивостью. Мотивация обучения в дистанционном формате у студентов с удовлетворительной стрессоустойчивостью увеличилась в сравнении со студентами с неу-

довлетворительной стрессоустойчивостью. Студенты с удовлетворительной стрессоустойчивостью в большинстве своем хотели бы продолжить обучение дистанционно, студенты с неудовлетворительной стрессоустойчивостью хотели бы продолжить обучаться дистанционно, и частично еще не определились.

Стрессоустойчивость как личностный феномен и показатель и характеристика адаптации обеспечивает возможность гибко адаптироваться к среде, в частности при необходимости использования дистанционного и активно используемого в настоящее время (в период после пандемии) гибридного формата обучения. Данная особенность в целом обеспечивает более высокие возможности адаптации первокурсников.

Распространенность стресса в студенческой среде является негативным фактором адаптации, снижающим успеваемость, продуктивность и качество жизни на этапе получения образования в ВУЗе. Выявление стресса и связанных с ним стрессоров на ранней стадии может помочь снизить риск психосоциальных и поведенческих проблем, поможет в разработке стратегий преодоления стресса или подходов к уменьшению или устранению факторов стресса и, таким образом, обеспечению качества жизни.

Практика психологической помощи студентам-первокурсникам на этапе адаптации к обучению в вузе может быть сосредоточена на выявлении конкретных проблем и факторов адаптивности, стрессоустойчивости с учетом важности личностных аспектов. Поскольку психическое здоровье и благополучие в настоящее время оценивается с более широкой точки зрения, результаты, безусловно, потребуют организации образовательных мероприятий, которые обеспечат улучшение здоровья и качество жизни студентов.

Литература

1. Karadag E, Su A, Ergin-Kocaturk H. Multi-level analyses of distance education capacity, faculty members' adaptation, and indicators of student satisfaction in higher education during COVID-19 pandemic. *Int J Educ Technol High Educ.* 2021;18(1)

2. Flores, M.A., Barros, A., Simão, A.M.V. et al. Portuguese higher education students' adaptation to online teaching and learning in times of the COVID-19 pandemic: personal and contextual factors. *High Educ*, 83, 1389–1408 (2022)

3. Lynch M., (2020). E-Learning during a global pandemic. *Asian Journal of Distance Education*. Vol. 15 (1), pp. 189-190

4. Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143 (6), 565–600

ГРНТИ 15.41.21

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССА У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Черных Лариса Анатольевна

*Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск*

Аннотация. В статье проведен анализ личностных ресурсов преодоления стрессов в трудах отечественных и зарубежных авторов, обозначена их структура, отражены основные компоненты. Показана связь личностных ресурсов преодоления стрессов (копинг-ресурсов) с успешностью адаптации к социуму у студентов вуза. Обозначена важность наличия у студентов развитых индивидуальных навыков справляться со стрессогенным воздействием (копинг-стратегий) и подкрепления ресурсами личности и среды (копинг-ресурсов). Раскрыта важность личностных и средовых ресурсов для развития личностного адаптационного потенциала студентов, который позиционируется как возможность личности продуктивно пройти адаптационный процесс, ее способность изменяться, совершенствовать собственную организованность и устойчивость. В экспериментальном исследовании выявлен уровень ситуационной и личностной тревожности, уровень развития личностных копинг-ресурсов, а также влияние тревожности на личностные ресурсы преодоления стресса у студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: ситуативная и личностная тревожность, личностные ресурсы преодоления стресса, копинг-ресурсы, копинг-стратегии, студенты педагогического вуза, личностный адаптационный потенциал

INTERRELATION OF ANXIETY AND PERSONAL RESOURCES OF OVERCOMING STRESS IN STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Chernykh Larisa Anatolyevna

Luhansk State Pedagogical University, Luhansk

Abstract. The article analyzes the personal resources of overcoming stress in the works of domestic and foreign authors, identifies their structure, reflects the main components. The connection of personal resources of overcoming stress (coping resources) with the success of adaptation to society among university students is shown. The importance of students having developed individual skills to cope with stressful effects (coping strategies) and reinforcement with personal and environmental resources (coping resources) is indicated. The importance of personal and environmental resources for the development of students' personal adaptive potential is revealed, which is positioned as an opportunity for a person to productively undergo the adaptation process, her ability to change, improve her own organization and stability. The experimental study revealed the level of situational and personal anxiety, the level of development of personal coping resources, as well as the influence of anxiety on the personal resources of overcoming stress among students of a pedagogical university.

Keywords: situational and personal anxiety, personal resources for overcoming stress, coping resources, coping strategies, pedagogical university students, personal adaptive potential

Человеку приходится постоянно адаптироваться по мере столкновения с новыми для него социальными условиями, новыми людьми и требованиями среды, в том числе и стрессогенного характера. У каждого есть свои выработанные жизненным опытом способы борьбы со стрессом с привлечением личностных и средовых ресурсов. Приобретая и используя копинг-стратегии, или стратегии совладания со стрессом, личность сохраняет целостность своей психики, свое психическое здоровье. Это является важным фактором жизнедеятельности, особенно для личности студента, осваивающего профессию сферы «человек-человек»,

в частности, будущего педагога. В процессе обучения студент не только усваивает нормы и ценности новой для себя роли, новые коммуникативные умения и навыки, раскрывая свой интеллектуальный потенциал в процессе усвоения профессиональных знаний, но и приобретает навыки преодоления стрессов и умения задействовать для этого определенные ресурсы.

От развития личностных ресурсов, по мнению многих авторов (В.А. Бодров, Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев, Т.Л. Крюкова, Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский, R.S. Lazarus, S. Folkman и др.), зависит успешность адаптации к социуму, а также эффективность выполнения профессиональной деятельности [2].

К личностным ресурсам авторы относят: «интернальность-экстернальность», особенности самооценки, уровень интеллекта, Я-концепцию, эмпатию, аффилиацию. На основе анализа литературы В.А. Бодров выделяет личностные ресурсы, к которым относит: ощущение собственной значимости, оптимизм, чувство связи с миром, вера в жизненные ценности, чувство самоэффективности, самоуважение, хорошее самочувствие, социальная поддержка со стороны семьи, друзей, значимых других, работа как возможность «отвлечения внимания» [2]. По мнению автора, в реализации тех или иных стратегий участвуют определенные личностные характеристики, среди которых: уровень тревожности, эмоциональная лабильность, мотивация достижения-избегания и др. [1, с. 38]. В.А. Бодров отмечает, что психологическое своеобразие личности «обуславливает неоднозначное влияние на нее трудных ситуаций, однако ее характеристики создают предпосылки для предсказания поведения и переживаний в условиях стресса» [2]. Состояние ситуативной и личностной тревожности зачастую мешает студентам преодолевать стрессогенные факторы, связанные с учебным процессом, даже при наличии личностных ресурсов преодоления.

Рассматривая копинг-ресурсы, Г.С. Корытова отмечает, что они являются структурными компонентами копинг-поведения, содержание которого интерпретируется автором как «совокупность процессов, происходящих в личности, суть которых состоит в до-

стижении адаптации к стрессу, контроле над ним, сохранении деятельности на фоне стресса» [5, с. 56]. Исследователь подчеркивает важную роль деятельности личности, которая направлена на поддержание баланса между требованиями среды и ресурсами, удовлетворяющими этим требованиям, т.е. сущностной характеристики копинг-поведения личности, основанном на взаимодействии двух структур: развитие индивидуальных навыков справляться со стрессогенным воздействием (копинг-стратегий) и подкрепление ресурсами личности и среды (копинг-ресурсов). Автор определяет копинг-ресурсы как «относительно стабильные характеристики среды и личности, способствующие успешному преодолению стресса конкретной личностью, к числу которых относится большое количество психологических конструктов» [5].

R.S. Lazarus, S. Folkman дают классификацию копинг-ресурсам, выделяя: 1) физические (здоровье, выносливость и т.д.); 2) психологические (убеждения, самооценка, локус контроля, мораль и др.); 3) социальные (социальные связи человека, различные виды социальной поддержки); 4) материальные ресурсы (деньги, жилье, оборудование и др.) [8]. Авторы отмечают, что выбор вариантов адаптации к социальной среде и жизненный стиль человека зависит от копинг-ресурсов личности, куда входят следующие составляющие: 1) развитые ресурсы когнитивной сферы, позволяющие адекватно оценить стрессогенное событие, социальную среду и объем ресурсов для преодоления стресса; 2) позитивный характер Я-концепции (представление человека о себе), уверенность в собственных силах, позволяющие контролировать ситуацию; 3) интернальный локус контроля, способствующий контролю за собственной жизнью и принятию ответственности за свои решения; 4) аффилиативную тенденцию, т.е. коммуникативную и социальную компетентность, стремление к сотрудничеству с людьми; 5) эмпатический потенциал, реализующий умение «считать» эмоциональное состояние другого человека, сопереживать ему, а также определенный эмпатийный опыт и развитый эмоциональный интеллект; 6) позицию человека по отношению к основным жизненным ценностям: жизни, смерти, одиночеству, любви, вере

и др.; 7) оптимистическое мировоззрение; 8) духовность, нравственность человека; 9) ценностную мотивационную структуру личности.

Важно понимать, что именно личностные ресурсы являются фундаментом сохранения психической устойчивости, адекватности эмоционального реагирования и оценивания напряженной ситуации и своих возможностей для совладания с ней. Эффективное использование личностных ресурсов позволит будущему учителю справляться с задачами педагогической деятельности, нивелирует неуверенность в своих силах, предотвратит эмоциональное и профессиональное выгорание. У большинства студентов, по мнению многих авторов (И.В. Забара, А.В. Данилова [3], М.В. Сидорова [6] и др.) в период обучения в вузе нередко присутствует тревожность как приспособительное и достаточно устойчивое свойство личности, которое снижает профессионально-личностную эффективность и одновременно мобилизует на социально-психологическую адаптацию к новым условиям.

Современные исследователи (А.М. Богомолов, А.Г. Маклаков, А.Г. Портнова) в контексте адаптационных возможностей личности рассматривают «личностный адаптационный потенциал» [цит. по 7]. Е.Р. Исаева отмечает, что некоторые авторы интерпретируют понятия «адаптационный потенциал» и «адаптивность» как синонимичные, рассматривая их с точки зрения психической и физической адаптации личности, в том числе, и к неожиданным ситуациям [4, с. 43].

А.М. Богомолова адаптационный потенциал позиционирует как возможности личности продуктивно пройти адаптационный процесс, ее способность изменяться, совершенствовать собственную организованность и устойчивость, что отражает динамичность адаптационных ресурсов [цит. по 7].

Рассмотрим влияние тревожности на личностные ресурсы (компоненты личностного адаптационного потенциала) студентов педагогических специальностей. Исследование проводилось у студентов 2 курса филологического направления подготовки Луганского государственного педагогического университета, респондентами выступили 30 человек в возрасте от 18 до 19 лет.

По методике «Тест на тревожность Спилбергера-Ханина» группы респондентов разделены по уровням ситуативной и личностной тревожности, были получены следующие результаты: только 6,7% студентов имеют низкий уровень ситуативной и личностной тревожности, половина студентов (50%) имеют высокий уровень личностной тревожности, 30% респондентов присуща умеренная ситуативная тревожность.

По методике «Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (А.Г. Маклаков и С.В. Чермянин)» получены такие данные: к группе со сниженной адаптацией по показателю поведенческой регуляции и нервно-психической устойчивости отнесены 40% респондентов, к группе с удовлетворительной адаптацией – 46,7%; по показателю коммуникативного потенциала к группе со сниженной адаптацией принадлежат 23,3% студентов, к группе с удовлетворительной адаптацией – 73,3%; по показателю моральной нормативности к группе со сниженной адаптацией отнесены 16,7% респондентов, к группе с удовлетворительной адаптацией – 80%; по показателю личностного адаптационного потенциала группу со сниженной адаптацией составляют 70% студентов-филологов, группу с удовлетворительной адаптацией – 23,3% респондентов.

Анализируя влияние ситуативной и личностной тревожности на показатели личностных ресурсов (поведенческой регуляции и нервно-психической устойчивости, коммуникативного потенциала, моральной нормативности, личностного адаптационного потенциала), следует отметить, что высокий уровень личностной тревожности стимулирует студентов к поведенческой регуляции своего поведения до уровня социально приемлемого, регуляции самооценки, поиску социальной поддержки как психологического ресурса преодоления стресса ($r=0,618616$; $p\leq 0,05$); преодоление личностной тревожности у них достигается за счет повышения коммуникативного потенциала и увеличения коммуникативных связей, снижения уровня конфликтности ($r=0,41438$; $p\leq 0,05$); ситуативную ($r=0,527728$; $p\leq 0,05$) и личностную тревожность ($r=0,6812310$; $p\leq 0,05$) студенты филологического направления подготовки стараются преодолеть за счет повышения личност-

ного адаптационного потенциала и его компонентов; личностная тревожность имеет отрицательную корреляционную связь с моральной нормативностью ($r=-0,15725$; $p\leq 0,05$), что дает основания полагать, что с повышением личностной тревожности значительно снижается способность адекватно воспринимать студентами предлагаемую для них определённую социальную роль, следовательно, процесс социализации протекает не на должном уровне, что способствует непринятию морально-нравственных норм поведения и требований непосредственного социального окружения, и, как следствие, ведет к дезадаптации.

Полученные результаты являются основанием для проведения мероприятий по нормализации личностных качеств и повышению личностных копинг-ресурсов у студентов: снижения ситуативной и личностной тревожности; повышения самооценки, уверенности в собственных силах по преодолению трудностей; развития стрессоустойчивости, коммуникативных умений и навыков продуктивного взаимодействия; формирования морально-нравственных качеств и норм поведения; умения использовать имеющиеся копинг-ресурсы и средовые ресурсы; выработки копинг-стратегий при столкновении со стрессовыми ситуациями.

Литература

1. Антоновский А.В. Защитно-совладающее поведение как фактор профессионального здоровья педагогов общеобразовательных школ : дис. ... канд. психол. наук, специальность 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология и эргономика». – Ярославль, 2010. – 188 с.
2. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса [Текст] // Психологический журнал. – 2006. – Том 27. – № 2. – С. 113–123.
3. Забара И.В., Данилова А.В. Специфика совладающего поведения у студентов с различным уровнем тревожности // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 11–4 (113). – С. 41–44.
4. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни. – СПб.: Издательство СПб ГМУ, 2009. – 136 с.

5. *Корытова Г.С.* Защитно-совладающее поведение субъекта в профессиональной педагогической деятельности : дис. докт. психол. наук, специальность 19.00.07 «Педагогическая психология». – Иркутск, 2007. – 507 с.

6. *Сидорова М.В.* Взаимосвязь тревожности и смысложизненных ориентаций студентов экономических специальностей // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. – 2022. – № 22-3. – С. 316–323.

7. *Хохлова К.А.* Характеристики саногенного потенциала личности наркозависимых: дис. ...канд. психол. наук. – СПб., 2007. – 234 с.

8. *Lazarus R.S., Folkman S.* Coping and Adaptation // W.D. Gentry (Eds.). – The Hand Book of Behavioral Medicine. – 1984. – N.Y.: Gilford. – P. 282–325.

ГРНТИ 14.37.27

ДЕФИЦИТЫ ПРЕДМЕТНЫХ ЗНАНИЙ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ КАК ПРЕПЯТСТВИЕ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Чудинова Елена Васильевна

*Психологический институт Российской Академии
образования, г. Москва*

Аннотация. Пытаясь освоить новые педагогические технологии, учителя, не в последнюю очередь, сталкиваются с недостатком предметных знаний. Об этом свидетельствуют результаты опроса педагогов, проходящих переподготовку на курсах повышения квалификации. При ближайшем рассмотрении этот недостаток оказывается несформированностью базовых предметных понятий, которые должны быть сформированы у будущего учителя уже на уровне средней школы. Таким образом, преподавая курс «Окружающий мир», учителя с недоразвитыми предметными понятиями опираются на интуитивные теории и житейские представления, воспроизводя из поколения в поколение склонность к апофении и неосмысленному отвержению научных доказательств, не критичность мышления. Несформированность базовых научных понятий порождает у педагогов неуверенность в собственном преподавании, ограничивает их стремление к профессиональному развитию, освоению новых методов и содержания обучения.

Ключевые слова: житейские представления, научные понятия, педагогические технологии, профессиональное развитие педагогов, развивающее обучение

DEFICIT OF SUBJECT KNOWLEDGE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ABOUT THE ENVIRONMENT AS AN OBSTACLE TO PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Chudinova Elena Vasilyevna

Psychological Institute of the Russian Academy of Sciences, Moscow

Abstract. Teachers experience difficulties in mastering new pedagogical technologies. One of the main difficulties is the lack of subject knowledge. Teachers attending professional development courses participated in the survey. The subject of the survey was the knowledge that they should have acquired during their studies at the basic school.

The analysis has shown that teachers' lack of subject knowledge is expressed in unformed basic subject concepts. Thus, when teaching the "Environment" to schoolchildren, teachers with underdeveloped subject concepts rely on intuitive theories and worldly ideas. Thus, the tendency to apophenia and unthinking rejection of scientific evidence and uncritical thinking are reproduced from generation to generation. In addition, the lack of basic scientific concepts creates uncertainty among teachers in their own teaching, limits their desire for professional development, mastering new methods and content of teaching.

Keywords: common perceptions, scientific concepts, pedagogical technologies, teachers' professional development, developmental learning

Участвуя в течение нескольких десятилетий в переподготовке учителей начальной школы, я выслушала от них немало жалоб на плохую предметную подготовку, мешающую в преподавании курса «Окружающий мир». Эта причина зачастую приводилась как основная при отказе учителей преподавать «Окружающий мир» по системе Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова.

Такая ситуация в образовании не меняется с годами, мешая учителям начальной школы в преподавании начального есте-

ствознания. При этом требования к результатам их преподавания возрастают. Примером может служить требование формировать исследовательские навыки уже у учеников начальной школы. Одна из задач ВПР¹ по курсу «Окружающий мир» предполагает наличие у выпускников начальной школы умений вычитывать и понимать научно-популярный текст, понимать суть различий контрольного опыта и эксперимента, анализировать условия в соотношении с гипотезой эксперимента, различать виды измерений и определять их необходимость, планировать эксперимент для выяснения причинной связи явлений.

Ощущение неуверенности, собственной некомпетентности в самых простых вопросах естественнонаучного характера не позволяет учителям переходить на деятельностные формы обучения, требуемые современными образовательными стандартами, осваивать инновационные программы. Их удел – воспроизведение текстов учебника, избегание ответов на вопросы, интересующие любопытных учеников, и, в конечном счете, самоограничение профессионального роста и личностного развития.

Действительно ли существует такой серьезный дефицит предметных знаний у учителей начальной школы и, если этот так, то чем он может быть вызван? Для ответа на первый вопрос, учителям, пришедшим на курсы повышения квалификации, был предложен опросник, включающий, в том числе, «детские» вопросы на материале, изучаемом учениками 1–7 классов школы, и знание которых требуется в преподавании курса «Окружающий мир». В опросе участвовали 37 учителей, из них 17% в возрасте 18–25 лет, 17% в возрасте 25–40 лет, а остальные 66% в возрасте 40–60 лет.

Педагогам были заданы вопросы с выбором одного или нескольких готовых ответов. Так, например, в одном вопросе нужно было выбрать и отметить верную последовательность месяцев года, записанную в порядке уменьшения продолжительности светлого времени суток. В другом вопросе требовалось отметить правильные высказывания о дыхании растений.

¹ Всероссийская проверочная работа (4 класс).

«Как дышат растения? Растения

- выделяют углекислый газ
- поглощают углекислый газ
- выделяют кислород
- поглощают кислород.»

В третьем вопросе необходимо было указать, где вода находится в жидком состоянии (из перечисленного списка объектов, например, «облако», «ручей летом», «воздух весной» и пр.)). Эти «детские» вопросы были встроены в основную часть опросника, который, в целом, был посвящен технологиям преподавания.

Достаточно сказать, что верные ответы на вопросы о последовательности месяцев и дыхании растений дали чуть меньше половины опрошенных (18 из 37 человек), а на вопрос о состоянии воды только 12% педагогов. Получается, что больше половины заинтересованных в своем профессиональном развитии учителей начальной школы (а на курсы переподготовки по системе Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, в основном, педагоги едут по своему желанию) действительно страдают от недостаточности предметной подготовки. Они путают процессы питания и дыхания растений (а это ключевой биологический вопрос), полагают, что облако или туман – это вода в газообразном состоянии, то есть не имеют базовых понятий в области физики. Непонимание этих вопросов свидетельствует о провальной ситуации с естественнонаучными знаниями в целом. Что же говорить о менее активных педагогах, не слишком стремящихся к профессиональному росту и овладению новыми педагогическими технологиями, к самоизменению...

В чем же здесь дело? Ведь перечисленные выше предметные знания должны были оказаться в голове будущего учителя даже не в педагогическом ВУЗе или колледже, а во время его обучения в школе, а потом еще раз изучаться в рамках предметной подготовки будущего специалиста! Тем не менее, эти простые, но важные для понимания устройства окружающего мира, вещи оказались не усвоенными, причем не просто выпускниками школы, а людьми, которые участвуют в процессе сохранения и передачи знаний следующим поколениям.

Дело в способе передачи этих знаний. До и помимо школы человек получает огромное количество информации об окружающем мире, у него формируются интуитивные, недостаточно осознанные представления о многих процессах и явлениях. Слова естественного языка (бытовая речь) фиксируют эти представления, формируют так называемые «интуитивные теории» [1;4]. Школьное обучение может либо преобразовать эти житейские понятия, превратив их в научные, либо, по образному выражению Б.Д. Эльконина, сложить их в «соседнюю коробочку». Сложенные в «отдельную коробочку» знания смогут потом оказаться востребованными, в лучшем случае, для решения кроссвордов, но в решении практических задач, в своих мыслях, человек по-прежнему будет опираться на исходные житейские представления [1; 3]. «Зная» о том, что такое фотосинтез, то есть воспроизводя, в целом, правильное определение термина, человек будет искренне полагать, что растения питаются водой и почвой, поскольку бытовым опытом выращивания растений на огороде ему ближе.

Э. Штульман пишет: «...может показаться, что интуитивные теории – это какой-то пережиток, возникший в прошлом из-за нехватки научных данных, и в будущем, когда такая информация станет доступнее и обширнее, они просто отомрут. Будьте уверены, что это не так...» [4, с. 17].

Проблема трудного перехода от исходных житейских представлений и понятий к научным, поставленная еще Л.С. Выготским, продолжает быть актуальной и обсуждаться сегодня [1; 5]. Она касается именно вопроса развития понятий, а не лишь запоминания научной терминологии.

Показано, что преобразование в школьном обучении исходного понятия в научное происходит в последовательных актах опосредствования, в которых не только строится само понятие, но меняются значения слов, которые использовались раньше в обыденной речи, а теперь означают научные понятия (например, «дыхание» в биологии или «пар» в физике). Поэтому на пути действительного становления, формирования научного понятия в обучении предметом совместной работы учителя и ученика становится не содер-

жание научного понятия, но отношение между ним и содержанием исходных житейских понятий. Тогда это отношение осознается учеником, а научное понятие может занять достойное место в процессах мышления, осмысления прочитанного [3].

Растрянность, которую испытывают взрослые люди, педагоги, сталкиваясь с простыми вопросами «школьного» уровня, свидетельствует о том, что, обучаясь в традиционной школе, они не овладели базовыми понятиями естественных наук. Для успешного поступления в колледж и институт было довольно формального знания терминологии. Недоформированность научных понятий у взрослых становится питательной средой для отрицания науки, доверия к вбросам ложной информации, распространения массовых заблуждений [2; 4]. Вспомним, что в этой жизненной ситуации пребывают люди, чьей профессиональной задачей является организация процессов обучения и учения следующих поколений. Педагоги преподают «Окружающий мир», опираясь, в основном, на собственные исходные житейские представления, а не на естественнонаучные понятия. Неуверенность в собственных знаниях заставляет их ограничивать себя в освоении новых образовательных систем, учебных курсов, в профессиональном развитии и зависимом от него личностном росте. Таким образом формируется замкнутый круг: воспроизводство из поколения в поколение большого числа людей, склонных к апофении – тенденции усматривать за случайными явлениями связность, доверяющих шарлатанам и с опаской относящихся к научным данным. Разорвать этот порочный круг можно только внедрением в образование технологий, развивающих мышление и сознание людей.

Литература

1. *Казанская К.О., Ромашук А.Н.* Проблема перехода от «наивных» к научным понятиям: подход концептуальных изменений и школа Л.С. Выготского // Вестник Московского университета. Серия 4: психология. – 2021. – № 3. – С. 242–262.
2. *Панчин А.Ю.* Апофения. – СПб.: Питер. 2019. – 256 с.

3. Чудинова Е.В., Зайцева В.Е. «Трудное дыхание»: к вопросу о преодолении натурального в культурном // Культурно-историческая психология. – 2022. – Том 18. – № 1. – С. 60–68.

4. Штульман Э. Сбитые с толку. Почему наши интуитивные представления о мире часто ошибочны. – М.: МИФ, 2020. – 352 с.

5. *Gennen T.* Conceptual Change and Education: The Neglected Potential of Developmental Teaching Approaches // *Human Development.* – 2023. – Vol. 67. – № 2. – P. 88-107. DOI:10.1159/000530247

СЕКЦИЯ

2

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ
И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ
В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ
СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

ГРНТИ 15.21.31

ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧНОГО МЫШЛЕНИЯ ПСИХОЛОГА

Абдалина Лариса Васильевна

Воронежский государственный университет, г. Воронеж

Аннотация. В статье рассматривается актуальная для современной действительности тема развития экологичного мышления у психологов, обусловленная нарастанием социальной напряженности между людьми, нарушением личных границ при коммуникации, что создает условия для возникновения в жизни человека токсичных отношений. Автор обосновывает, что противостоять такому типу отношений призвано экологичное мышление, направленное на развитие позитивных и жизнеутверждающих мыслей. В статье раскрывается проблема экологических отношений между психологом и клиентом, основанных на экологических принципах развития живых систем. Автором выделены основные признаки экологичного мышления, которые сводятся к приоритету развития субъективного внутреннего мира. На основе анализа научных источников по проблеме исследования автор предлагает свою точку зрения на определение изучаемого понятия.

Ключевые слова: экологичное мышление, экология отношений, экологические принципы общения, токсичное сознание, психолог-практик

FEATURES OF ECO-FRIENDLY THINKING A PSYCHOLOGIST

Abdalina Larisa Vasilyevna

Voronezh State University, Voronezh

Abstract. The article deals with the topic of the development of ecological thinking among psychologists, which is relevant for modern reality, due to the

increase in social tension between people, violation of personal boundaries in communication, which creates conditions for the emergence of toxic relationships in human life. The author points out that eco-friendly thinking aimed at developing positive and life-affirming thoughts is designed to resist this type of relationship. The article reveals the problem of ecological relations between a psychologist and a client based on the ecological principles of the development of living systems. The author highlights the main features of eco-friendly thinking, which are reduced to the priority of the development of the subjective inner world. Based on the analysis of scientific sources on the problem of research, the author offers his point of view on the definition of the concept under study.

Keywords: ecological thinking, ecology of relations, ecological principles of communication, toxic consciousness, psychologist-practitioner

В современной действительности возникает большое количество предлагаемых услуг в сфере практической психологии. Данным фактом обусловлена проблема контроля качества профессиональной психологической помощи, качественной профессиональной подготовки будущих психологов, этических принципов работы в практической сфере психологии.

Профессиональная деятельность практического психолога осложняется отсутствием четких предписаний о принципах и способах выстраивания психологической работы и взаимоотношений с клиентами [1].

В решении задачи повышения качества предлагаемых психологических услуг важным является осознание психологом своих индивидуально-личностных особенностей, обуславливающих эффективность консультативной деятельности, рефлексия и разрешения личностных проблем, т.е. постоянная работа над собой в сторону самосовершенствования. На пути к гармонизации внутреннего мира личности психолога помогает развитие экологического мышления. Данный вид мышления недостаточно изучен в современной психологической науке в силу не разработанности изучаемого объекта и его новизны.

Анализ имеющихся исследований в области экологии отношений [1, 2, 3] указывает на понимании экологичного мышления

как мышления не безвредным способом, которое основывается на экологических принципах развития живых систем, при взаимодействии с которыми человек не наносит им ущерба.

Продуктом экологичного мышления является выстраивание экологических отношений с окружающим миром, которые основываются на позитивном восприятии, эмоциональной устойчивости и гармоничной организации внутреннего мира человека.

Особенно остро проблема развития логического мышления и выстраивания экологичного взаимодействия возникает в практической деятельности психолога, поскольку эффективность выполняемых профессиональных услуг напрямую зависит от умения специалиста экологично мыслить.

Психолог-практик должен быть способен к созданию экологичного контекста взаимодействия с клиентами посредством развития у себя экологичного мышления. Специалист, обладающий данным видом мышления, характеризуется особым внутренним миром, субъективным пространством, обладающим особой значимостью для его носителя.

Благодаря экологичному мышлению развиваются такие личностные образования, как:

- открытость миру, другим людям и особенно всему новому, в том числе желанию постигать новые знания и способы деятельности, что стимулирует человека к саморазвитию;

- бережное отношение к своему субъективному пространству, где гармонично сочетается интимность и умение правильно раскрыть свои индивидуальные особенности перед окружающими;

- восприимчивость и наличие внутренней профессиональной интуиции позволяет проникать в переживания других и на этой основе прогнозировать их поведение;

- спонтанность и раскрепощенность, которые дают возможность для проявления творческой премудрости;

- умение быть ответственным за свои поступки и даже мысли, в контексте экологии взаимодействия, это выражается такой характеристики, как «чистота помыслов»;

– осознание ценности временных ресурсов, которое выражается в умении рационально распределять свое время и уважительно относиться к чужому времени.

Продолжая рассматривает специфику экологичного мышления, важно представить признаки духовности, которые были выделены в логотерапии В. Франкла, и которые, на наш взгляд, могут быть отнесены к сущностным особенностям экологического мышления [2]:

1. Субъективное пространство становится приоритетнее пространства объективного. Человек большую часть времени посвящает своему духовному развитию, познанию своих скрытых способностей, реализации личностного потенциала. Указанные аспекты личностного развития становятся важнее, чем самореализация через социальные сферы: работа, учеба, контакты.

2. Субъективное время становится приоритетнее времени объективного. Восприятие личного времени наполняется осмысленностью прожитых дней. Каждое мгновение может подарить человеку глубокий смысл пережитого, это то, что порой не удастся понять и прочувствовать другим в течение всей жизни. Есть мнение, согласно которому, люди, которые уделяют своему внутреннему развитию много времени, пребывают в своем личном отсчете времени, стареют значительно медленнее.

3. Субъективная чистота становится приоритетнее чистоты объективной. Человек становится более чувствительным к восприятию духовной, моральной, физической чистоты души и тела. Происходит дифференциации негативных и положительных эмоций, вредных и полезных продуктов. Осознание чистоты приводит личность к возвышенным чувствам, которые реализуются во взаимодействии с другими людьми и к самому себе.

Все выше обозначенные особенности экологичного мышления находят свое выражение в субъективной картине мира человека, которая характеризуется состоянием душевной гармонии, чувством удовлетворенности от общения с партнером, при беседе возникает ощущение наполненности глубоким жизненным смыслом, происходит осознание ранее непонятных конструктов бытия

и мироустройства, раскрываются законы творческой премудрости, что обуславливает родство душ, значимости друг для друга, сам факт общения рассматривается как очень ценный для дальнейшей жизни. У человека, находящегося в ситуации экологичного взаимодействия, возникает ощущение, что он становится лучше относительно самого себя.

Важным фактором развития экологичного мышления психологов в практической сфере является избавление от токсичного сознания, которое можно рассматривать как мыслительный процесс, при котором внутренним негативным монологом, отягощённом гневом, обидами, раздражением, человек разрушает, прежде всего, себя, ухудшая свое физическое и психологическое самочувствие [4].

Противостоять токсичному сознанию призвано экологичное мышление, направленное на развитие позитивных и жизнеутверждающих мыслей, освобождение от таких токсичных отношений с окружающими.

Из вышесказанного следует, что под экологичным мышлением следует понимать мышление, основанное на позитивном восприятии окружающей действительности, гармоничном принятии себя, умении выстраивать межличностные отношения, лишённые показателя «токсичности».

Литература

1. *Глуценко О.А., Гришанина Н.В., Кириллина Н.В.* Экология коммуникации: факторы токсичности в медийных текстах // Коммуникология. – 2021. – Т. 9. – № 4. – С. 160–178.
2. *Дубинина Т.В.* Экология взаимодействия в практической психологии // СПЖ. – 2004. – №19. – С. 44–51.
3. *Козьмина Л.Б.* Динамика психологического благополучия личности студентов-психологов: дис. ... канд. псих. н. – Ярославль, 2014. – 174 с.
4. *Рядинская Е.Н., Ковальчишина Н.И.* Токсичное сознание как результат нарушений психологического здоровья личности // КПЖ. – 2022. – №5 (154). – С. 89–96.

ГРНТИ 15.41.49

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА СЕМЬИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ КО ВСТУПЛЕНИЮ В БРАК СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Акимова Дарья Юрьевна

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос формирования образа семьи и семейных ценностей, а также вопрос психологической готовности к браку современной студенческой молодежи. Основная проблема психологической готовности к браку заключается в том, что молодые люди не имеют четкого представления о роли семьи и брака. В настоящее время данная проблема актуальна, но, на данный момент, недостаточно изучена. В статье анализируются зарубежные и отечественные труды по проблеме формирования образа семьи, семейных ценностей и психологической готовности к браку молодежи.

Ключевые слова: студенческая молодежь, семья, семейные ценности, брак, готовность к вступлению в брак, психологическая готовность к браку

FORMATION OF FAMILY IMAGE AND PSYCHOLOGICAL READINESS TO MARRY OF STUDENT YOUTH, AS AN OBJECT OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Akimova Daria Yurievna

Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. The article consider the issue of formation of the image of family and family values, as well as the issue of psychological readiness for marriage of modern student youth. The main problem of psychologig readines for mariage is that young people do not have a clear idea of the role of family and marriage. At present, this problem is relevant, but, at the moment, is insufficiently studied. The article analyzes foreign and domestic works on the problem of formation of family image, family values and psychological readiness for marriage of young people.

Keywords: student youth, family, family values, marriage, marriage readiness, psychological readiness for marriage

В современном мире нам приходится констатировать неопределенность и неустойчивость понимания современной студенческой молодёжи ценностей семьи. Традиционная семья является основой для любого общества в государстве. В каждой семье существовали и передавались от поколения к поколению семейные традиции и ценности. В России на протяжении многих веков уделяли большое значение вопросу формирования у молодежи установок на создание семьи. К сожалению, на данный момент ситуация резко изменилась на противоположную. В настоящее время, во многих семьях отсутствуют семейные традиции, отношение к браку также изменилось, как со стороны молодого поколения, так и со стороны родителей. По мнению молодежи, предпочтительнее жить гражданским браком, чтобы лучше друг друга узнать. Тем самым, отмечается рост новой модели межличностных отношений, в которой молодые люди заменяют брак на проживание вместе.

Вопросы ценностей семьи обсуждаются в работах О.М. Здравомысловой, Б.С. Павлова, М.Ю. Арутюняна, С.И. Голода. Исследования в области современной психологии чаще всего рассматривают такие темы как брак, верность супругов, ожидания от партнера и рождение детей. По мнению специалистов, недолговечность современных браков зависит от того, что у молодежи не воспитывается истинное уважение к институту семьи, искажаются представления о семейном взаимодействии, формируется неадекватное отношение к семье и браку.

Учитывая социальную трансформацию общества, актуальным является изучение процесса перестройки отношения молодых людей к семье и браку в студенческом возрасте, а также исследование рисков, которые могут оказывать негативное влияние на их готовность к браку и стабильность брака в будущем.

Б.Г. Ананьевым студенческий возраст отмечен как пора сложнейшего структурирования интеллекта, охватывающий период от

17–18 до 22–23 лет. В этом возрасте функциональные показатели и продуктивность постоянно повышаются за счет динамики прогрессивного движения, без каких-либо кризисов. В студенческом возрасте имеются наибольшие возможности развития [1].

Студенческий возраст, как полагает И.А. Зимняя, представляет особый период в жизни человека, который длится от 18 до 25 лет и является началом зрелого возраста, завершая периоды детского развития. В социально-психологическом аспекте студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации [2].

И.С. Кон характеризует студенческий период, охватывающий возраст 18–23 лет, появлением индивидуальности, непохожестью его на других, а также расширением диапазона выполняемых им ролей, появлением потребности в близости, понимании. Как отмечает автор, у работающей молодежи раньше формируется чувство личной ответственности, она раньше узнает цену деньгам, быстрее избавляется от подростковых стереотипов. Хотя студенчество дольше сохраняет относительно зависимый социальный статус, оно опережает своих работающих сверстников в культурно-образовательном отношении [3].

Сегодня многие молодые люди сталкиваются с трудностями, обусловленными низким уровнем готовности к вступлению в брак, нежеланием признавать и выполнять семейные обязанности и функции, нежеланием взять на себя ответственность за благополучие членов семьи. В этом контексте возникают такие проблемы, как отсрочка вступления в брак и рождения первого ребенка в возрасте до 30 лет и высокий уровень распада молодых семей.

В этой связи очевидна актуальность анализа психологических аспектов готовности студенческой молодежи к вступлению в брак. Под готовностью к вступлению в брак мы подразумеваем объединение определенных действий, ведущих к созданию семьи и установлению брачно-партнерских отношений. Это означает, что молодой человек осознает последствия брака, поскольку он обла-

дает определенным набором знаний, навыков и готовности преодолевать препятствия, возникающие в ходе реализации новой социальной роли.

Развитие межличностных отношений и коммуникативных качеств внутри семьи имеет решающее значение для того, чтобы молодые люди могли эффективно развивать свои отношения в будущем браке. Формирование готовности молодежи к брачно-семейным отношениям и совершенствование системы полового воспитания, обеспечат успешность брачно-семейной адаптации супругов и стабильность семьи.

Изучением проблемы психологической готовности молодежи к браку занимались В.С. Торохтий [4], Е.С. Граненкова [5], Л.Б. Шнейдер [6], С.В. Жолудева [7], Е.П. Ильин [8], Е.С. Калмыкова [9]. Е.И. Зритнева определяет готовность молодого человека вступать в брак как социально-психологическое образование, которое представляет собой совокупность знаний о семейных отношениях и ценностях, а также готовность к общению в семье друг с другом.

Понимание семьи в отечественной и зарубежной литературе не сводится к единому исследовательскому полю, а охватывает ряд многообразных теоретических подходов. Широкое распространение в современной литературе приобрели: системный подход к семье, который базируется на изучении семьи как целостного организма, ее структуры и динамики, особенностей иерархии членов семьи (С. Минухин, В.А. Сухомлинский, А.В. Петровский и др.); имплицитный подход к семье, который ориентирован на изучение системы неявных и неотчетливо осознанных представлений, регулирующих реальные взаимоотношения индивида в семейной сфере (А. Эдвардс, Е.Е. Грэм, О.А. Минеева и др).

В настоящее время в России отмечается ухудшение материального положения населения; низкая рождаемость и высокая смертность населения; увеличение детей сирот и неполных семей; увеличение «гражданских браков» – юридически неоформленное сожительство.

Вступление в брак молодых людей или его расторжение также подвержено некоторым изменениям. Так, в России в 2010 году на

1 215 тыс. браков приходилось 639 тыс. разводов, а в 2021 году (по данным Росстата) – на 924 тыс. браков приходилось 644 тыс. разводов [10].

Согласно данным Росстата, современная ситуация вступления в брак в Российской Федерации следующая: на студенческую молодежь в возрасте от 18 до 24 лет на 2021 г. приходилось 464 тыс. браков, из которых 175 тыс. – на юношей, 289 тыс. – на девушек. Данные говорят о том, что девушки в этом возрасте чаще вступают в брак и стремятся выбирать в партнеры более старших по возрасту молодых людей. Если сравнить эти данные с 2010 г. выявится следующая тенденция: на студенческую молодежь в возрасте от 18 до 24 приходилось 928 тыс. браков, из которых 373 тыс. – на юношей, 555 тыс. – на девушек. За 11 лет тенденция вступления в брак снизилась на 50%, что свидетельствует о неготовности студенческой молодежи вступать в брак и создавать семью в возрасте от 18 до 24 лет [10].

Согласно данным Росстата, современная ситуация возрастного коэффициента рождаемости в Российской Федерации следующая: коэффициент рождаемости, который приходился на студенческую молодежь в возрасте от 18 до 24 лет на 2021 г., составлял 70,8; на 2010 г. – 87,5. Следовательно, тенденция рождаемости в этом возрасте снизилась. Молодые матери в этом возрасте в 66,3% случаев имеют одного ребенка, в 26,1% – двоих детей, в 7,3% случаев – трех и более детей [10].

Следовательно, статистические данные подтверждают тот факт, что студенческая молодежь в современном обществе не стремится создавать свою семью в возрасте от 18 до 24 лет как предыдущие поколения. Возраст вступления в брак имеет тенденцию повышаться, и основная его доля приходится на период от 25 до 34 лет; среди мужчин предпочтительным возрастом вступления в брак остается возраст от 35 лет. Наиболее распространенным возрастом для рождения ребенка является возраст от 25 до 29 лет, популярным также является возраст от 30 до 34 лет, именно на этот возраст приходится наибольшая доля рождения второго ребенка [10].

В рамках моей магистерской выпускной квалификационной работы «Психологическая готовность студенческой молодежи ко вступлению в брак» планируется проведение эмпирического исследования в рамках Южного федерального университета. Цель исследования: изучить систему семейных ценностей студенческой молодежи Южного федерального университета и выявить особенности психологической готовности студенческой молодежи к созданию семьи.

Эмпирическая часть исследования осуществляется в декабре-январе 2023–2024 г на базе Южного федерального университета г. Ростова-на-Дону. В качестве испытуемых задействована студенческая молодежь в возрасте 18–25 лет.

Методики, использованные в эмпирической части исследования:

1. Для определения отношения студентов к браку была разработана авторская анкета. Она включает закрытые, полужакрытые и открытые вопросы, позволяющие выявить мнение респондентов о целомудрии, о добрачных интимных отношениях, оценку приемлемости для них разных форм брака, понимание респондентами необходимости учиться построению супружеских взаимоотношений.

2. Методика «Ролевые ожидания партнеров» (А.Н. Волкова) позволяет выявить представления супругов о значимых функциях семьи (сексуальные отношения, родительские обязанности, хозяйственно-бытовое обслуживание, личностная общность между супругами, профессиональные интересы, моральная и эмоциональная поддержка). Также, методика позволяет составить представление о желаемом распределении семейных ролей.

3. Опросник «Измерение установок в супружеской паре» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская) предназначен для изучения наиболее значимых установок у супругов (отношение к любви, браку, детям, разводу, сексу, деньгам).

4. Анкета «Нравственная готовность к браку» (Е.К. Погодина) помогает выявить ценностные ориентации на семейно-брачные отношения и уровень нравственной готовности к браку.

Практическая значимость исследования заключается в формировании представлений о путях повышения психологической го-

товности молодежи к браку. Данные знания могут использоваться в профессиональной и практической деятельности психолога.

На основе результатов исследования может быть создан Клуб молодой семьи на базе Южного федерального университета, целью которого станет подготовка молодежи к семейной жизни, помощь достижения семейного благополучия в молодых семьях, возрождение традиционных духовно-культурных и нравственных ценностей. Клуб молодой семьи будет работать в нескольких направлениях, а именно: подготовка к семейной жизни, профилактика семейных конфликтов, подготовка к рождению ребенка, психологическая работа с молодыми мамами, формирование ответственных родительских привычек.

Также, полученные результаты исследования могут быть использованы в консультативной работе психологической службы Южного федерального университета при обращении студентов по вопросам взаимоотношений в паре.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Педагогические приложения современной психологии / Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / Под ред. И.И. Ильасова, В.Я. Ляудис. – М., 1981. – 304 с.
2. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. – 3-е издание, пересмотренное. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО 'МОДЭК', 2010. – 448 с.
3. *Кон И.С.* Психология ранней юности. – М., 1989. – 300 с.
4. *Торохтий В.С.* Социальная работа с семьей. Психолого-педагогическое обеспечение: учебное пособие для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2018. – 488 с.
5. *Граненкова Е.С.* Теоретико-методологические подходы к изучению готовности к семейной жизни // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 1. – С. 172–174.
6. *Шнейдер Л.Б.* Семейная психология: учебное пособие для вузов. – 2-е изд. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 768 с.
7. *Жолудева С.В.* Психологическая готовность к браку на разных этапах периода взрослости: дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2009. – 258 с.

8. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.

9. Калмыкова Е.С. Психологические проблемы первых лет супружеской жизни // Психология семьи: хрестоматия / ред. Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2007. С. 474–485.

10. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. – URL: <https://rosstat.gov.ru/> (дата обращения: 15.06.2023).

ГРНТИ 15.21.51

САМОРЕФЛЕКСИЯ МОЛОДЕЖИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В ИГРОВОЕ ПРОСТРАНСТВО

Воскресенская Наталья Геннадьевна

*Нижегородский государственный университет
им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород*

Аннотация. Изучение отношения молодежи с разной степенью вовлеченностью в компьютерные игры выявило, что молодежь, испытывающая равнодушие к компьютерным играм, склонна воспринимать реальную жизнь как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом процесс, а достижения успехов в ней связывает с собственными усилиями; тогда как увлеченность игровыми мирами смещает процессы саморефлексию в игровое пространство.

Ключевые слова: аддикция; геймер; игровое пространство; смысло-жизненные ориентации; удовлетворенность жизнью

SELF-REFLECTION OF YOUNG PEOPLE WITH DIFFERENT LEVELS OF INVOLVEMENT IN THE GAMING SPACE

Voskresenskaya Natalia Gennadievna

*Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (UNN),
Nizhny Novgorod*

Abstract. The study of the attitude of young people with varying degrees of involvement in computer games revealed that young people who are indifferent

to computer games tend to perceive real life as an interesting, emotionally rich and meaningful process, and associate success in it with their own efforts; whereas the fascination with game worlds shifts the processes of self-reflection into the gaming space.

Keywords: addiction; gamer; game space; life-meaning orientations; life satisfaction

Компьютерные игры заняли прочное место с жизни современного человека. Так, исследования гейминга в России, проведенное в 2022 году Аналитическим центром НАФИ совместно с Организацией развития видеоигровой индустрии, выявил, что основными покупателями видеоигр является молодежь до 35 лет. При этом отмечается устойчивый рост интереса к компьютерным играм (по сравнению с 2018 годом отмечен рост геймеров с 18% к опрошенной выборке до 60%), и четверть (23% из 1600 опрошенных) играют практически каждый день [3].

Психологические эффекты чрезмерной вовлеченности в игровое пространство всегда находились в центре исследовательского внимания. Существуют устойчивые представления о негативном воздействии компьютерных игр на социализацию молодежи. Так отмечаются такие последствия зависимого поведения геймеров, как неспособность и активное нежелание отвлекаться на другие виды деятельности, что сопровождается негативными эмоциями при необходимости это делать; неспособность контролировать свое время с обманом близких и самого себя, связанным с преуменьшением времени, проведенного за играми; учащение конфликтов в ближайшем окружении, из-за чрезмерных временных и денежных трат на свои увлечения и склонности забывать о своих обязанностях в реальной жизни [2]. Чувство вины и сопутствующая ей тревога и депрессия, обусловленная зависимым поведением, разрешается уходом в игровой мир и переживанием специфического эмоционального подъема настроения (драйва), вытесняя критические соображения, направленными на решение проблем в реальной жизни, и усиливая тем самым компьютерную зависимость.

Вместе с тем исследование влияния компьютерных игр на психические процессы увлеченных геймеров не является столь однозначным в силу неоднородности самих компьютерных игр, и тех личностных смысловом, что игрок вкладывает в процессе игры [1]. Целью данного исследования стало изучение отношения к личностно-значимым характеристикам компьютерных игр молодежи с разной степенью вовлеченностью в компьютерные игры и особенностями осмысления себя в реальной жизни.

Были опрошены 210 студентов младших курсов с разной степенью вовлеченностью с игровое пространство (возраст $M=19,9$; $SD=1,82$), из них 37,6% юноши. Опросник состоял из вопросов, касающихся некоторых социально-демографических характеристик (пол и возраст), времени, проводимого за компьютерными играми с использованием шкалы А.Е. Войскунского [2], отношение к характеристикам компьютерных игр с точки зрения их значимости при выборе игры, составленные по результатам фокусированных интервью со студентами, увлекающимися компьютерными играми [6], теста смысложизненных ситуаций Д.А. Леонтьева [5] и методики удовлетворенности жизнью Г.М. Головиной и Т.Н. Савченко [4]. Полученные результаты обрабатывались в программе SPSS с использованием процедур описательной статистики и выявлении значимых различий в подгруппах с помощью U-критерия Манна-Уитни.

В результате исследования было выделено пять подгрупп с разной степенью вовлеченности в компьютерное пространство.

Первая группа ($N=97$) – студенты, не играющих в компьютерные игры. Все опрашиваемые, вошедшие в эту группу, отмечали, что имеют опыт компьютерных игр, но в настоящее время не играют, так как предпочитают проводить время с большей пользой (57%), не хватает времени (35%) или другое (7%). Среди данной выборки девушек больше, чем юношей (82 против 15; $z=-6,445$; $p<0,001$). Они ожидаемо более низко оценили все характеристики игр, важные при выборе игры, чем остальная группа ($p<0,001$). Тест смысложизненных ориентаций выявил что данную группу отличает наличие целей в будущем, наделяющие ее осмысленностью, а сам процесс жизни

кажется интересным и наполненным смыслом. Так, в данной группе чаще считают, что жизнь волнующая и захватывающая ($z=-2,411$; $p=0,016$), а также осмысленна и целеустремленна ($z=-2,394$; $p=0,017$). В особенностях самовосприятия данная группа отличается представлениями о себе как личности, способной самой управлять собственной жизнью, достигая заветные цели: «Моя жизнь сложилась именно так, как я мечтал» ($z=-3,009$; $p=0,003$); «Моя жизнь наполнена интересными делами» ($z=-2,173$; $p=0,030$); «Я определенно могу назвать себя целеустремленным человеком» ($z=-2,640$; $p=0,008$); «Я человек очень обязательный» ($z=-2,381$; $p=0,017$); «Когда я уйду на пенсию, я займусь интересными вещами, которыми всегда мечтал заняться» ($z=-2,328$; $p=0,020$).

Вторая группа ($N=42$) – студенты, играющие меньше 3-х часов в неделю, не имеющие статистически значимых отличий по полу и возрасту в сравнении с остальной выборкой. Данная группа, как и первая, склонна давать более низкие оценки характеристикам игр, способным их привлечь, чем остальные студенты. Вместе с тем их может заинтересовать наличие в игре таких характеристик, как возможность подумать перед принятием правильного решения ($z=-3,336$; $p<0,001$); наличие хорошо прописанных персонажей, интересные диалоги ($z=-2,810$; $p=0,005$); возможность возродиться в определённой точке и времени игрового пространства ($z=-2,956$; $p=0,003$); видеть в игре точное воплощение аспектов реальности ($z=-2,563$; $p=0,010$). Для них важно, чтобы игра была достаточно простой ($z=-2,232$; $p=0,026$) и не требовала много времени на прохождение ($z=-1,954$; $p=0,050$). В данной группе чаще склонны считать, что жизнь складывается именно так, как им мечталось ($z=-2,747$; $p=0,006$), между тем каких-то отличительных личностных особенностей, способствующих этому, тест не выявил.

Третья группа ($N=29$) – студенты, играющие от 3-х до 7-и часов в неделю, при этом девушек здесь статистически значимо больше, чем юношей, чем в целом по выборке ($z=-2,731$; $p=0,006$). Для них важны в игре такие характеристики, как наличие хорошо прописанных персонажей, интересные диалоги ($z=-2,837$; $p=0,005$); действовать в условиях четко заданных задач ($z=-2,947$; $p=0,003$);

решать боевые задачи, сражаться с врагом ($z=-2,648$; $p=0,008$); видеть в игре точное воплощение аспектов реальности ($z=-2,598$; $p=0,009$). Среди значимых личностных особенностей выделяется экстернальная направленность и определенный пессимизм из-за отсутствия четкого осознания жизненных целей. Так, в данной группе чаще склонны считать, что человек лишен возможности выбирать из-за влияния природных способностей и обстоятельств ($z=-2,847$; $p=0,004$), им кажется, что их жизнь пуста и неинтересна ($z=-2,813$; $p=0,005$); отмечая при этом, что не имеют в жизни определенных целей и намерений ($z=-2,187$; $p=0,029$).

Четвертая группа ($N=12$) – студенты, играющие от 7-и до 21-и часов в неделю, где также преобладают девушки ($z=-2,623$; $p=0,009$). Среди значимых игровых характеристик здесь выделяется использование игры как тренажера для оттачивания важных в жизни навыков ($z=-2,196$; $p=0,028$) и наличие множество вариантов решения задачи ($z=-2,458$; $p=0,014$). В данной группе в целеполагании присутствует в большей мере ориентация на будущее, а настоящее же связано с выполнением обязательств. Так, здесь чаще оценивают себя как людей обязательных ($z=-3,802$; $p<0,001$) и считают, что на пенсии займутся тем, чем всегда мечтали заняться ($z=-2,587$; $p=0,010$). Можно предположить, что восприятие игры как тренажера может быть связано с попыткой оправдать свое времяпрепровождение в более насыщенном позитивными эмоциями игровом мире, чем реальная жизнь, где приходится делать то, что должно.

Пятая группа ($N=30$) – среди студентов, играющих более 21 часов в неделю. Здесь юношей статистически значимо больше, чем девушек ($z=-4,954$; $p<0,001$). В данной группе особо ценится в играх решение боевых задач, сражения ($z=-3,306$; $p<0,001$); проведение виртуальных соревнований ($z=-2,913$; $p=0,004$); важность скорости реакции и быстроты ответных действий ($z=-2,452$; $p=0,014$); необходимость хорошо разбираться в правилах игры ($z=-2,4986$; $p=0,003$); наличие множества вариантов решения задач ($z=-3,254$; $p=0,001$), неожиданные сюжетные повороты ($z=-3,056$; $p=0,002$) и большое количество времени для прохождения ($z=-2,734$; $p=0,006$). Данные студенты отличаются неустойчивыми представлениями

о возможности достижения в реальной жизни удовлетворения в процессе деятельности. С одной стороны они согласны, что если они найдут реальное дело, тогда удовлетворенность будет полной ($(z=-2,021; p=0,043)$), с другой стороны, сомневаются в том, что могут его найти ($(z=-2,604; p=0,009)$).

Таким образом, исследование позволяет отметить динамику снижения осмысления себя в реальной жизни вместе с увеличением времени, проводимого в компьютерных играх. В частности выявлено, что молодежь, не проводящая много времени в компьютерных играх, отличается более выраженным пониманием жизненных целей, позитивным отношением к жизни и интернальным локусом контроля. Студенты, не играющие в настоящее время в компьютерные игры, значительно отличаются от студентов, тратящих на компьютерные игры более 21 часов в недели. Молодежь, проводящая много времени за компьютерными играми, больше разбирается в правилах игрового мира, чем в собственной жизни, отношении к которой носит несформированный, инфантильный характер.

Литература

1. *Богачева Н.В., Войскунский А.Е.* Когнитивные стили и импульсивность у геймеров с разным уровнем игровой активности и предпочитаемым типом игр // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2015. – Т. 12. – № 1. – С. 29–53.
2. *Войскунский А.Е.* Психология и интернет. – М.: Акрополь, 2010. – 439 с.
3. Гейминг в России – 2022. Социальные и экономические эффекты / Аналитический центр НАФИ. URL: <https://nafii.ru/projects/it-i-telekom/geyming-v-rossii-2022> (дата обращения: 06.11.2023).
4. *Головина Г.М., Савченко Т.Н.* Удовлетворенность жизнью и направленность на социальное сравнение людей разных динамических типов // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. – 2021. – Т. 6. – № 4(24). – С. 55–75.
5. *Леонтьев Д.А.* Тест смысло-жизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
6. *Фортунатов А.Н., Воскресенская Н.Г.* Игра как онтологическая практика // Гуманитарный вектор. – 2023. – Т. 18. – № 2. – С. 68–76.

ГРНТИ 15.21.51

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ОПЫТ СТУДЕНТОВ С РАЗНОЙ ГОТОВНОСТЬЮ К САМОРАЗВИТИЮ

Голубева Елена Валериевна

Южный федеральный университет, г. Таганрог

Аннотация. Актуальность настоящего исследования определяется тенденциями в современном образовании к учету потребности обучающихся в развитии. Поэтому определенный интерес представляет изучение образовательного опыта студентов с разной готовностью к саморазвитию. Готовность к саморазвитию может пониматься как потребность в самоизменении и способность к нему. В эмпирическом исследовании приняли участие 138 студентов вузов в возрасте 17–25 лет. В качестве методик исследования использовались «Опросник потенциала самоизменения» (В.Р. Манукян и др.) и «Опросник образовательного опыта студентов» (Н.А. Лызь и др.). Статистическая обработка позволила установить, что высокая готовность к саморазвитию способствует формированию более позитивного представления студента об образовательном процессе и о себе как о его субъекте, т.е. более благоприятного образовательного опыта.

Ключевые слова: образовательный опыт, готовность к саморазвитию, потребность в самоизменении, способность к самоизменению

EDUCATIONAL EXPERIENCE OF STUDENTS WITH DIFFERENT READINESS FOR SELF-DEVELOPMENT

Golubeva Elena Valerievna

Southern Federal University, Taganrog

Abstract. The relevance of this study is determined by the trends in modern education towards taking into account the development needs of students. Therefore, it is of particular interest to study the educational experience of students with different readiness for self-development. Readiness for self-development can be understood as the need for self-change and the ability to

do it. The empirical study involved 138 university students aged 17-25 years. The research methods used were the “Self-Change Potential Questionnaire” (V.R. Manukyan and others) and the “Students’ Educational Experience Questionnaire” (N.A. Lyz and others). Statistical processing made it possible to establish that a high readiness for self-development contributes to the formation of a more positive student’s idea of the educational process and of himself as its subject, i.e. more favorable educational experience.

Keywords: educational experience, readiness for self-development, need for self-change, ability for self-change

Современный студент предъявляет особые требования к образованию, которое должно, в том числе, удовлетворять его потребности в развитии. Развитие, активно и осознанно направляемое самим субъектом, становится саморазвитием.

Саморазвитие личности определяется как «качественное, необратимое, направленное изменение личности, осуществляемое под управлением самой личности как субъекта развития» [5]. Потребность в самоизменении и способность к нему понимаются как готовность к саморазвитию. Учебно-профессиональная деятельность является одной из ключевых сфер саморазвития и становится доминирующей с момента осуществления человеком профессионального выбора [1].

Образовательный опыт определяется как субъективные представления студента о своей учебно-профессиональной деятельности и о себе как субъекте этой деятельности, об обучении и его социальном контексте [2]. Ряд исследователей отмечает, что сформированный образовательный опыт говорит об образовательной успешности и готовности к самообразованию и саморазвитию [3]. Поэтому наше исследование направлено на выявление образовательного опыта студентов с разным уровнем их готовности к саморазвитию. Гипотезу нашего исследования составляет предположение о том, что образовательный опыт студентов с высокой готовностью к саморазвитию будет более благоприятным.

В качестве методик эмпирического исследования были использованы:

– Опросник для диагностики потенциала самоизменений личности (В.Р. Манукян и др.) [4], позволяющий оценить потребность, возможность и способность личности к осозанным самоизменениям;

– Опросник образовательного опыта студентов (Н.А. Лызь и др.) [2], ориентированный на понимание ключевых субъектных факторов успеваемости, благополучия и развития.

Для обработки данных были использованы методы описательной статистики и критерий различий U-Манна-Уитни.

В исследовании первоначально приняли участие 479 студентов вузов в возрасте от 17 до 25 лет. Выявление потенциала самоизменений личности позволило распределить респондентов по трем подгруппам: с потенциалом самоизменений ниже среднего ($N=54$, показатель < 66), средним ($N=341$, показатель $66-85$) и выше среднего ($N=84$, показатель > 85). В дальнейшем исследовании приняли участие представители контрастных групп.

Группу с уровнем потенциала самоизменений выше среднего составили студенты с выраженным стремлением к новизне, верой в возможности человека менять себя в течение жизни, высокой степенью гибкости и способности к сознательной работе над собой. Группу с уровнем потенциала самоизменений ниже среднего составили студенты с противоположными характеристиками.

Статистическая проверка достоверности различий по образовательному опыту у студентов двух групп подтвердило выдвинутую гипотезу. Так, у студентов с высокой готовностью к саморазвитию статистически значимо выше удовлетворенность обучением ($U_{\text{эмп.}} = 552,5$ при $p < 0,01$), интенция к расширению опыта ($U_{\text{эмп.}} = 1049$ при $p < 0,01$), воспринимаемая самоэффективность и поддержка со стороны преподавателей и сокурсников ($U_{\text{эмп.}} = 910$ при $p < 0,01$), самостоятельность в управлении своей учебно-профессиональной деятельностью ($U_{\text{эмп.}} = 688,5$ при $p < 0,01$), вовлеченность в обучение ($U_{\text{эмп.}} = 860$ при $p < 0,01$). Итоговый показатель образовательного опыта также статистически значимо выше в группе студентов с высокой готовностью к саморазвитию ($U_{\text{эмп.}} = 918,5$ при $p < 0,01$).

Таким образом, стремление студентов к самоизменению и их способность ставить и реализовать цели самоизменения определяют более позитивные их представления об учебно-профессиональной деятельности и о себе как субъекте этой деятельности. Готовность к саморазвитию благотворно сказывается на удовлетворенности учебной деятельностью и вовлеченности в нее, интенции к расширению опыта, уверенности как в своих силах, так и в помощи окружающих, самостоятельности обучения.

Проведенное исследование расширяет научные представления об индивидуальных факторах образовательного опыта с позиций рассмотрения студента как субъекта профессионального и личностного развития.

Литература

1. Голубева Е.В. Профессиональная готовность студентов, ориентированных на саморазвитие // *Образовательный вестник Сознание*. – 2022. – Т. 24. – № 7. – С. 4–11.

2. Лызь Н.А., Голубева Е.В., Истратова О.Н. Образовательный опыт студентов: концептуализация и разработка инструмента оценки качества образования // *Вопросы образования / Educational Studies*. – 2022. – Вып. 3 (октябрь). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-67-98>

3. Лызь Н.А., Истратова О.Н., Голубева Е.В. Работающие студенты: образовательная успешность и субъективное благополучие? // *Высшее образование в России*. – 2023. – Т. 32. – № 2. – С. 80–96. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-80-96

4. Манукян В.Р., Муртазина И.Р., Гришина Н.В. Опросник для диагностики потенциала самоизменений личности // *Консультативная психология и психотерапия*. – 2020. – Т. 28. – № 4. – С. 35–58. doi:10.17759/spp.2020280403

5. Щукина М.А. Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. – 2014. – № 2. – С. 7–22.

ГРНТИ 15.21.51

ВРЕМЕННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ И АДАПТИВНАЯ АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ

Духновский Сергей Витальевич

Санкт-Петербургский университет МВД России

Аннотация. В статье рассматривается проблема темпоральных особенностей и адаптивной активности личности. Цель – установление взаимосвязи параметров временной направленности личности с вариантами ее адаптивной активности и временного сценария, а также выявление и описание различий в предпочитаемом типе адаптивной активности и особенностях временного сценария у субъектов с ресурсной и фиксированной временной направленностью. Респондентами выступили 240 представителей социономических профессий, в возрасте от 27 до 35 лет (127 женщин и 113 мужчин). В качестве психодиагностических методик использовали авторские разработки: опросник «Субъективная оценка временной направленности», шкалу «Временной сценарий личности» и опросник «Субъективная оценка адаптивной активности личности». Предположение о существовании взаимосвязи временной направленности (ресурсной или фиксированной) с предпочитаемым субъектом вариантом адаптивной активности (прагматичным, гомеостатичным или гедонистичным) и выраженным у него временным сценарием (разрешающим, запрещающим и инфантильно-разрешающим) нашло свое эмпирическое подтверждение. Установлено, что субъекты с фиксацией на прошлом, отличаются запрещающим временным сценарием и гомеостатическим вариантом адаптивной активности. Тогда как у обследованных с фиксацией на настоящем выражен «инфантильно-разрешающий» временной сценарий с доминирующим гедонистическим вариантом адаптивной активности. Обследованные с ресурсной временной направленностью на настоящее и будущее, обладают разрешающим временным сценарием и прагматичным вариантом адаптивной активности.

Ключевые слова: темпоральность, направленность, временной сценарий, адаптивная активность, гедонизм, прагматизм, гомеостаз

TEMPORAL FOCUS AND ADAPTIVE PERSONALITY ACTIVITY

Dukhnovsky Sergey Vitalievich

St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Abstract. The article addresses the problem of temporal features and adaptive personality activity. The goal is to establish the relationship of the parameters of the temporal orientation of the personality with the variants of its adaptive activity and the temporal scenario, as well as to identify and describe differences in the preferred type of adaptive activity and the features of the temporal scenario in subjects with a resource and fixed temporal orientation. The respondents were 240 representatives of socioeconomic professions, aged 27 to 35 years (127 women and 113 men). The author's developments were used as psychodiagnostic methods: the questionnaire "Subjective assessment of temporal orientation," the scale "Temporal scenario of personality" and the questionnaire "Subjective assessment of adaptive activity of personality." The assumption of the existence of a temporal orientation relationship (resource or fixed) with the subject's preferred variant of adaptive activity (pragmatic, homeostatic or hedonistic) and the temporal scenario expressed in him (resolving, prohibiting and infantile-resolving) found its empirical confirmation. It has been established that subjects with fixation on the past differ in a prohibitory time scenario and a homeostatic version of adaptive activity. Whereas in the examined with fixation on the present, the "infantile-resolving" time scenario with the dominant hedonistic variant of adaptive activity is expressed. Those examined with a resource temporal focus on the present and future have a resolving temporal scenario and a pragmatic version of adaptive activity.

Keywords: temporality, focus, time scenario, adaptive activity, hedonism, pragmatism, homeostasis

Человек живет во времени и использует его в качестве ресурса – средства для реализации себя, свои возможностей, достижения своих желаемых целей. В этом ведущее значение приобретает его отношение ко времени, в том числе и времени психологическому, проявляющееся в направленности субъекта на прошлое, настоящее и будущее, и являющееся индикатором качества его жизни.

Укажем, что проблема психологического времени являлась центральной в исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, Т.Н. Березиной [1], Е.И. Головахи, А.А. Кроника [2], С.В. Духновского [3], С.В. Духновского, Е.В. Забелиной [4] и др.

С нашей точки зрения, отношение к психологическому времени находит свое выражение во «временной направленности» личности на прошлое, настоящее, будущее или их сочетании, определяющей повседневную активность субъекта по достижению желаемых и/или необходимых для себя целей. Временная направленность может носить ресурсный либо фиксированный характер. «Ресурсность направленности» имеет место, когда обращение субъекта к своему психологическому прошлому, настоящему и будущему способствует изменению его психического состояния и настроения в благоприятную для себя сторону, повышает веру в себя, свои способности, дает возможность позитивно изменить отношение к себе и с другими людьми. «Фиксированность направленности» – это сосредоточенность на своем прошлом или настоящем, когда субъект не использует ресурсы прошлого опыта и не планирует реальные перспективы будущего, что сопровождается переживанием отсутствия желаемого благополучия, на фоне неблагоприятного психического состояния, неудовлетворенности отношениями с окружающими.

Считаем, что временной направленности присущи свои специфические виды адаптивной активности, рассматривая которую, будем придерживаться позиции В.А. Петровского [5]. Так, ученый указывал на то, что «говоря об адаптации, адаптивной направленности, мы предусматриваем тот случай, когда человек может заранее и не зная, к чему именно, к какому предметному эффекту приведет его действие, и тем не менее действовать адаптивно, если заранее известно, к чему он стремится «для себя», что оно ему может дать. Поэтому адаптивные действия могут быть и творчески продуктивными, «незаданными»; адаптивными их делает наличие ответа на вопрос «зачем?» [5, с. 26].

Таким образом, несмотря на наличие исследований проблема темпоральности и адаптивной активности нуждается в дополни-

тельных эмпирических исследованиях и обобщениях. В этом плане актуальными являются следующие вопросы: взаимосвязаны ли параметры временной направленности с адаптивной активностью и временным сценарием личности? Существуют ли различия в предпочитаемом типе адаптивной активности и особенностях временного сценария у субъектов с ресурсной и фиксированной временной направленностью? Возможно ли на основании сочетания особенностей временной направленности и временного сценария описать типы темпоральности личности?

Методика исследования. Респондентами выступили 240 представителей социономических профессий, в возрасте от 27 до 35 лет (127 женщин и 113 мужчин). В качестве психодиагностических методик использовали авторские разработки: опросник «Субъективная оценка временной направленности» (ВН), шкалу «Временной сценарий личности» (ВС), и опросник «Субъективная оценка адаптивной активности личности» (АА). Методики находятся на этапе психометрической проверки, одной из частей которой выступает данное исследование.

Далее перейдем к описанию наиболее значимых результатов исследования. Используя процедуру корреляционного анализа нами, были выявлены взаимосвязи параметров временной направленности с показателями адаптивной активности и временного сценария.

Так, установлено, что показатель временной сценарий значительно коррелирует с показателями «направленность на прошлое» ($r = -0,54$, при $p \leq 0,05$), «настоящее» и «будущее» ($r = 0,49$ и $0,41$, при $p \leq 0,05$, соответственно). Соответственно, с повышением значений по шкале временной сценарий, что говорит о его «разрешающем» для субъекта характере, субъект в большей степени ориентируется на настоящее и будущее, и в меньшей – на прошлое. И наоборот, отклонение значений по шкале «ВС» в сторону «запрещающего сценария», соотносится с направленностью субъекта на свое прошлое). Также установлено, что показатель по шкале «временной сценарий» (ВС) коррелирует с такими показателями как гедонистическая ориентация ($r = 0,47$, при $p \leq 0,05$), прагматическая ориен-

тация ($r=0,42$, при $p\leq 0,05$) и гомеостатическая ориентация ($r=0,34$, при $p\leq 0,05$). Таким образом, повышение значений по шкале «ВС» в сторону разрешающего временного сценария, сопровождается увеличением показателей адаптивной активности личности. «Прошлое» как показатель временной направленности (методика «ВН») взаимосвязан с подателем гомеостатическая адаптивная активность (методика «АА»), а показатель «будущее» – с прагматической адаптивной активностью (коэффициенты корреляции находятся в диапазоне от 0,39 до 0,42, при $p\leq 0,05$).

В ходе сравнительного анализа установлено, что у *субъектов с фиксированной временной направленностью на прошлое* (данный показатель по методике «ВН» выражен на высоком уровне – в диапазоне 9 стенов) ведущим является гомеостатический вариант адаптивной активности (значение показателя в диапазоне 9 стенов) и запрещающий временной сценарий (значение показателя по шкале «ВС» в диапазоне 3 стенов). Таким образом у субъектов с фиксированной направленностью на прошлое преобладает наличие запретов на реализацию себя, проявление своей индивидуальности, что находит выражение в гомеостатическом варианте адаптивной активности. Соответственно, ведущей (глубинной и порой неосознаваемой) целью поведения является сохранение и поддержание равновесия, что может выражаться в стремлении избегать конфликтов во взаимодействии с окружающими, стремление минимизировать любые влияния, которые способны вывести из состояния равновесия (например, стрессов, в том числе и в профессиональной деятельности). *Темпоральный тип личности* субъектов, относящихся к данной категории, обозначим как невротично-фиксированный с запрещающим временным сценарием и гомеостатичным вариантом адаптивной активности.

У обследованных с *ресурсной временной направленностью* на «настоящее» и «будущее» (показатели по данным шкалам методики «ВН» находятся в диапазоне 7 стенов) выражен «разрешающий» временной сценарий (показатель по шкале «ВС» – в диапазоне от 7 до 8 стенов) и прагматический вариант адаптивной активности (показатель по данной шкале методики

«АА» – в диапазоне 7 стенов). Время для данной категории выступает ресурсом реализации себя, проявления своей индивидуальности не только в настоящем, но и в будущем. Это находит выражение в узкопрактической стороне активности, нацеленной на достижение пользы для субъекта, его успеха и получение выгоды для него в настоящем и будущем. *Темпоральный тип личности* обследованных данной группы обозначим как «ресурсный» с разрешающим временным сценарием и прагматичным вариантом адаптивной активности.

В группе субъектов с *фиксированной временной направленностью на настоящее* (данный показатель методики «ВН» находится в диапазоне 9 стенов, тогда как показатель «прошлое» – в диапазоне 3 стенов, а «будущее» – 5 стенов) на высоком уровне выражен показатель «разрешающий временной сценарий» (показатели методики «ВС» находятся в диапазоне 9 стенов) в сочетании с выраженной гедонистической адаптивной активностью (значение данного показателя – также в диапазоне 9 стенов). Сосредоточение на настоящем актуальном моменте жизни, у данной категории обследованных, сопровождается ориентацией на получение удовольствия, достижения комфорта и минимизации страданий, при этом субъект не использует ресурсы прошлого опыта и не планирует перспективы будущего. Поэтому, получаемый результат не всегда соответствует затраченным усилиям, что приводит к снижению оптимистичности, изменению психического состояния и настроения в неблагоприятную сторону. *Темпоральный тип личности* обследованных обозначим как «инфантильно-фиксированный» с разрешающим временным сценарием и гедонистическим вариантом адаптивной активности.

Результаты, полученные в ходе исследования, позволяют сделать следующие выводы:

1. Предположение о существовании взаимосвязи временной направленности (ресурсной или фиксированной) с предпочитаемым субъектом вариантом адаптивной активности (прагматичным, гомеостатичным или гедонистичным) и выраженным у него временным сценарием (разрешающим, запрещающим и инфан-

тельно-разрешающим) – нашло свое эмпирическое подтверждение.

2. Описаны различия во временной направленности, которая у обследованных носит ресурсный и фиксированный характер. В частности, выявлены группы субъектов с фиксированной временной направленностью на настоящее и прошлое, а также ресурсной направленностью на настоящее и будущее.

3. Установлено, что субъекты с фиксацией на прошлом, отличаются запрещающим временным сценарием и гомеостатическим вариантом адаптивной активности. Тогда как у обследованных с фиксацией на настоящем выражен «инфантильно-разрешающий» временной сценарий с доминирующим гедонистическим вариантом адаптивной активности.

4. Обследованные с ресурсной временной направленностью на настоящее и будущее, обладают разрешающим временным сценарием и прагматичным вариантом адаптивной активности.

5. Показано, что сочетание особенностей временной направленности и сценария дает возможности описать типы темпоральности личности, каждому из которых присущ тот или иной вариант адаптивной активности. К темпоральным типам личности относим: невротично-фиксированный, инфантильно-фиксированный и ресурсный.

Полученные данные дополняют наше представление о временной направленности новым психологическим содержанием и вносят вклад в разработку концепции темпоральности личности.

Литература

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. *Время личности и время жизни*. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.

2. Головаха Е.И., Кроник А.А. *Психологическое время личности*. – Киев.: Наукова Думка, 1984. – 207 с.

3. Духновский С.В. Шкала «Отношение к времени»: психометрическая характеристика и возможности использования // *Личность: ресурсы и потенциал*. – 2021. – № 4 (21). – С. 59–66.

4. Духновский С.В., Забелина Е.В. Особенности отношения к времени у выпускников вузов с разным уровнем субъективного благополучия и

оптимизма // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2021. – Т. 23. – № 3. – С. 673–681.

5. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. – М.: ТОО «Горбунук», 1992. – 224 с.

ГРНТИ 15.21.41

ДОБРОВОЛЬЧЕСТВО КАК ЗАЩИТНЫЙ ФАКТОР ПРИ СОМАТИЧЕСКОМ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ДИСТРЕССЕ У EMDR-ТЕРАПЕВТОВ

Золотарева Алена Анатольевна¹

Казенная Елена Викторовна^{1,2}

Витко Юлия Станиславовна¹

¹*Национальный исследовательский университет*

«Высшая школа экономики», г. Москва

²*Московский педагогический государственный университет,*

г. Москва

Аннотация. Целью настоящего исследования является изучение добровольчества как защитного фактора при соматическом и психологическом дистрессе у специалистов, поддерживающих и развивающих метод психотерапии десенсибилизации и переработки с помощью движения глаз (от англ. Eye Movement Desensitization and Reprocessing, EMDR). Среди 120 опрошенных EMDR-терапевтов 19% жаловались на соматические симптомы, 3% сообщали о тревожных симптомах и 9% признавались в депрессивных симптомах. Увлеченность добровольчеством была единственным защитным фактором при соматическом и психологическом дистрессе у EMDR-терапевтов. Возраст, опыт работы, стаж волонтерской деятельности, удовлетворенность работой и осмысленность профессиональной деятельности не были взаимосвязанными с соматическим и психологическим дистрессом у опрошенных специалистов. В заключение делается вывод о необходимости продвижения идеи добровольчества среди психотерапевтов, практикующих врачей и психологов, других специалистов помогающих профессий.

Ключевые слова: добровольчество, соматические симптомы, тревожные симптомы, депрессивные симптомы, EMDR-терапия

VOLUNTEERING AS A PROTECTIVE FACTOR OF SOMATIC AND PSYCHOLOGICAL DISTRESS IN EMDR-THERAPISTS

*Zolotareva Alena Anatolievna¹, Kazennaya Elena Viktorovna^{1,2},
Vitko Yuliya Stanislavovna¹*

¹*National Research University Higher School of Economics, Moscow*

²*Moscow Pedagogical State University, Moscow*

Abstract. The aim of this study was to examine volunteering as a protective factor of somatic and psychological distress in specialists supporting and developing the Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR). Among the 120 EMDR-therapists, 19% complained of somatic symptoms, 3% reported anxiety symptoms and 9% admitted to depressive symptoms. Vigor in volunteering was the only protective factor of somatic and psychological distress in EMDR-therapists. Age, work experience, volunteering experience, job satisfaction, and meaningfulness of work were not associated with somatic and psychological distress in the interviewed specialists. In conclusion, volunteering can be promoted in psychotherapists, practicing physicians and psychologists, and other specialists of helping professions.

Keywords: volunteering, somatic symptoms, anxiety symptoms, depressive symptoms, EMDR-therapy

Исследования психического здоровья психотерапевтов и практикующих психологов показывают, что эти специалисты нередко страдают от стресса, эмоционального выгорания, вторичной травматизации, тревожных и депрессивных симптомов, симптомов соматизации в виде головных болей, болей в спине и желудочно-кишечном тракте, что в некоторых ситуациях приводит к намерению завершить профессиональный путь помогающего специалиста [2; 4; 8].

Современные исследователи ведут активные поиски инструментов, снижающих или предотвращающих негативные состояния и переживания психотерапевтов и практикующих психологов. Целью настоящего исследования является изучение добровольчества как защитного фактора при соматическом и психологическом дистрессе у EMDR-терапевтов, т.е. у специалистов, поддерживающих и развивающих метод психотерапии десенсибилизации и переработ-

ки с помощью движения глаз (от англ. Eye Movement Desensitization and Reprocessing, EMDR). Мы предположили, что добровольчество связано с более низким социальным и психологическим дистрессом у EMDR-терапевтов, потому что ранее в общепопуляционных исследованиях были доказаны взаимосвязи увлеченности добровольчеством с более высокими чувствами социальной связанности и удовлетворенности жизнью и более низкими рисками развития стресса, тревоги, суицидального поведения, функциональных нарушений и преждевременной смертности [1; 3; 7].

Метод. Сбор данных был проведен в марте-апреле 2023 года. В исследовании приняли участие 120 специалистов, состоящих в Национальной ассоциации поддержки и развития метода психотерапии десенсибилизации и переработки с помощью движения глаз (г. Санкт-Петербург). Среди опрошенных EMDR-терапевтов были преимущественно женщины (93%) в возрасте от 24 до 67 лет ($M = 41,63$, $SD = 8,15$) с опытом работы психотерапевтом или практикующим психологом от одного года до 35 лет (в месяцах: $M = 117,82$, $SD = 96,62$) и опытом волонтерской деятельности по проведению групповых и индивидуальных EMDR-сессий от одного месяца до 6 лет (в месяцах: $M = 11,52$, $SD = 12,82$).

Участники исследования заполнили анкету, содержащую шкалы для оценки соматических симптомов (Somatic Symptom Scale-8, SSS-8), тревожных симптомов (Generalized Anxiety Disorder-7, GAD-7), депрессивных симптомов (Patient Health Questionnaire-9, PHQ-9), удовлетворенности работой (Short Index of Job Satisfaction, SIJS), осмысленности профессиональной деятельности (Work and Meaning Inventory, WAMI) и увлеченности добровольчеством (Utrecht Work Engagement Scale-9, UWES-9).

Результаты и их обсуждение. Самыми частыми жалобами EMDR-терапевтов были соматические симптомы, которые в 19% случаев являлись клинически значимыми и указывали на риски развития или наличия соматоформных расстройств. Клинически значимые тревожные и депрессивные симптомы встречались в 3% и 9% случаев, соответственно.

По данным серии регрессионных анализов, увлеченность добровольчеством оказалась негативно взаимосвязанной с соматическими ($\beta = -0,28$, $p < 0,05$), тревожными ($\beta = -0,35$, $p < 0,05$) и депрессивными симптомами ($\beta = -0,34$, $p < 0,05$). При этом соматический и психологический дистресс был статистически значимо не взаимосвязанным с возрастом, опытом профессиональной деятельности, стажем волонтерской деятельности, удовлетворенностью работой и осмысленностью профессиональной деятельности EMDR-терапевтов.

Данные закономерности подтверждают, что добровольчество, но не регулярная работа психотерапевтом и практикующим психологом имеет преимущества для соматического и психологического здоровья опрошенных специалистов. Саногенные эффекты волонтерства у EMDR-терапевтов подтверждают ранее обнаруженную защитную роль добровольчества для психического и физического здоровья людей из разных социальных групп и профессиональных сообществ [5; 6; 9].

Заключение. Знания о преимуществах волонтерства, полученные в настоящем исследовании, могут стать основой для психологического просвещения и продвижения идеи добровольчества не только среди EMDR-терапевтов, но и среди всех психотерапевтов, практикующих врачей и психологов, других специалистов помогающих профессий.

Литература

1. Allan B.A., Dexter C., Kinsey R., Parker S. Meaningful work and mental health: Job satisfaction as a moderator // *Journal of Mental Health*. – 2018. – V. 27(1). – P. 38–44. DOI: 10.1080/09638237.2016.1244718
2. Aminihajbashi S., Skar A.M.S., Jensen T.K. Professional wellbeing and turnover intention among child therapists: a comparison between therapists trained and untrained in Trauma-Focused Cognitive Behavioral Therapy // *BMC Health Services Research*. – 2022. – V. 22. – P. 1328. DOI: 10.1186/s12913-022-08670-3
3. Luque-Suárez M., Olmos-Gómez M.d.C., Castán-García M., Portillo-Sánchez R. Promoting emotional and social well-being and a sense of belonging in adolescents through participation in volunteering // *Healthcare (Basel)*. – 2021. – V. 9(3). – P. 359. DOI: 10.3390/healthcare9030359

4. *McCade D., Frewen A., Fassnacht D.B.* Burnout and depression in Australian psychologists: The moderating role of self-compassion // *Australian Psychologist*. – 2021. – V. 56(2). – P. 111–122. DOI: 10.1080/00050067.2021.1890979

5. *McDougle L., Handy F., Konrath S., Walk M.* Health outcomes and volunteering: The moderating role of religiosity // *Social Indicators Research*. – 2014. – V. 117. – P. 337–351. DOI: 10.1007/s11205-013-0336-5

6. *Piliavin J.A., Siegl E.* Health benefits of volunteering in the Wisconsin longitudinal study // *Journal of Health and Social Behavior*. – 2007. – V. 48(4). – P. 450–464. DOI: 10.1177/002214650704800408

7. *Rosato M., Tseliou F., Wright D.M., Maguire A., O'Reilly D.* Are volunteering and caregiving associated with suicide risk? A Census-based longitudinal study // *BMC Psychiatry*. – 2019. – V. 19. – P. 296. DOI: 10.1186/s12888-019-2255-8

8. *Rupert P.A., Kent J.S.* Gender and work setting differences in career-sustaining behaviors and burnout among professional psychologists // *Professional Psychology: Research and Practice*. – 2007. – V. 38(1). – P. 88–96. DOI: 10.1037/0735-7028.38.1.88

9. *Yeung J.W.K., Zhang Z., Kim T.Y.* Volunteering and health benefits in general adults: Cumulative effects and forms // *BMC Public Health*. – 2018. – V. 18. – P. 8. DOI: 10.1186/s12889-017-4561-8

ГРНТИ 15.21.51

ПРОБЛЕМА ОТНОШЕНИЯ КО ВРЕМЕНИ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Кутенкова Оксана Юрьевна

Санкт-Петербургский университет МВД России,

г. Санкт-Петербург

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема отношения ко времени в контексте психологической безопасности. Поднимается вопрос о возможной взаимосвязи темпоральных особенностей и психологической безопасности сотрудников органов внутренних дел. Анализируя исследования темпоральных особенностей личности и их влияния на

психологическую безопасность, актуализируется ряд значимых вопросов: существует ли взаимосвязь темпоральных особенностей и психологической безопасности сотрудников органов внутренних дел; как темпоральные особенности личности влияют на переживание различных ситуаций; каковы механизмы отражения индивидуальных особенностей психики сотрудников органов внутренних дел в темпоральности. Акцентируется внимание на значимости оценки темпоральных особенностей, в том числе отношения сотрудников ко времени, для дальнейшего использования в рамках диагностики субъективных переживаний и реакций, связанных со спецификой службы в органах внутренних дел.

Ключевые слова: темпоральные особенности, темпоральность, отношение ко времени, психологическая безопасность, сотрудники органов внутренних дел

THE PROBLEM OF ATTITUDE TO TIME AS A PERSONAL RESOURCE IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL SECURITY OF EMPLOYEES OF INTERNAL AFFAIRS BODIES

Kutenkova Oksana Yurievna

*St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
St. Petersburg*

Abstract. The article deals with the actual problem of attitude to time in the context of psychological security. The question is raised about the possible relationship of temporal features and psychological safety of employees of internal affairs bodies. Analyzing the studies of temporal personality traits and their impact on psychological security, a number of significant questions are actualized: is there a relationship between temporal characteristics and psychological security of employees of internal affairs bodies; how temporal personality traits affect the experience of various situations; what are the mechanisms for reflecting the individual characteristics of the psyche of employees of internal affairs bodies in temporality. Attention is focused on the importance of assessing temporal features, including the attitude of employees to time, for further use in the diagnosis of subjective experiences and reactions related to the specifics of service in the internal affairs bodies.

Keywords: temporal features, temporality, attitude to time, psychological safety, employees of internal affairs bodies

Естественной потребностью для личности является стремление к обеспечению своей безопасности, как физической, так и психологической. Не только внешние условия могут влиять на осознание себя в состоянии безопасности или опасности, но и личностные качества самого человека, в числе которых не последнюю роль играют темпоральные особенности, тесно взаимосвязанные с возможностью или невозможностью становления и самореализации личности. Исследование темпоральности в контексте опасности (безопасности) позволяет рассмотреть, как человек воспринимает и ощущает время в разных условиях, в том числе, когда его жизнь или благополучие находятся под угрозой.

В отечественной психологии понятие безопасности рассматривается в трудах И.А. Баевой и Н.Е. Харламенковой. Особый интерес представляет переход от понимания безопасности в контексте среды и конкретной личности (И.А. Баева) к ней как комплексу установок, т.е. ее конструированию в зависимости от отношения к ситуации и оценки своего психологического благополучия (Н.Е. Харламенкова). Согласно концепции, повседневные трудности и травматические стрессоры становятся подконтрольными личности, что и позволяет автору дать следующее определение психологической безопасности: «комплекс когнитивных, эмоциональных, мотивационных и регулятивных составляющих, ..., посредством которых субъект оценивает и переживает состояние психологического благополучия, т.е. такое состояние, когда тема жизни и смерти актуально не выступает для человека во всем ее трагизме» [5].

Исследованиями понятия психологического времени в рамках отношения ко времени и временной организации занимались Т.А. Нестик, В.И. Ковалев, К.А. Абульханова-Славская. Проблематика темпоральных аспектов безопасности начала рассматриваться относительно недавно Т.М. Краснянской и В.Г. Тьльцом.

В своем исследовании, посвященном изучению структуры личностной организации времени, К.А. Абульханова-Славская и ее коллеги представляют темпоральность в структурном единстве когниций, эмоций и поведения, включая такой компонент, как

«практическая организация времени или организация времени деятельности» [1]. Категория активности в данной модели рассматривается как организация времени жизни, способствующая превращению в реальное время жизни потенциального времени развития.

Концепция отношения ко времени Т.А. Нестика включает в структуру психологического времени индивидуальный и социальный уровень, выделяя «социальную психологию времени, объединяющую психологические аспекты организации совместной деятельности во времени с феноменами отношения группы к своему прошлому, настоящему и будущему», подчеркивая, что «изменение отношения группы к себе, другим группам, к миру в целом влечет за собой изменения в ее отношении ко времени» [4]. Негативные коллективные состояния, такие как паника и тревога в условиях дефицита информации и угрозы распада коллектива, рассматриваются автором как способ переориентации сотрудников на будущее, в то время как прошлое выполняет функцию защиты позитивной самооценки группы, т.е. сохраняет ощущение психологической безопасности сообщества и личности.

Иную точку зрения влияния извне на отношение личности ко времени высказывает в своих трудах В.И. Ковалев [2]. По мнению автора, личность, подверженная влиянию внешнего мира, планирует свою жизнь под воздействием этого влияния, ориентируясь на конкретную ситуацию, без возможности прогнозирования последствий, исключая личную инициативу, что может негативно отражаться на психологической безопасности.

Т.М. Краснянская и В.Г. Тылец описывают временную перспективу безопасности как единую схему прошлого, настоящего и будущего в сознании человека при постоянно меняющейся субъективной оценке своего благополучия, которая также имеет свою временную динамику, определяя психологическую безопасность как состояние «защищенности и открытости внешним влияниям, дающей возможность его развитию» [3].

Несмотря на наличие исследований, проблема изучения темпоральных особенностей личности и их влияния на психологию

ческую безопасность нуждается в дополнительном эмпирическом анализе и обобщении. В частности, актуальными являются следующие вопросы: существует ли взаимосвязь темпоральных особенностей и психологической безопасности сотрудников органов внутренних дел; как темпоральные особенности личности влияют на переживание различных ситуаций; каковы механизмы отражения индивидуальных особенностей психики сотрудников органов внутренних дел в темпоральности.

Современный темп жизни, в котором социум стремится ко всеобщему ускорению, актуализирует необходимость исследований отношения человека ко времени, в том числе и в профессиональной деятельности, а также влияние этого отношения на восприятие своей психологической безопасности.

Сотрудники органов внутренних дел, кроме темпоральных влияний современного общества, подвержены воздействию специфических «профессиональных требований к времени», которые отражают процесс взаимодействия с коллегами, руководством и гражданским населением. Транслируемые темпоральные смыслы у сотрудников для разных целевых аудиторий должны обладать невероятной пластичностью и вариабельностью, что не всегда соотносится с личностными особенностями и мотивацией специалистов и может привести к нарушению восприятия окружающей действительности как безопасной.

Категория «служебного времени в органах внутренних дел», которая не является однозначной в правовом и реальном понимании, включает в себя также и понятия «ненормированный режим рабочего времени» и «экстремальные условия деятельности», которые смещают соотношение личного времени не в пользу последнего и оказывают воздействие на отношение сотрудника ко времени и восприятие себя в состоянии безопасности. Неоднородным является и отношение к сложностям прохождения службы со стороны сотрудников в соответствии с уровнем развития их личных и деловых качеств, что также отражается на темпоральных характеристиках специалистов и состоянии психологической безопасности (опасности).

Регламентированность и подчиненность службы в органах внутренних дел, а также командный характер работы, могут с одной стороны, формировать ощущение некой психологической безопасности у сотрудников, а с другой – приводить к отсутствию инициативности при планировании своего времени, невозможности прогнозирования опасности и временной зависимости от других людей.

Временной компонент может иметь как ресурсный характер, так и ограничительный, снижая возможности сотрудника адаптироваться к новой ситуации, находить иные пути решения своих проблем. Анализируя темпоральность как аспект психологической безопасности сотрудников органов внутренних дел, можно предположить, что адаптивная личность будет использовать свой прошлый опыт в качестве ресурса для приспособления к новым обстоятельствам и саморазвития, объективно оценивая свои сильные и слабые стороны, рационально используя время, учитывая его социальные нормативы, но, не забывая при этом о своих интересах и не упуская возможностей, действуя на опережение. Однако, для формирования и поддержания ресурсности системы времени для сотрудников необходимо понимать, какие факторы и каким образом могут оказать влияние на темпоральность как аспект психологической безопасности.

В практическом смысле, оценка темпоральных особенностей, в том числе отношение сотрудников ко времени, может быть использована в рамках диагностики субъективных переживаний и реакций, связанных со спецификой службы в органах внутренних дел. Выявление темпоральных особенностей личности сотрудника может помочь понять, как специалист переживает время в разных ситуациях и какое значение он придает различным временным аспектам, какое влияние это оказывает на личность в целом и на профессиональную деятельность, что, в дальнейшем, будет способствовать определению эффективных стратегий психологической подготовки и сопровождения сотрудников как основы формирования психологической безопасности.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. – М.: Издательство Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Ковалев В.И. Особенности личностной организации времени жизни. // Гуманистические проблемы психологической теории. – М., 1995. – С. 179–185.
3. Краснянская Т.М., Тылец В.Г. Время опасности и безопасности в субъектном опыте студентов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2016. – Т. 5. – № 3. – С. 231–236.
4. Нестик Т.А. Структура и детерминация группового отношения к времени в организациях // Прикладная юридическая психология. – 2014. – № 3. – С. 61–72.
5. Харламенкова Н.Е. Понятие психологической безопасности и его обоснование с разных научных позиций // Психологический журнал. – 2019. – Т. 40. – № 1. – С. 28–37. – DOI: 10.31857/S020595920002985-9

ГРНТИ 15.21.51

МЕСТО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ В ПРОБЛЕМОМ ПОЛЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ И САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Лебедева Наталья Васильевна

*Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова,
г. Москва*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы самореализации и самоактуализации практических психологов, востребованность данной профессиональной области. Представлен анализ обозначенных феноменов, раскрываются подходы к рассмотрению проблем самореализации и самоактуализации с позиций зарубежных и отечественных психологов. Определяется роль и место профессиональной переподготовки по программам «Практический психолог» в РЭУ им. Г.В. Плеханова в контексте самореализации и самоактуализации психологов. Акцентируется внимание на актуализации программ дополнительного профессионального образования для практических психологов, включением современных психологических

теорий, передовых практик, методов и приемов в области психодиагностики, психологического консультирования, психокоррекции. Необходимость знакомства слушателей с данными современных нейронаук, осуществления процесса обучения ведущими экспертами, признанными в профессиональном психологическом сообществе, преподавателями-практиками. Качественный образовательный контент, отработка практических навыков, погружение в профессиональную деятельность практической психологии способствует самореализации и самоактуализации психологов.

Ключевые слова: самореализация, самоактуализация, личность, практический психолог, программа профессиональной переподготовки

THE PLACE OF PROFESSIONAL RETRAINING IN THE PROBLEMATIC FIELD OF SELF-REALIZATION AND SELF-ACTUALIZATION OF A PRACTICAL PSYCHOLOGIST

Lebedeva Natalia Vasilyevna

Plekhanov Russian State University of Economics, Moscow

Abstract. The article discusses the issues of self-realization and self-actualization of practical psychologists, the relevance of this professional field. The analysis of the indicated phenomena is presented, approaches to the consideration of the problems of self-realization and self-actualization from the positions of foreign and domestic psychologists are revealed. The role and place of professional retraining in the programs “Practical psychologist” at Plekhanov Russian University of Economics in the context of self-realization and self-actualization of psychologists is determined. Attention is focused on the actualization of additional professional education programs for practical psychologists, including modern psychological theories, best practices, methods and techniques in the field of psychodiagnostics, psychological counseling, and psychocorrection. The need to familiarize students with the data of modern neuroscience, the implementation of the learning process by leading experts recognized in the professional psychological community, practical teachers. High-quality educational content, the development of practical skills, immersion in the professional activity of practical psychology contributes to the self-realization and self-actualization of psychologists.

Keywords: self-realization, self-actualization, personality, practical psychologist, professional retraining program

В современном мире вопросы самореализации и самоактуализации личности приобретают все большую значимость и смыслы. Дефиниция «самоактуализация» была предложена еще в 1939 г. неврологом и психиатром К. Гольдштейном, который рассматривал ее как фундаментальный процесс в человеческом организме, основную побудительную силу личности и ведущий мотив ее действий.

Серьезный вклад в исследовании понятия самоактуализации внес А. Маслоу. По мнению ученого, самоактуализация является высшей потребностью личности, которая возникает и достигается тогда, когда удовлетворяются все остальные потребности, находящиеся ниже в предложенной А. Маслоу иерархии. Самоактуализация не является фиксированным состоянием, а представляет собой процесс развития, который продолжается на протяжении всей жизни. По теории А. Маслоу, у каждого человека есть множество потенциальных возможностей, которые становятся реальными благодаря самоактуализации [2].

В отличие от А. Маслоу, К. Роджерс полагал, что поведение человека регулируется не иерархией потребностей, а уникальным восприятием мира человеком. С его точки зрения, «тенденция к актуализации» – врожденный руководящий мотив жизни, «основной источник жизни» [3]. Потребность становления является ключевой для личности, и все остальные потребности подчиняются ей.

К. Роджерс ввёл понятие «идеального Я», в достижении соответствия, которому психолог видел цель человеческого развития. При достижении такого соответствия, или конгруэнтности, «реальное Я» сливается с «идеальным Я», что избавляет человека от внутренних конфликтов и тревоги и позволяет принять себя. Расхождение между «реальным Я» и «идеальным Я» способствует саморазвитию, самосовершенствованию. Если же между образом себя и «идеальным Я» существует значительное расхождение, или неконгруэнтность, это приводит к сильному чувству неудовлетворения, что порождает психологические проблемы и становится помехой на пути к личностному росту [3].

Стоит отметить, что не все психологи считали, что самоактуализация является ценностью и целью человеческой жизни сами по

себе. Так, В. Франкл полагал, что самоактуализация представляет собой результат осуществления «смысла», лежащего за пределами внутреннего мира человека. Смысл нельзя создать самому, его необходимо найти. Осуществляя смысл, человек осуществляет и себя, а если человек стремится к самоактуализации как таковой, этот процесс теряет свой смысл [5].

Обращаясь к отечественным исследованиям в обозначенной проблеме, необходимо отметить психологическую систему С.Л. Рубинштейна, в которой человек выступает субъектом жизненного пути, который активно и целенаправленно реализует свою жизненную линию. В отличие от экзистенциалистов, С.Л. Рубинштейн считал, что детерминантой самореализации является не только «замысел» человека, но и его социальное окружение. Согласно С.Л. Рубинштейну, личность не рождается, а становится в результате деятельности, реализуя свой врождённый потенциал в продуктах труда [4].

Другой отечественный психолог П.М. Якобсон, анализируя понятие самореализации, акцентировал внимание на достижении личностью зрелости. Социальная зрелость, по мнению ученого, заключается в адекватном восприятии человеком собственного места в обществе, что невозможно без психологической зрелости – совокупности глубоких и разносторонних знаний об окружающей действительности и внутреннего отклика на социальные явления, понимания взаимоотношений людей и их внутренней жизни [2]. Личность становится полноценной, когда приобретает умение направлять свое внимание и энергию на наиболее важные для неё задачи. Также, с точки зрения П.М. Якобсона, самореализация не является целью человека сама по себе, а включается в процесс осуществления более широких целей человека, направленных на общественное благо.

Большой интерес к проблеме самоактуализации был проявлен в рамках акмеологии. Акмеология исследует факторы, влияющие на раскрытие творческого потенциала человека в его профессиональной деятельности; впрочем, некоторые авторы не ограничивают самореализацию только профессиональной деятельностью, а берут во внимание все сферы жизнедеятельности человека. Са-

моактуализацию акмеологи рассматривают как переход потенциальных возможностей человека в актуальные, а также движение к личностной зрелости. Самоактуализация может осуществляться как в процессе профессиональной деятельности, так и в процессе обучения. Данное утверждение относительно образовательной деятельности, с нашей точки зрения, имеет важное значение.

В рамках данной статьи нас интересуют вопросы самореализации и самоактуализации психологов, а также роль обучения по программам профессиональной переподготовки в решении обозначенных проблем.

Почему сегодня так востребована практическая психология? Почему обучение на практических психологов собирает полные аудитории? Например, в РЭУ им. Г.В. Плеханова в 2023–2024 уч.г. на программу профессиональной переподготовки «Практический психолог» пришли обучаться 80 человек, что на 20% больше, чем годом ранее. Помимо получения новой профессии, развития профессиональных компетенций психолога, совершенствования практических навыков и расширения психологического инструментария, слушатели заявляют о возможности самореализации.

Не секрет, что в психологию многие приходят с целью решения внутренних психологических проблем, одной из которых является понимание и осознание своего места в жизнедеятельности. Интерес представляет и тот факт, что средний возраст слушателя программы профессиональной переподготовки «Практический психолог» составляет 32 года. Это подчеркивает, что при наличии высшего образования и опыта работы в трудовой деятельности (порой не связанной с психологией), человек принимает решение о получении знаний и навыков в области практической психологии. И это его осознанный выбор.

Рассмотрение вопросов самореализации психологов становятся актуальными и указывают на необходимость исследований в этой области. Самореализации и самоактуализация практического психолога прежде всего способствует эффективности его профессиональной деятельности. Это очевидный факт. Но, как обучение по программам профессиональной подготовки способствует

самореализации и самоактуализации будущих практических психологов? Каким должно быть содержание, какие образовательные технологии наиболее эффективны для данной целевой аудитории?

Актуализация образовательных программ с включением новых дисциплин, расширением смежных областей и прежде всего данных современных нейронаук, реализация процесса обучения не только с учетом психологии обучения взрослых, андрагогики, но и нейроандрагогики будут способствовать решению вопросов самореализации и самоактуализации практических психологов [1].

Современные теоретические подходы к практической психологии и отработка практических навыков по освоению психологического инструментария в области психодиагностики, психологического консультирования, психокоррекции в лице экспертов, признанных в профессиональном психологическом сообществе, преподавателей-практиков с большим багажом практических кейсов способствуют получению не только фундаментальных знаний и передовых техник, практик, методик, но и понимаю собственного нахождения в профессии психолога.

Таким образом, резюмируя краткое исследование проблемы самореализации и самоактуализации психологов, мы делаем выводы о значимости данных вопросов в эффективности профессиональной деятельности практических психологов, необходимости профессионального развития в общем, и в частности, роли программы дополнительного профессионального образования «Практический психолог». Актуализация программ обучения, данные современных нейронаук, практический инструментарий психолога, полученный в образовательном процессе – все это способствует самореализации и самоактуализации психологов.

Литература

1. *Лебедева Н.В.* Экологическое образовательное пространство современного вуза: монография. – СПб.: ООО «Скифия-принт», 2022. – 180 с.
2. *Печеркина А.А., Катъко К.Д.* Личностно-профессиональная самореализация: анализ исследований отечественных и зарубежных авторов // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 1. – С. 88–95.

3. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. – 258 с.

4. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

5. Франкл В. Воля к смыслу: пер. с англ. / В. Франкл. – М.: Альпина нон-фикшн, 2020. – 228 с.

ГРНТИ 14.37.27

ВОЗМОЖНОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СОВЕТНИКОВ ПО ВОСПИТАНИЮ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕТСКИМИ ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ

Рыжова Ольга Семеновна

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме повышения качества организации системы воспитательной работы в образовательных организациях. Данному процессу способствует обновление нормативно-правовой базы на всех уровнях, введение новой должности советника по воспитанию. Целью эмпирического исследования являлось изучение профессионального портрета, возможностей личностной и профессиональной самореализации советников по воспитанию и взаимодействию с детскими и общественными организациями, выявление профессиональных дефицитов. В анкетировании приняли участие педагоги общеобразовательных школ г. Ростова-на-Дону и Ростовской области. Опрос показал, что педагоги испытывают затруднения в проектировании воспитательной работы, внедрении новых форм, поддержке инициативных детских проектов, взаимодействии с администрацией и коллегами, работе с трудными подростками, привлечении родителей, оформлении отчетности и др. Результаты анкетирования показали, что среди советников по воспитанию наблюдаются различные возрастные группы и педагогический стаж, что обуславливает востребованность среди них различных форм повышения квалификации, профессиональной переподготовки и уровня образования.

Ключевые слова: советник по воспитанию, воспитательная работа, личностная и профессиональная самореализация, профессиональные дефициты, повышение квалификации

OPPORTUNITIES FOR PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF ADVISERS ON EDUCATION AND INTERACTION WITH CHILDREN'S PUBLIC ORGANIZATIONS

Ryzhova Olga Semenovna

Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. The article is devoted to the current problem of improving the quality of organization of the system of educational work in educational organizations. This process is facilitated by updating the legal framework at all levels and the introduction of a new position of educational adviser. The purpose of the empirical study was to study the professional portrait, the possibilities of personal and professional self-realization of advisers in education and interaction with children's and public organizations, and to identify professional deficits. Teachers from secondary schools in Rostov-on-Don and the Rostov region took part in the survey. The survey showed that teachers experience difficulties in designing educational work, introducing new forms, supporting children's initiative projects, interacting with the administration and colleagues, working with difficult teenagers, involving parents, filing reports, etc. The results of the survey showed that among educational advisers there are different age groups and teaching experience, which determines the demand among them for various forms of advanced training, professional retraining and level of education.

Keywords: educational adviser, educational work, personal and professional self-realization, professional deficits, advanced training

Президент РФ В.В. Путин внес в Госдуму поправки о воспитании в системе образования. Данные инновации осуществляются на основании ряда нормативно-правовых документов федерального уровня: ФЗ «Об образовании в РФ» (2012), Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [3]; Указом Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских

духовно-нравственных ценностей» [4]; Профессиональным стандартом «Специалист в области воспитания» (2023) [2] и др.

В соответствии с ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ воспитательная программа должны быть обязательным составным компонентом основной образовательной программы образовательной организации [5].

С этой целью для общеобразовательных организаций разработана Примерная программа воспитания, включившая в себя содержание воспитательной работы для всех уровней школьного образования [1]. В реализации воспитательных программ участвует весь педагогический состав образовательных организаций.

В соответствии с поручением Президента Российской Федерации от 26.06.2022 г. №Пр-1117 в школы введена должность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. Основной целью деятельности советника по воспитанию является формирование воспитательной среды в образовательной организации, способствующей позитивной социализации обучающихся, их духовно-нравственному развитию на основе национальных идеалов и ценностей.

Основными задачами советника является координация работы всех педагогов образовательной организации по воспитанию обучающихся, реализации федерального проекта «Патриотическое воспитание»; формирование и распространение позитивного педагогического опыта по вопросам воспитания обучающихся; активное вовлечение обучающихся в деятельность различных детско-юношеских общественных объединений просоциальной направленности.

В нашей стране накоплен значительный опыт создания и поддержки деятельности детских и молодежных общественных организаций (скаутские, октябрятские, пионерские, комсомольские). Распад данных организаций в 90-годы XX века привел к идеологическому вакууму в молодежной среде, быстро наполнившемуся радикальными экстремистскими настроениями.

Возникла острая необходимость в создании новых детско-молодежных объединений. В 1995 году был принят ФЗ «О государственной поддержке детских и молодежных общественных объединений». В 2022 году был подписан ФЗ «О российском движении детей и молодежи» [6], в которое вошли крупнейшие организации: «Большая перемена», «ЮНАРМИЯ», Российское движение школьников, «Российские студенческие отряды», «Российский Союз молодежи» и др. Данная организация призвана объединить детей и молодежь на территории всей страны, инициативы крупнейших детских организаций России.

В 2023 году был принят Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», в котором представлены обобщенные трудовые функции советника руководителя образовательной организации по воспитанию [2], в частности:

- участие в создании системы воспитания образовательной организации, повышении качества воспитательной работы, в разработке планов и рабочих программ воспитания;
- подготовка мероприятий гражданско-патриотической, духовно-нравственной; поддержка детей в процессе их социализации; подбор индивидуальных методов воспитательной работы;
- поддержка и развитие системы и новых форм ученического самоуправления; участия обучающихся в социально-значимых проектах, конкурсах, научной деятельности и волонтерском движении.

Основными результатами деятельности советников должны стать: повышение учебной мотивации, качества воспитательной работы, наполнение внеурочной деятельности разнообразными и содержательными мероприятиями; разностороннее развитие школьников и студентов; популяризация духовно-нравственных ценностей; поддержка обучающихся, проявляющих особые образовательные потребности; создание условий для успешной социализации школьников; вовлечение их в активную деятельность детских и молодежных общественных организаций.

Вопрос эффективности воспитательной системы в образовательной организации представляет собой актуальную проблему и

требует объективного анализа и внимательного подхода со стороны педагогов и исследователей.

Целью нашего исследования являлось изучение состояния организации воспитательного процесса в практике образовательной организации.

В ходе исследования нами были решены следующие задачи:

1. Разработана анкета – опросник для советников по воспитанию;
2. Проведено анкетирование и наблюдение в ходе учебно-воспитательного процесса для сбора необходимой информации;
3. Изучен профессиональный портрет советника по воспитанию;
4. Осуществлен анализ и обобщение результатов диагностики состояния организации воспитательного процесса в практике образовательных организаций;
5. Выявлены профессиональные дефициты советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями.

В Ростовской области 1096 школ, в них работают 1441 советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями; из них 103 советника директора в СПО; 65 муниципальных координаторов.

В анкетировании приняли участие педагоги общеобразовательных школ г. Ростова-на-Дону и Ростовской области. Всего 120 человек.

Результаты эмпирического исследования показали.

Анализ ответов респондентов в результате анкетирования позволил нам получить следующий профессиональный портрет советника по воспитанию в Ростовской области:

– возрастной диапазон показал, что количество советников от 18 до 25 лет составили 15%; от 26 до 40 лет – 49%; от 41 до 60 лет – 35%. И даже старше 60 лет составил 1%;

– педагогический стаж от 0 до 3-х лет составили 25% советников; от 4 до 10 лет – 32% советников; от 11 до 25 лет – 29%; больше 25 лет у 14% советников.

Анализ ответов респондентов позволил нам выявить следующие профессиональные дефициты советников директора по воспитанию:

- наибольшие трудности советники испытывают при подготовке деловой документации – 33% опрошенных;
- при вовлечении родителей обучающихся в воспитательную практику – 29%;
- при проектировании образовательных событий – 20%;
- взаимодействии с другими педагогами образовательной организации – 14%;
- в работе с трудными подростками – 14%;
- при разработке методических материалов, сценариев – 10%;
- развитии деятельности детских общественных объединений – 7%;
- внедрении новых форм воспитательной работы в педагогическую практику – 6%;
- поддержке инициативных детских проектов – 6%;
- взаимодействии с администрацией образовательной организации – 5%;
- проведении мероприятий для учащихся – 4%;
- взаимодействии с детьми – 2%;
- взаимодействии с муниципальным координатором – 1%;
- никаких проблем не испытывают 8% советников;
- все направления вызывают у 1% опрошенных.

По нашему мнению, советниками по воспитанию должны быть молодые педагоги, имеющие профессиональное педагогическое образование, не менее 3-х лет педагогический стаж, понимающие интересы и потребности детей и подростков, обладающие организаторскими, коммуникативными способностями, лидерскими и харизматичными и качествами.

На вопрос о том, какие формы повышения квалификации в области организации воспитательной работы в качестве советника руководителя Вы предпочитаете, 43% респондентов ответили курсы повышения квалификации; 27% – программу профессиональной подготовки; 30% – магистерскую программу подготовки советников по воспитанию.

Таким образом, анализ анкет показал, что средний возраст советников по воспитанию составил 36,8 лет; средний педагогический стаж – 12 лет, то есть значительное количество человек работают советника-

ми, будучи в молодежном и зрелом возрасте, имеющим определенный педагогический стаж. Но при этом испытывают профессиональные дефициты в организации воспитательной работы и построении стратегии взаимодействия с детскими общественными объединениями.

Программу повышения квалификации в качестве советника по воспитанию предпочли педагоги более старшей возрастной группы, имеющие значительный педагогический стаж (15 лет и более), но желающие повысить свой уровень компетенций в плане освоения современной нормативно-правовой базы, инновационных форм и технологий в сфере воспитательной работы.

Программу профессиональной переподготовки выбрали педагоги различных возрастных категорий, что говорит об их желании изменить вектор и освоить новый вид профессиональной деятельности.

Треть опрошенных высказали пожелание освоить магистерскую образовательную программу «Советник по воспитанию» в течение 2–2,5 лет, причем возрастной диапазон также различен – от молодых педагогов, до педагогов от 35 до 45 лет, мотивируя необходимость фундаментальной теоретической и практической подготовки и приобретения компетенций в сфере управления системой воспитательной работы в образовательной организации.

Результаты данного исследования позволили нам сделать вывод о необходимости разработки и освоения педагогами различных форм повышения квалификации и профессиональной подготовки и переподготовки, предоставляя им возможность получить более высокий, качественный, практико-ориентированный уровень профессионального образования, специализированный на организации воспитательной работы, позволяющий им реализовать себя в профессиональном и личностном плане в качестве советников по воспитанию.

Литература

1. Примерная программа воспитания (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 2 июня 2020 г. № 2/20)).
2. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (2023).

3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года.

4. Указ Президента РФ «Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» № 809 от 9 ноября 2022 г.

5. Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ.

6. Федеральный закон «О российском движении детей и молодежи» № 261-ФЗ от 14.07.2022.

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК УГРОЗА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Цимбал Александр Сергеевич

*Санкт-Петербургского университета МВД России
г. Санкт-Петербург*

Аннотация: В статье предпринята попытка выявить сущность понятий информационное пространство, психологическая безопасность и на этой основе предложена трактовка информационного пространства человека. Определены актуальные вопросы, связанные с обеспечением психологической безопасности личности в информационном пространстве. Сделан вывод о важности разработки мероприятий по предотвращению угроз в отношении психологической безопасности в информационном пространстве.

Ключевые слова: психологическая безопасность, личность, информационное пространство, информационное воздействие

INFORMATION SPACE AS A THREAT TO THE PSYCHOLOGICAL SECURITY OF THE INDIVIDUAL

Tsimbal Alexander Sergeevich

*St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia
St. Petersburg*

Abstract. The article attempts to identify the essence of the concepts of information space, psychological safety and on this basis the interpretation of

human information space is proposed. Actual issues related to the provision of psychological safety of a person in the information space are defined. It is concluded that it is important to develop measures to prevent threats to psychological safety in the information space.

Keywords: psychological safety, personality, information space, information impact

Развитие информационных технологий и их доступность позволяет называть современное общество информационным или цифровым. Ключевым его фактором является информационное пространство, которое выступает не только ресурсом эффективной жизнедеятельности ее субъектов, но также таит в себе угрозы психологическому здоровью человека. Интенсификация процессов информирования и информатизации в обществе предъявляет дополнительные требования к обеспечению психологической безопасности личности.

Вопросы информационного пространства рассматривались в работах А.А. Бочавер, К.Д. Хломова [2], Г.В. Грачева [3], Л.И. Шершнева [4], С.А. Проскурина [5].

Так, А.А. Бочавер, К.Д. Хломов определяют информационное пространство как «совокупность информационных ресурсов, систем, а также их участников, которые взаимодействуют друг с другом в процессе сбора, хранения, обработки и использования информации» [2]. При этом указанные авторы отмечают, что современное информационное пространство характеризуется новой особенностью, а именно его распространением в виртуальный мир.

С.А. Проскурин обозначает понятие информационное пространство как «пространство, в котором создается, перемещается и потребляется информация» [5].

Г.В. Грачев при раскрытии вопроса информационно-психологической безопасности личности, рассматривает понятие информационное пространство через призму информационной сферы, которую определяет как «совокупность информационных ресурсов, системы формирования, распространения и использования информации, информационной инфраструктуры» [3].

Л.И. Шершнева, изучая особенности информационной безопасности в России, определяет информационное пространство как «информацию, применяемую для различных целей (например, для принятия решений, обучения, общения и т.д.), которая доступна для обмена и использования между людьми, организациями и технологиями» [4].

Каждый субъект играет ключевую роль в информационном пространстве, поскольку вносит свой вклад в формирование общественных взглядов и распространение информации. В современном мире преобладающее количество людей пользуется Интернетом и социальными сетями, соответственно, любой из пользователей имеет возможность делиться с другими своими мнениями, опытом, знаниями и новостями, что, в свою очередь, влияет на то, какую информацию получают остальные люди. Такой вклад может быть как конструктивным, так и деструктивным, в зависимости от содержания информации и намерений субъекта.

Применительно к нашему исследованию под «информационным пространством» будем понимать динамический образ окружающей действительности, представленный и транслируемый различными источниками информации, восприятие и переживание которой оказывает влияние на человека. Это влияние может нести риск и угрозу психологической безопасности субъекта, на которого целенаправленно (или косвенно) оказывается информационное воздействие.

Вопросы определения сущностных характеристик психологической безопасности в информационном пространстве поднимались в работах И.А. Баевой [1], Г.В. Грачева [3], Л.И. Шершнева [4].

Так, безопасность рассматривается как состояние и свойство личности, выраженное в чувстве защищенности, способность противостоять деструктивным внешним и внутренним воздействиям [1], а также как возможность сохранения и увеличения потенциала собственного здоровья [4].

Под психологической безопасностью понимают способность сохранять устойчивость в среде с психотравмирующими воздействиями: в возможности сопротивляться деструктивным вну-

тренним и внешним воздействиям и проявляется в переживании своей защищенности / незащищенности в определенной жизненной ситуации [1]; состояние защищенности личности от неблагоприятного воздействия, направленного на нарушение психического благополучия [3].

В нашем контексте психологическая безопасность – это переживание защищенности от негативного информационного воздействия (сознательного – специально организованного или неосознанного) субъекта, специфика профессиональной служебной деятельности которого обусловлена работой в информационном пространстве. В этом плане для нашего исследования актуальными являются следующие вопросы: в чем выражается переживание защищенности / незащищенности субъекта? Это вопрос о феноменологии безопасности, ее индивидуально-психологических индикаторах. Какова структура информационного пространства служебной деятельности? Какие структурные компоненты информационного пространства являются рисками и угрозами психологической безопасности? Каким образом можно минимизировать риски и угрозы психологической безопасности при осуществлении профессиональной служебной деятельности в информационном пространстве?

Считаем, что решение этих вопросов должно происходить на трех уровнях: социальном, социально-групповом и индивидуально-личностном. На социальном уровне рассматриваемый процесс должен реализовываться через организационное и правовое регулирование информационных потоков, разработку способов и средств обработки и оценки информационного пространства. Субъектами реализации указанных процессов на данном уровне является государство и общество.

На социально-групповом уровне психологическая безопасность в информационном пространстве должна быть реализована посредством проведения оценки входящей и исходящей информации, присущей определенным социальным группам и организациям.

На индивидуально-личностном уровне психологическая безопасность в рассматриваемой сфере должна осуществляться через

развитие защитных механизмов и алгоритмов поведения, которые образуют индивидуальную психологическую защиту.

Для обеспечения психологической безопасности в информационном пространстве требуется применение комплекса как организационных, так и правовых мер. Сюда должны быть включены различные мероприятия: от распространения обучающей информации для пользователей сети Интернет об отличии официальной информации от ложной, о способах защиты от негативного информационного воздействия до совершенствования системы контроля информационного пространства со стороны органов власти. Помимо этого должна быть реализована эффективная правовая и техническая система для предотвращения случаев негативного зарубежного информационного влияния со стороны недружественных стран. Своевременная реализация данных мер будет способствовать эффективному обеспечению психологической безопасности личности в информационном пространстве.

Литература

1. *Баева И.А.* Психология безопасности как основа анализа экстремальной ситуации/ И.А. Баева // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2012. – № 145. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-bezopasnosti-kak-osnova-analiza-ekstremalnoy-situatsii> (дата обращения: 05.11.2023).
2. *Бочавер А.А.* Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий/ А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. Журнал ВШЭ. 2014. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kiberbulling-travlya-v-prostranstve-sovremennyh-tehnologiy> (дата обращения: 05.11.2023).
3. *Грачев Г.В.* Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. – М.: Изд-во РАГС, 1998. – 125 с.
4. *Шеринёв Л.И.* Информационная безопасность России // Безопасность. – 2015. – № 11. – С. 22–27.
5. *Проскурин С.А.* Геополитическое измерение глобального информационного пространства // Геополитика: Учеб. / Под общ. ред. В.А. Михайлова – М.: Изд-во РАГС, 2007. – 261 с.

ВНЕУЧЕБНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ПРОСТРАНСТВО ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ: ОПЫТ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

*Цыганова Екатерина Михайловна,
Бочавер Александра Алексеевна, Ерофеева Виктория Георгиевна
Национальный исследовательский университет «Высшая школа
экономики», г. Москва*

Аннотация. Значительную роль в жизни молодых людей (школьников и студентов) играет их внеучебная активность – досуг, хобби, спортивная и творческая деятельность. Предположительно, она может выступать благоприятной средой для проявления самостоятельности, в особенности, если она самостоятельно организована (не структурирована взрослыми и институтами) и в ней отсутствуют внешние мотивирующие факторы. С целью описать то, как молодежь выделяет свою самостоятельность во внеучебной активности было проведено 22 полуструктурированных интервью с участниками в возрасте от 11 до 23 лет из 15 городов России. В исследовании самостоятельность трактовалась как независимость и волевое функционирование. Проявление самостоятельности сравнивалось в двух видах внеучебной активности информантов: структурированной и неструктурированной. Показано, что информанты двух типов самостоятельности по-разному описывали ее проявление во внеучебной активности. Вид активности играл роль в расширении диапазона описываемой самостоятельности – в неструктурированной активности информантами обоих типов самостоятельности выделялись два новых ее аспекта. Роль тренеров и преподавателей неоднозначно воспринималась информантами и сводилась как к поддержке самостоятельности, так и к ее ограничению. Сделан вывод о значимости внеучебной активности, в особенности неструктурированной, в развитии самостоятельности молодежи.

Ключевые слова: самостоятельность, независимость, волевое функционирование, молодежь, внеучебная активность.

Финансирование: грант РФФИ № 22-18-00416, 2022-2024 «Развитие самостоятельности детей и подростков в образовании»

EXTRACURRICULAR ACTIVITY AS A FIELD FOR AUTONOMY: PUPILS' AND STUDENTS' EXPERIENCE

*Tsyganova Ekaterina Mikhailovna, Bochaver Alexandra Alexeevna,
Yerofeyeva Victoria Georgievna*

National Research University "Higher School of Economics", Moscow

Abstract. An extracurricular activity plays a significant role in the lives of young people (schoolchildren and students) - they engage in leisure, hobbies, sports and creative activities. Presumably, an extracurricular activity can act as a supportive environment for autonomy, especially if it is self-organized (not structured by adults and institutions) and lacks external motivating factors. In order to describe how young people view their autonomy in extracurricular activities, 22 semi-structured interviews were conducted with participants aged from 11 to 23 from 15 cities in Russia. In the study, autonomy was interpreted as independence and volitional functioning. The reported manifestation of autonomy was compared in two types of informants' extracurricular activities: structured and unstructured. It was shown that informants of the two types of autonomy described its presence in extracurricular activities differently. The type of activity played a role in expanding the range of described autonomy - in unstructured activity informants of both types of autonomy emphasized two new aspects of it. The role of coaches and teachers was ambiguously perceived by informants and was viewed as supporting and limiting autonomy. The conclusion about the importance of extracurricular activities, especially unstructured ones, in the development of young people's autonomy is made.

Key words: autonomy, independence, volitional functioning, youth, extracurricular activity, dependence, volitional functioning, youth, extracurricular activity.

Funding: RSF grant № 22-18-00416, 2022-2024 "Development of autonomy of children and adolescents in education"

В последнее время возрастает значимость надпредметных компетенций молодежи, в частности, особое значение придается самостоятельности (autonomy) ребенка не только как независимости от взрослого, но и как способности действовать вопреки заданной структуре и менять ее. Актуальным остается вопрос о том, что способствует ее развитию в повседневной жизни моло-

дых людей, в том пространстве, которое остается свободным от контроля семьи и школы.

Значительной частью жизни школьников и студентов является их внеучебная активность – досуг, хобби, спортивная и творческая деятельность. Вовлечение в досуг связано с возрастанием уровня субъективного благополучия и качества жизни, развитием “мягких навыков”, таких как межличностное общение и работа в команде, расширением кругозора и социальных связей [2; 4]. Предположительно, внеучебная активность может выступать благоприятной средой для формирования самостоятельности вследствие своей природы - это нерегламентированный процесс, в идеальных условиях лишенный внешних мотивирующих факторов (финансовое вознаграждение, давление родителей и сверстников), способствующий свободе и самодетерминации, при этом требующий от молодежи дополнительных усилий – самоорганизации активности и ее совмещения с учебной деятельностью.

Внеучебная активность, воспринимаемая участниками, может выступать «психологическим пространством» реализации самостоятельности, являясь совокупностью внешних явлений, отношений, задач, воспринятых через призму собственных представлений и ценностей участника [1]. Вследствие этого было решено рассмотреть восприятие проявления самостоятельности участниками внеучебной активности с двух перспектив: 1) с позиции структуры активности и 2) с позиции общего понимания самостоятельности.

Предположительно, самостоятельно организуемая внеучебная активность может выступать благоприятной средой для формирования самостоятельности. Отсутствие правил и, в идеальных условиях, внешних мотивирующих факторов (финансовое вознаграждение, давление родителей и сверстников) будет содействовать свободе и самодетерминации участников. Самостоятельность может проявляться и в структурированных (институтами или взрослыми) видах активности, где присутствуют учителя и тренеры, есть жесткое расписание (например, музыкальная школа или спортивные секции) [3]. Также предполагается, что общее пред-

ставление о самостоятельности участников внеучебной активности внесет вклад в то, как будут видеть ее проявление.

Таким образом, цель данной работы состояла в описании того, как молодежь выделяет свою самостоятельность во внеучебной активности. Внеучебная активность молодежи была поделена на неструктурированную (организованную самостоятельно) и структурированную (реализованную под руководством учителей и взрослых).

Самостоятельность рассматривалась через модусы независимости и волевого функционирования, предложенные Б. Соненсом и коллегами [5]. Авторы предложили рамку, в которой рассматривать самостоятельность через зависимость/независимость от окружающих и волевое функционирование человека в противовес давлению извне. Соответственно, наличие автономии в этом подходе может трактоваться либо как независимость от взрослых, либо как следование собственным интересам. Также возможен и смешанный вариант, включающий оба аспекта. Данная рамка ранее не использовалась в российских исследованиях самостоятельности, особенно изучении внеучебной активности, и представляет свежий взгляд на функционирование школьников и студентов в этой области.

Были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1) как различаются описания проявления самостоятельности во внеучебной активности у тех, кто характеризует самостоятельность как «независимость», и у тех, кто определяет ее как «волевое функционирование»,

2) есть ли различия в проявлении самостоятельности молодежи в структурированной и неструктурированной внеучебной активности, с их точки зрения,

3) как воспринимается роль тренеров/преподавателей, структурирующих активность?

Летом и осенью 2022 года было проведено 22 полуструктурированных интервью с молодежью из 15 городов России (10 мальчиков/юношей; 12 девочек/девушек). Географическое разнообразие выборки было обусловлено попыткой избежать возможных

эффектов (например, более высокого социально-экономического статуса) у информантов из мегаполисов. Возраст информантов находился в диапазоне от 11 до 23 лет и покрывал три возрастных периода (находящихся до этапа полной взрослости) – детство (8 чел.), подростковый возраст (13 чел.) и период формирующейся взрослости (6 чел.). Возраст информантов был расширен до данных возрастных групп с целью репрезентации когорты «молодежи» России.

На момент проведения интервью 13 информантов обучались в школе, 1 закончил школу и поступал в университет, 8 учились в университете. Набор проводился через анкету, в которую требовалось записать свои контакты для связи, затем само интервью проводилось в онлайн формате. От информантов было получено информированное согласие на проведение и обработку данных. От родителей детей было получено информированное согласие на участие в исследовании и на обработку данных их детей. Все интервью были проведены в онлайн формате.

В интервью обсуждались темы самостоятельности, хобби, учебы, независимого передвижения, общения со сверстниками и практик поощрения и ограничения самостоятельности в семье. Транскрибирование аудиозаписей осуществлялось не заинтересованным в исследовании лицом. Кодирование интервью происходило с использованием программы MaxQDA2022 методом тематического анализа.

Результаты:

В структурированную активность попали такие занятия как:

– физическая активность: футбол (2), бег (1), плавание (2), сапбординг (1), тхэквондо (1), айкидо (1), гимнастика (1), волейбол (1), легкая атлетика (1), бокс (1), спортивное ориентирование (1), лыжи (1), единоборства (1), йога (1) и танцы (3);

– творческая активность: шитье (1), посещение киношколы (1), рисование (1), театр (1), хор (1), вокал (1), игра на музыкальных инструментах (фортепиано (2), гитара (3), барабаны (1), флейта (1)).

– интеллектуальная активность: олимпиадная химия (1);

– социальная активность: волонтерство (3).

Неструктурированную составили:

– физическая активность: активный отдых на природе (велосипед (1), кроссфит (1), сноубординг (1), сплавы (1)) и посещение спортзала (1);

– творческая активность: монтирование видеороликов (1), рисование (1), фотография (1), вышивание (1), веб-дизайн (1) и бисероплетение (1);

– интеллектуальная активность: переписывание текстов (1), писательство (1), таро и астрология (1), чтение (2), психология (1);

– социальная активность: игры с друзьями (1) и организация мероприятий в вузе (1);

– иное: видеоигры (1), прослушивание музыки (1), просмотр фильмов (1).

Большинство информантов (16) определяли самостоятельность как независимость и только 6 описывали самостоятельность как волевое функционирование и независимость.

Анализ данных показал, что понимание самостоятельности во внеучебной активности различалось у информантов из групп «независимость» и «независимость и волевое функционирование». Во-первых если аспект компетентности и формирования навыков выделялся информантами из группы «независимость» как способ обретения независимости от взрослых и слабо был связан с образом себя в целом, он по-иному присутствовал в ответах информантов второй группы. Описание навыков информантами из группы «волевое функционирование и независимость» выделялось как то, что характеризует их личность. Во-вторых, выборы инициировать, продолжать и прекратить активность упоминались информантами обеих групп. Однако выборы, описанные группой «независимость» могли быть мотивированы противостоянием мнению окружающих, в то время как в выборах у информантов второй группы упоминалась только внутренняя мотивация их свершения – исходя из личных ценностей и интересов. В-третьих, информанты, определяющие самостоятельность как независимость, выделяли аспект достижений как то, что придает значимость в глазах окружающих, но может сильно подорвать

психологическое благополучие. Информанты из второй группы не описывали успех и результативность, вместо этого они обращали внимание на личностное развитие от участия в активности и взаимодействия с тренерами.

Также были отмечены различия в описываемом проявлении самостоятельности молодежи в структурированной и неструктурированной внеучебной активности. В неструктурированной активности информантами обеих групп выделялись два новых аспекта самостоятельности, отсутствующие в структурированной – выборы, связанные с процессом построения активности и самовыражение в ней. Самостоятельная организация активности оказалась связанной с расширением воспринимаемой самостоятельности информантов. Последствиями этого может стать большая удовлетворенность досугом и возрастание уровня субъективного благополучия.

Роль тренеров и преподавателей, выделяемая информантами всех возрастов, описывалась амбивалентно: если тренер применял психологический контроль и ограничивал свободу выбора, то ощущение самостоятельности у информантов подрывалось и они описывали снижение мотивации продолжать деятельность. Напротив, если тренер делился собственным опытом, помогал в формировании навыков и психологически поддерживал в осуществлении активности, то эти действия участники характеризовали как способствующие самостоятельности.

Таким образом, внеучебная активность, в особенности неструктурированная, описывается информантами как достойная площадка для развития самостоятельности, которая расширяет диапазон возможностей ее проявления.

Литература

1. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Психологическое и социально-психологическое пространство личности: теоретические основания исследования // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – №. 2. – С. 10–18.
2. Brajša-Žganec A., Merkaš M., Šverko I. Quality of life and leisure activities: How do leisure activities contribute to subjective well-being? // Social indicators research. – 2011. – Т. 102. – С. 81-91. DOI: 10.1007/s11205-010-9724-2.

3. *Mossman L.H., Slemp G.R., Lewis K.J., Colla R.H., O'Halloran P.* Autonomy support in sport and exercise settings: A systematic review and meta-analysis // *International Review of Sport and Exercise Psychology*. – 2022. – С. 1-24. DOI: 10.1080/1750984X.2022.2031252.

4. *Shcheglova I.A.* An student engagement in extracurricular activities facilitate the development of their soft skills? // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. – 2019. – №. 6 (154). – С. 111-121. DOI: 10.14515/monitoring.2019.6.07.

5. *Soenens B., Vansteenkiste M., Vansteenkiste M., Van Petegem S., Richard M.R.* How to solve the conundrum of adolescent autonomy?: on the importance of distinguishing between independence and volitional functioning // *Autonomy in Adolescent Development*. – Psychology Press, 2017. – С. 1-32.

СЕКЦИЯ

3

ВОЗРАСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ

ГРНТИ 15.31.31

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БУДУЩЕМ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ РИСУНОЧНОЙ МЕТОДИКИ «МОЕ БУДУЩЕЕ»

Бехтер Анна Александровна

Лунач Анастасия Дмитриевна

Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск

Аннотация. Проблема формирования образа будущего представляет собой сложную и многоаспектную проблему, которая связана как с развитием личности, так и с динамикой развития общества в целом. В данной статье даны представления о будущем у старших подростков. С помощью рисуночной методики «Мое будущее» нами были получены категории изображений, охватывающие актуальные сферы жизни подростков – будущая профессия или работа; материальные вещи; саморазвитие и достижения; будущая семья; любовь; хобби. Таким образом, проведенное нами пилотажное исследование показало, что большинство подростков нашей выборки представляют свое будущее как индивидуальную траекторию развития, сопряженную с материальными благами и карьерным ростом. Это является контрастным результатом по сравнению с более ранними исследованиями, где подростки планировали свою жизнь через коллективные формы взаимодействия (семья, отношения) и саморазвитие.

Ключевые слова: подростки, старшие подростки, отношение к будущему, рисуночная методика

OLDER TEENS' VIEWS ABOUT THE FUTURE: RESULTS OF THE DRAWING METHOD «MY FUTURE»

Bekhter Anna Aleksandrovna

Lupach Anastasia Dmitrievna

Pacific State University, Khabarovsk

Abstract. The problem of forming an image of the future is a complex and multifaceted problem that is associated both with the development of the individual and with the dynamics of the development of society as a whole. In this article, ideas about the future among older adolescents. Using the “My Future” drawing technique, we obtained categories of images covering relevant areas of teenagers’ lives – future profession or work; material things; self-development and achievements; future family; Love; hobby. Thus, our pilot study showed that the majority of teenagers in our sample imagine their future as an individual development trajectory associated with material wealth and career growth. This contrasts with earlier studies, where adolescents planned their lives through collective forms of interaction (family, relationships) and self-development.

Keywords: teenagers, older teenagers, attitude to the future, drawing technique

Введение. Подростковый возраст – это период жизни, когда происходят значительные изменения в физическом, психологическом и социальном развитии человека. Это время считается сложным, потому что подростки сталкиваются со множеством новых вызовов и проблем. Особенностью подросткового возраста является чувство взрослости. По определению Д.Б. Эльконина, «чувство взрослости есть новообразование сознания, через которое подросток сравнивает себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность» [4]. Старший подростковый возраст является особенно чувствительным к формированию ценностных ориентаций, поскольку способствует становлению мировоззрения и собственного отношения к окружающей действительности. Основным новообразованием в старшем подростковом возрасте традиционно считается жизненное и профессиональное самоопределение, осознание своего места в будущем [1]. В переходном периоде между детством и взрослой жизнью, подростки начинают формировать свою собственную идентичность. Представление своего будущего позволяет им определить свои цели, мечты и стремления, а также выразить свою индивидуальность.

Рисуночная проективная методика «Мое будущее» известна как способ изучения и анализа внутренних представлений и ожиданий человека относительно его будущего. Она основана на предположении, что через рисунок можно выявить представления, скрытые желания, мотивы и цели, связанные с будущим [2]. Исследования последних лет образа будущего подростков с помощью рисуночных методов немногочисленны [1-3]. При анализе мы учитывали имеющиеся результаты исследований.

Цель нашего исследования – описать представления о будущем у старших подростков, полученных с помощью рисуночной методики «Мое будущее».

Выборка и методы исследования. В нашем исследовании приняла участие 28 школьников (18 мальчиков и 10 девочек) в возрасте 15 лет ($M=13,4$; $SD=1,58$). Все испытуемые учащиеся МБОУ СОШ № 29 г. Хабаровска. От каждого подростка получено согласие на проведение исследования. Основной методикой выступил рисунок «Мое будущее» [2], также мы попросили подростков письменно ответить на следующие вопросы по рисунку: «Какие эмоции у тебя вызывает это будущее? Что ты думаешь об этом будущем? Как ты сможешь достичь этого будущего?».

Результаты и их обсуждение. Для анализа рисунков мы использовали категориальный анализ, который позволил нам разделить изображения на несколько тем: будущая профессия или работа (35% испытуемых); материальные вещи (21% испытуемых); саморазвитие и достижения (7% испытуемых); будущая семья (3% испытуемых); любовь (3% испытуемых); хобби (11% испытуемых); неуточненные (не имеющие отношения к будущему) (14%); пустые бланки (отсутствие рисунка) (3% испытуемых). Ниже мы приводим подробный анализ рисунков по выделенным категориям, мы расположили по частоте убывания количества категорий.

«Будущая профессия или работа». Данную категорию изобразили 10 подростков (из них 4 девочки 6 мальчиков). Нами было выявлено, что девочки отдали предпочтение гуманитарным, а мальчики техническим профессиям. Также в процентном соотношении можно увидеть, что девочки чаще рисовали свою будущую

профессию (40% девочек и 33% мальчиков выбрали категорию «будущая профессия или работа»). Мы полагаем, что это обусловлено убеждениями, что работа необходимый элемент будущего

«Материальные вещи». Эта категория пришлась второй по популярности и ее изобразили 6 исследуемых, все из которых пришли лицами мужского пола. Чаще всего встречались средства передвижения (элитные машины), а именно у 5 из 6 подростков. Здесь материальные вещи выступают в виде потребности во взрослости и материальной независимости. Кроме того, многие подростки могут видеть в машинах символ свободы и определенного статуса, что может быть особенно привлекательным для взрослых детей. Также подростки мужского пола могут проявлять интерес к машинам из-за социального контекста и культурных стереотипов, которые связывают мужчин с техникой и механикой.

«Неуточненные (не имеющие отношения к будущему или неясные изображения)». Изображения по данной тематике пришлось поровну (2 мальчика и 2 девочки). Подростки могли «отойти» от темы будущего по разным причинам, но на всех рисунках разбираемой категории, нами было выявлено активное отношение к будущему, что, скорее всего, может говорить не о страхе, а о нехватке опыта, знаний или времени для развития способности увидеть своё будущее. Среди изображений были: «смайлик», закат с подписью «Все будет, но не сразу», игрушка заяц, магнитола с подписью музыкального направления, абстракция.

«Хобби». Тематику изобразили 3 исследуемых (2 девочки и 1 мальчик). Двое из них посчитали свое хобби не просто несерьезным или временным развлечением, а увидели в нём свои карьерные возможности. Это были такие хобби, как художественная деятельность и спорт (футбол). Стоит заметить, эти виды деятельности являются сегодня статусными.

«Саморазвитие и достижения». Данная категория пришлась пятой по популярности и была отображена у 2 подростков (1 мальчик и 1 девочка). Одна из девочек четко продемонстрировала свои цели и активный настрой на их реализацию – в рисунке была прослежена линия по постепенному улучшению своих зна-

ний и навыков, чтобы достичь лучших результатов в жизни и карьере. Она изобразила отличный аттестат, себя в роли студента, а затем на «важной должности» директора с «приличной зарплатой», также семью рядом. Один из мальчиков увидел свое будущее через чтение книг, что также мы считаем проявлением стремления к образованию и саморазвитию.

«Любовь». Один из мальчиков написал имя возлюбленной на рисунке, что возможно указывает на симпатию к конкретному человеку. Удивительно, но тема любви в рисунках оказалась непопулярной. Мы это объясняем двумя причинами: во-первых, подростки скрывают свои истинные желания и потребности и могут не касаться этой темы чтобы из-за внимания к этому; во-вторых, молодежь часто находится в поиске идентичности, ищут свое место в мире, поэтому они не всегда готовы чувство любви определять как элемент будущего. Кроме того, подростки еще недостаточно зрелые и не имеют достаточного опыта для того, чтобы понимать, как сохранять и развивать отношения на протяжении долгого времени, что затрудняет прогнозирование в развитии личных отношений в своем будущем.

«Семья». Тут стоит отметить, что в современном обществе существует большое количество различных влияний, которые могут оказывать негативное воздействие на отношения внутри семьи и на ценности, связанные с семейными отношениями. Например, это могут быть социальные и культурные изменения, такие как увеличение количества разводов, увеличение числа одиноких родителей и т.д. Однако, необходимо помнить, что каждая семья индивидуальна и имеет свои уникальные ценности и отношения. В нашем исследовании лишь одна девочка-подросток приоритетно изобразила семью.

«Отсутствие рисунка (пустота)». Один подросток не пожелал изображать свое будущее. Возможными причинами здесь выступают отсутствие мотивации, желание повышенного внимания к нему или наоборот желание быть незамеченным, желание скрыть свои представления.

Сопоставляя наши результаты с имеющимися исследованиями, мы обратились к статье Е.В. Хлыбовой «Особенности представле-

ний о будущем у подростков» 2008 г. [3]. Будущее старших подростков в 2008 году в первую очередь было, связано с направленностью на семью. В нашем исследовании, несмотря на ограниченность выборки, семья и любовь оказались не популярной темой. Учитывая наши результаты, мы можем говорить, что по прошествию 15 лет представления о будущем подростков сильно изменились, поскольку большинство наших испытуемых связали свое будущее с профессиональной направленностью. Мы полагаем, это связано с изменением социально-экономической и культурной средой, а также преобладанием цифровой среды, где подростки имеют доступ к любой информации, наблюдая за жизнью других успешных людей.

Также что показалось нам весьма интересным, так это то, что материальные блага в исследовании Е.В. Хлыбовой 2008 года являются у младших подростков одной из главных сфер дальнейшей жизни [3]. В нашей же работе у старших подростков мужского пола также выявился повышенный интерес к материальным благам, из-за чего данная тематика заняла второе место по популярности. Нет сомнений, что это связано с информационной средой (социальные сети), а также низкий уровень экономической грамотности молодого поколения и нарциссические идеалы (повышение значимости и своего социального статуса через вещи).

Отношение к будущему старших подростков оценивалось по характеру рисунков и ответам на вопросы, распределение по типу оказалось следующим: активное (64% испытуемых), тревожное (7% испытуемых) и неясное (отношение к будущему не было определено) (29% испытуемых). Типы отношения к будущему мы выделили в прошлых наших исследованиях, где проведен качественный анализ рисунков [2].

Анализ показал, что большинство старших подростков активно к нему настроены из всей выборки оказалось 18 человек (6 девочек и 12 мальчиков). Их эмоции по отношению к будущему было трактовались как «положительные», «хорошие», «радость», а способы достижения указывались в основном как «ставить цели и достигать их», «трудом и упорством», «наби-

раться опыта». У 8 подростков (3 девочки и 5 мальчиков) отношение к их будущему не было определено; на таких рисунках чаще встречались материальные вещи и не было ответов на поставленные нами вопросы, связанные с будущим. У 2 исследуемых (1 мальчик и 1 девочка) было выявлено тревожное отношение к будущему; отношение к будущему было связано со страхом. На одном из рисунков были изображены человечки с испуганными лицами, а на другом сосуд Гигеи, которые по признанию подростков вызывали страх.

Выводы. Несмотря на ограниченность нашей выборки, мы можем заключить, что старшие подростки проявляют активное отношение к будущему, что может указывать на их активную позицию жизненную позицию, желания построить карьеру, обеспечить себя материально в будущем. В нашей выборке такие темы рисунков как саморазвитие, семья, любовь не оказались значимыми, что говорит о признаках взрослеющих детей современного нарциссического общества, ориентированного на потребление. Наше исследование будет продолжено с расширением выборки и диагностического инструментария.

Литература

1. Белогой К.Н., Бугрова Н.А. Образ будущего у старших подростков: межполовые различия // Психолого-педагогические исследования. – 2020. – Т. 12. – № 1. – С. 86–104.
2. Бехтер А.А., Алферова Н.И. Рисунок «Мое будущее» как инструмент диагностики отношения к будущему у младших школьников // Экопсихологические исследования – 6: «Экология детства и психология устойчивого развития: сборник научных статей. – 2020. – С. 418–422.
3. Хлыбова Е.В. Особенности представлений и будущем у подростков // Вестник ТГУ. – 2008. – С. 242–244.
4. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

ГРНТИ 15.81.70

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОПТИМИЗМА-ПЕССИМИЗМА С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯМИ О БУДУЩЕЙ РАБОТЕ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

*Вознюк Екатерина Владимировна
Жолудева Светлана Васильевна*

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи оптимизма-пессимизма (по «Опроснику – ШОСТО» (М. Селигман; русская адаптация Т.О. Гордеевой, В.Ю. Шевяховой) с профессиональными представлениями о будущей работе в студенческом возрасте (по методике «Изучения представлений об объекте» Е.И. Рогова). Раскрыты понятия «профессиональные представления» и «оптимизм-пессимизм». Основные выводы исследования: студенты, склонные к оптимистичному взгляду на жизнь, имеют более точные представления о своей будущей работе, для них она не кажется сложной, по сравнению с тем, как ее видят пессимистически настроенные студенты.

Ключевые слова: оптимизм, пессимизм, профессиональные представления, студенческий возраст, работа

THE RELATIONSHIP OF OPTIMISM-PESSIMISM WITH PROFESSIONAL IDEAS ABOUT FUTURE WORK AT THE STUDENT AGE

*Voznyuk Ekaterina Vladimirovna, Zholudeva Svetlana Vasilyevna
Southern Federal University, Rostov-on-Don*

Abstract. The article presents the results of a study of the relationship between optimism and pessimism (according to the “Questionnaire - SOSTO” (M. Seligman; Russian adaptation by T.O. Gordeeva, V.Yu. Shevyakhova) with professional ideas about future work at student age (using the method of “Study of ideas about the object” E.I. Rogov). The concepts of “professional ideas” and “optimism-pessimism” are revealed. The main conclusions of the study: students who are prone to an optimistic outlook on life have more accurate

ideas about their future work; for them it does not seem complex compared to how pessimistic students see it.

Keywords: optimism, pessimism, professional ideas, student age, work

Студенческий возраст является достаточно важным и одним из самых главных этапов в становлении личности человека, оказывающий влияние на разные сферы его жизни. Одной из таких сфер является профессиональная деятельность, характеризующаяся определением, выбором и становлением молодого специалиста в его будущей работе, построением успешной карьеры в дальнейшем. С целью верного выбора своей профессиональной направленности человек должен обладать профессиональными представлениями о его предстоящей работе. Данное понятие «профессиональные представления» трактуется как комплекс той информации, которой владеет субъект о какой-либо профессии, оценка престижности и степень интереса к ней [2]. Иными словами, человек отражает свое «Я» через профессию.

Кроме профессиональных знаний и определенных представлений будущей профессии специалисту важно иметь четкое понимание своих индивидуальных особенностей: его «сильные» и «слабые» стороны, преобладающие ценности, которых он придерживается, стиль восприятия мира (оптимистичный или пессимистичный). Последнее имеет свою немаловажную роль для верного выбора профессиональной принадлежности. 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]. Данные феномены характеризуют степень стрессоустойчивости, переживания неудач и конфликтов, реакцию при столкновении с трудностями. Таким образом, можно предположить, что такие индивидуальные особенности как «оптимизм-пессимизм» имеют неразрывную связь с профессиональными представлениями о будущей работе в студенческом возрасте.

С целью выявления взаимосвязи между оптимизмом-пессимизмом и профессиональными представлениями о будущей ра-

боте в студенческом возрасте был использован корреляционный анализ между «Опросником оптимизма – ШОСТО (М. Селигман; русская адаптация Т.О. Гордеевой, В.Ю. Шевяховой) и «Изучением представлений об объекте» (Е.И. Рогова).

При рассмотрении корреляционной плеяды значимых корреляционных связей была выявлена двухсторонняя положительная корреляционная связь «Пессимизма» с дескрипторами фактора четкости «Близкий-далекий» ($r=0,423$, $p=0,091$), а также «Оптимизма» с дескрипторами фактора силы «Трудный-простой» ($r=0,303$, $p=0,037$). Двухстороннюю отрицательную корреляционную связь имеет «Оптимизм» с дескрипторами фактора четкости «Ясный-расплывчатый» ($r=-0,302$, при $p=0,030$) и «Точный-неопределенный» ($r=-0,283$, при $p=0,049$). В целом общий показатель «фактора четкости» имеет отрицательную корреляционную связь с «Оптимизмом» ($r=-0,258$, при $p=0,077$).

На основании имеющихся результатов, можно сделать следующие выводы:

Чем выше уровень пессимизма, тем больше выражен показатель «Далекий». Из этого следует, что студенты-пессимисты видят свою будущую работу достаточно отдаленной от них, тяжело достигаемой, мало возможной.

Чем выше уровень оптимизма, тем больше студенты считают свою будущую работу простой, посильной для них и что все трудности на пути ее освоения могут быть преодолимы.

Чем ниже уровень оптимизма, тем больше выражен фактор четкости, в связи с этим присутствует расплывчатость представлений о будущей работе. Таким образом, студенты, склонные к оптимизму, более ясно и детально видят свою будущую работу, понимают ее направленность и суть, нежели студенты-пессимисты, не имеющие конкретного образа их будущей работы.

Чем ниже уровень оптимизма, тем более неопределенно студенты представляют свою будущую работу. Соответственно, у таких молодых людей присутствуют достаточно смутные, нечеткие представления о работе, могут быть сомнения в выборе будущей профессии.

Чем ниже уровень оптимизма, тем больше выражен общий «фактор четкости», что свидетельствует о неточности, однородности, необоснованности представлений студентов об их будущей работе.

Таким образом, мы продемонстрировали, что существует взаимосвязь между оптимизмом-пессимизмом и профессиональными представлениями о будущей работе в студенческом возрасте. Наличие корреляционных связей оптимизма с фактором силы «Трудный-простой» и фактором четкости «Ясный-расплывчатый» и «Точный-неопределенный», а также корреляционная взаимосвязь пессимизма с фактором четкости «Близкий-далекий» позволяет прийти к выводу о том, что студенты, склонные к оптимистичному взгляду на жизнь, имеют более адекватные, точные, яркие, представления о своей будущей работе, для них она не кажется трудной, сравнительно с тем, как ее видят студенты-пессимисты.

Литература

1. Ильин Е.П. Психология надежды: оптимизм и пессимизм. – СПб.: Питер, 2015. – 78 с.
2. Обносов В.Н. Динамика профессиональных представлений учащихся ПТУ при разных способах введения в профессию // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С. 28.

ГРНТИ 15.31.31

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И САООТНОШЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Жулина Галина Николаевна

Сиволобова Елизавета Олеговна

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье представлены и проанализированы результаты эмпирического исследования особенностей профессиональной идентичности и самоотношения в юношеском возрасте. Изучены и описаны раз-

личия показателей самооотношения и статусов профессиональной идентичности студентов, обучающихся на первом и четвертом курсах вуза. Проведённое эмпирическое исследование корреляционной связи изучаемых переменных позволяет сделать выводы о том, что взаимосвязь профессиональной идентичности и самооотношения в юношеском возрасте.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональная идентичность, статусы профессиональной идентичности, самооотношение, юношеский возраст, студенты вуза

THE RELATIONSHIP OF PROFESSIONAL IDENTITY AND SELF-ATTITUDE IN ADOLESCENCE

Zhulina Galina Nikolaevna

Sivolobova Elizaveta Olegovna

Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. The article presents and analyzes the results of an empirical study of the characteristics of professional identity and self-attitude in adolescence. The differences in self-attitude indicators and professional identity statuses of students studying in the first and fourth years of university have been studied and described. The conducted empirical study of the correlation between the studied variables allows us to draw conclusions that the relationship between professional identity and self-attitude in adolescence.

Keywords: professional self-determination, professional identity, professional identity statuses, self-attitude, adolescence, university students

Изучение профессионального развития, в особенности профессионального самосознания в юношеском возрасте, его особенностей и возникающих трудностей необходимо для понимания специфики развития общества в будущем, понимания путей и методов преодоления имеющихся кризисов. От успешности их разрешения зависит результат профессионального и личностного становления будущего взрослого и уровень его самореализации, удовлетворенности собственной жизнью. Степень сформированности профессиональных предпочтений, мотивов, интересов непосредственно связаны с отношением личности к самой себе,

принятием или непринятием своих черт и качеств, степенью их осознания [1]. Наиболее явно эта связь прослеживается в юношеском возрасте.

В контексте формирования профессиональной идентичности в юношеском возрасте, предполагающей, с одной стороны, получение образования, и в то же время способность осознавать и принимать свои предпочтения, склонности, и совершать верный профессиональный выбор, становится важным исследование взаимосвязи профессиональной идентичности и самоотношения.

Л.Б. Шнейдер определяет внутренние источники формирования профессиональной идентичности: 1) Эмоциональное состояние, которое сопровождает получение первичной информации о профессиональной области. 2) Уровень самовосприятия себя как участника профессиональной деятельности. 3) Успешность усвоения прав и обязанностей профессии. 4) Принятие профессиональной ответственности. 5) Уровень мотивации к реализации себя в профессии. В данной концепции раскрывается взаимосвязь самоотношения индивида и профессиональной идентичности: отношение к себе, как к обладающему необходимыми для профессии чертами, качествами и интересами, формирует профессиональную принадлежность [5]. О.А. Лебеденко и М.Н. Татарова рассматривают профессиональное развитие педагога в контексте развития его творческого потенциала. Авторы считают, что одним из условий развития творческого потенциала молодого специалиста является психолого-педагогическая поддержка профессиональной адаптации и профессиональной идентичности, определение развития индивидуальной траектории педагога для дальнейшего профессионального роста [3].

Профессиональная идентичность заслуживает внимания, когда речь идет о молодежи. Профессиональное самоопределение и формирование профессиональной идентичности может быть затруднено в условиях негативного самоотношения личности. Юношеский возраст – это время для открытия возможностей, получения новых знаний и формирования своего профессионального образа и предпочтений. Для успешного профессионального само-

определения и зрелости профессиональной идентичности, важно, чтобы характер самоотношения был позитивным.

М.В. Хребиным была выявлена взаимосвязь между успешной профессиональной самореализацией и позитивным самоотношением. Автор описывает факторы, влияющих на профессиональное становление специалиста, среди которых саморегуляция, жизненные ориентации, самооценка, осознание жизненных целей и др. На основе проведенного исследования автором разработана психолого-педагогическая программа, направленная на содействие самореализации студентов [4].

В работе С.М. Колковой и Ю.О. Паршина была выявлена взаимосвязь самоотношения и профессионального самоопределения на примере старшеклассников. У группы с более высоким уровнем «самоуверенности» и «самопринятия» профессиональное самоопределение соответствует их интересам и склонностям. Следовательно, личность, имеющая низкий уровень самопринятия и самоуверенности, не реализует свои интересы и склонности в профессиональном выборе [2].

Развитие профессиональной идентичности неравномерно в юношеском возрасте. Самоотношение юношей и девушек во многом зависит от социальной ситуации развития и является нестабильным на протяжении обучения. В аспекте профессиональной идентичности студенты претерпевают кризисы, неудачное преодоление которых приводит к застреванию на определенных стадиях и маргинализации. Прослеживается связь между благоприятным преодолением кризисов профессиональной идентичности и положительным самоотношением. Вероятно, что индивиды, имеющие положительное отношение к себе, чаще имеют сформированную идентичность и кризисы у них протекают легче. Данная взаимосвязь недостаточно изучена в психологической науке, поэтому требуется расширение знаний в этой области.

В соответствии с целью нашего исследования, мы изучали особенности взаимосвязи статуса профессиональной идентичности и показателей самоотношения на разных ступенях обучения в ВУЗе. Мы предположили, что существуют различия и особенности вза-

имосвязи показателей самоотношения и статусов профессиональной идентичности на первом и четвертом курсе. В исследовании принимали участие юноши и девушки в возрасте 18–24 лет, в количестве 61 человек, обучающихся в Южном федеральном университете. Из них 32 студента 1 курсов бакалавриата и 29 студентов 4 курса бакалавриата разных направлений ЮФУ.

Исследование проводилось в четыре этапа. На первом этапе мы провели методику Л.Б. Шнейдер для изучения статуса профессиональной идентичности юношей и девушек. На втором этапе был проведен тест-опросник самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантелеева для изучения самоотношения испытуемых. Далее результаты были обработаны с использованием методов математической статистики. По результатам проведенного исследования были разработаны рекомендации для педагогов ВУЗов и студентов по профессиональному самоопределению в юношеском возрасте.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. На первом и четвертом курсе доминирующим статусом профессиональной идентичности оказался «мораторий». Это говорит о некоторой неопределенности и поиске себя в профессии студентами начальной и конечной ступени обучения. Но статус «достигнутая идентичность» выше к четвертому курсу. Это говорит о росте осознанности и сформированности выбора к окончанию обучения. Выявлены статистически значимые различия по шкале «статус профессиональной идентичности». Таким образом, на четвертом курсе выше уровень развития профессиональной идентичности. Это означает, что к четвертому курсу у студентов повышается уровень осознанности, готовности к профессиональному выбору, его влияние на личность и оформляется образ себя как профессионала.

2. У студентов доминируют высокие показатели по шкалам самоинтерес, саморуководство, глобальное самоотношение, низкие показатели – по шкале самообвинение. Выявлены статистически значимые различия по шкалам «саморуководство, самопоследовательность» и «самообвинение».

3. Выявлено наличие значимых отрицательных корреляционных связей изучаемых переменных у студентов 1 курса: значимая отрицательная корреляционная связь показателей «преждевременная идентичность» и «глобальное самоотношение» на первом курсе ($r=-0,452$, $p<0,01$), «преждевременная идентичность» и «аутосимпатия» ($r=-0,452$, $p<0,01$), «преждевременная идентичность» и «ожидаемое отношение других» ($r=-0,365$, $p<0,05$), «преждевременная идентичность» и «самопринятие» ($r=-0,378$, $p<0,05$), «преждевременная идентичность» и «самопонимание» ($r=-0,417$, $p<0,05$). Также были выявлены значимые положительные корреляционные связи изучаемых переменных на первом курсе: значимая положительная корреляционная связь между показателем «мораторий» и «саморуководство, самопоследовательность» ($r=0,400$, $p<0,05$), «достигнутая идентичность» и «самопринятие» ($r=0,473$, $p<0,01$).

4. Выявлено наличие значимых положительных корреляционных связей изучаемых переменных у студентов 4 курса: положительная корреляционная связь между статусом профессиональной идентичности «диффузная идентичность» и показателем самоотношения «самообвинение» ($r=0,404$, $p<0,05$), «мораторий» и показателем самоотношения «отношение других» ($r=0,467$, $p<0,05$), «достигнутая идентичность» и показателем самоотношения «самоуважение» ($r=0,406$, $p<0,05$).

Выдвинутые нами гипотезы о том, что существуют различия статусов профессиональной идентичности и показателей самоотношения на первом и четвертом курсе, подтвердились. Результаты исследования могут быть использованы в работе педагога-психолога по проблеме профессионального самоопределения в юношеском возрасте. По результатам исследования разработаны рекомендации для студентов по профессиональному самоопределению в юношеском возрасте.

Литература

1. Жулина Г.Н. Психологическое сопровождение профессионального самоопределения младших школьников [Текст] / Г.Н. Жулина, К.С. Панченко // Личность в культуре и образовании: психологическое

сопровождение, развитие, социализация: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2018. – № 6. – С. 231–236.

2. *Колкова С.М.* Взаимосвязь самоотношения и выбора профессии старшеклассниками [Текст] / С.М. Колкова, Ю.О. Паршин // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2018. – №2 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-samootnosheniya-i-vybora-professii-starsheklassnikami> (дата обращения: 17.11.2022).

3. *Лебеденко О.А.* Психолого-педагогическая поддержка профессиональной адаптации молодых педагогов [Текст] / О.А. Лебеденко, М.Н. Татарова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – № 4 (32). – С. 133–138.

4. *Хребин М.В.* Психологические особенности успешной самореализации студентов в условиях профессионального становления. [Текст] / М.В. Хребин: Автореф. дисс. канд. психол. наук: 19.00.07. – Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2019. – 25 с.

5. *Шнейдер Л.Б.* Психология идентичности. [Текст] / Л.Б. Шнейдер. – М.: Юрайт, 2019. – 328 с.

ГРНТИ 15.31.31

ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Лебеденко Ольга Алексеевна

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

Остапенко Марина Владимировна

МОБУ СОШ № 21, г. Таганрог

Аннотация. В статье обосновывается важность изучения тревожности в младшем школьном возрасте, в частности, ее взаимосвязь с формами агрессивного поведения детей. Результаты эмпирического исследования показали наличие у респондентов таких форм агрессивного поведения как негативизм, физическая агрессия и раздражительность. Анализ особенностей тревожности младших школьников с разным уровнем агрессивного поведения подтвердил предположение о более высоких показателях школьной и личностной тревожности в группе млад-

ших школьников, имеющих высокие показатели агрессивного поведения. Полученные выводы могут быть использованы педагогами-психологами и педагогами при проектировании коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками «группы риска».

Ключевые слова: тревожность, агрессивность, младший школьный возраст, школьная тревожность, формы агрессивного поведения

FEATURES OF ANXIETY IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH DIFFERENT LEVEL OF AGGRESSIVE BEHAVIOR

Lebedenko Olga Alekseevna

Southern Federal University, Rostov-on-Don

Ostapenko Marina Vladimirovna

MOBU secondary school № 21, Taganrog

Abstract. The article substantiates the importance of studying anxiety in primary school age, in particular, its relationship with forms of aggressive behavior in children. The results of the empirical study showed the presence of such forms of aggressive behavior among respondents as negativism, physical aggression and irritability. Analysis of the anxiety characteristics of junior schoolchildren with different levels of aggressive behavior confirmed the assumption of higher rates of school and personal anxiety in the group of junior schoolchildren with high rates of aggressive behavior. The findings can be used by educational psychologists and educators when designing correctional and developmental work with “at-risk” primary schoolchildren.

Key words: anxiety, aggressiveness, primary school age, school anxiety, forms of aggressive behavior

Актуальность исследования тревожности обусловлена тем, что страхи и тревожность – это серьезная сложность в жизни ребенка. Младший школьный возраст в психологии развития занимает очень важное место, именно в этот период ведущей деятельностью становится учебная деятельность, а также вырабатывается произвольность психических функций, формируется самоконтроль, вырабатывается рефлексия и развиваются социальные отношения [3].

В методических рекомендациях по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях (Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 № Р-193) повышенная тревожность и агрессивные действия в отношении сверстников являются психолого-педагогическими причинами нарушения социальной адаптации целевой группы «дети, испытывающие трудности в обучении» и требуют пристального внимания со стороны педагога-психолога.

С точки зрения А.М. Прихожан, содержание тревог и страхов у младших школьников сводится в большинстве случаев к оценочному страху со стороны взрослых, дети этого возраста боятся опасности, смерти, болезни, ближе к подростковому возрасту возникают страхи насмешек, собственных неудач, потери близких [4].

С.Ю. Тарасова рассматривала тревожность в совокупности с фрустрацией и агрессией. Она считала, что при ощущении несправедливости ребенок ощущает подавленность и для своего освобождения использует ответную агрессию. А фрустрация и оскорбления запускают этот процесс. Эти показатели соответствуют, как правило, повышенному уровню тревожности [5]. Современные исследования показывают значимость характера отношения младших школьников к учителю как одного из факторов школьной тревожности [2]. Современные дети сталкиваются с такими страхами, каких не испытывали их сверстники еще двадцать лет назад, компьютерные игры, фильмы ужасов и средства массовой информации с сообщениями о террористических актах и убийствах наносят серьезный урон неокрепшей психике детей [1].

Все вышеизложенное подчеркивает необходимость дальнейшего анализа проблемы тревожности в младшем школьном возрасте. В нашем эмпирическом исследовании выявлялись особенности тревожности младших школьников, имеющих различный уровень агрессивного поведения. Мы предположили, что имеются различия в проявлениях школьной и личностной тревожности у младших школьников с разным уровнем агрессивного поведения, а также, что уровень тревожности взаимосвязан с уровнем агрессивного поведения младших школьников. Исследование осу-

ществлялось на базе МБОУ «Лицей № 57 имени Героя Советского Союза Бельгина А.А.» г. Ростов-на-Дону, респондентами явились младшие школьники (9–10 лет) в количестве 86 человек.

На первом этапе эмпирического исследования был выявлен уровень агрессивного поведения и выраженность различных компонентов агрессивного поведения младших школьников с помощью методики «Тест эмоций» (опросник состояния агрессии Басса - Дарки в модификации Г.В. Резапкиной). Проведенный качественный и количественный анализ диагностики агрессивного поведения позволил распределить респондентов в три группы: дети с низким уровнем агрессивного поведения (29%); дети со средним уровнем агрессивного поведения (35%); дети с высоким уровнем агрессивного поведения (36%). Первый этап эмпирического исследования позволил нам сделать следующие выводы: характерными компонентами агрессивного поведения младших школьников являются негативизм, физическая агрессия и раздражительность; в меньшей степени младшим школьникам свойственна обида косвенная агрессия; мальчиков больше в группах со средним и высоким уровнями агрессивного поведения.

Второй этап исследования заключался в диагностике школьной и личностной тревожности младших школьников, имеющих различный уровень агрессивного поведения. С этой целью были использовались тест школьной тревожности Филлипса и шкала личностной тревожности А.М. Прихожан. Было выявлено, что по большинству шкал школьной тревожности числовые показатели значительно ниже в группе младших школьников с низким уровнем агрессивного поведения в сравнении с группой респондентов с высоким уровнем агрессивного поведения. Значительные различия в проявлении компонентов школьной тревожности отмечаются по следующим шкалам: страх не соответствовать ожиданиям окружающих; переживание социального стресса; низкая физиологическая сопротивляемость стрессу. А вот ситуации «страх ситуации проверки знаний», «страхи в отношениях с учителями» и «фрустрация потребности в достижении успеха» появляются у всех групп респондентов, независимо от проявлений агрессивного

поведения. Общий индекс тревожности в группе детей с высоким уровнем агрессивности выше, чем в группах с низким и средним уровнем агрессивности. Анализ личностной тревожности по методике «Шкала личностной тревожности А.М. Прихожан» показал, что у младших школьников с высоким уровнем агрессивного поведения по всем шкалам личностной тревожности показатели более высокие, чем в группах детей с низким и средним уровнем агрессивного поведения.

Третий этап эмпирического исследования был направлен на подтверждение полученных результатов с помощью методов статистической обработки. С помощью коэффициента корреляции Спирмена были выявлены значимые положительные корреляционные взаимосвязи: между шкалой «Общая тревожность» и шкалой «Уровень агрессивного поведения» существует положительная корреляционная взаимосвязь ($r=0.309$); положительная корреляционная взаимосвязь между шкалой «Переживание социального стресса» и шкалой «Уровень агрессивного поведения» ($r=0.363$); положительная корреляционная взаимосвязь между шкалой «Страх самовыражения» и шкалой «Уровень агрессивного поведения» ($r=0.312$); положительная корреляционная взаимосвязь между шкалой «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» и шкалой «Уровень агрессивного поведения» ($r=0.332$); положительная корреляционная взаимосвязь между шкалой «Фрустрация потребности в достижении успеха» и шкалой «Уровень агрессивного поведения» ($r=0.236$); положительная корреляционная взаимосвязь между шкалой «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» и шкалой «Уровень агрессивного поведения» ($r=0.332$); положительная корреляционная взаимосвязь между шкалой «Школьная тревожность» и шкалой «Уровень агрессивного поведения» ($r=0.347$); положительная корреляционная взаимосвязь между шкалой «Самооценочная тревожность» и шкалой «Уровень агрессивного поведения» выявлена ($r=0.338$); положительная корреляционная взаимосвязь между шкалой «Межличностная тревожность» и шкалой «Уровень агрессивного поведения» ($r=0.325$).

С помощью Н-критерий Краскела Уоллеса были выявлены статистически значимые различия между группами младших школьников с разным уровнем агрессии по шкалам «Переживание социального стресса», «Страх самовыражения», «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу», «Самооценочная тревожность», «Межличностная тревожность».

Таким образом, наши предположения о существовании различий в проявлениях школьной и личностной тревожности у младших школьников с разным уровнем агрессивного поведения, а также наличие взаимосвязи уровня тревожности с уровнем агрессивного поведения в младшем школьном возрасте подтвердились. По результатам эмпирического исследования был разработан проект психолого-педагогической программы по снижению тревожности младших школьников, включающей в себя диагностический, развивающий и просветительский блоки.

В заключении отметим, что полученные выводы могут быть интересны педагогам-психологам при организации деятельности педагога-психолога по снижению тревожности и проявлений агрессивного поведения детей младшего школьного возраста.

Литература

1. *Изотова Е.Г.* Особенности тревожности младших школьников при переходе от начального к основному общему образованию // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №74-4. Электронный ресурс: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 21.10.2023).
2. *Жулина Г.Н., Лобода Т.В., Супрунова О.С.* Особенности отношения к учителю младших школьников с разным уровнем учебной мотивации // В сборнике: Педагогическое взаимодействие: возможности и перспективы. Материалы II международной научно-практической конференции. – 2020. – С. 520–525.
3. *Лебеденко О.А.* Особенности толерантности младших школьников с разным уровнем тревожности. В книге: Ананьевские чтения – 2021. Материалы международной научной конференции. Под общей редакцией А.В. Шаболтас. Отв. ред. В.И. Прусаков. – Санкт-Петербург, 2021. – С. 686–687.

4. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – Воронеж: МОДЭК, 2000. – 304 с.

5. Тарасова С.Ю. Школьная тревожность: причины, следствия и профилактика Теревинф DRM, 2016. – 320 с.

ГРНТИ 15.31.31

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ, ФУНКЦИИ ГРАНИЦЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Мозговая Наталья Николаевна

Ярема Елена Владимировна

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

Аннотация. Публикация посвящена исследованию феномена жизнестойкости, его проявлениям, ресурсным возможностям и потенциалу для личности одаренного школьника. Целью исследования выступает изучение особенности жизнестойкости и функции границы личности у одаренных старшеклассников. Жизнестойкость рассматривается как умение личностью переносить разные стрессовые ситуации, сохраняя при этом уравновешенность без снижения продуктивности деятельности. Кроме этого, личностного показателя немаловажным является изучение и другой личностной характеристики – функции границы личностного пространства, его суверенность у одаренных школьников. Исследование проводится в сравнении двух групп старшеклассников из общеобразовательных школ и Регионального центра выявления и поддержки одаренных детей г. Ростова-на-Дону. Диагностический материал представлен современными методиками, изучающей жизнестойкость С. Мадди, в адаптация Д.А. Леонтьева, функции границы личности Т.С. Леви, суверенность личностного пространства С.К. Нартова-Бочавер.

Ключевые слова: жизнестойкость, школьники старшего подросткового возраста, одаренные школьники, функция границы, суверенность личностного пространства

RESILIENCE, FUNCTIONS OF THE BORDER AND PSYCHOLOGICAL SPACE OF THE PERSONALITY OF GIFTED HIGH SCHOOL STUDENTS

Mozgovaya Natalia Nikolaevna

Yarema Elena Vladimirovna

Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. The theses are devoted to the study of the phenomenon of resilience, its manifestations, resource opportunities and potential for the personality of a gifted student. The aim of the study is to study the features of resilience and the function of the personality boundary in gifted high school students. Resilience is considered as the ability of a person to endure various stressful situations, while maintaining balance without reducing the productivity of activities. In addition, the study of another personal characteristic – the function of the boundary of the personal space, its sovereignty in gifted schoolchildren is also important. The study is conducted in comparison of two groups of high school students from secondary schools and the Regional Center for Identification and Support of Gifted Children in Rostov-on-Don. The diagnostic material is presented by modern methods that study the resilience of S. Maddi, in the adaptation of D.A. Leontiev, the functions of the personality boundary of T.S. Levy, the sovereignty of the personal space of S.K. Nartova-Bochaver.

Keywords: resilience, schoolchildren of older adolescence, gifted schoolchildren, border function, sovereignty of personal space

Актуальным видится возможность рассмотреть структуру, развитие личностного пространства, функции границы личности и жизнестойкости в условиях школьного обучения на примере одаренных школьников. Многоаспектность перечисленных феноменов создает самые разные вариации для их изучения, в том числе с психолого-педагогического ракурса.

Феномен жизнестойкости является важным личностным образованием, формирующимся в ходе развития человека. Также это личностный ресурс, помогающий человеку в сложных и не только жизненных ситуациях найти в себе силы и новые способности к решению проблем, преодолению трудностей.

«Жизнестойкость — это установка на то, что активность и вовлеченность индивида имеет значение в развитии жизненной ситуации, что он способен контролировать эту ситуацию и в любом случае получать опыт жизни и использовать его в дальнейшем» [4]. Кроме вовлеченности, контроля и принятия риска, свойствами в структуру жизнестойкости включены такие базовые ценности, как кооперация, доверие.

В процессе теоретического анализа некоторых исследований (Д. Леонтьев, Лактионова Е.Б., Орлова А.В., Кондакова И.В.) мы увидели, что в качестве ресурсов психологического благополучия одарённых подростков выделены следующие личностные, поведенческие и когнитивные характеристики: жизнестойкость, копинг-стратегии, самоотношение [1;2]. Однако, изучение личностного пространства, его суверенности, функции границы на сегодняшний день практически не проводится, особенно с одарёнными школьниками старшего подросткового возраста.

Таким образом, жизнестойкость, во многом является внутренним, индивидуально-психологическим ресурсом одаренного школьника. Кроме жизнестойкости мы планируем изучить и другие показатели, являющиеся потенциалом личности, в том числе и у одаренного человека. Например, функции границы личности, суверенность личностного пространства старшеклассников [4]. Сравнение функции границы и суверенности личностного пространства, а также жизнестойкости у одаренных школьников и ребят из общеобразовательных школ важная информация для психологов и учителей, работающих с ними, так как появляется новая возможность в разработке образовательных курсов, эффективности деятельности в перспективе не только учебы, но и различного рода проектной, творческой работы со школьниками обоих образовательных учреждений.

Диагностический инструментарий: Тест жизнестойкости (С. Мадди, перевод и адаптация Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказов) [2]; Методика «Психологическая граница личности», Т.С. Леви [3]; «Суверенность психологического пространства личности» С.К. Нартова-Бочавер [5].

Для статистической обработки будут использованы следующие критериями: 1) непараметрический критерий U – Манна-Уитни для двух несвязанных выборок; 2) корреляционный анализ r – Спирмена.

В исследовании планируется участие 80 старшеклассников обоего пола, в возрасте от 15 до 17 лет, где одна группа – это старшеклассники общеобразовательных школ, а вторая группа – старшеклассники, обучающиеся в Региональном центре выявления и поддержки одаренных детей «Ступени успеха» (г. Ростов-на-Дону)

Методологическую базу исследования составили: исследования жизнестойкости (С. Кобейса, С. Мадди, Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова, Т.В. Наливайко, С.А. Богомаз); одаренности школьников (А.И. Савенкова, Торренс, Гилфорда, Ю. Кулюткина и др.), суверенность психологического пространства личности (С.К. Нартова-Бочавер, Н.Н. Мозговая и др.); функции границы личности (Т.С. Леви, С.К. Нартова-Бочавер, Н.Н. Мозговая и др.).

Таким образом, используемые нами методики можно применять для мониторинга одарённых школьников. Это позволит значительно дополнить представление об условиях развития одарённых, роли разных личностных качеств в их жизнедеятельности. Также полученный материал может послужить основанием для разработки коррекционных психолого-педагогических программ, условий психологического сопровождения, с учетом уровня развития жизнестойкости, функционала границ и особенности суверенности психологического пространства личности одаренных старшеклассников.

Литература

1. Лактионова Е.Б., Орлова А.В., Кондакова И.В. Ресурсы психологического благополучия одаренных учащихся в отечественных и зарубежных исследованиях // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2020. – № 197. – С. 74–84.

2. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал// Сибирский психологический журнал. – 2016. – № 62. – С. 18–37.

3. Леви Т.С. Диагностика психологической границы личности: качественный анализ // Вопросы психологии / Ред. Е.В. Щедрина. – 2013. – №5 сентябрь-октябрь 2013. – С. 93–101.

4. Мозговая Н.Н., Манвелян Н.Г., Костенко С.А. Функция границы личности, жизнестойкости у студентов с разным локусом-контроля // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-4. С. 297–301.

5. Нартова-Бочавер С.К. Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 6. – С. 27–36.

6. Теплов Б.М. Способности и одаренность: Психология индивидуальных различий. – М.: Изд-во Московского Университета, 1982. – 404 с.

7. Фомина А.Н. Развитие жизнестойкости учащегося в школе. – М.: Сентябрь, 2014. – 160 с.

ГРНТИ 15.31.31

НЕКОТОРЫЕ ВОЗМОЖНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА – АКТИВНОГО ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ ГАДЖЕТОВ В УСЛОВИЯХ ГИБРИДНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Семенова Лидия Эдуардовна

Нижегородский государственный университет

им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Семенова Вера Эдуардовна

Приволжский исследовательский медицинский университет,

г. Нижний Новгород

Аннотация. В статье обсуждается одна из актуальных проблем современной психолого-педагогической науки – проблема нового гибридного формата социализации подрастающего поколения, происходящего в условиях стирания границ между объективной и виртуальной социальной реальностью. Поднимается вопрос о необходимости планомерного изучения особенностей развития детей дошкольного возраста, активно входящих в культуру современного цифрового общества, возможных достижений конца дошкольного детства, а также ограничений и трудностей в их развитии, обусловленных новыми условиями социальной реальности. Авторы подчеркивают особую роль взрослых (родителей и педагогов), как посредников между дошкольником и электронной виртуальной реальностью, способствующих минимизации негативных последствий ги-

бридной социализации современного ребенка. Обсуждаются результаты собственного психологического исследования, направленного на выявление уровня сформированности общей способности к учению старших дошкольников – активных пользователей гаджетов.

Ключевые слова: виртуальная реальность, гибридная социализация, дошкольники, гаджеты, общая способность к учению

SOME POSSIBLE ACHIEVEMENTS OF AN OLDER PRESCHOOLER – AN ACTIVE USER OF GADGETS IN CONDITIONS OF HYBRID SOCIALIZATION

Semenova Lidiya Eduardovna

*National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod,
Nizhny Novgorod*

Semenova Vera Eduardovna

Privolzhsky Research Medical University, Nizhny Novgorod

Abstract. The article discusses one of the urgent problems of modern psychological and pedagogical science – the problem of a new hybrid format of socialization of the younger generation, taking place in conditions of blurring the boundaries between objective and virtual social reality. The question is raised about the need for a systematic study of the features of the development of preschool children who are actively included in the culture of modern digital society, possible achievements of the end of preschool childhood, as well as limitations and difficulties in their development due to the new conditions of social reality. The authors emphasize the special role of adults (parents and teachers) as intermediaries between preschoolers and electronic virtual reality, helping to minimize the negative consequences of hybrid socialization of a modern child. The results of our own psychological research aimed at identifying the level of formation of the general ability to learn of older preschoolers – active users of gadgets are discussed.

Keywords: virtual reality, hybrid socialization, preschoolers, gadgets, general learning ability

Введение. Современный этап развития человеческого общества характеризуется нарастанием виртуализации социальной реальности, что, в свою очередь, существенным образом сказыв-

вается на специфике процесса вхождения в культуру цифрового общества представителей поколения Альфа (детей, рожденных с 2010 года), проявляющейся во взаимопроникновении и смешении двух форматов социализации – традиционного и виртуального. Стоит отметить, что введение в научный оборот понятия «виртуальная социализация» актуально и весьма востребовано, поскольку позволяет фиксировать включенность современного человека в широкий спектр симуляций, имитаций разнообразных физических процессов посредством манипулирования искусственной, в первую очередь, компьютерной системой [2]. Несмотря на тот факт, что виртуальные миры создавались человеком с момента зарождения цивилизации, вымышленная (воображаемая) реальность прошлого была более созвучна объективной действительности, находилась в зависимости от нее, некотором подчинении. И только с появлением цифровых технологий подобная расстановка сил существенно изменилась. Так на сегодняшний день человек научился «жить» и «действовать» виртуально вне объективной действительности посредством своего цифрового двойника (Аватара), раздвоившись на Я-реальное и Я-виртуальное. Именно данное раздвоение приводит к размыванию границ между физической, материальной реальностью и принципиально отличающимся от нее виртуальным пространством, как интерактивной и иммерсивной имитацией реалистичных и вымышленных сред, в которой возможно существование того, что отсутствует в объективном мире, но что является реальным для виртуального субъекта.

Иными словами, современное человечество перешло на принципиально новый этап своего развития, в рамках которого происходит стирание границ реального и виртуального, трансформирующихся в нечто гибридное, демонстрирующее тенденцию перехода важных процессов функционирования в виртуальный формат, порождающий квазидеятельность и квазирезультаты. Объективное и виртуальное социальное пространство взаимопроникают друг в друга, прекращая свое существование в качестве сепаратных, и переходя в формат гибридной реальности, процесс вхождения в

культуру которой на сегодняшний день может быть осмыслен в качестве гибридной социализации. При этом, специфика, содержание и результаты обозначенной версии социализации, в рамках которой традиционная и виртуальная формы взаимоперплетены и неразрывны, представляют собой особый интерес для многих наук, но, в первую очередь, для психологии и педагогики, а также для реальной образовательной практики поколения Альфа.

Актуальность психолого-педагогических исследований, направленных на изучение процесса социализации современных дошкольников, обусловлена тем, что для представителей поколения Альфа цифровые компьютерные технологии и симуляции, с их помощью созданные, являются естественными и такими же реальными, как объективные материальные объекты и процессы с ними происходящие. Едва успев родиться, современный ребенок с легкостью включается в оперирование компьютерными гаджетами, погружаясь в виртуальную реальность, все чаще отдавая предпочтение активности в искусственной цифровой среде, нежели реальному оперированию объектами, с которыми еще совсем недавно играли его родители. Изменения социальной реальности неизбежно приводит к изменениям процессов развития личности и психики человека, поэтому психологической науке крайне важно ответить на вопросы об оптимальных условиях, необходимых для оптимизации процесса гибридной социализации, позволяющих минимизировать возможные риски и ограничения, с которыми могут столкнуться новые поколения установившейся цифровой цивилизации. Важно однозначно определить роль взрослого (родителей и педагогов) в качестве необходимого посредника между ребенком и гаджетом, без общения с которым вне зависимости от формата социализации по-прежнему невозможно полноценное развитие дошкольника, возникновение необходимых знаковых для данного возрастного этапа новообразований.

Цель и методы исследования. В этой связи наш научный интерес побудил провести собственное исследование, посвященное изучению некоторых возможных итогов развития детей 6–7 лет активных пользователей гаджетов, того, насколько старшие до-

школьники оказываются готовыми к учебной деятельности, которой им предстоит заниматься в самое ближайшее время.

Так мы предприняли попытки определить уровень сформированности общей способности к учению (как комплекса познавательных и регулятивных процессов, включая отношение к деятельности) старших дошкольников. При этом в соответствии с подходом У.В. Ульенковой, мы понимали общую способность к учению в качестве системообразующей характеристики психического развития ребенка в комплексе его познавательных и регулятивных процессов, включающей личностные особенности в плане отношения к учебной деятельности [1]. Для реализации поставленной цели нами использовалась «Методика диагностики общей способности к учению у детей 6–7 лет» У.В. Ульенковой, позволяющая изучить индивидуальные особенности овладения ребенком структурой учебной деятельности дошкольного типа, т.е. выявить уровень овладения ее основными компонентами: мотивационным, ориентировочно-операциональным, регуляционно-оценочным. Дошкольникам требовалось выполнить только два задания в форме наглядного образца – «сделай точно также»: «выкладывание елочки» и «рисование флажков».

Выборку нашего исследования составили 84 ребенка, из которых 54 дошкольника, регулярно использующих гаджеты, вошли в основную группу (ОГ); группа сравнения (ГС) была представлена 30 дошкольниками, редко использующими гаджеты. Распределение участников на ОГ и ГС проходило по итогам опроса родителей / прародителей. В ОГ включались дети, которые ежедневно используют электронные гаджеты от 2,5 часов и более в сутки, практически без ограничения.

Результаты и обсуждение. Полученные результаты исследования показали, что у дошкольников из ОГ наблюдались на порядок более низкие показатели уровня сформированности общей способности к учению, чем у их сверстников из ГС. При этом обозначенный факт был зафиксирован как в отношении первого задания – «выкладывание елочки» ($t=4,286$; $p<0,001$), так и второго задания – «рисование флажков» ($t=4,103$; $p<0,001$).

Кроме того, в целом было установлено, что уровень сформированности общей способности к учению старших дошкольников ОГ в основном сопоставим с уровнем, характерным для детей с ЗПР, выявленным У.В. Ульяновской в исследованиях 1980-х годов. Стоит также отметить, что на основе результатов нашего исследования мы выделили ряд сложностей будущих первоклассников, активно использующих гаджеты:

- в принятии учебной задачи и ее сохранении в процессе выполнения задания;
- в самостоятельном анализе предлагаемого наглядного образца;
- в самоконтроле по ходу выполнения задания и при оценке результата деятельности (не замечают и не исправляют свои собственные ошибки);
- слабый интерес к заданию, предлагаемому взрослым.

Все эти обозначенные сложности способны резко повысить риск школьной дезадаптации.

Выводы. Таким образом, проведенное нами исследование показало, что регулярное использование детьми дошкольного возраста электронных гаджетов, осуществляемое вне совместной деятельности со взрослыми, оказывает негативное влияние на формирование общей способности к учению, приводит к низкому уровню овладения мотивационным, ориентировочно-операциональным и регуляционно-оценочным компонентами учебной деятельности дошкольного типа.

В этой связи, подчеркнем, что для предупреждения указанных негативных последствий развития дошкольников в рамках гибридной социализации в семье и образовательной организации должны быть созданы условия для полноценного взаимодействия детей и взрослых в разнообразных видах детской деятельности, предполагающих обоснованное совместное использование гаджетов наряду с традиционным развивающим материалом и оборудованием. Важно помнить, что для дошкольника гаджет ни в коем случае не может являться полноценной заменой взрослого, любое присутствие компьютерных устройств в жизни ребенка допустимо лишь в качестве средства совместной деятельности с родителями

или педагогами. Соблюдение данного правила позволит избежать многих негативных последствий гибридного формата социализации современных детей дошкольного возраста.

Литература

1. Ульenkova У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. – М.: Академия, 2005. – 176 с.
2. Янковская Л.В. Виртуальная социализация личности // Вестник полоцкого государственного университета. Серия Е. – 2012. – № 7. – С. 169–176.

ГРНТИ 15.31.31

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Степанова Кристина Сергеевна

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье рассматривается феномен агрессивного поведения в подростковом возрасте, раскрыта специфика подростковой агрессии, отражены факторы, влияющие на формирование агрессивного поведения детей подросткового возраста. Автор апеллирует к тому, что возросла численность агрессивных проявлений среди детей и подростков, которые приводят к негативным последствиям. В этом случае главная задача современных психологов – своевременно выявлять детей с агрессивными проявлениями и оказывать им всестороннюю помощь. Проанализированы ключевые понятия исследования: «агрессия», «агрессивность», «агрессивное поведение». Представлены результаты эмпирического исследования особенностей агрессивного поведения современных подростков; с помощью корреляционного анализа выявлена взаимосвязь агрессивности подростков с некоторыми личностными характеристиками.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, агрессивность, подростки, подростковый возраст

FEATURES OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF MODERN ADOLESCENTS

Stepanova Kristina Sergeevna

Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. The article examines the phenomenon of aggressive behavior in adolescence, reveal the specifics of teenage aggression, and identifies factors influencing the formation of aggressive behavior in adolescent children. The author to the fact that the number of aggressive manifestations among children and adolescents, which lead to negative consequences, has increased. In this case, main task of modern psychologists is to promptly identify children with aggressive manifestation and provide them with comprehensive assistance. The key concept of the study is analyzed: «aggression», «aggressiveness», «aggressive behavior». The result of an empirical study of the characteristics or the aggressive behavior of modern adolescents are presented; using correlation analysis, the relationship between the aggressiveness of adolescents and some characteristics is revealed.

Keywords: aggression, aggressive behavior, aggressiveness, adolescents, adolescence

Проблема агрессии не теряет своей актуальности на протяжении длительного периода. Последние события, происходящие в мире, также свидетельствуют о росте агрессивных проявлений.

Несмотря на то, что данный феномен давно является объектом научных исследований различной областей знаний: психологии, социологии, психиатрии, философии, актуальность его до сих пор не исчерпана.

В особенности, на сегодняшний день, острой социальной проблемой является рост агрессивности среди детей и подростков, которая проявляется в различных формах: буллинг, скулшутинг, троллинг, физическое и психологическое насилие и др. Нередко объектом агрессивного поведения среди детей и подростков могут стать совершенно безобидные причины: одежда и прическа, физические данные, национальность, раса и т. д. По данным Всемирной организации здравоохранения ежегодно около 200 тыс. случа-

ев убийств во всем мире приходится на возрастной период от 10 до 29 лет, что составляет 43 % от общего числа случаев убийств в мире [3]. Это очень большой показатель, который вызывает беспокойство среди родителей и психологов.

В психологической науке не существует единого понимания понятий «агрессия», «агрессивность», «агрессивное поведение». Многие ученые разграничивают эти понятия.

Так, американские ученые Р. Бэрон, Д. Ричардсон рассматривают агрессию как форму поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения [1].

Агрессивность, в свою очередь, авторы определяют как готовность, предрасположенность к агрессивному поведению. Это компонент более сложной структуры психических свойств личности [1].

Агрессивное поведение, в понимании российского психолога Е.П. Ильина, «это осознанное, намеренное воздействие на живой субъект или неживой объект, причиняющее реальный вред с целью изменения его статуса, существующего положения дел, включая физическое и психическое состояние» [4].

Агрессивное поведение формируется преимущественно в период ранней социализации в детском и подростковом возрасте. Подростковый возраст как кризисный период подвержен формированию негативных тенденций асоциального поведения, одной из сторон которого является агрессивное поведение.

Детская и подростковая агрессивность имеет свою специфику, обусловленную возрастными особенностями, непониманием и неумением контролировать свои эмоциональные реакции. На формирование подростковой агрессии влияют различные факторы. По данным исследователей Л.М. Семенюк, Е.П. Ильина, О.А. Карбановой и др. на подростка оказывают влияние семья как первичный институт социализации; сверстники, являющиеся референтной группой для подростков, а также СМИ и Интернет, которые остро влияют на неокрепшую психику детей на фоне болезненного подросткового кризиса [2, 4, 5].

Несмотря на достаточную изученность феномена агрессии, в отечественной психологии данная проблема каждый год требует особого внимания, поиска новых диагностических методов и разработки коррекционных программ на основе новых данных, с учетом современной ситуации развития. Своевременное выявление детей с агрессивными проявлениями и оказание им помощи является одной из задач психологической службы образования.

Целью исследования является изучение особенностей агрессивного поведения детей подросткового возраста.

Объект исследования – социально-психологические особенности подросткового возраста.

Предмет исследования – особенности агрессивного поведения современных подростков.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что у современных детей подросткового возраста наиболее выражены вербальная и эмоциональная агрессия, которые с помощью коррекционных мероприятий будут нивелированы; агрессивные подростки в большей степени склонны к конфликтности.

В исследовании приняли участие дети подросткового возраста 14–16 лет. Всего 60 респондентов, из них 27 – мужского пола, 33 – женского. Выборка является однородной, поскольку участники исследования являются обучающимися одной школы, одного города, однако, разных параллелей классов.

Для получения эмпирических данных использовались следующие методики:

1. Опросник агрессивности Л.Г. Почебут;
2. «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина, П.А. Ковалева.

Для выявления корреляционных взаимосвязей использовался непараметрический критерий Спирмена с помощью статистической программы SPSS (версия 17.0).

Данные исследования показали следующие результаты.

Для выявления агрессивного поведения среди подростков был использован опросник Л.Г. Почебут, который включает 5 шкал:

вербальная агрессия, физическая агрессия, предметная агрессия, эмоциональная агрессия, самоагрессия.

Обнаружено, что наиболее выраженным видом агрессии является вербальная агрессия (47 %). Причем этот показатель выражен как у мальчиков, так и у девочек. Различия в показателях не значительны. Такой вид агрессии распространен среди детей и подростков, так как физические действия в сторону обидчика осуждаются в обществе и наказуемы законодательством страны, а использование оскорблений позволяет наказать обидчиков.

Вторым по выраженности видом является эмоциональная агрессия, этот показатель составляет 30 %. Такие данные могут быть связаны с тем, что дети подросткового возраста не осознают свои эмоциональные проявления и не умеют их контролировать. Эмоции, накапливаясь, получают разрядку в виде ярких эмоциональных вспышек.

Следующим видом агрессии, который выражен у респондентов, является предметная агрессия (15 %). Этот вид агрессии также часто встречается у детей, поскольку действия ими совершаются неосознанно, вымещая гнев на что-то что не может дать реакцию, дети таким образом получают временную эмоциональную разрядку.

В меньшей степени выражена физическая агрессия (8 %). Данный показатель выражен в большей степени у мальчиков, что свидетельствует о проявлении маскулинных черт характера.

По шкале самоагрессия не выявлено выраженности среди респондентов.

Для изучения особенностей агрессивного поведения современных подростков была использована методика «Личная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина, П.А. Ковалева. Методика представляет собой опросник, включающий 8 шкал: вспыльчивость, наступательность, обидчивость, неуступчивость, бескомпромиссность, мстительность, нетерпимость к мнению других и подозрительность.

Результаты исследования показали, что наиболее выраженными характеристиками являются наступательность (31 %), обидчи-

вость (28 %), вспыльчивость (17 %) и мстительность (11 %). Для мальчиков характерна наступательность, для девочек же обидчивость и мстительность. Вспыльчивость характерна как для мальчиков, так и для девочек практически в равной степени.

Менее выраженными оказались показатели по шкалам нетерпимость к мнению других (7 %), неуступчивость (6 %).

Далее с помощью корреляционного анализа мы получили несколько положительных взаимосвязей, означающих прямую взаимозависимость. С помощью статистического непараметрического критерия Спирмена были выявлены положительные корреляционные связи между показателями вербальная агрессия и вспыльчивость (0,392 при $p = 0,01$). В связи с этим, можно говорить о том, что чем выше показатель по шкале вербальная агрессия, тем более выражена вспыльчивость у подростков.

Также выявлена положительная связь между показателями физическая агрессия и наступательность (0,486 при $p = 0,01$), что свидетельствует о том, что если показатель физической агрессии возрастает, то и наступательность становится более выраженной. Подростки с выраженной физической агрессией более активны, чаще предпринимают действия в сторону обидчика в форме физических наказаний.

Корреляционный анализ показал положительную связь между показателями эмоциональная агрессия и обидчивость (0,365 при $p = 0,01$). Положительная связь означает, что чем выше показатель по шкале эмоциональная агрессия, тем более выражена обидчивость у подростков.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать несколько существенных выводов:

1. Современные дети подросткового возраста склонны проявлять эмоциональную, вербальную и предметную агрессию, в наименьшей степени физическую агрессию. В исследовательской выборке не выявлены дети с выраженной самоагрессией;
2. Большинство респондентов характеризуются следующими характеристиками: наступательность, обидчивость, вспыль-

чивость, мстительность. Но выявлена низкая выраженность по шкалам нетерпимость к мнению других и неуступчивость;

3. В результате определения корреляционных связей было выявлено несколько положительных связей, которые означают прямую зависимость значений по шкалам. Подростки с преобладанием вербальной агрессии достаточно вспыльчивы, что может приводить к частым конфликтам между сверстниками, а также быть причиной конфликтов подростков с родителями, педагогами. Подростки с выраженной эмоциональной агрессией более обидчивы, подростки с преобладанием физической агрессии наступательны и активны в своих действиях.

Таким образом, проведенное исследование позволяет определить особенности проявления агрессии современных подростков. Данные исследования в дальнейшем будут использованы для разработки коррекционных мероприятий для подростков с выраженными агрессивными проявлениями. Коррекционная программа будет представлять собой систему, в которую будет включена работа с родителями, детьми и педагогами.

Литература

1. *Бэрон Р.* Агрессия [Текст]/ Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 2014. – 416 с.
2. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: [Текст] / Под ред. Г.В. Бурменской, Е.И. Захаровой, О.А. Карабановой и др. – Москва: «Академия», 2002. – 480 с.
3. Всемирная организация здравоохранения [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.who.int/ru> (дата обращения 9.11.2023).
4. *Ильин Е.П.* Психология агрессивного поведения [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2014. – 361 с.
5. *Семенюк Л.М.* Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. [Текст] / Л.М. Семенюк. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2012. – 96 с.

ГРНТИ 15.31.31

ФОРМИРОВАНИЕ РАЗНЫХ ВИДОВ ТОЛЕРАНТНОСТИ НА РАННИХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА

Чернова Анастасия Александровна
Южный федеральный университет, г.Ростов-на-Дону

Аннотация. Раскрывается представление о толерантности и его становлении в дошкольном возрасте. Представлены результаты исследования особенностей формирования различных видов толерантности у старших дошкольников. Показано, что в раннем онтогенезе сначала происходит становление межличностной и социальной видов толерантности, а позже этнотолерантности.

Ключевые слова: толерантность, межличностная толерантность, социальная толерантность, этнотолерантность, дошкольники

FORMATION OF DIFFERENT TYPES OF TOLERANCE IN THE EARLY STAGES OF ONTOGENESIS

Chernova Anastasia Alexandrovna
Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. The idea of tolerance and its formation in preschool age is revealed. The results of the study of the peculiarities of the formation of various types of tolerance in older preschoolers are presented. It is shown that in the early ontogenesis, the formation of interpersonal and social types of tolerance first occurs, and later ethno-tolerance.

Keywords: tolerance, interpersonal tolerance, social tolerance, ethnic tolerance, preschoolers

В современном научном мире проблема толерантности, особенностей ее формирования и дифференциации разных видов остается одной из актуальных тем исследования. Ученые из разных стран ставят задачу изучения психологических особенностей становления толерантности как качества личности на разных этапах

взросления, изучения факторов, влияющих на данный феномен. Важно понять какой этап является сензитивным, в каком возрасте происходит формирование того или иного вида толерантности.

Термин «толерантность» настолько обширен и неоднозначен, что до сих пор в научном сообществе идут дискуссии. В XX веке генезис толерантности изучал А.Г. Асмолов, который писал о том, что представление о данном феномене поменялось: от понимания толерантности как средства защиты – к пониманию того, что толерантность является целью межкультурного мира, а позже к пониманию того, что это возможность компромисса между конкурирующими культурами и готовности к принятию иного [3].

Многие авторы (Л. Парамонова, А.С. Турова, Т. Вострухина, О.В. Гутника, Г.У. Солдатова, О.Б. Скрыбина и др.) пишут о значимости формирования толерантности у подрастающего поколения [3]. Как и любое качество личности толерантность не является врожденной характеристикой, а формируется прижизненно. Важно рассмотреть предпосылки и условия формирования толерантности на ранних этапах онтогенеза. Сначала предикторами толерантности является принимающий значимый взрослый, который формирует у ребенка эмоциональную привязанность, и в целом доверие к миру, принятие этого мира как безопасного для него. А вот в дошкольном возрасте происходит становление личности и формирование толерантного сознания и поведения. О становлении толерантности как черты личности мы можем говорить именно с дошкольного возраста. На этом возрастном этапе формируются нравственные представления, расширяются социальные контакты ребенка, ему приходится не просто отстаивать свои интересы, потребности, но и согласовывать их с другими сверстниками, взрослыми. Происходит знакомство с культурами разных народов, расширяется кругозор ребенка. Также именно в дошкольном возрасте происходит (В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева) формирование произвольных действий и поступков, возникает новый тип поведения, который можно назвать субъектным [5]. В развитии дошкольника, по мнению У.В. Ульянковой формирование саморегуляции является важным фактором, обуславли-

вающим их интеллектуальную деятельность [4]. И здесь важную роль играют психолого-педагогические условия, которые могут либо способствовать, либо препятствовать формированию толерантности как черты личности. С четырех лет дети осознают, что они и другие являются объектами общения. У детей увеличивается количество социальных взаимодействий, повышается их эмоциональная чувствительность к переживаниям и поступкам сверстников, формируется более ясное понимание другого человека. Многие дети понимают успехи и неудачи своих сверстников и готовы помочь и поддержать их. У них возникает не только эмоциональная реакция, но и желание понять другого и осознать их переживания.

Во многих работах, которые касаются процесса формирования толерантности, говорится, что этим вопросом нужно заниматься уже в детском саду, так как старший дошкольный возраст является наиболее сензитивным к формированию характеристик толерантности [1].

В магистерской диссертации Григорян А.С. мы изучили особенности формирования различных видов толерантности у старших дошкольников. Объектом исследования выступили дети старшего дошкольного возраста (5–7 лет). Мы предположили, что в старшем дошкольном возрасте уже происходит дифференциация видов толерантности, причем межличностная и социальная толерантность формируется раньше этнической толерантности в старшем дошкольном возрасте.

В данном исследовании были использованы следующие методики: проективная методика кросскультурной этнической толерантности интолерантности, автор Г.Л. Бардиер; проективная методика «Я и непохожий» (авторы-составители Чернова А.А., Григорян А.С.), методика изучения толерантности (Доминик де Сент Марс), цветовой градусник из методики «Домики» О.А. Ореховой.

Для изучения межличностной толерантности нами была использована проективная методика «Я и непохожий». Были проанализированы разные показатели такие как цвет, размер и расположение рисунков, конфликтный образ, детализация рисунков,

социальные роли. Результаты показали, что в целом по когнитивному компоненту у большинства дошкольников наблюдается доброжелательное отношение к непохожему другому. В старшем дошкольном возрасте наблюдаются толерантные установки к непохожему на тебя человеку, что в старшем дошкольном возрасте межличностная толерантность первична. Дети различают разные социальные роли, но при оценке иного другого они не столь значимы для ребенка. Дошкольники различают себя и иного по внешним параметрам, по полу, детально описывают различия в одежде, указывая похожесть и непохожесть себя и иного.

При анализе мотивационного компонента, который отражает вербальную характеристику детей об отношении к иному другому, а также об отношении сообщества других детей к иному другому, пришли к выводу, что большинство респондентов проявляют намерение дружить с непохожим (60% респондентов), а также некоторые дети указывают на то, что и другие дети будут дружить с ним. Этому возрасту характерно то, что личность уже идентифицирует себя с группой, причем демонстрируя свою включенность в эту группу. Следует отметить, что дети не указывали, что не будут дружить с человеком другой социальной группы.

В старшем дошкольном возрасте начинают формироваться различные виды толерантности, а в частности межличностная, социальная толерантность. Дети начинают различать себя и другого, относят себя к социальной группе, дифференцируют различные социальные роли. Это важный период формирования представлений об окружающем мире, о себе, о нравственных установках. При изучения этнической толерантности мы пришли к выводу, что в данном возрасте проявляется скорее «детский этноцентризм», который связан именно с тем, что для ребенка самая важная та культура, в которой он живет, и все знания связаны с ней, а также имеется небольшой опыт взаимодействия с представителями других культур. Половина детей знают название только своей страны, лишь треть респондентов знает название иных стран, что как раз свидетельствует о низкой уровне осведомленности и отсутствия опыта. Так же больше половины респон-

дентов нарисовали все страны на одном уровне и одного размера. Менее оптимистичные результаты в оценочном компоненте, так условно мнение респондентов разделилось поровну на три части: треть считает, что все страны дружат, другая часть, что частично дружат и третья, что страны не дружат. Среди всех компонентов наиболее низкие показатели у мотивационного компонента. Дети, которые на рисунке показали предрасположенность к толерантному отношению к иной стране, на вербальной уровне отзывались отрицательно и считали, что страны не дружат. Данные показатели можно связать с социально-политической обстановкой в стране, дошкольники могут транслировать мнение родителей, информацию из СМИ, а также педагогов из ДОУ.

Полученные нами данные исследования особенностей формирования различных видов толерантности у старших дошкольников говорят о том, что у большинства респондентов наблюдается высокий уровень межличностной и социальной толерантности. В старшем дошкольном возрасте происходит становление различных видов толерантности, причем межличностная и социальная формируется раньше этнической толерантности. В старшем дошкольном возрасте можно скорее говорить о «детской этноцентричности». Данный возраст является сензитивным этапом для расширения кругозора о разных культурах и создания психолого-педагогических условий формирования этнической толерантности.

Литература

1. Капустина Н.Г. Психологические особенности формирования толерантности в структуре мировоззрения на ранних этапах онтогенеза: Монография. – Шадринск, 2008.

2. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с. ISBN 5-88527-081-3.

3. Солдатова Г.У., Асмолов А.Г., Шайгерова Л.А. О смысле понятия «толерантность»// Век толерантности. Научно-публицистический вестник. – 2001. – № 1–2. – С. 8–19.

4. Ульяновка У.В. Исследование психологической готовности шестилетних детей к школе// Вопросы психологии, 1983. – № 4. – С. 62–69.

5. Чернокова Т.Е. Особенности процессов саморегуляции познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста// Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2012. – № 4. – С. 62–67.

ГРНТИ 15.31.31

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

Шевелёва Анна Максимилиановна

Острова Виолетта Сергеевна

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

Аннотация. Описаны результаты исследования профессионального самоопределения (готовности к выбору профессии и мотивов выбора профессии) и показателей эмоционального интеллекта. Испытуемые – учащиеся школ в количестве 80 человек. Диагностика проводилась с применением методик «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой, «Готовность к выбору профессии» А.П. Чернявской, «Опросник эмоционального интеллекта» Д.В. Люсина, «Эмоциональный интеллект» Н. Холла. Проверялась гипотеза о наличии взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и профессиональным самоопределением у подростков. Обнаружено, что с показателями профессионального самоопределения взаимосвязаны межличностный эмоциональный интеллект, внутриличностный эмоциональный интеллект, понимание эмоций, эмоциональная осведомлённость, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей; с эмоциональным интеллектом взаимосвязаны все показатели готовности к профессиональному выбору и внутренние социально значимые мотивы.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, профессиональное самоопределение, выбор профессии, мотивы, подростки

THE RELATIONSHIP OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND VOCATIONAL SELF-DETERMINATION IN ADOLESCENTS

Sheveleva Anna Maksimilianovna

Osetrova Violetta Sergeevna

Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. The results of the vocational self-determination (readiness to vocational choice and motives for vocational choice) and indicators of emotional intelligence study are described. The subjects are schools students in the number of 80 people. Diagnostics was carried out using the methods “Motives for vocational choice “ by R.V. Ovcharova, “Readiness for vocational choice” by A.P. Chernyavskaya, “Emotional Intelligence Questionnaire” by D.V. Lyusin, “Emotional Intelligence” by N. Hall. The hypothesis of the relationship between emotional intelligence and vocational self-determination in adolescents was tested. It was found that interpersonal emotional intelligence, intrapersonal emotional intelligence, understanding of emotions, emotional awareness, self-motivation, empathy, recognition of emotions of other people are interconnected with indicators of vocational self-determination; all indicators of readiness for vocational choice and intrinsic socially significant motives are interconnected with emotional intelligence.

Keywords: emotional intelligence, vocational self-determination, vocational choice, motives, adolescents

В старшем подростковом возрасте в задачи этапа развития входит профессиональное самоопределение. Предпосылки для того, чтобы оно было результативным и обоснованным, во многом организуются усилиями семьи и учебных заведений. И в значительной мере постепенно формируются в ходе целостного развития личности. В критерии, необходимые для выбора профессии, входят знание о мире профессий, осведомлённость о ситуации на рынке труда, о собственных способностях и компетенциях, а также эмоциональная составляющая – понимание своих интересов и склонностей (осознание, что нравится или не нравится). При объединении этих оснований возможен профессиональный выбор «по любви», обеспечивающий не только выполнение социальных

и экономических функций зрелой личности, но и индивидуальную самореализацию и развитие. Способность понимать свои эмоции и чувства, наряду со способностью к их выражению и контролю, а также к пониманию эмоций других людей, относится к эмоциональному интеллекту. Люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта обычно лучше справляются со стрессом и адаптируются к изменениям в жизни, легче достигают успеха в карьере, так как они более уверенно взаимодействуют с другими людьми, лучше понимают их нужды и желания, а также готовы к изменениям в рабочей среде [2].

С целью изучения взаимосвязи эмоционального интеллекта и профессионального самоопределения у подростков были диагностированы и проанализированы показатели эмоционального интеллекта, готовности к профессиональному выбору и мотивов выбора профессии у учащихся средней общеобразовательной школы в количестве 80 человек, в возрасте 14–16 лет, с разными проявлениями эмоционального интеллекта и профессионального самоопределения. В ходе исследования проверялась гипотеза о наличии взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и профессиональным самоопределением у подростков.

Для сбора эмпирического материала были использованы следующие психодиагностические методики: опросник «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой; методика «Готовность к выбору профессии» А.П. Чернявской, «Опросник эмоционального интеллекта» Д.В. Люсина, тест «Эмоциональный интеллект» Н. Холла [1; 3]. Статистическая обработка производилась с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Полученные результаты позволили сделать следующие выводы:

Наибольшее количество корреляционных взаимосвязей дал компонент эмоционального интеллекта, определяющий понимание своих и чужих эмоций (шкала «понимание эмоций»). Содержание данного показателя следующее: а) умение понимать эмоциональное состояние, распознавая внешние проявления эмоций (невербальные и вербальные) и/или используя интуицию, и б) умение осознать свои эмоции, классифицировать их, определять

интенсивность их, видеть причину их возникновения и способность описать их словами.

С повышением значений данного показателя повышаются все показатели готовности к выбору профессии – автономия, информированность, принятие решений, планирование, эмоциональное отношение. Таким образом, подросток, способный к распознаванию эмоционального состояния других людей и к рефлексии собственного эмоционального состояния, проявляет зрелость и в отношении профессионального самоопределения:

- самостоятелен, ответственен и активен в выборе профессии, имеет устойчивые профессиональные интересы,

- владеет информацией о мире профессий и об отдельных профессиях, в том числе профессиональной культуре и трудовых действиях, предметах, целях, объектах, условиях труда, требованиях к специалисту, способах овладения профессией, владеет некоторыми трудовыми навыками;

- способен принимать решения, то есть ставить цели, выдвигать и оценивать альтернативы, прогнозировать последствия, учитывать риски;

- ориентируется во времени – осознаёт последовательность шагов на профессиональном пути и временных промежутков их реализации, согласует прошлое, настоящее и будущее, соотносит цели и средства их достижения;

- относится к ситуации профессионального выбора как к субъективно значимой.

Шкала «Понимание эмоций» входит как компонент в показатели межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект, значения которых тоже дали ряд корреляционных взаимосвязей с показателями готовности к профессиональному выбору. Полученные взаимосвязи позволяют уточнить, как именно разные направления понимания эмоций связаны с разными компонентами готовности.

Так, межличностный эмоциональный интеллект напрямую взаимосвязан с Автономностью, Информированностью, Принятием решений и Эмоциональным отношением, при отсутствии взаи-

мосвязи с Планированием. А внутриличностный эмоциональный интеллект напрямую взаимосвязан с Автономностью, Информированностью, Планированием, при отсутствии взаимосвязей с Принятием решений и Эмоциональным отношением.

Указанные результаты позволяют сделать вывод о том, что для формирования способности к принятию решений и оценке субъективной значимости ситуации профессионального выбора более востребовано умение понимать эмоции других людей. Данный вывод подтверждается наличием взаимосвязей факторов Принятие решений с факторами Эмпатия, Самомотивация и Распознавание эмоций других людей, а также фактора Эмоциональное отношение с факторами Эмоциональная осведомлённость и Распознавание эмоций других людей, выявленных по методике Холла. Возможно, что ориентация на изменяющееся эмоциональное состояние ближайшего окружения в данном случае будет служить ориентиром и направляющим фактором.

В свою очередь, для формирования способности к планированию более востребовано умение к рефлексии собственных эмоций. Что также подтверждается наличием взаимосвязей с фактором Самомотивация, выявленным по методике Холла. Возможно, построение профессиональных планов способно влиять на внутреннее состояние подростка, изменения в котором осознаются им и служат ориентиром в оценке успешности планирования своего будущего.

Чем выше Самомотивация как способность к произвольному управлению своими эмоциями, тем сильнее в выборе профессии задействованы внутренние социально-значимые мотивы, то есть представления о социальной значимости труда и возможности профессионального общения, согласующиеся с потребностями субъекта.

Резюмируя полученные результаты, можно сформулировать основные итоговые положения проделанного исследования:

- все выявленные в исследовании взаимосвязи прямые;
- с показателями профессионального самоопределения взаимосвязаны межличностный эмоциональный интеллект, внутрилич-

ностный эмоциональный интеллект, понимание эмоций, эмоциональная осведомлённость, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей;

с эмоциональным интеллектом взаимосвязаны все показатели готовности к профессиональному выбору и внутренние социально значимые мотивы.

Данные, полученные в исследовании, позволяют решать практические задачи оптимизации и рационализации процесса профессиональной ориентации подростков. Полученные выводы можно использовать в построении консультативной, развивающей, профилактической деятельности практического психолога в образовании, при составлении программ по развитию эмоционального интеллекта и сопровождению профессионального самоопределения.

Литература

1. Врублевская М.М., Зыкова О.В. Профориентационная работа в школе: Методические рекомендации. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 80 с.
2. Литвиненко В.А., Обухова Ю.В. Современные исследования эмоционального интеллекта в отечественной психологии // Северо-кавказский психологический вестник. – 2020. – № 18/2. – С. 28–43. – DOI 10.21702/psrb.2020.2.3.
3. Люсин Д.В. Опросник по эмоциональному интеллекту ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – С. 264–278.

СЕКЦИЯ

4

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
ЛИЧНОСТИ

ГРНТИ 15.81.70

**ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ
ТАНЦЕВАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНОЙ ТЕРАПИИ ОНЛАЙН ДЛЯ
РАЗВИТИЯ КИНЕСТЕТИЧЕСКОЙ ЭМПАТИИ ПСИХОЛОГА**

Бомбина Ирина Александровна, г. Берлин, Германия

Дидигова Яна Азаматовна, Москва

Шпакова Валентина Владимировна, Москва

Аннотация. Представленный в статье практико-ориентированный подход акцентирует внимание на следующих компонентах: эмпатической сонстрайке, движении как способе коммуникации и межличностного отзеркаливания как способа телесного самопознания психолога. Кинестетическая эмпатия, являясь основополагающим понятием в танцевально-двигательной терапии, может возвращать опору на воплощенное телесное присутствие и стать техникой работы с клиентами психологов разных школ.

Ключевые слова: танцевально-двигательная терапия, эмпатия, кинестетическая эмпатия, отзеркаливание, аутентичность

**POTENTIAL APPLICATION OF METHODS OF DANCE
MOVEMENT THERAPY ONLINE FOR THE DEVELOPMENT
OF KINESTHETIC EMPATHY OF A PSYCHOLOGIST**

Bombina Irina Alexandrovna, Berlin

Didigova Yana Azamatovna, Moscow

Shpakova Valentina Vladimirovna, Moscow

Abstract. The practice-oriented approach which is presented in the article focuses on the following components: empathic attunement, movement as a way of communication and interpersonal mirroring as a way of bodily self-

knowledge of the psychologist. Kinesthetic empathy, being a fundamental concept in dance movement therapy, can return support to the embodied physical presence and become a technique for working with clients by psychologists of different schools.

Keywords: dance movement therapy, empathy, kinesthetic empathy, mirroring, authenticity

По мнению известного социального психолога Майкла Аргайла, «невербальные сообщения гораздо эффективнее передают информацию об отношениях и чувствах, чем язык» [4], что можно объяснить или возможностью тонкого обхода норм культуры, или первичностью и адаптацией передачи информации по невербальному каналу. Мы наблюдаем как базовые образовательные психологические программы формируют представление о разнообразных психологических школах, обучают вербальным психологическим интервенциям, выстраивают связи между концепциями и профессиональной идентичностью учащегося, но, как правило, уделяют недостаточно внимания практическим и эмпирическим исследованиям, раскрывающим потенциал не только семантического (слов), но и сенсомоторного уровня (тела, физических ощущений и кинестетической эмпатии) специалиста в пространстве межличностного взаимодействия с клиентом. В то время как в работе практического психолога навыки невербальной коммуникации представляются более чем актуальными.

Одним из главных шагов к развитию кинестетической эмпатии является «возвращение» внимания к телу психолога и телу клиента. Специфика деятельности современных психологов, как правило, связана с онлайн участием в процессах обучения, работы, интервизий и супервизий. Наличие экранов во фронтальной плоскости между участниками коммуникации словно преувеличивает дистанцию между ними и затрудняет понимание происходящего на невербальном уровне. Собственные ощущения (напряжение мышц во время сидения у экрана, приятные и неприятные болевые, температурные ощущения, а также другие телесные сигналы, например, наклоны, расширение или сужение формы тела, использование пространства в коммуникации и др.), показываю-

щие не только функциональные состояния организма, но и эмоциональные состояния – по большей части остаются без внимания.

Целью данной статьи является краткий концептуальный анализ теоретических предпосылок и инструментов танцевально-двигательной терапии (далее ТДТ), которые были применены на онлайн курсе «Услышать тело: развитие навыков невербальной коммуникации в арт-терапии». Задачами курса являлись: укрепление слушателями телесной воплощенности и поддержка самопознания во взаимосвязи когнитивных, эмоциональных и физических процессов, которые переживаются как «чувствовать себя в своём теле как дома» [2], а также фокусировка внимания на переживании себя (физических ощущений, чувств, аффектов и эмоций как важных состояний тела) в межличностном взаимодействии.

Для развития кинестетической эмпатии на курсе использовались ТДТ-практики, направленные на исследование уникальных качеств, ощущений, стиля и личных границ в движении, межличностное отзеркаливание, безоценочное высказывание из аутентичного самоосознания «Я».

Курс осуществлялся коллективом авторов статьи при сотрудничестве с Международной школой арт-терапии¹ в 2023 году. Программа проходила на онлайн-платформе школы и состояла из четырех онлайн-занятий длительностью 2,5 часа каждое, а также предполагала выполнение домашних заданий, которые включали: описание процессов невербального взаимодействия через анализ видеозаписей, работу со своими продуктами творчества (рисунками, скульптурами), анализ личной истории и написание итогового эссе. Ключевыми темами курса являлись: навыки невербального взаимодействия в контакте, применение базовых техник танцевально-двигательной терапии в психологическом консультировании. В описании пилотного курса, представленного в данной статье, предложены необходимые, на взгляд авторов, практики для развития кинестетической эмпатии методами ТДТ.

Танцевально-двигательная терапия является одним из направлений современной психотерапии и относится к школе экспрес-

¹ <https://artterapia.ru>

сивной терапии. ТДТ опирается на концепцию «эмпирической метафоры» (J. Begy, 2010), предполагая физическое и двигательное воплощение эмоций, состояний, элементов поведения, «заимствуя память тела» (Б. ван дер Колк, 2014) и сенсомоторный опыт специалиста с целью осознания опыта эмоций и физических ощущений, сходный с теми, которые присутствовали во время значимых событий. Таким путём формируется способ эмпатической сонастройки и поддерживающих отношений психолог-клиент, в которых возможны проживание и последующая ментализация эмоционального опыта.

В немецком языке есть понятие «вчувствование» (нем. "Einfühlung"), пришедшее из изобразительного искусства и означающее сопереживание художнику, восхищение его работой (Р. Куртис, Г. Кох, 2008). Возникнув на основе изучения вопросов формы (цвета, линии, настроения, фона), вчувствование пыталось дать объяснение эмпатии – эмоциональным переживаниям, связанным с наблюдением и восприятием, движением и аффектом. Эмпатия как понятие и техника психологической работы исследовалась такими психологами как К. Роджерс, Д. Мид, Х. Кохут, М. Бубер. Эмпирически модель эмпатии как «физиологического феномена» (М. Якобони, 2008) подтверждают современные неврологические исследования. Благодаря зеркальным нейронам двух классов («двигательные» и «эмоциональные») и физиологической связи зрительных центров с двигательными центрами головного мозга, мы можем распознавать наблюдаемые эмоции и движения другого человека как свои (Д. Ризолатти, С. Коррадо, В. Галлезе). В своем исследовании «Как эмоции коммуницируют», Клайн указывает, что каждая эмоция имеет определенный психологический код и характерный мозговой паттерн, управляемый ЦНС и биологически скоординированный, этот процесс одинаков у всех людей. Поэтому мы способны воспринимать и узнавать эмоциональные состояния других. Наши эмоциональные ответные реакции на других людей обычно исходят из наших интерпретаций телесных действий и реакций других, воспринимаемые, узнаваемые и переживаемые нами на кинестетическом уровне. Кинестетическая эм-

патия, которая в основном является бессознательной, играет свою роль в вербальном и невербальном общении между людьми [1].

Навык эмпатического отзеркаливания был впервые описан одной из основоположниц ТДТ М. Чейс из ее собственного интуитивно чувственного опыта, когда она отражала (имеется в виду буквальное физическое повторение движений) своих пациентов, пытаясь «войти» в их уникальный внутренний мир. Она давала понять, что открыта к диалогу и готова узнать чувства, мысли, движения, на телесном уровне она проживала движения своих пациентов как свои, подтверждая, что принимает их [3]. Отзеркаливание в этом контексте – не только имитация физической формы и способов движения тела другого человека, а особый способ невербальной коммуникации. Большое внимание уделяется эмпатическому повторению аффективного состояния пациента в движении [5].

На занятиях курса мы приглашали студентов испытать общий ритм, примерить и отзеркалить выразительные движения друг друга, эмоции и ощущения для того, чтобы в итоге их понять. П. Палларо в статье «Соматический контрперенос: терапевт во взаимоотношениях» поясняет: «Кинестетическая эмпатия означает, что танцевально-двигательный терапевт телесно воплощает (воспроизводит) состояния чувств и двигательные качества клиента» и далее «кинестетическая эмпатия помогает почувствовать и ответить на эмоциональное состояние в данный момент». Механизм эмпатического зеркала и кинестетической эмпатии облегчают процесс выражения Я, позволяют получить такой отклик, который будет помогать восстанавливать целостность Я и способствовать осмыслению отношений между клиентом и психологом. В практической части курса мы использовали выразительное движение и танец:

- как способ знакомства с личностными особенностями и аффективными состояниями, так как понимание себя является основой в формировании конгруэнтных отношений в терапевтическом взаимодействии;

- как способ коммуникации и возможность исследовать отношения на нескольких уровнях: с собой и другими.

Коммуникация с собой включала исследование и дифференциацию мыслей, чувств, телесных реакций, состояний и ощущений самого психолога с целью принять свои реакции и себя подлинно и аутентично «таким, какой я есть» (без оценок и ожиданий). Коммуникация с другим предполагала понимание другого как уникальной личности, с её качествами, чувствами, границами, без оценочного восприятия, со всей подлинностью и широтой двигательного и поведенческого репертуара. В групповом пространстве происходило наблюдение за движением и его описание, а также соностройка и отзеркаливание, что послужило опыту осознания и переживания себя в динамике коммуникации. В таком взаимодействии слушатель курса начинал воспринимать тело, психику и мысли не как что-то застывшее, а в движении, в динамическом процессе выражения образа Я.

На наш взгляд, в процессе повышения квалификации психологов, важно исследовать терапевтический потенциал кинестетической эмпатии, чтобы помогающий специалист был способен осознавать живое, чувствующее тело и его образ «не как анатомическую данность, а как постоянно развивающийся конструкт в процессе истории и взаимоотношений человека» (Ф. Дольто) [2]. Через собственное понимание, как движение связано с чувством, специалист получает возможность встретиться с субъектностью другого, отразить переживание и помочь в формировании навыка ментализации, обеспечив, тем самым, разнообразие интерсубъективного опыта. Авторы предполагают, что развитие кинестетической эмпатии может помочь психологу: точнее интерпретировать собственные ощущения, чувства и мысли, отличать собственный материал от материала клиента, поддержать его процесс самопознания и саморазвития. Это возможно при условии, что психолог открыт для собственных телесных воспоминаний и ощущений и осознает, как собственное движение может быть связано с переживанием.

В курсе приняли участие 40 слушателей, из них психологи-26 человек (n=26). Результаты показали наличие положительной динамики в процессе осознания себя телесно и эмоционально в

межличностном взаимодействии (52,5%). Семантический анализ (сходства ответов) финальных эссе и форм обратной связи студентов по завершении курса подтвердил предположение о том, что методы ТДТ помогают специалистам улучшить отношения со своим телом: «вернуться к себе через слушание тела», «лучше понимать себя», «изменить качество отношения к себе, своему телу» (46,6% от общего количества высказываний); понять механизм взаимного влияния друг на друга трех психических уровней функционирования: телесного, эмоционального и когнитивного: «лучше стала понимать свои чувства», «расширила диапазон восприятия», «укрепила уверенность в себе», «стала лучше понимать, что мне мешает в собственной терапии» (73,3%). 93,3% участников отмечали целительный опыт высказывания из аутентичного самоосознания «Я» («когда я двигаюсь, я ощущаю, я чувствую, я думаю, ко мне приходит образ, открывающий доступ к общению за пределами оценок»). Также удалось развить навыки кинестетической эмпатии, что привело к повышению уровня самоосознания, понимания других, динамики невербального общения и межличностной динамики (20%). Благодаря разным видам отзеркаливания в движении оказался возможным более здоровый и естественный процесс слияния-дифференциации во взаимодействии, слияние с чувствами клиента/другого для их большего понимания и возвращение к личным переживаниям (45% от общего количества ответов участников). Слушатели отмечали дружелюбную атмосферу курса. Каждое занятие начиналось с разминки с единым ритмом и движением, что способствовало переживанию безопасности и доверия к ведущим, группе и собственному опыту (33,3%).

В целом, можно предположить, что методы ТДТ онлайн с одной стороны, способствуют улучшению отношения к своему телу самих психологов и помогают в понимании своих эмоциональных реакций, с другой стороны, развивают кинестетическую эмпатию, что открывает большой потенциал для лучшего понимания аффективных состояний и личностных качеств других людей.

Литература

1. Основные жизненные темы. Вводный курс по танцевально-двигательной психотерапии. Методическое пособие. Отделение танцевально-двигательной психотерапии. НОЧУ ДПО ИППиП. – Изд. 5-е, дополненное. – Москва, 2020. – 93 с.
2. *Фадеева К.-М.О.* Телесная осознанность в структуре самосознания личности. Электронный источник, URL от 03.11.2023: <http://na-journal.ru/1-2013-gumanitarnye-nauki/244-telesnaja-osoznannost-v-strukture-samo-soznanijalichnosti?format=pdf>
3. *Ходоров Д.* Танцевальная терапия и глубинная психология: Движущее воображение / пер. с англ. – М., “Когито-Центр”, 2016. – 221с.
4. *Argyle, Michael*, Nonverbal communication in human social interaction, Madison: International Universities Press, 1988. 8. *Barfield T.* (1997)
5. *Marianne Eberhard-Kaechele*, Chapter 17. Memory, metaphor, and mirroring in movement therapy with trauma patients, In book: *Body Memory, Metaphor and Movement* (pp. 267-287). January 2012. – 283 с.

ГРНТИ 15.41.21

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕКСУАЛЬНОМ ЧЕЛОВЕКЕ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Васильева Ирина Евгеньевна

*Московский государственный психолого-педагогический
университет, г. Москва*

Аннотация. Сексуальность играет в жизни человека важную роль, влияя не только на отношения, связанные с полом, но и на широкую область внесексуальных отношений. В настоящей статье представлены результаты эмпирического исследования представлений о сексуальном человеке. Респондентами выступили студенты вузов (n=42). Испытуемым предлагалось описать сексуального мужчину и сексуальную женщину, а также оценить значимость выделенных характеристик. Результаты показали, что на первое место при описании мужчины выходят социально-психологические характеристики у женщин и личностные характеристики у мужчин, тогда как при описании женщин социально-психологические характеристики преобладают над остальными у обоих полов.

При этом не было найдено статистически значимых различий в описаниях сексуального человека в зависимости от таких факторов как возраст, образование, сексуальная ориентация, наличие сексуального опыта, материальное положение.

Ключевые слова: сексуальность, студенты вузов, социальные представления, образ сексуального человека, учащаяся молодежь

UNIVERSITY STUDENTS PERCEPTIONS ABOUT SEXUAL PERSON

Vasileva Irina Evgenevna

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow.

Abstract. Sexuality plays an important role in a person's life, affecting not only gender-related relationships, but also a wide range of non-sexual relationships. This article presents the results of an empirical study of ideas about a sexual person. The respondents were university students (n=42). The subjects were asked to describe a sexy man and a sexy woman, as well as to assess the significance of the selected characteristics. The results showed that socio-psychological characteristics of women and personal characteristics of men come out in the first place when describing men, whereas when describing women, socio-psychological characteristics prevail over the rest in both sexes. At the same time, no statistically significant differences were found in the descriptions of a sexual person depending on such factors as age, education, place of residence, sexual orientation, sexual experience, financial situation.

Keywords: sexuality, university students, social representation, image of a sexual person, students

Современный мир можно назвать динамично меняющимся, характеризующимся возрастающей сложностью, в результате чего он становится все более неопределенным и менее предсказуемым [3]. Традиционно среди глобальных вызовов выделяют вызовы социальные – к ним в том числе можно отнести изменения, происходящие в сфере сексуальности. Любые глобальные перемены, особенно активно происходящие, вызывают естественный страх, который в рассматриваемой нами области может проявляться как неприятие небинарной гендерной идентичности, отличной от ге-

теросексуальной ориентации, ненормативного гендерно-ролевого поведения и т.п.

Анализ нескольких тысяч высказываний на форумах, посвященных сексуальным проблемам, показал, что наиболее часто поднимаемым вопросом является вопрос относительно того, остались ли еще «настоящие» мужчины и женщины и какие они [2]? Наше исследование ставит своей целью ответ на него в контексте сексуальной сферы. При этом мы придерживаемся мнения, принятого в отечественной психологии, что сексуальность следует рассматривать как высшую психическую функцию [1], которая опосредует большое количество психических состояний [5] и вне-сексуальных отношений в принципе [4].

Выборку составили 42 человека в возрасте от 18 до 27 лет ($M=20,6$; $SD=2,1$), учащиеся вузов Москвы и Санкт-Петербурга. Представителей мужского пола 59,5%, женского – 40,5%. Контролировались такие параметры как пол, возраст, образование, сексуальная ориентация, наличие сексуального опыта, материальное положение.

В ходе эмпирического исследования испытуемые перечисляли характеристики сексуальных женщины и мужчины, а затем оценивали значимость каждой из этих характеристик. Далее с помощью экспертной оценки мы классифицировали ответы об образе сексуального человека, в результате были выделены следующие категории: телесные, личностные, социально-психологические, физические и социальные.

К телесной категории относятся особенности тела и физической формы (например, «спортивность», «стройность», «невысокий рост»), лица («темные волосы», «наличие бороды», «большие глаза»), уход за внешностью («опрятность», «забота о своей внешности») и т. п.

К личностной категории мы отнесли специфику характера («например, «уверенность», «смелость»), ум (например, «остроумный», «умение общаться на различные темы»), увлеченность, харизму и т. п.

К социально-психологической категории мы отнесли характеристики, связанные с особенностями межличностного общения и

взаимодействия (например, «отсутствие стеснения», «зрительный контакт», «доброжелательность», «открытость»), эмпатию и т.п.

К физической категории мы причислили специфику стиля в одежде («открытость одежды»), использование аксессуаров, голос («бас», «красивый голос»), запах («хороший запах»), навыки («хозяйственная», «знание тех. наук»), движения («физическая уверенность (в движении)») и т.п.

К социальной категории относятся социальное положение («финансы», «много денег», «образование»), зрелость («опыт в отношениях», «богатый жизненный опыт») и т.п.

В среднем респонденты дали 370 характеристик образу сексуального мужчины и 354 характеристики образу сексуальной женщины. Такое различие можно объяснить тем, что несмотря на преобладание в выборке представителей мужского пола, женщины давали значимо большее количество характеристик, при этом ожидаемо, что эта категория респондентов более детально описывала мужчин.

Если проследить характеристики сексуального мужчины, которые даны представителями мужского пола от наиболее значимой – к наименее, то вектор выстроится следующим образом: личностные, телесные, социально-психологические, социальные, физические. То же, но в отношении характеристик сексуальной женщины: социально-психологические, телесные, личностные, физические, социальные. Надо заметить, что такая же закономерность наблюдается при описании сексуальных мужчины и женщины представителями женского пола. При этом статистически значимых различий между значимостью характеристик сексуальных мужчин и женщин у обоих полов найдено не было. Интересным результатом, на наш взгляд, является отсутствие однозначного превалирования характеристик, связанных с телом, что уводит от стереотипного представления о сексуальности как сугубо биологическом явлении, связанном с половым актом. Сексуальность с точки зрения учащейся молодежи предстает как сложный комплекс факторов, в которых непосредственно тело играет важную, но не решающую роль.

Полученные результаты могут быть использованы психологами-практиками в различных сферах – в области психологии рекламы, психологии внешности, при составлении программ работы с проблемами в телесной сфере.

В качестве ограничений и, соответственно, перспектив данной работы мы видим увеличение объема выборки, а также учет таких факторов как этнокультурная принадлежность и место жительства.

Литература

1. Айзман Н.И. Структурно-функциональный анализ сексуальности // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 9. – С. 275–285.

2. Жаров Л.В. Состояние сексуальности в современной России (субъективные заметки об объективном процессе) // Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – С. 116–130.

3. Ненашева М.В., Макулин А.В. Социальная резилентность как ответ на глобальные вызовы современности // Общество: философия, история, культура. – 2022. – № 10. – С. 29–33.

4. Франкл В. Страдания от бессмысленности жизни. Актуальная психотерапия. – Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2023. – 80 с.

5. Фромм Э. Искусство любить. – М.: АСТ, 2023. – 224 с.

ГРНТИ 15.21.41

НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ПТСР У ВЫНУЖДЕННЫХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ

*Кирейчева Евгения Владимировна, Бовть Оксана Борисовна,
Альсовская Екатерина Петровна*

*Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского,
г. Симферополь*

Аннотация. В статье определены направления психокоррекционной работы с вынужденными переселенцами, имеющими симптомы посттравматического стрессового расстройства (ПТСР). На основе результатов теоретического анализа показана недостаточная изученность

проблемы коррекции ПТСР у вынужденных переселенцев. Приводятся данные психодиагностического исследования выраженности ПТСР, копинг-стратегий и особенностей эмоциональных переживаний у вынужденных переселенцев. Представлены результаты расчета корреляционной взаимосвязи между изучаемыми показателями. Выявлены достоверные корреляционные связи между показателями выраженности ПТСР и копинг-стратегии «избегание», эмоциональных переживаний «вторжения» и «избегания». Сделан также акцент на высоких критических значениях корреляционной связи показателей выраженности ПТСР и физиологической возбудимости у вынужденных переселенцев. На основании полученных результатов обосновывается необходимость реализации таких направлений психокоррекционной работы с вынужденными переселенцами, как посттравматическая терапия выраженности симптомов ПТСР, развитие адаптивных копинг-стратегий, симптоматическая коррекция эмоциональных переживаний «вторжения», избегания и физиологической возбудимости, связанных с психотравмирующим событием.

Ключевые слова: посттравматическое стрессовое расстройство, ПТСР, симптомы ПТСР, психологическая коррекция ПТСР, вынужденные переселенцы

DIRECTIONS OF PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF PTSD IN INTERNALLY DISPLACED PERSONS

*Kireicheva Evgeniya Vladimirovna, Bovt Oksana Borisovna,
Alsovskaya Ekaterina Petrovna*

V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol

Abstract. The article defines the directions of psychocorrective work with internally displaced persons who have symptoms of post-traumatic stress disorder (PTSD). Based on the results of the theoretical analysis, insufficient knowledge of the problem of correction of PTSD in internally displaced persons is shown. The data of a psychodiagnostic research of the severity of PTSD, coping strategies and features of emotional experiences in internally displaced persons are presented. The results of calculating the correlation relationship between the studied indicators are presented. Significant correlations were revealed between the indicators of the severity of PTSD and the coping strategy of «avoidance», emotional experiences of «invasion» and «avoidance». Emphasis

is also placed on the high critical values of the correlation between the severity of PTSD and physiological excitability in the internally displaced persons of the sample. Based on the results obtained, the necessity of implementing such areas of psychocorrective work with internally displaced persons as post-traumatic therapy of the severity of PTSD symptoms, the development of adaptive coping strategies, symptomatic correction of emotional experiences of «invasion», avoidance and physiological excitability associated with a traumatic event is substantiated.

Keywords: post-traumatic stress disorder, PTSD, symptoms of PTSD, psychological correction of PTSD, internally displaced persons

В последнее десятилетие проблема беженцев в разной степени интенсивности стала одной из самых актуальных для большинства стран и регионов мира. Среди причин вынужденного, нередко экстренного, переселения людей доминируют военные действия в родной для них стране, социально-экономический кризис, конфликты межэтнического характера, изменения в геополитической структуре и другие значимые изменения, в силу которых людям приходится покидать родной дом, спасая свою жизнь или с целью улучшения ее качества. При этом вынужденное переселение, наряду с уже полученными психотравмами и стрессовыми потрясениями, сопряжено с целым спектром психологических проблем, связанных с переездом, необходимостью новой социально-психологической адаптации, сменой образа жизни, корригированием системы ценностей, пересмотром базовых убеждений и т.п., что впоследствии нередко проявляется в симптомах посттравматического стрессового расстройства (ПТСР). В силу этого сегодня наиболее остро стоит вопрос разработки системы практических психокоррекционных методов и программ, нацеленных на оказание как экстренной, так и пролонгированной высококвалифицированной помощи лицам, относимым к категории вынужденных переселенцев.

Анализ научных публикаций показал, что ученые преимущественно уделяют внимание исследованиям следующих аспектов ПТСР: причины и факторы (О.Б. Есина, И.П. Бразгунов, Г.А. Лощинин, Е.П. Маланчева, А.Н. Михайлов, М.А. Падун, Л.П. Фро-

лова и др.), клиническая картина (Д.Д. Акбаева, Л.В. Баль, Л.Ш. Бостанова, А.С. Богатырева, Н.Л. Бундало, В.М. Волошин, К.В. Тушкова и др.), динамика (Е.О. Александров, Г.Т. Красильников, А.Н. Краснянский, С.Г. Сукиасян и др.), методы психологической диагностики (А.В. Васильева, Т.А. Караваева, Е.О. Лазебная, Е.П. Лукошкина, В.А. Солдаткин, Н.В. Тарабрина, Е.В. Хоженко и др.), прогностические особенности (И.А. Погосова, Л.В. Смирнова, В.Э. Цейликман и др.), последствия (А.В. Погосов, Ю.Н. Соичивко, Г.М. Темур и др.), терапия (И.В. Бакунова, М.В. Маркова, Б.В. Михайлов, Ю.Ю. Стрельникова, В.Г. Черкасов, Э. Фoa и др.).

Результаты проведенного теоретического анализа свидетельствуют о наличии существенных разногласий во мнениях ученых, что в том числе обусловлено незавершенностью разработки целостной концепции ПТСР. Так, П.С. Тимошенко отмечает, что по данным разных авторов показатели частоты ПТСР отличаются в зависимости от используемых методов исследования, выбора и применения диагностических критериев, характеристик обследуемого контингента [1, с. 178]. Иными словами, одни и те же симптомы разными исследователями могут квалифицироваться как ПТСР или нет. Однако, необходимость осуществления психокоррекционной работы с лицами, имеющими признаки ПТСР, очевидна.

Особенно актуальна психокоррекционная работа с вынужденными переселенцами, на необходимости которой делают акцент отдельные исследователи (И.В. Бакунова, П.С. Тимошенко, Б.Д. Цыганков и др.). Так, И.В. Бакунова отмечает, что «как свидетельствует практика, все люди, перенесшие войну, вынужденную миграцию, репрессии, физическое и сексуальное насилие, нуждаются в активной психотерапевтической помощи, даже если они не предъявляют жалоб на свое состояние» [2, с. 288]. При этом, в том числе в силу различий взглядов ученых, разработке направлений психологической коррекции ПТСР у вынужденных переселенцев в настоящее время не уделяется достаточного внимания.

Основываясь на результатах теоретического анализа изучаемой проблемы, нами было проведено психодиагностическое исследо-

вание с целью дальнейшего определения направлений психологической коррекции ПТСР у вынужденных переселенцев.

Эмпирическое исследование проводилось на базе волонтерского центра Благотворительный фонд «Сердце Севастополя» в сентябре 2023 года. В нем приняли участие 19 человек – вынужденных переселенцев: 5 мужчин и 14 женщин в возрасте от 23 до 49 лет.

В качестве гипотезы психодиагностического исследования было выдвинуто следующее предположение: существует достоверная взаимосвязь выраженности посттравматического стрессового расстройства у вынужденных переселенцев с их стратегиями совладания и особенностями эмоциональных переживаний.

Для проверки гипотезы использовались методы: 1) гражданский вариант «Миссисипской шкалы посттравматического стрессового расстройства» (Mississippi Scale) (авторы: Т.М. Keane, J.M. Caddell, K.L. Taylor; адаптация: Н.В. Тарабрина); 2) Методика «Индикатор копинг-стратегий» (автор: Д. Амирхан; адаптация: Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский); 3) «Шкала оценки влияния травматического события» (IES-R) (автор: M.J. Horowitz; адаптация: Н.В. Тарабрина).

Результаты Миссисипской шкалы посттравматического стрессового расстройства позволили выявить следующие тенденции: высокая степень воздействия травматического опыта и выраженные признаки ПТСР присущи 21,05% вынужденных переселенцев; средне-высокие показатели у 42,11% испытуемых; у 36,84% испытуемых показатели ниже средних.

Анализ доминирующих копинг-стратегий выявил следующую картину:

у 78,95% вынужденных переселенцев средние показатели по стратегии разрешения проблем; у 10,53% низкие и у 5,26% очень низкие. Лишь у 5,26% испытуемых выявлены высокие значения показателей по данной стратегии, что свидетельствует о наличии у них склонности активно решать проблемы.

У 73,68% испытуемых выявлены средние показатели по стратегии поиска социальной поддержки; у 21,05% – низкие значения. У 5,26% испытуемых выявлены высокие показатели по данной стратегии.

У 31,58% вынужденных переселенцев выявлены высокие значения по стратегии избегания и у 31,58% – средние. Низкие показатели по данной шкале выявлены у 26,32% испытуемых; у 10,53% – очень низкие значения.

В целом, можно констатировать, что у испытуемых доминирующей является пассивная копинг-стратегия избегания. В меньшей степени им свойственно прибегать к поиску социальной поддержки. Стратегия разрешения проблем выражена слабо.

Анализ результатов, полученных с помощью Шкалы оценки влияния травматического события, позволил выявить следующие тенденции.

По субшкале «вторжение»: у 31,58% испытуемых высокие показатели выраженности данного симптома ПТСР; у 21,05% – повышенные показатели; у 15,79% – средние; у 26,32% – низкие; у 5,26% – очень низкие значения.

По субшкале «избегание»: высокие значения у вынужденных переселенцев выборки не выявлены; у 31,58% повышенные показатели; у 26,32% – средние; у 21,05% – низкие; у 21,05% – очень низкие.

По субшкале «возбудимость»: высокие значения не выявлены; у 10,53% повышенные показатели; у 31,58% – средние; у 57,89% – низкие; очень низкие значения не выявлены.

Обобщая, можно констатировать, что у каждого четвертого вынужденного переселенца ярко выражены симптомы «вторжения», то есть эти люди при малейшем напоминании о случившихся с ними психотравмирующих событиях склонны с высокой интенсивностью вновь переживать их и мысленно «застрывать» на них. У каждого третьего – выражены симптомы избегания, стремление вытеснить из памяти все, что могло бы напоминать им о происшедшем. В меньшей степени испытуемым выборки свойственна физиологическая возбудимость, однако неприятные физические ощущения (потливость, тошнота, нарушение дыхания, учащение пульса и т.п.), а также внутренняя напряженность и настороженность, раздражительность, проблемы с концентрацией внимания – возможны.

Для доказательства или опровержения выдвинутой гипотезы был рассчитан коэффициент корреляции Спирмена.

Согласно результатам расчетов выявлена достоверная корреляционная связь между выраженностью ПТСР (по Миссисипской шкале) и копинг-стратегией «избегание» ($r_s = 0,487$, при $p \leq 0,05$); со стратегиями «разрешение проблем» и «поиск социальной поддержки» достоверной связи не выявлено.

Результаты расчета корреляционной взаимосвязи между показателями выраженности ПТСР и эмоциональных переживаний (по IES-R) позволили выявить достоверную связь с субшкалами «вторжение» ($r_s = 0,499$, при $p \leq 0,05$) и «избегание» ($r_s = 0,607$, при $p \leq 0,01$). Достоверная корреляционная связь между значениями показателей выраженности ПТСР и субшкалы «возбудимость» не выявлена ($r_s = 0,44$, при $r_{0,05} = 0,46$ и $r_{0,01} = 0,58$), однако достаточно высокие показатели критических значений по данной субшкале свидетельствует о необходимости дальнейшей психокоррекционной работы.

На основе анализа и обобщения полученных результатов можно утверждать, что гипотеза доказана: существует достоверная взаимосвязь выраженности посттравматического стрессового расстройства у вынужденных переселенцев с их стратегиями совладания (в частности, с копинг-стратегией «избегание») и особенностями эмоциональных переживаний (в частности, с субшкалами «вторжение» и «избегание»). Эти результаты позволяют определить направления психокоррекционной работы с вынужденными переселенцами, имеющими признаки ПТСР.

Таким образом, основными направлениями психокоррекции ПТСР у вынужденных переселенцев, выделенных нами на основе проведенного эмпирического исследования, можно считать:

- 1) посттравматическую терапию выраженности ПТСР;
- 2) развитие адаптивных и эффективных стратегий совладания, направленных на активное решение проблем;
- 3) симптоматическую коррекцию эмоциональных переживаний «вторжения», избегания и физиологической возбудимости, связанных с психотравмирующим событием.

Безусловно, мы отдаем себе отчет в том, что обозначенные нами направления психокоррекции ПТСР у вынужденных переселенцев не являются исчерпывающими, так как они выделены на основании результатов камерного исследования и наиболее актуальны для испытуемых нашей выборки. Тем не менее, целенаправленная реализация очерченных нами направлений психокоррекционной работы позволит существенно снизить проявления ПТСР у вынужденных переселенцев, нивелировать последствия их травматического опыта, ускорить их психосоциальную реабилитацию и социальную интеграцию.

Литература

1. Тимошенко П.С. Посттравматическое стрессовое расстройство: новые вызовы современности // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. – 2015. – № 12. – С. 177–181.

2. Бакунова И.В. Психологическая коррекция стрессовых состояний у беженцев и вынужденных переселенцев // *Сибирский педагогический журнал*. – 2009. – № 7. – С. 287–291.

ГРНТИ 15.81.70

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Мураталиева Насиба Хамидовна

*Кыргызско-Российская Академия образования,
г. Бишкек, Кыргызстан*

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки и профессиональной деятельности практического психолога. Психологическая диагностика определяется как основное направление в работе психологической службы. Затрагиваются основные цели и задачи деятельности практического психолога и психологической диагностики как традиционно читаемой дисциплины в высшей школе, подчеркива-

ется роль и значение психологической диагностики в профессиональной подготовке и практике профессиональной деятельности психолога.

Психологическая диагностика как традиционно читаемая дисциплина в высшей школе и как практико-инструментальная основа профессиональной деятельности психолога требует, по существу, более серьезного подхода в ее применении, значимой оценки достоверности диагностических данных.

Ключевые слова: психологическая диагностика, высшая школа, профессиональная деятельность практического психолога, профессиональная готовность, психологическая служба

THE ROLE AND IMPORTANCE OF PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS IN THE ACTIVITIES OF A PRACTICAL PSYCHOLOGIST

Muratliyeva Nasiba Khamidovna

Kyrgyz-Russian Academy of Education of the Bishkek, Kyrgyz Republic

Abstract. The article examines the problem of professional training and professional activity of a practical psychologist in conducting psychological diagnostics as a primary and main direction in the implementation of psychological services. By touching on the main goals and objectives of practical diagnostics as a traditionally rooted discipline read in higher education, the role and significance in the practice of professional activity of a psychologist is raised.

Psychological diagnostics as a traditionally taught discipline in higher education and as a practical and instrumental basis for the professional activity of a psychologist requires, in essence, a more serious approach in its application, which is significant in assessing the reliability of diagnostic data.

Keywords: psychological diagnostics, higher school, professional activity of a practical psychologist, professional readiness, psychological service

В условиях глобализации образования, перехода к цифровизации и образовательного ориентира на устойчивое развитие, основное внимание в высшей школе непосредственно уделено проблеме подготовки к профессиональной деятельности практического психолога.

В последнее время стратегия высшего образования в Кыргызстане в области подготовки практического психолога ставит перед каждым ВУЗом, профилирующим данную специализацию, задачи оценки потребностей и запросов общества и обозначает важность психологических знаний в области осуществления психологической диагностики во всех сферах человеческой жизни.

Цель статьи заключается в актуализации роли и значения психологической диагностики в профессиональной подготовке практического психолога к осуществлению деятельности психологической службы в условиях Кыргызстана.

Профессиональная подготовка практического психолога является залогом обеспечения функционирования психологической службы в различных организациях. Следовательно, признание важности психологического знания для практики воспитания и обучения в высшей школе определяется возникновением повышенного интереса общественности к психологической помощи. Объективной необходимостью и насущной потребностью в образовательной системе является осознание и принятие того факта, что концептуальные взгляды на психологическую диагностику дают возможность решать проблемы в процессе обучения и воспитания в ВУЗе, а полученные знания становятся преемственными и обоснованными.

Проводимые нами наблюдения показывают, что в процессе обучения в высшей школе будущие практические психологи уделяют большее внимание психологическому консультированию и психологической коррекции. Несмотря на то, что читаемая дисциплина по психологической диагностике в высшей школе проводится на уровне активной нагрузки, студентов больше привлекает работать «на живую с клиентом», «быть полезным и оказывать помощь». Получение диагностических данных о клиентах в ходе профессиональной деятельности является затяжным по времени и требует личностных и профессиональных усилий, дополнительных знаний и умений, что становится актуальным в объективной оценке уровня подготовки практического психолога, повышающей ролевую принадлежность профессии к обществу.

Необходимо отметить, что изучение научного аппарата психологической диагностики как науки позволяет:

1) знать теоретические основы и современные проблемы психологической диагностики, социокультурные аспекты психодиагностики за рубежом и в Кыргызстане;

2) определять психодиагностический инструментарий для решения научно-практических задач в деятельности практического психолога;

3) владеть правилами проведения психодиагностических обследований, способами обработки информации, анализа и интерпретации результатов методик, правилами и способами написания психодиагностического заключения по результатам диагностических обследований;

4) использовать достижения различных научных психологических школ, адаптированные модификации тестовых батарей в профессиональной деятельности.

Читаемая дисциплина «Практическая психодиагностика» в высшей школе ориентирована на информацию о наиболее применяемых психодиагностических методиках и методах за рубежом и в Кыргызстане, определяющих многогранность сторон личности, ее познавательных и индивидуальных особенностей, эмоционально-волевой сферы, особенностей коммуникации и взаимодействия, информации о личностно-психологических возможностях и способах адаптации, социализации и других данных с учетом социокультурного аспекта. Представление о психологическом базовом модуле личности дает возможность получить не только полную психологическую «картину» личности, но и является обоснованием дальнейших действий в прогнозах этапности и системности для решения и определения выбора стратегии работы. Поэтапность и последовательность в профессиональной деятельности практического психолога предполагает более глубокий анализ в постановке психологических проблем.

Психологическая диагностика в своей категориальной, концептуально-научной и практической основе, в сущности, обеспечивает для практического психолога поиск причинно-следственной

связи, что подразумевает наличие корреляции психологических данных, факторов, явлений, процессов и состояний личности в условиях реалей и жизнедеятельности.

Основным значением термина «психологическая диагностика» является умение ставить диагноз, распознавание чего-либо, что, в свою очередь, характеризует степень готовности к осуществлению профессиональной деятельности практического психолога. Современная психологическая диагностика определяется как психологическая дисциплина, разрабатывающая методы выявления и изучения индивидуально-психологических и индивидуально-психозических особенностей человека [1, С. 4].

Истоки психологической диагностики связаны именами древнегреческих ученых Гиппократ и Пифагора [2, С. 6].

Методологическая основа психологической диагностики возникла сравнительно недавно и связана с именем психолога, психиатра и психоаналитика Л. Сонди (1893–1966 гг.). По мнению ученого, психологическая диагностика позволяет определить наследственно-обусловленную склонность человека к определённым формам патологии и проявление патологии во внешнем облике. В основу его методики легли эмпирические исследования на большой группе лиц, имеющих психические отклонения и точно установленные психиатрические диагнозы.

Более полное представление о роли психологической диагностики было отражено в 1921 году в публикации «Психодиагностика» Г. Роршаха, где была предложена иная ориентация на диагностику/обследование личностных особенностей человека, основанная на перцепции диагностического теста. Судьбоанализ и тест Сонди, пятна Роршаха легли в основу для развития психоаналитического подхода в изучении глубинных особенностей бессознательного и поведения, обозначения противоречий в изучении личностных данных как способа логико-ориентированной деятельности психологов в начале XIX века. Появление первых проективных тестов стало практико-применимым в объяснении целостной картины личности, ее восприятия и индивидуальных особенностей.

В 30-х годах XIX века в кризисе психометрических тестов и отмежевании психометрики была представлена психологическая диагностика в интерпретации различных отраслей психологии, появились широкие возможности для развития теории и практики, целей и задач психодиагностики как науки. Психологическая диагностика стала научной основой для развития возрастной, социальной, экспериментальной, дифференциальной, практической и других отраслей психологии.

В контексте истории развития научно-концептуальной основы психологической диагностики долгое время придавалось значение развитию психологических школ, характеризующих психологический подход. Имея векторное направление, школы развивались разветвленно и в отрыве, не допуская практическую взаимообусловленность по использованию разработанных методов/методик и опросников. Были даны инструкции по применению диагностических процедур, что требовало от психолога системности и целенаправленности в их применении.

Отмечая ретроспективный взгляд на развитие психологической диагностики как науки для осуществления профессиональной деятельности, сегодня поднимаются вопросы компетентности в ее изучении на основе научных психологических школ, научных достижений мировой практики, разнообразия адаптивных стандартизированных методик и опросников.

Необходимо также отметить, что сегодня, как определенный этап развития психологической диагностики, появился в практике так называемый «микс-экспресс» метод, который позволяет за короткое время получить определенную картину психологических данных о респонденте. Методы наблюдения, беседы, анкетирования стали вспомогательными методами, хотя они не теряют свою ролевую принадлежность как качественные характеристики в достоверности данных о клиентах.

Сегодня, современная психологическая диагностика – наука о конструировании методов оценки, измерения, классификации психологических и психофизиологических особенностей людей, а также об использовании этих методов в практических целях [3].

Так, К.М. Гуревич, Е.М. Борисова рассматривают психологическую диагностику как соединительное звено между общепсихологическими исследованиями и самой практикой. Такое понимание в определении взаимосвязи психологических исследований и практикой аргументировано выдерживает категориальную степень валидности, надежности, достоверности, а не иллюзорности и субъективного восприятия в применяемых методах и методиках. Психологическая диагностика рассматривается во главе научно-концептуальных основ, научно-теоретически доказанных фактов в практике применения [4].

Одна из проблем адаптации психодиагностических методик в условиях Кыргызстана связана с обязательным переводом на государственный язык. Практические психологи вынуждены самостоятельно переводить использованную методику/опрос без учета требований психолингвистических и психо-смысловых оборотов, что становится неприемлемым в требованиях к их использованию. Тем самым не выдерживаются стандарты, приводящие к искажению психодиагностических данных.

Учитывая тенденции развития психологической диагностики в практике применения, языковая проблема/перевод остро ставит перед каждым практическим психологом проблему ответственности не только отбора в использовании, но и осмысления того, насколько та или иная методика/опрос будет соответствовать научным принципам и критериям в оценке достоверных данных.

Литература

1. *Акимова М.К.* Психологическая диагностика [Текст] / М. К. Акимова, К. М. Гуревич. – СПб.: Питер, 2008. – 652 с.
2. *Ярошевский М.Г.* История психологии от античности до середины XX века: учебное пособие [Текст] / М.Г. Ярошевский. – М., 1996. – 416.
3. *Игнатова Е.С.* Психодиагностика [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Е.С. Игнатова; Перм. гос. нац. исслед. ун-т. – Электрон. дан. – Пермь, 2018. – 94 с.
4. Психологическая диагностика: Учебное пособие / Под ред. К.М. Гуревича и Е.М. Борисовой. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 304 с.

ГРНТИ 77.03.25

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ,
НАПРАВЛЕННОЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ
МОТИВАЦИИ В СПОРТЕ**

Обухова Юлия Владимировна,

Картышкина Виктория Викторовна

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье проанализирована роль спорта как фактора позитивной социализации в жизнедеятельности человека. Рассматривается значимость мотивации в спортивной деятельности, в частности, в подростковом возрасте. Констатируется сложность и критичность подросткового возраста, влияние происходящих изменений на качество спортивной деятельности. Описывается процесс проектирования программы психолого-педагогического сопровождения подростков, направленной на формирование мотивации в спорте. Перечисляются активные средства обучения, позволяющие применять разработанную программу на практике. Отмечаются критерии оценки достижения планируемых результатов, которые могут стать показателями эффективности разработанной развивающей программы.

Ключевые слова: спорт, спортивная деятельность, мотивация, демонстрация, подростковый возраст

**DESIGNING A PROGRAM OF PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR ADOLESCENTS AIMED
AT FORMING MOTIVATION IN SPORTS**

Obukhova Yulia Vladimirovna, Kartyshkina Victoria Viktorovna

Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. The article analyzes the role of sport as a factor of positive socialization in human life. The importance of motivation in sports activities, in particular in adolescence, is considered. The complexity and criticality of adolescence and the impact of ongoing changes on the quality of sports

activities are stated. The process of designing a program of psychological and pedagogical support for adolescents aimed at developing motivation in sports is described. Active learning tools are listed that allow you to apply the developed program in practice. Criteria for assessing the achievement of planned results are noted, which can become indicators of the effectiveness of the developed development program.

Keywords: sport, sports activity, motivation, demotivation, adolescence

Спорт является фактором позитивной социализации человека и представляет собой организованную деятельность по разработке, внедрению и использованию физических упражнений для развития организма, а также проведения соревнований в разнообразных областях физической культуры.

В Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года подчеркивается важность такой национальной цели спорта как сохранение здоровья и благополучия населения, создание условий для самореализации комфортной жизненной среды. Основные задачи Стратегии включают в себя «...формирование системы мотивации различных категорий населения к физическому развитию и спортивному образу жизни; создание возможностей для самореализации и развития способностей граждан в сфере физической культуры и спорта; <...>содействие воспитанию гармонично развитой и социально ответственной личности путем обеспечения высокого уровня духовно-нравственных и этических ценностей в сфере физической культуры и спорта» [4; стр. 12].

Следовательно, ссылаясь на вышеописанные задачи из Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации, большую роль в спортивной деятельности играет мотивация.

Мотивация в трудах Е.П. Ильина представляет собой процесс формирования мотива, а сам мотив является сложным психологическим образованием, который побуждает личность сознательно совершать определенные действия и поступки. Содержательная часть мотивации во многом зависит от вида стимула, который влияет на формирование одного из этапов мотивации – намерения, а также на развитие конкретных мотивов [3].

Роль мотивации в спортивной деятельности велика и подчеркивается многими исследователями. Так, Д.В. Золотухин отмечает, что в структуре физкультурно-спортивной деятельности мотивация должна являться пусковым механизмом и поддерживать необходимый уровень активности спортсмена в процессе тренировочной соревновательной деятельности, регулировать содержание его активности. В данном случае важно формирование положительной мотивации к спортивной деятельности в целом и занятиям физической культурой [2].

Таким образом, мотивация является неотъемлемой частью и важным элементом спортивной деятельности. Мотивы побуждают спортсмена стремиться к достижению цели, выходить на новый уровень личностного и профессионального развития.

Подростковый возраст включает в себя этап полового созревания, характеризующийся перестройкой функционирования соматических и психических процессов. В.К. Сафонов отмечает, что такой процесс отличается постоянной изменчивостью физиологических процессов, особенно сильно изменения затрагивают процесс развития психических функций и процессов гомеостаза [5].

Следовательно, происходящие в организме изменения в подростковом возрасте отражаются на ограничениях в возможностях организма усваивать получаемую тренировочную нагрузку. Тем самым, мотивация у спортсменов подросткового возраста может снижаться по причинам влияния различных внешних и внутренних факторов. Например, Ю.В. Богданова выделяет значимую роль изучению демотивации как потери интереса к деятельности, угасания произвольного внимания, концентрации на задаче и потере желания действовать. К наиболее частым причинам демотивации автор относит постоянные стрессовые нагрузки, повышенную утомляемость, отсутствие карьерного роста и профессионального развития, повышенную тревожность, трудности в коммуникациях и т.д. [1].

Таким образом, мотивацию спортсменов подросткового возраста необходимо поддерживать с помощью внедрения системы психолого-педагогического сопровождения. Следовательно, осно-

ванием для разработки развивающей психолого-педагогической программы послужила востребованность сопровождения спортсменов подросткового возраста и поддержания их мотивационной сферы.

Целью программы выступает формирование мотивации в спорте высоких достижений, а также профилактика развития различных демотивационных факторов в спортивной деятельности. Основными задачами развивающей программы являются: 1) организация психолого-педагогического просвещения и консультирования подростков по вопросам значимости активной жизненной позиции в современном социуме; 2) организация психолого-педагогического просвещения и консультирования тренерско-преподавательского состава и родителей спортсменов по вопросам особенностей развития личности в подростковом возрасте, важности поддержания активной жизненной позиции, пользы занятий спортивной деятельностью для организма и личности; 3) предоставление спортсменам подросткового возраста помощи в формировании мотивации на эффективное социально-психологическое и физическое развитие, а также навыков целеполагания, целедостижения, рефлексии как способности анализировать ситуации и свое психическое состояние; 4) развитие факторов здорового и социально-эффективного поведения, личностно-средовых ресурсов и поведенческих стратегий у спортсменов подросткового возраста.

Программа рассчитана на 9 месяцев (с сентября по май) при выполнении 30 занятий со спортсменами подросткового возраста (продолжительность одного занятия – 45 минут), 4 занятия с родителями подростков и 4 занятия с тренерско-преподавательским составом (продолжительность одного занятия – 60 минут).

Реализация программы предполагает поэтапное выполнение следующих пунктов. На первом этапе необходимо изучить информацию и методическую литературу, соответствующие возрастной категории и намечаемым целям; осуществить подбор диагностического инструментария, прошедшего процессы валидизации и подтверждения надежности методик; провести первичную ди-

агностику; проинтерпретировать полученные результаты для выделения «группы развития». Второй этап предполагает непосредственную разработку и коррекцию содержательных основ программы под полученные результаты после проведения первичной диагностики. На третьем этапе необходима повторная диагностика для интерпретации полученных результатов, сравнения первичных и итоговых результатов проведения диагностики.

Программа включает в себя несколько разделов: 1) диагностико-прогностический раздел (сбор информации, изучение методической литературы, составление плана работы, подбор диагностического инструментария, проведение первичной диагностики, составление индивидуальных карт, формулирование конкретных задач и ожидаемых результатов; 2) практический раздел (психологическая работа с подростками с помощью активных средств обучения, психологическая работа с тренерско-педагогическим составом и родителями подростков-спортсменов); 3) итоговый раздел (повторная диагностика, подведение итоговых результатов).

Диагностический блок представляет собой проведение первичной диагностики с целью выявления особенностей мотивации и мотивов спортсменов подросткового возраста, а также изучения демотивационных факторов. На данном этапе применялся следующий диагностический инструментарий: «Мотивы спортивной деятельности (МСД. Е.А. Калинина)», «Метод мотивационной индукции (ММИ) Ж. Нюттена» и «Демотиваторы в спортивной деятельности» (Мнацаканян Б.Х.).

Диагностико-прогностический раздел программы представляет собой работу со спортсменами подросткового возраста, представленной двумя модулями. Первый модуль ориентирован на развитие социально-психологических навыков, а именно целеполагание, целедостижение, анализ ситуаций и рефлексия, а также формирование мотивации на эффективное социально-психологическое и физическое развитие. Второй модуль ориентирован на раскрытие личностно-средовых ресурсов: понимание подростками своего внутреннего мира, формирование позитивной Я-концепции, проработка внутриличностных конфликтов. Также

в составе основного блока содержится работа с родителями и тренерско-преподавательским составом, направленная на повышение компетентности по вопросам особенностей развития личности в подростковом возрасте, важности поддержания активной жизненной позиции, важности и пользы занятий спортивной деятельностью; оказание помощи в выработке стратегий личностно-ориентированного подхода и построения позитивных установок в процессе оказания поддержки подростку-спортсмену.

Для реализации практического раздела программы предложены активные методы обучения, обеспечивающие разнообразие мыслительной и практической деятельности спортсменов подросткового возраста. Основными формами работы являются: интерактивная лекция с элементами тренинга, дискуссия, беседа, кейс-метод, деловая игра, мозговой штурм, тренинг, познавательно-деловая игра, мастер-класс и кинотерапия. Основные формы работы с родителями и тренерско-преподавательским составом представлены в виде беседы, консультации, интерактивной лекции, мастер-класса.

Итоговый раздел программы представляет собой проведение повторной диагностики с целью выявления особенностей мотивации и мотивов спортсменов подросткового возраста, а также изучения демотивационных факторов; сравниваются ожидаемые и итоговые результаты.

В ходе проектирования программы отмечены критерии оценки достижения планируемых результатов, которые могут стать показателями эффективности разработанной развивающей программы. К критериям отнесены: умение подростков преодолевать трудности во время процесса адаптации к изменяющейся спортивной деятельности; улучшение успешности в спортивной деятельности путем научения планирования и реализации различных задач; улучшение способности выстраивать и достигать запланированные цели; раскрытие стремления к самопознанию и саморефлексии.

Таким образом, спортсмены подросткового возраста, в силу происходящих физиологических и психических изменений,

подвержены снижению мотивации и возрастанию числа и силы демотивационных факторов. Описанное содержание программы психолого-педагогического сопровождения подростков-спортсменов, направленной на формирование мотивации в спорте, призвана способствовать раскрытию личностно-средовых ресурсов и развитию социально-психологических навыков.

Литература

1. *Богданова Ю.В.* Причины демотивации и методы ее устранения // Управление человеческими ресурсами: теория, практика и перспективы, Белгород, 20–21 апреля 2017 года. – Белгород: Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, 2017. – С. 247–250.
2. *Золотухин Д.В., Вилков А.П.* Формирование мотивации в спортивной деятельности // StudNet. – 2020. – № 11. – С. 964–973.
3. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2011. – 512 с.
4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 ноября 2020 года № 3081-р «Об утверждении Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года» (с изменениями на 29 апреля 2023 года). – URL: <https://docs.cntd.ru/document/566430492> (дата обращения: 20.12.2023).
5. *Сафонов В.К.* Психология спортсмена: слагаемые успеха. – М.: Спорт, 2017. – 289 с.

ГРНТИ 15.81.70

СЛУЖБА МЕДИАЦИИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ И РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Солдатова Галина Викторовна, Шингаев Сергей Михайлович
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического
образования имени К.Д. Ушинского, г. Санкт-Петербург

Аннотация. В статье рассмотрены результаты многолетних (2017–2021 гг.) исследований деятельности школьных служб медиации (ШСМ)

в системе образования Санкт-Петербурга на основе их мониторингов. Выделены основные тенденции развития школьных служб медиации. Отмечается рост числа педагогов-психологов, возглавляющих ШСМ, и уровень их специальной (конфликтологической и медиативной) компетентности. Обнаружена стабильная тенденция достижения руководителями ШСМ необходимого уровня квалификации. В настоящее время в качестве двух самостоятельных направлений школьной медиации выделено два подхода – медиативный (психолого-педагогический, ориентированный на принципы классической или фасилитативной медиации) и восстановительный (юридическо-педагогический, направленный на помощь в восстановлении статуса жертвы в конфликтах, в основе которых лежит правонарушение). Обучение учащихся медиативным техникам осуществляется в 21,2% школ. Авторство программы обучения учащихся медиации в большинстве случаев принадлежит специалистам ШСМ (53,7%), остальные специалисты используют готовые методические разработки. Наиболее часто обучение учащихся медиации проводится в формате внеурочной деятельности (68,1%), остальное приходится на долю дополнительного образования.

Ключевые слова: медиация, школьная служба медиации, компетентность, программы обучения, медиативный подход, восстановительный подход

MEDITATION SERVICE IN THE STRUCTURE OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER-PSYCHOLOGIST FOR THE PREVENTION AND RESOLUTION OF CONFLICTS IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Soldatova Galina Victorovna, Shingaev Sergey Mikhailovich

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky, Saint Petersburg

Abstract. The article considers the results of many years (2017-2021) of research on the activities of school meditation service (SHSM) in the St.Petersburg education system based on the their monitoring. The main trends in the development of school meditation service are highlighted. There is an increase in the number of teacher-psychologist heading the SMS, and the level of their special (conflictological and mediation) competence. The

stable trends has been to achieve the required qualification level by the head of the SMS. Currently, two approaches have emerged as two independent areas of school meditation – meditation (psychological and pedagogical, focused on the principles of classical or facilitative meditation) and restorative (legal and pedagogical, aimed at helping to restore the status of a victim in conflicts based on an offense). Students are taught meditation techniques in 21,2% of schools. The authorship of the meditation student training program in most cases belongs to the SHSM specialists (53,7%), the rest of the specialists use ready-made methodological developments. Most often, meditation students are taught in the format of extracurricular activities.

Keywords: meditation, school meditation service, competence, training programs, meditation approach, restorative approach

Несмотря на то, что школьная медиация является одним из трендов современного образования в отношении воспитательной работы и существует довольно большой объем посвященных ей публикаций научного и особенно методического характера [1; 2], следует отметить, что эмпирических данных, посвященных изучению тенденций ее развития и факторов эффективности, крайне мало [3].

С 2017 г. в ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования» проводится мониторинг деятельности школьных служб медиации, созданных на базе общеобразовательных учреждений Санкт-Петербурга. В мониторинге принимает участие более 90% школ города (заполняют его специалисты школьных служб медиации). В результате проведения мониторингов получены сведения, позволяющие сделать некоторые выводы о степени внедрения технологии медиации в воспитательную работу образовательных организаций и эффективности профилактики и разрешения конфликтных ситуаций. Были выявлены как общие тенденции, так и специфика его протекания в различных районах города.

В большинстве случаев школьная служба медиации представлена педагогом-психологом, заместителем директора по воспитательной работе и социальным педагогом. Таким образом, направление «школьная медиация» прочно вошло в арсенал работы

службы сопровождения и стала одним из направлений воспитательной работы, осуществляемой в образовательной организации.

Анализируя тенденции развития школьных служб медиации, можно отметить, что доля педагогов-психологов в их руководстве неуклонно растет (с 30,1% в 2017 г. до 43,3% в 2021 г.). В то же время количество заместителей директоров по воспитательной работе в качестве руководителя школьных служб медиации – относительно стабильно. Доля социальных педагогов в составе руководства школьных служб медиации несколько снижается (с 24,5% в 2017 г. до 18,6% в 2021 г.). Вероятно, такие тенденции связаны с тем, что образовательные организации Санкт-Петербурга в своем большинстве выбрали «медиативную» (основанную на профилактике), а не «восстановительную» (основанную на коррекции) модель развития школьных служб медиации. В целом, очевидно, что работа служб медиации востребует, в первую очередь, психологические компетенции её специалистов.

Важным косвенным показателем, свидетельствующим о наличии «работающей» службы медиации в образовательной организации, является уровень специальной (конфликтологической и медиативной) компетентности её руководителя. Очевидно, что если руководитель не имеет образования такого профиля (в формате повышения квалификации), то вся работа конкретной службы медиации существует лишь на формально-бюрократическом уровне. В соответствии с «Методическими рекомендациями по развитию сети служб медиации (примирения) в образовательных организациях и в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» (письмо Министерства просвещения РФ от 28 апреля 2020 г. № ДГ-375/07 “О направлении методических рекомендаций”), каждый специалист службы должен пройти повышательные квалификации в объеме не меньше 72 ч.

Ситуация в отношении уровня образования руководителей школьных служб медиации долгое время была достаточно проблемной. Однако в 2021 г. на первую позицию вышла позиция «наличие повышения квалификации в объеме 72 часов». Вариант «руководитель службы медиации не имеет специальной подготовки в

данной сфере» переместился с первой позиции в 2020 г. на вторую (что несколько снижает уровень оптимизма в отношении профессионализма руководителей службы). В одной пятой школ уровень подготовки руководителей не превышает 36 ч. По совокупности первых трех позиций, 47,1% руководителей школьных служб медиации имеют подготовку в данной сфере в достаточном объеме (72 ч. и выше). Таким образом, почти половина руководителей служб достигла необходимого уровня квалификации. Выявленные тенденции являются достаточно стабильными.

Если говорить обо всех специалистах школьных служб медиации, то на 2021 г. прошли специальное обучение в сфере школьной медиации около трети от общего их числа. Относительно слабый рост количества данной категории специалистов (несмотря на многолетнее обучение, организованное различными организациями дополнительного образования), говорит о существовании достаточно выраженной «текучести кадров» в школьных службах медиации. В среднем, на одну образовательную организацию приходится 2,5–3 специалиста, прошедших обучение методу школьной медиации (хотя и не в должной степени, менее 72 ч.).

Методическая направленность работы школьных служб медиации определялась посредством определения их наименования («служба медиации» или «служба примирения»). В настоящее время в качестве двух самостоятельных направлений школьной медиации выделилось два подхода – медиативный (психолого-педагогический, ориентированный на принципы классической или фасилитативной медиации) и восстановительный (юридическо-педагогический, направленный на помощь в восстановлении статуса жертвы в конфликтах, в основе которых лежит правонарушение). Возможность выбора одного из направления (или их совмещение) отражена в «Методических рекомендациях по развитию сети служб медиации (примирения) в образовательных организациях и в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» (2020 г.).

В результате, были получены данные, которые свидетельствуют, что большинство образовательных организаций Санкт-Пе-

тербурга (более 90%) предпочитают медиативный подход. Его спецификой является в большей степени профилактическая направленность и применение самых разных техник и методик (основное требование – их соответствие «базовым принципам медиации» – нейтральности, добровольности, равенства сторон и конфиденциальности информации). С каждым годом происходит рост количества служб, позиционирующих себя как службы школьной медиации и снижение количества служб примирения. Следовательно, выявленные закономерности отражают значимые тенденции развития школьной медиации в Санкт-Петербурге.

Обучение методу школьной медиации учащихся общеобразовательной организации является одной из основных задач работы школьных служб медиации. Именно получение учащимися конфликтологической компетентности (навыков недопущения конфликта или его урегулирования посредством медиации или её принципов) является основным средством профилактики конфликтов, особенно – деструктивного характера.

На 2021 г. обучение учащихся методу медиативным техникам осуществлялось в 21,2% школ. Авторство программы обучения учащихся медиации в большинстве случаев принадлежит специалистам школьных служб медиации (53,7%), остальные специалисты используют готовые методические разработки. Наиболее часто обучение учащихся медиации проводится в формате внеурочной деятельности (68,1%), остальное приходится на долю дополнительного образования. Наибольшее количество учащихся, прошедших обучение школьной медиации, приходится на 7–9 классы. В наименьшей степени обучением оказались охвачены учащиеся старших классов (что связано с их подготовкой к ЕГЭ). Данные тенденции проявляются довольно стабильно из года в год.

Гораздо более информативным является критерий наличия в образовательной организации так называемых «медиаторов-ровесников» – детей, прошедших обучение медиации в объеме, который предполагает возможность участия в проведении процедуры медиации (в простых случаях – самостоятельно, в более сложных – в качестве ко-медиатора).

В целом, как показывают результаты исследования, их количество продолжает оставаться довольно низким (в большинстве случаев это дети, прошедшие обучение в ходе конкурсного движения). На данный момент не решен вопрос, касающийся объема такой подготовки. Опрос практикующих специалистов показывает, что достаточным может считаться 30 часов обучения (т.к. он целиком сосредоточен на самой процедуре).

Как свидетельствует наши данные, происходит постепенный рост количества медиаторов-ровесников. Однако в среднем, на одно образовательное учреждение города приходится 0,8 обученных методу медиации учащихся, что, безусловно, является крайне низким значением. При этом данный показатель обнаруживает высокую вариативность (в некоторых образовательных организациях таких учащихся – несколько, но в большинстве случаев они отсутствуют). Таким образом, данные проведенного исследования свидетельствуют о слабо выраженной позитивной динамике в обучении медиации учащихся образовательных организаций.

Сравнивая результаты, полученные в разные годы, можно сделать вывод о наличии положительной динамики, проявляющейся в росте числа обращений в школьные службы медиации со стороны участников образовательных отношений (11,5%). В структуре обращений в школьные службы медиации доминируют конфликты между учащимися (55,8%). Далее следуют конфликты между учащимися и педагогами (11,3%) и конфликты, связанные с неприятными межличностными отношениями между одноклассниками (9,9%).

Весьма позитивной тенденцией в плане развития школьной медиации является возникновение конкурсного движения для специалистов служб медиации (конкурс «Искусство диалога» и «Конкурс страниц служб медиации»), в которых в 2021 г. приняли участие 47 человек.

Таким образом, результаты эмпирических исследований проблемы внедрения технологии медиации в деятельность образовательной организации позволяют сделать ряд выводов. Существуют эмпирически выверенные критерии эффективности деятельности

школьных служб медиации, которые могут использоваться в исследовательском и диагностическом отношении. Развитие школьных служб медиации характеризуется медленной, но положительной динамикой. Необходимо выявить условия ускорения этого процесса, для чего нужно провести дополнительные исследования. Ключевую роль в недостаточном темпе развития школьных служб медиации, по-видимому, играют два фактора: организационный и психологический. На основе проведенных (и следующих за ними) исследований, необходимо разработать программы оптимизации процесса развития школьных служб медиации.

Литература

1. *Машарова Т.В.* Медиация как средство по разрешению конфликтов в современной образовательной среде // «Мир науки, культуры, образования». – 2019. – № 4(77). – С. 62–66.
2. Медиация в образовании: поликультурный контекст: материалы I Междунар. науч. конф. Красноярск, 24–26 октября 2019 г. / под общ. ред. О. Г. Смоляниновой: Сиб. федер. ун-т, 2019. – 421 с.
3. *Солдатова Г.В.* Развитие школьных служб медиации в образовательных организациях: учебно-методическое пособие. – СПб.: СПб АППО, 2021. – 149 с.

ГРНТИ 15.81.70

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Шаповал Ирина Анатольевна

*Воронежский государственный педагогический университет,
г. Воронеж*

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы организации и реализации профессионального дискурса психолога в работе по нивелированию коммуникативных барьеров и формированию паттернов адаптивного поведения у детей и подростков с отклоняющимся развитием. Рассмотрены взаимосвязи дискурса и субдискурсов как комму-

никативной деятельности и профессиональной грамотности. Проведен анализ роли механизмов и закономерностей отклоняющегося развития в организации прагмалингвистических аспектов дискурса психолога, сформулированы требования к его языку в работе с такими детьми. Конкретизированы задачи коррекции коммуникативных барьеров у детей с ОВЗ и пути их решения с учетом принципов ситуативности и практичности дискурса и его воздействия на психические процессы и личность ребенка. Описаны действия планирования дискурса: стратегическое, нормативное, драматургическое, коммуникативное.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, дискурс, грамотность, отклоняющееся развитие, коммуникативные барьеры

PROBLEMS OF PROFESSIONAL DISCOURSE IN THE WORK OF A PSYCHOLOGIST WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Shapoval Irina Anatolyevna

Voronezh State Pedagogical University, Voronezh

Abstract. The article deals with the problems of organizing and implementing the professional discourse of a psychologist in the work on leveling communication barriers and forming patterns of adaptive behavior in children and adolescents with deviant development. The interrelationships of discourse and subdiscourses as a communicative activity and professional literacy are considered. The analysis of the role of mechanisms and patterns of deviant development in the organization of the pragmalinguistic aspects of the psychologist's discourse is carried out, the requirements for his language in working with such children are formulated. The tasks of correcting communicative barriers in children with disabilities and ways to solve them are specified, taking into account the principles of situativeness and practicality of discourse and its impact on mental processes and the personality of the child. The actions of discourse planning are described: strategic, normative, dramatic, communicative.

Keywords: psychological support, discourse, literacy, deviant development, communication barriers

Одной из центральных целей психологического сопровождения детей и подростков с ОВЗ является сглаживание их комму-

никативных барьеров в контактах с миром и с самими собой и формирование поведенческих паттернов, позволяющих адаптироваться в социуме. В достижении этой цели психолог сталкивается с проблемами организации и реализации профессионального дискурса в работе с детьми (в отличие от взрослых) и влиянием на него отклоняющегося развития детей.

Дискурс – целенаправленная коммуникативная деятельность ее субъектов – соединяет в себе [1]: совокупность речевых актов и когнитивной деятельности коммуникантов; виды языка как инструмента производства и восприятия высказываний и текстов; средства воздействия адресанта и продукты его коммуникативной деятельности; контекст. Контекст дискурса складывается из: а) коммуникативных, социальных, культурных, психологических аспектов ситуации, б) коммуникативно-прагматических и когнитивных интенций субъекта, его мотивов и целей.

Состояние непрерывного развития ребенка (неустойчивый и динамичный характер детского «Я»), его зависимость от родителей и влияния окружения, меняющиеся с возрастом стратегии копинга, ограниченные способности выражать и проговаривать свои состояния – факторы, отличающие работу психолога с любым ребенком. Их учет необходим психологу в построении дискурса (вербальной и невербальной коммуникации) «рабочего альянса» с ребенком (К. Ремшмидт; М. Раттер).

В отличие от модели психологической помощи взрослым, модель сопровождения детей и подростков включает дополнительный воспитательный аспект: поддерживая «Я» ребенка, психолог должен стать для него «Я-Идеалом» (А. Фрейд). Исправление отдельных дефектных функций (коррекционный аспект) в работе с ребенком неотделимо от развития: любая проблема, даже личностная, задерживает или отклоняет развитие в той или иной сфере, а любое разрешение проблемы открывает путь к развитию, повышению самооценки и т. д.

Наличие у детей и подростков отклоняющегося развития существенно изменяет условия коммуникации с ними и профессиональный дискурс психолога. Дисгармония развития с парциальной

задержкой и акселерацией психических функций, дисрегулярное развитие с «псевдозадержками» и «скачками», сложные формы диссоциированного или дефицитарного развития в эмоционально-волевой, коммуникативной и познавательной сферах (Г.В. Козловская) – все эти отклонения в развитии психики и личности характеризуются изменениями взаимодействий в диаде «ребенок – взрослый» как пространстве передачи опыта. Деформируют это пространство самые разные психофизиологические и нейропсихологические механизмы: нарушения операционно-технических возможностей ребенка в овладении средствами языка; нарушения программ, функций, процессов приема, переработки и передачи информации; нарушения регуляции поведения; и т. д.

Таким образом, с самого начала работы с ребенком / подростком с ОВЗ психолог сталкивается с коммуникативным барьером и вынужден в постоянном режиме одновременно: а) диагностировать, как ребенок понимает его дискурс и реагирует на него, б) «считывать» дискурс ребенка, корректировать и развивать его, в) своевременно и гибко регулировать акценты своего дискурса. Внимания требуют следующие прагмалингвистические составляющие дискурса как интерактивной деятельности: контакт (установление и поддержание), обмен (эмоциями, информацией), средства взаимных воздействий (вербальные, невербальные), коммуникативные стратегии, личностно-социальные особенности (свои и ребенка), манера изложения информации.

Дискурсивные знания и умения психолога встроены в его профессиональную функциональную грамотность – способность к инклюзии, максимально быстрой адаптации и функционированию в своей профессиональной среде. В отношении языка профессии грамотность – характеристика «профессиональной языковой личности»: она должна свободно владеть не только научным языком (понятийно-категориальным аппаратом) своей специальности, но прежде всего – языком практики, профессиональным социолектом. Это означает ее готовность к ситуационной смене регистров/подъязыков и профессионально маркированных языковых единиц.

В областях работы с детьми и подростками с ОВЗ профессиональный язык психолога функционирует в пространстве пересечения и взаимодействия нескольких субдискурсов: клинического, психологического, педагогического. Каждый из субдискурсов имеет свое жанрово-стилистическое своеобразие, лексико-семантические подсистемы (подъязыки) и форматы профессионального общения в ситуации коммуникации «специалист – неспециалист»: теоретический, практический/интуитивно-образный, обыденный.

В контексте рассматриваемой нами проблемы важнейшим фактором организации дискурса психолога выступает ряд модально-неспецифических закономерностей отклоняющегося развития. Во-первых, это замедление скорости приема и переработки информации сохранными сенсорными системами из-за снижения уровня интегративности работы мозга. Во-вторых, общее снижение психической и, прежде всего, познавательной активности на фоне бедного запаса знаний и представлений об окружающем мире и о себе. В-третьих, нарушения речевой деятельности и разных сторон речи: несогласованность образной и вербальной сфер психики, недостатки словесного опосредствования и регуляции поведения и психической деятельности в целом, замедление процесса формирования понятий, нарушения формирования коммуникативной функции речи.

Все это (а также особенности восприятия ребенка окружающими и им самим) негативно сказывается на развитии системы отношений и межличностного взаимодействия детей и подростков с ОВЗ и значительно изменяет условия профессионального дискурса психолога в его работе с ними. Языковые и культурные дефициты, недоразвитие речи, отставание в умственном развитии, расстройства аутистического спектра определяют необходимость модификации инструментов (языковых средств) дискурса, общения и работы с детьми. В зависимости от степени тяжести модально-неспецифических и модально-специфических характеристик отклоняющегося развития ребенка к языку психолога предъявляются специальные требования:

– гибкой регуляции вербальной речи: ее фонетическим, лексико-фразеологическим и текстуально-грамматическим характеристикам;

– к передаче информации: управление ее потоком для снижения сложности понимания и облегчения воспроизведения – четкое дробление на поддающиеся контролю разделы, которые повторяются на доступном уровне;

– к невербальным/паралингвистическим средствам: постоянные контроль, оценка и регуляция жестов, вокалики, артефактов (одежда, украшения), визуального контакта, физической дистанции, выражения лица.

В любом случае в работе с детьми и подростками с ОВЗ психолог должен опираться на общие принципы психокоррекции нарушений в развитии (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Принцип психолого-педагогического изучения конкретного ребенка с ОВЗ ставит целью определение структуры нарушения, механизмов возникновения вторичных отклонений и выявление индивидуально-психологических качеств ребенка: актуального уровня развития (социального, познавательного и др.), зоны ближайшего развития (потенциального), возможностей взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Принцип единства возрастного и индивидуального в развитии призывает учитывать такие общие закономерности развития ребенка, как неравномерность, гетерохронность, сензитивность, неустойчивость (кризисы), кумулятивность, единство биологических и социальных факторов в развитии. Принцип учета возрастных границ ориентирует на соответствие дискурса психокоррекции, ее содержания и форм уровню фактического (не хронологического) и возрастного развития ребенка.

Ставя целью работы с детьми и подростками с ОВЗ сглаживание у них коммуникативных барьеров и формирование адекватных способов социальной адаптации, психолог конкретизирует эти цели в следующих задачах [3]:

1. Формирование: а) психологического механизма речи, обеспечивающего овладение коммуникацией: потребностей и моти-

вов активно использовать ее речевые и альтернативные средства для решения задач общения и познания; б) навыков и умений: сотрудничества, взаимопомощи, совместной деятельности; вербальной трансляции чувств в процессе общения; ориентировки в целях, задачах, средствах, условиях коммуникации в соответствии с коммуникативной установкой; использования коммуникации и принятых в окружении социальных ритуалов как средства достижения цели в различных ситуациях; и т. д.

2. Развитие: а) социально-коммуникативных навыков реализации полноценных социальных контактов с окружающими разного возраста и социального статуса в разных социальных ситуациях; б) умений самоконтроля и самокоррекции: прогнозировать последствия поступков; осмысливать адекватно возрасту окружение и социальные роли; выбирать адекватную дистанцию и форму контакта; адекватно оценивать поведение.

В соответствии с конкретной задачей психолог должен определить цель дискурса и соответствующую ей статусно-ролевую позицию: «горизонтальное» (равные по статусу) или «вертикальное» (выше – нижестоящий) взаимодействие. Поскольку дискурс принципиально ситуативен (его ситуативность формируется институционально), поведение психолога регламентирует извне конкретная профессиональная ситуация: беседа, диагностическая процедура, консультация и т. д. Здесь дискурс выступает «репертуаром интерпретаций» [4] – набором возможных в данной ситуации фраз и особым порядком их развертывания без жесткой детерминации их содержания. Необходимость соединить упомянутые выше ситуации предполагает и модификацию «репертуара интерпретаций».

Согласно принципу практичности, дискурс ориентируется на содержание профессиональных социальных практик: диагностика, коррекционно-развивающая работа и т. д. В работе с детьми и подростками с ОВЗ необходимо обязательное прогнозирование в дискурсе того, как он будет воздействовать на психические процессы и личность ребенка (формирование, развитие, обогащение) и на перенос им элементов и продуктов этих практик с учетом

его возможностей/способностей в обыденную жизнь. В планировании такого дискурса можно опираться на следующие типы действий [2]:

1) выбор из альтернативных вариантов определенного дискурса (с учетом обстоятельств) и организация последовательности операций в соответствии с целью (стратегическое действие);

2) соотнесение поступков с ожиданиями поведения друг друга, опирающимися на систему норм (нормативное действие);

3) стилизация своего поведения в виде роли, разыгрываемой для ребенка-участника ситуации (драматургическое действие);

4) акцент на вербальном и невербальном взаимодействии, которое ребенок мог бы интерпретировать как стремление к консенсусу (коммуникативное действие). В моделируемом психологом дискурсе достижению консенсуса могут предшествовать этапы оппозиции и др.

Итак, работа с коммуникативными барьерами и навыками адаптивного поведения детей и подростков с ОВЗ нуждается в тщательном планировании субдискурсов типовых практик. При этом в постановке целей, выборе стратегий и инструментов, в процессе реализации и оценке результатов дискурса следует учитывать специфику работы с детьми и трудности их коммуникации, обусловленные характеристиками отклоняющегося развития.

Литература

1. Моделирование дискурса: социокультурный аспект: монография / под общ. ред. Е. В. Вохрышевой. – Самара: СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2016. – 148 с.

2. *Хабермас Ю.* Теория коммуникативной деятельности / пер. с нем. А. К. Судакова. – М.: Весь Мир, 2022. – 880 с.

3. *Шановал И.А.* Моделирование дискурса взаимодействия логопеда и психолога // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. № 1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/34PSMN123>.

4. *Wiggins S., Potter J.W.* Discursive psychology (Handbook of Qualitative Research in Psychology) С. Willig, W. Stainton-Rogers (Eds.). London: Sage Publications, 2008. pp. 73–90.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

Юров Игорь Александрович

Сочинский государственный университет, г. Сочи

Аннотация. Благополучие личности в семье зависит от многих факторов: дружбы, общения, любви, психологии добрачных отношений, оптимального и гармоничного выполнения основных функций семьи: репродуктивной, воспитательной, хозяйственно-бытовой, материальной, духовной, социальной, сексуально-эротической, рекреационной, эмоционально-психотерапевтической. Супружеские отношения отличаются от дружеских рядом параметров, включающих механизмы возникновения, развития и распада этих связей. Дружеские отношения с начала до конца остаются неофициальными. Факт их существования определяется только потребностью партнеров сохранять отношения. Другое дело супружеские отношения: это выполнение функций семьи, ролевое поведение, чувство долга и гражданская ответственность. Социально-психологическая подготовка молодых людей способствует их социализации и позитивной подготовке к семейно-брачным отношениям, повышает ответственность за создание и функционирование семьи. Социализация и психологическое сопровождение по вопросам семейной жизни способствует формированию морального облика молодых людей – граждан и патриотов своей страны.

Ключевые слова: личность, добрачные отношения, функции семьи, дружба, любовь, уровни совместимости

SOCIALIZING YOUNG PEOPLE TO FAMILY LIFE

Yurov Igor Alexandrovich

Sochi State University, Sochi

Abstract. The well-being of the individual in the family depends on many factors: friendship, communication, love, psychology of premarital relations, optimal and harmonious fulfillment of the main functions of the

family: reproductive, educational, household, material, spiritual, social, sexual-erotic, recreational, emotional-psychotherapeutic. Marital relations differ from friendly parameters, including the mechanisms of the emergence, development and breakdown of these ties. Friendships from beginning to end remain unofficial. The fact of their existence is determined only by the need of partners to maintain relationships. Another thing is marital relations: these are the performance of family functions, role behavior, a sense of duty and civic responsibility. Socio-psychological training of young people contributes to their socialization and positive preparation for family-marriage relations, increases responsibility for the creation and functioning of the family. Socialization and psychological support on family life contributes to the formation of the moral appearance of young people – citizens and patriots of their country.

Keywords: personality, premarital relationship, family functions, friendship, love, compatibility levels

Подготовка молодых людей (юношей и девушек) является одной из важных проблем формирования личностного роста и социализации к семейно-брачным отношениям.

Добрачные отношения молодых людей включают в себя такие социально-психологические механизмы, как восприятие друг друга, дружбу, флирт, ухаживание, уровни совместимости, сплоченность, ценностные ориентации и нормы, понимание людей друг друга, выполнение социально-психологических ролей, структурных функций, стиль общения, психологическое самочувствие, диапазон приемлемости. Эротическое поведение включает любовь как высшую степень эмоциональной привязанности, установки на добрачные связи, семью, детей, массовидные явления (социальные и национальные особенности, нравы, обычаи, привычки, подражания, внушения, имитации) [4].

Восприятие друг друга состоит из самооценки и оценки качества другого человека по принципам привлекательности-непривлекательности, симпатии-антипатии, эмпатии-нонэмпатии.

Психофизиологический уровень добрачных отношений партнеров проявляется в виде различных психофизиологических реакций, эротических игр и поведения: взглядов, мимики, пантомимики, поцелуев, объятий, прикосновений, флирта. По данным

А.М. Свядоца, более 80% невест, вступая в брак в молодом возрасте и испытывая самые сильные и нежные чувства к своему избраннику, не отмечают у себя настоящей потребности в половой близости [1].

Сексуальный сценарий – это план, на основе которого люди могут превосходить и оценивать в данный, конкретный момент свое сексуальное поведение и сексуальное поведение окружающих. Психологический контакт создает особую психологическую атмосферу между партнерами, которая поддерживала бы и стимулировала специфические отношения личности, способствовала духовному возвышению личности, раскрывала ее неповторимую индивидуальность [3].

К психологии добрачных отношений относится и диапазон приемлемости. Уравнивание диапазонов приемлемости мужчины и женщины – процесс, требующий уважительного отношения к чувствам каждого, большого такта и взаимного доверия. Социально-психологическая совместимость предполагает согласованность семейно-жизненных ценностей и установок на семью, брак, рождение детей, выполнение функций и социально-психологических ролей, лидерство в семье, бюджет и досуг будущих супругов. Социокультурный уровень добрачных отношений партнеров включает духовную направленность и мотивацию поведения. Психологи считают, что для того, чтобы заключить брак, нужно как минимум познакомиться. Специальные исследования свидетельствуют, что на каждых 100 супругов 20 знакомятся в местах отдыха, 16 – на работе, 11 – в ВУЗе или техникуме, 10 – на разного рода вечерах и вечеринках, 8 – в совместной волонтерской деятельности, 7 – в спортклубах (бассейнах и т.п.), 6 – в общежитиях, 5 – с помощью родственников, у остальных – случайные знакомства в разных местах. Интерес представляют и данные о сроках знакомства будущих супругов. Установлено, что из каждых 100 новобрачных 36 были знакомы до свадьбы полгода, 29 – от полугода до 1 года, 23 – от года до двух лет, 12 были знакомы 3 и более года. При прочих равных условиях сверстникам легче понять друг друга, найти общее, поэтому браки с большой разницей в возрасте

супругов относительно редки и, если они заключены не по контракту, распадаются чаще. К факторам риска брака относится продолжительность знакомства до брака. В равной мере вредны крайности: знакомства, не превышающие полгода, создают такой риск, как и те, что оказываются слишком продолжительными (около и более трех лет), потому что снижают эмоциональность в браке. Оптимальный срок – полтора года.

Тот, кто встречался с будущим супругом раз в неделю или реже, разводится чаще, чем жених и невеста, контакты которых были более тесными и частыми. Они просто не успели узнать друг друга. Главное – им удалось узнать как приемлемые, так и раздражающие черты характера будущих супругов. Теплота и сердечность отношений до брака, желание помогать друг другу повышает устойчивость семьи, как и присутствующая изначально симпатия, эмпатия, любовь, забота и одобрение брака родителями жениха и невесты [2]. Не менее важное значение в системе добрачных отношений будущих супругов имеет сексуальное поведение (флирт, поцелуи, прикосновения, объятия). Возбуждение и интимность невозможны без поцелуев. Поцелуй требует предварительной игры: возбуждающего разговора, обоюдного желания, флирта, симпатии, объятий, поглаживаний, зрительного контакта, эмоционального настроения. Женская сексуальная удовлетворенность больше связана, чем у юношей, с нежностью и экспрессивным созвучием с партнером.

С целью выяснения адекватности нравственному и социальному идеалам спутника (-цы) жизни на добрачной консультации был задан вопрос: «Соответствует ли ваш избранник (-ца) вашему идеалу?». Ответы распределились следующим образом: «да, соответствует» – 83,8%; «соответствует, но не совсем» – 16,2%. Неполное соответствие идеалу свидетельствует не только о критическом отношении к избраннику (-це), сколько о росте уровня притязаний, повышенной требовательности к любви и любимому человеку. Интересно сопоставление характера ответов с образовательным уровнем: 29% лиц с высшим образованием ответили, что их избранник (-ца) не полностью соответствует идеалу; сре-

ди лиц со средним образованием – 18,5%; среди лиц с неполным средним образованием – 10%. Выяснилось, что 43,2% опрошенных предполагали, что любовь сама по себе будет определять семейное счастье и прочность брака (эмоциональная или эмоционально-половая ориентация). Подобная установка есть фундамент сложных семейных отношений, именно благодаря ей становятся реальными прочие условия счастливого и стабильного брака: общность взглядов, взаимопонимание, равноправие и взаимное уважение, т.е. то, что является следствием любви. Преимущественно рациональную ориентацию обнаружило 32,7% опрошенных, а 21,2% – считают, что главное условие стабильного брака – равноправие и уважение. Более четверти молодых женщин назвали эти психологические факторы главным условием благополучного супружества [2].

Таким образом, сформированная нравственность положительного поведения будущих супругов. Признание за супругом свободы выбора, взятие на себя ответственности за создание семьи и выполнение супружеских обязанностей, адекватное распределение семейных функций и ролей, внимание и забота друг о друге, формирование гражданских ценностных ориентаций, оптимального уровня притязаний и поведенческой мотивации – все это является предиктором будущей благополучной семейной жизни. Социализация и психологическое сопровождение по вопросам семейной жизни способствует формированию морального облика молодых людей – граждан и патриотов своей страны.

Литература

1. *Святоц А.М.* Психотерапия: пособие для врачей. – СПб.: Питер, 2000. – 288 с.
2. *Юров И.А.* Психология брака и семьи. – М.: Русайнс, 2021. – 136 с.
3. *Юров И.А.* Психология индивидуальности. – М.: Русайнс, 2021. – 172 с.
4. *Юров И.А.* Благополучие в семейно-брачных отношениях// Актуальные вопросы благополучия личности: психологический, социальный и профессиональный контексты. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Ханты-Мансийск, 2022. – С. 240–244.

СЕКЦИЯ

5

ЛИЧНОСТЬ В ПРОСТРАНСТВЕ
КУЛЬТУРЫ И ЯЗЫКА

ГРНТИ 14.00.00

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
КОЛЛЕКТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ НАЧАЛЬНОЙ
НОТНОЙ ГРАМОТЫ НА УРОКАХ МУЗЫКИ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Беккерман Татьяна Евгеньевна,
преподаватель муниципального бюджетного
общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной
школы № 37, г. Владикавказ*

*Беккерман Павел Борисович,
кандидат педагогических наук, Автономная
некоммерческая организация дополнительного
профессионального образования
«Международная академия образования (МАО)», г. Москва*

Аннотация: Авторы поднимают актуальную проблему современного школьного образования, по части творческого развития детей. В частности, обращается внимание на преподавание музыки в рамках обычной школы, когда, на фоне снижения количества учебных часов, дети не всегда показывают высокий уровень освоения нотной грамоты. Поэтому авторы предлагают в качестве меры для повышения эффективности занятий создание особых педагогических условий и психологического климата на уроках с применением оригинальных авторских методов.

Ключевые слова: предмет «Музыка», элементарная теория музыки, система методов, эффективность уроков, инновационные тренажёры, индивидуальный подход

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS
OF COLLECTIVE PERCEPTION OF PRIMARY MUSIC
LITERACY IN MUSIC LESSONS IN A GENERAL EDUCATION
SCHOOL

Bekkerman Tatiana Evgenievna

*teacher, Municipal budgetary educational institution
secondary school No. 37, City of Vladikavkaz City of Vladikavkaz.*

Bekkerman Pavel Borisovich

*Phd in pedagogical sciences, Autonomous non-profit organization of
additional professional education "International Academy of Education
(IAE)", City of Moscow*

Abstract. The authors raise the current problem of modern school education regarding the creative development of children. In particular, attention is drawn to the teaching of music within a regular school, when, against the background of a decrease in the number of teaching hours, children do not always show a high level of mastery of musical notation. Therefore, the authors propose, as a measure to increase the effectiveness of classes, the creation of special pedagogical conditions and psychological climate in the classroom using original proprietary methods.

Keywords: subject «Music», elementary music theory, system of methods, effectiveness of lessons, innovative simulators, individual approach

На современном этапе программа общеобразовательной школы является тем минимумом, который дается обучающимся, в том числе, по части творческого развития. Рассматривая предмет «Музыка», следует, в первую очередь, учитывать его обязательность для каждого ученика. То есть, не только ученик не имеет возможности выбирать, но и учитель работает с теми, кто попадает в его класс. Другими словами, не принимается во внимание наличие или отсутствие так называемых специальных (музыкальных) способностей, кроме того, учебный план отличается просветительской доминантой в виде получения знаний и прослушивания музыкальных произведений.

Вместе с тем, с преподавателя не снимается обязанность научить школьников элементарной нотной грамоте, являющейся

собственно тем, из чего состоит музыка. Также культурно-бытовые традиции нашей страны не позволяют обойтись без пения на этих уроках, ведь когда-то сам школьный предмет так именовался. В контексте вышесказанного, мы постараемся рассмотреть структуру музыкальных занятий с психолого-педагогической точки зрения.

Музыка, как и любой другой предмет художественного цикла, реализует основные функции образования, направленные на обеспечение творческого развития детей и юношества разных возрастных категорий [1, с. 43–56]. Одна из них – рекреативная функция – вынуждает грамотного учителя своими методами бороться с утомляемостью ребят и потерей ими концентрации. Суть рекреации в создании психологической среды для «разрядки» или «обновления», причем это может выражаться, как в игровой форме заданий и упражнений, так и в продуктивной деятельности [там же, с. 47–49]. Например, при знакомстве с нотами, возможно проведение игры «угадай-придумай название регистров», где важна смекалка, а несложные задания подогревают интерес, то есть воздействуют на мотивационную составляющую [4, с. 7]. Однако недопустима методическая подмена, когда дети уклоняются от изучения нотной грамоты под различными объективными и субъективными предлогами. Если учитель не в контакте с классом, то это приводит к перегибам рекреации [5, с. 220].

Для того, чтобы не вызвать серьезных затруднений и отторжения при изучении нотного стана и нот на нем, предлагается использовать «Тренажер-руку – пять пальцев – линейки нотного стана». Практика обращения к таким тренажерам упоминалась в наших более ранних работах, где также подчеркивалась универсальность их применения [3, с. 151], в том числе в международной педагогической практике [2, с. 368–370]. Рассмотрим суть тренажёра.

Сначала педагог при помощи открытых вопросов разъясняет: пять линеек – пять пальцев; второй рукой указываем на линейки и называем номера; а далее уже сами обучающиеся уверенно произносят названия нот, находящихся на искомым линейках. Так заучиваются линейки и ноты на них. Следуем снизу вверх: первая – «Ми», вторая – «Соль», третья – «Си», четвертая – «Ре»,

пятая – «Фа». Дети хорошо запоминают и стараются быстро называть местоположение и название воображаемой ноты. Названия лучше заучивать по порядку – снизу вверх и в обратном направлении. Затем проводится опрос в рандомном порядке. Так как материал подается в виде наглядной игровой модели, дети активно вовлекаются в процесс, проецируя искомые ноты в реально осязаемом местоположении на предлагаемом нотном стане.

Этот процесс интересен и динамичен при условии вовлечения всего класса. Можно разделить на две группы, кто быстрее и правильнее ответит. После этого знакомим ребят с до-первой октавы, я называю ее «До-центральная», она располагается на первой добавочной линейке под нотным станом скрипичного ключа. В это же время необходимо дать материал о ноте «До-центральная» – она же граница между ключами, которая пишется между двумя нотными станами, а именно между басовым и скрипичным ключами. Это делается для того, чтобы ученики четко понимали, что это одна и та же нота.

Когда линейки выучены, переходим к нотам между линейками, обращая внимание, что под первой линейкой находится нота «Ре» первой октавы, между первой и второй – «Фа», далее – между второй и третьей – «Ля», между третьей и четвертой – «До». Но эта «До» уже второй октавы – обращаем внимание на звуковосоту данной ноты. В интерактивной форме, совместно с детьми в классе, пытаемся дать ей характеристику: она выше/ниже, чем нота «до» первой октавы?! Далее продолжаем: между четвертой и пятой линейками – «Ми», над пятой линейкой – «Соль».

Важно постоянно следить за реакцией и активностью детей. В нашем случае, когда речь идет об общеобразовательной школе, при различной наполняемости классов ученикам приходится сталкиваться со многими трудностями. Например, при количестве учащихся более 20 человек в классе, наряду с трансляцией информации пройденного материала и изучением нового, стоит острая проблема дисциплины. При этом, независимо от успеваемости (отличники, хорошисты, троечники, двоечники) по основным предметам, на уроках музыки дети раскрываются с новых, подчас неизвестных даже самим себе, сторон.

Так они активно работают на уроке, стараются петь, каждый стремится что-то ответить. Поэтому вовремя замеченные старания учеников могут изменить их статус в классе/школе, а также дать надежду на приобретение дополнительного навыка, который, возможно, станет творческим подспорьем в будущем. Большой вклад в процесс обучения вносит соревновательность. Появляется здоровый азарт, стремление сделать задание быстрее, лучше. Замечено, что в коллективе, при хорошей работе, запоминание в частности нот, происходит быстрее, чем индивидуально.

Также полезно хвалить детей, называя имя ребенка за верно названные ноты – это поддерживает внимание, подхлестывает интерес других детей и увеличивает вовлеченность в познавательный процесс. Даже самые отстраненные и неактивные ученики, при верно заданном векторе подачи материала и динамичном темпе опроса, более охотно присоединяются к работе. Учитель должен чутко наблюдать и руководить этим процессом, чтобы результат был достигнут, избегая переутомления учеников.

Удобно и эффективно чередовать активную деятельность с вышеупомянутыми рекреативными формами и паузами, в которых дети чувствуют себя комфортно и уверенно. Например, поём песню или повторяем за учителем мелодию, при этом показываем рукой направление движения данной мелодии, прохлопывая необходимый ритм. С этим заданием справляются практически все. Это не трудно и в некотором смысле является хоть и незначительной, но физической активностью, так же как и дирижирование, которое на начальном этапе увлекает детей.

В завершении данной темы, для проверки пройденного материала даются карточки с отдельно написанными нотами. В основном, ученики без особенных затруднений распознают предлагаемые ноты на карточках. Интересно такое наблюдение: при затруднении в распознавании нот дети сами непроизвольно открывают, как бы себе в помощь, руку с «тренажерами-пальцами». Благодаря этому они вспоминают линейки и затем дают верные ответы.

Нами были рассмотрены практические аспекты музыкальных занятий в обычной школе, где мы показали необходимость опоры

на основные психолого-педагогические принципы работы с детьми: создание комфортной атмосферы занятий, применение рекреативных методов, чередование видов деятельности. Отмечена важность индивидуального подхода к ученикам, чуткого отношения к ним при возникающей «ситуации успеха» и любых творческих проявлениях обучающихся. В результате вышесказанного повышается уровень освоения учебного материала и эффективность постижения детьми элементарной нотной грамоты.

Литература

1. Беккерман П.Б. Творческое развитие обучающихся в колледжах негуманитарного профиля (на примере дополнительного художественного образования): специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Беккерман Павел Борисович. – Москва, 2016. – 234 с.

2. Беккерман Т.Е. Инновации в фортепианной педагогике: возможность или необходимость? / Т. Е. Беккерман, М. Сабальбаль // Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации: Материалы IV Международной научно-практической конференции, Таганрог, 16 апреля 2021 года / Отв. редактор М.С. Дядченко. – Ростов-на-Дону - Таганрог: Ростовский государственный экономический университет «РИНХ», 2021. – С. 366–372. – EDN MSLXJJ.

3. Беккерман Т.Е. К вопросу о методах творческого развития детей, обучающихся классу фортепиано в учреждениях дополнительного образования / Т. Е. Беккерман // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 3(94). – С. 150–153. – DOI 10.24412/1991-5497-2022-394-150-153.

4. Беккерман Т.Е. О некоторых аспектах организации музыкальных занятий с детьми на примере уроков фортепиано / Т. Е. Беккерман // Гуманитарное пространство. – 2020. – Т. 9. – № 1. – С. 6–10.

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: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. – С. 219–222.

ГРНТИ 14.00.00

ПРАЗДНИЧНЫЕ СТИХОТВОРЕНИЯ РУССКИХ ПОЭТОВ-ЭМИГРАНТОВ В КИТАЕ

Гао Чуньюй

профессор факультета русского языка института иностранных языков Цицикарского университета (КНР), аспирант кафедры русской литературы ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Пермь

Аннотация: Праздник соединяет в духовном и материальном пространстве прошлое (о котором он напоминает самим фактом своего существования) с современностью и будущим, объединяет многие поколения предков с их потомками, он несёт в себе понимание и восприятие людьми времени, природы и содержание жизни. Русские поэты-эмигранты в Китае создали многие праздничные стихотворения. Стихотворения на тему праздников уходят корнями в традицию русской и мировой культуры; они передают читателю не только своеобразную атмосферу и глубокие коннотации праздника, но и раскрывают мировоззрение и мирозерцание писателя, его отношение к русской культуре и ситуации, в которой находилась русская диаспора в Китае. Эти поэзии отражают воспоминания о Родине поэтов и интерес к китайской культуре.

Ключевые слова: праздник, стихотворения, поэты-эмигранты, Китай

HOLIDAY POEMS BY RUSSIAN EMIGRANT POETS IN CHINA

Gao Chunyu

Perm State National Research University, Perm, liubochunyu@163.com

Abstract: The holiday connects the past (which it reminds of by the very fact of its existence) with the present and the future in the spiritual and material space, unites many generations of ancestors with their descendants, it carries people's understanding and perception of time, nature and the content of life. Russian emigrant poets in China created many holiday poems. Poems on the theme of holidays are rooted in the tradition of Russian and world culture; they convey to the reader not only the peculiar atmosphere and deep connotations

of the holiday, but also reveal the worldview and outlook of the writer, his attitude to Russian culture and the situation of the Russian diaspora in China. These poems reflect the poets' memories of their homeland and interest in Chinese culture.

Keywords: holiday, poems, emigrant poets, China

Традиционные праздники имеют огромное культурное значение, так как являются одним из важнейших механизмов культурной преемственности и способствуют сохранению национальной исторической памяти, способствуют «конденсации» национальных чувств и развитию национальной идентичности.

Русские писатели-эмигранты в Китае создали большое количество стихотворений о праздниках, для которых характерные черты заключаются в том, что накачивали родные чувства, порожденные русской неизмеримой землёй, и культуру, постоянно переплетающуюся с ними, возлагали природные пейзажи смены времен года, вызывали страстное гуманистическое чувство.

А. Ачаир в стихотворении «Рождество. Сыну Ромилу» говорил о необходимости бережно хранить в душе родные традиции.

Несмотря на то, что в жизненном пути весь в рубцах, всё равно готовность подарить своему ребенку сказочную ложь. «Мир сегодня — в лесу, / огоньками украшен. / Это звезды просыпались вниз.» В сказке идеалы, в которые сам больше не верит, кажутся всё ещё правдой. «наша вера в людей и любовь. / Значит, греза жива! / Значит, правда все та же! / Значит, жизнь начинается вновь!» Больше не крепка своя душа, и доброжелательная ложь становится неубедительной. «Эта ночь Рождества — / точно сон быстролетный, / повторившийся сон — наяву.» Зная, что пузырь лжи однажды лопнет, а родственные чувства никогда не исчезнут. «Что ты в сердце таишь / и какую дорогой / ты пойдешь, увлекаем судьбой?..» Так прекрасная ли это надежда или иллюзорный пузырь? «Сохрани ж этих глаз — / точно звезд — озаренье / в верном сердце — любовь и тепло.»

А. Несмелов написал ряд стихотворений на тему Пасхи. По мнению поэта, Пасха меняет жизнь людей, наполняет её глубоким смыслом и омолаживает их души. В стихотворении «Пасхальная

ночь» поэт описывает Пасху с искренней радостью, раскрывая красоту наступающего религиозного праздника и радость, которую он вызывает у людей.

Однако самое важное в этом празднике – то, что он связывает разные исторические эпохи, объединяет своей «радостной нитью» прошлое и будущее указывая тем самым дорогу в вечность: «Ночь надежды, ночь привета / В вечность радостная нить!.. / Светлой ночи чудо это / Так отрадно пережить!»

Праздник оказывается связан не только с сегодняшними переживаниями, но и с возможностью будущего воскресения, возрождения России: «Услыхать, как издалека / Свой ответ пришлет страна: / – Будет встреча. Дальность срока / С каждым днём сокращена! Наша радость недалече, – / Не зря ль на мгле небес? / Будет Пасха! Будет встреча! / Потому что Бог – воскрес!» «Сокращение дальности срока» для «ответа» и «будущей встречи» с «родным народом» и «страной родимой», о чём пишет поэт, связывается с ощущением единства, которое создаёт праздничная традиция: «...Слить себя с простым народом, / Верить в радостные дни.» «Общей крови слышать токи, / Сердцу Нации внимать...».

Как поэт Несмелов постоянно опирался на традиции русской классической литературы и выражал в поэтических образах глубокие искания истины, что придавало его стихам уникальную эстетическую ценность [2].

«Лунный Новый год» – прекрасное окно для поэтессы А. Паркау, чтобы получить представление о китайской культуре. Это прекрасный день. «Солнце село над кольцом строений, / Зимний вечер благостен и мирен,» Именно тогда взрываются хлопушки, которые больше всего удивляют иностранцев. «Но внезапно отдых благодухный / Оглушает громом канонада, / Роят снег фонтаны искр воздушных,» Вероятно, это ассоциация с пережитой войной. «Ленты улиц, точно жерла ада.» Это же звуки праздничных торжеств. «Что-ж не слышно жалоб или стонов? / Дружный хохот воздух оглашает.» Сумеречные барабаны и утренний колокол. «Как созвездья дальних небосклонов / <...>И гремят с заката до заката / Частой дробью шумные хлопушки.»

Хлопушки, отгоняющие зло, вероятно, до сих пор преследуют поэта, подсказывая ему снова и снова. «Добрым людям взрывы не опасны, / Их боятся только злые духи,» Молитвы старика. «Шепчут глухо быстро и бесстрастно / Заклинанья древние старухи.» Это год воссоединения с далеким гостем. «Коротают новогодний вечер / И хозяева и гости за маджаном.»

Поэтесса лично прочувствовала и ощутила праздничную атмосферу китайского Нового года, когда собираются вместе родные и друзья, и народную традицию желать друг другу удачи. А. Паркау проявила себя в качестве этнографа, подробно описала жизнь китайцев: настроение людей, их надежды на благополучие и счастливое будущее. Поэтессе интересовала не только «внешняя», фактическая сторона китайского праздника, но и его история, связанные с ним предания и традиции – причины, по которым китайцы стали устраивать во время этого праздника фейерверк. Согласно народной легенде, шум петард помогал людям изгнать страшное чудовище по имени Нянь. Победа над ним создавала праздничную атмосферу, вселяла в людей надежду на грядущие радость и блага [1].

Заключение. Праздники – это часть культуры нации, состояние жизни народа в определенное время года, культурное и психологическое накопление этой группы[4]. Поэзия отличается от других видов литературы своей приспособленностью к выражению эмоций. Выражение чувства ностальгии по родине – общая тема для всех русских поэтов-эмигрантов. Это также является одной из главных особенностей поэзии русской эмиграции [3]. В своих стихах поэты-эмигранты вспоминают о атмосфере и привычках традиционных праздников, таких как Рождество, Пасха, Масленица, всё, что вызывает воспоминания о родине, появляется в творчестве поэтов, и возлагать тоску по родине.

Русские эмигранты к Родине всегда испытывают неизгладимую привязанность, в то же время они питают глубокую любовь и ко второй родине, где они эмигрируют. Русские поэты-эмигранты в Китае очень интересуются китайской культурой, у них есть стремление к контакту и пониманию китайской культуры, поэтому тра-

диционные китайские праздники часто появляются в произведениях русских поэтов-эмигрантов в Китае.

Литература

1. А. А. Арустамова, Б. В. Кондаков. Через океан: очерки литературы русской эмиграции в Китае и в США (1920–1930-е гг.) : монография // Пермский государственный национальный исследовательский университет. – Пермь, 2021. – 152 с.

2. Ли Чан. Китайские настроения в поэтическом творчестве русского поэта-эмигранта Несмелова // Вестник Шеньянского педагогического университета, 2018. № 1. С. 70–74. = 李畅 . 俄侨诗人涅斯梅洛夫诗歌创作中的中国情感[J]. 沈阳师范大学学报, 2018(1): 70-74.

3. Ли Яньлин. О поэзии русской эмиграции в Харбине // Русская литература и искусство. 1998. №2. С.28-33.= 李延龄. 论哈尔滨俄罗斯侨民诗歌[J]. 俄罗斯文艺, 1998(2): 28-33.

4. Т.Ю. Верейшинова, А.Ю. Галиченко, Л.И. Азарова. Праздник как историко-антропологический феномен // Научные ведомости Серия Философия. Социология. Право. 2014. № 9 (180) С. 124–128.

ГРНТИ 14.00.00

МАРГИНАЛЬНАЯ ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ: ОСНОВНЫЕ ДЕФИНИЦИИ И ОСОБЕННОСТИ

Голубева Шанхи Абдрахмановна

Институт управления в экономических, экологических и социальных системах Южного федерального университета, г. Таганрог

Аннотация. Настоящая статья посвящена проблеме маргинальной идентичности в контексте этнической идентичности в современном поликультурном мире. Актуальность изложенного исследования обусловлена поиском стабильности и внутреннего баланса человеком в условиях политических, экономических и социокультурных трансформаций. В статье изложены основные теоретические подходы к изучению этнической идентичности, рассматриваются основные понятия и особенности маргинальной этнической идентичности, выраженные в ее негативных и

позитивных проявлениях. Исследование будет направлено на изучение репрезентативно-оценочной картины мира людей с маргинальной идентичностью, выступающей основным внутренним ресурсом для их самоопределения.

Ключевые слова: этническая идентичность, маргинальная этническая идентичность, дилеммы идентичности, дилеммы аккультурации, ментальные репрезентации, когнитивная картина мира

MARGINAL ETHNIC IDENTITY: BASIC DEFINITIONS AND FEATURES

Golubeva Shankhi Abdrakhmanovna

*Institute of Management in Economic, Environmental and Social Systems
of the Southern Federal University, Taganrog*

Abstract. This article is devoted to the problem of marginal identity in the context of ethnic identity in the modern multicultural world. The relevance of the presented research is due to the search for stability and internal balance by man in the conditions of political, economic and sociocultural transformations. The article outlines the main theoretical approaches to the study of ethnic identity, examines the basic concepts and features of marginal ethnic identity, expressed in its negative and positive manifestations. The study is aimed at studying the representative and evaluative picture of the world of people with a marginal identity, which serves as the main internal resource for their self-determination.

Keywords: ethnic identity, marginal ethnic identity, identity dilemmas, acculturation dilemmas, mental representations, cognitive picture of the world

В современных условиях глобализации, когда мир охвачен единым информационным пространством, а границы размыты, когда внутрисударственные и международные отношения испытывают кризис и нестабильны, как никогда появляется острая необходимость в постоянном поиске баланса, «точки опоры», одной из которых является идентичность в целом и этническая идентичность в частности. Поиск этой опоры и баланса осложняется тем, что идентичность достаточно динамична и в условиях изменяю-

щегося мира становится «болевым точкой» для человека, общества, эпохи [4].

Этническая идентичность, являясь результатом когнитивно-эмоционального процесса осознания себя представителем этноса, способствует осознанию, пониманию, чувству общности со своей этнической группой и отличий от представителей других этносов. Изучением этнической идентичности занимались многие отечественные и зарубежные исследователи, такие как Г. Г. Шпет, Т. Г. Стефаненко, Г. У. Солдатова, Н.М. Лебедева, И.И. Кауненко, А.Д. Коростылев, А. Коваленко, М.М. Керимов, А.Н. Татарко, Феликс и Джоана Нето, Д. Рисман, Ж. Девос.

Рассматривая проблему этнической идентичности, Е.П. Белинская выделяет три разных теоретических подхода к изучению этноидентичности, называя их «дилеммами идентичности». В качестве первой выделяется дихотомия «дифференциация-интеграция», в основе которой стоит вопрос, уникальна ли наша самоидентичность. Насколько значима эта уникальность для человека? Второй дихотомией является «константность-изменчивость», которую можно интерпретировать как соотношение переживания человеком самоидентичности с постоянной изменчивостью и множественностью современной действительности. Третью дихотомию автор обозначает как оппозицию «Я – социальный контекст», задавая вопросом, выступает ли человек подлинным субъектом конструирования своего образа мира (и самого себя как его части) или же эти представления являются продуктом внешней среды, определены сугубо социально? [1].

Таким образом, «дилеммы идентичности» подтверждают динамичность идентичности, ее «процессуальность» и «незавершенность». И, если личность с моноэтнической идентичностью может так или иначе достичь внутреннего баланса, «точки опоры», даже несмотря на то, что поиск баланса может быть длительным, то в случае с маргинальной идентичностью период кризиса постоянен [3]. Это обусловлено тем, что маргинальной идентичности наиболее всего подвержены люди мультикультуры, представляющие собой сплав двух и более национальностей и испытывающие внутренний

дисбаланс из-за невозможности отождествления себя с какой-либо одной доминирующей культурой, вынужденные постоянно стоять перед выбором. Такое состояние канадские ученые Джонас Кунст и Дэвид Сэм в своем исследовании назвали «дилеммой аккультурации», когда с одной стороны индивид хотел бы сохранить и продолжить культурное наследие какой-то одной этнической принадлежности, а с другой стороны готов ассимилироваться [5].

Чаще всего, в имеющихся научных публикациях на тему маргинальной этноидентичности, термины «маргинальность» и «маргинал» имеют отрицательную коннотацию. Во-первых, потому что личности с маргинальной этнической идентичностью из-за отсутствия уверенности в этнической самоидентификации подвержены неустойчивому психическому состоянию, внутренней эмоциональной подавленности, фрустрации, стрессам. Другую крайность составляют социальные и социально-психологические последствия, связанные с межэтническими конфликтами, культурными кризисами, достаточно серьезными, чтобы деморализовать индивида, ввергнуть его в непрекращающееся беспокойство и инициировать процесс дезорганизации, находящий завершение в распаде, преступлении, самоубийстве или психозе. Негативным проявлениям маргинальной идентичности посвятили исследования многие отечественные и зарубежные авторы, такие как Р. Парк, Э. Стоунквист, Дж. Берри, Д. Беннет, А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева.

Однако, имеются исследования, которые дают возможность предположить, что маргинальная идентичность может быть и позитивной [2]. В качестве стратегии сохранения личностного благополучия она проявляется в отрицании значимости этнического фактора и этнической принадлежности как в своей жизни, так и в обществе в целом. Во-первых, она может проявляться в предпочтении личностной идентичности перед этнической и социальной в целом, в осознании себя прежде всего уникальной личностью (человеком Мира, космополитом), а не членом группы. Во-вторых, возможна переструктуризация социальной идентичности с вытеснением из нее этнической идентичности [2]. И тогда получается «человек мира», который гордится своим мультипроисхо-

ждением, а жизненная ситуация становится лишь вызовом, стимулирующим умственную деятельность в качестве компенсации спорного статуса.

Для того чтобы найти ощущение психологической стабильности, внутреннего баланса, для любого человека важно иметь внешний и внутренний ресурс для самоопределения, что особенно актуально в отношении людей с маргинальной этнической идентичностью. К внешним ресурсам относятся среда проживания (культурная, этническая, религиозная), степень ассимиляции, характер межкультурных и межэтнических взаимодействий (как в регионе, так и отдельного человека) и т.п. К внутренним ресурсам относится своеобразие индивидуально-личностных, интеллектуальных и когнитивных особенностей человека. Соответственно, как специфика внешних ресурсов, так и сформированность, особенности внутренних, могут либо способствовать развитию гармоничности и сбалансированности этнической идентичности, либо деформировать ее, приводя к усилению маргинальности.

В свою очередь этническая идентичность во многом является фактором, определяющим восприятие картины мира. Картина мира как особое понимание окружающей действительности, отражает индивидуальное восприятие и оценку окружающего пространства человеком. Картина мира создается на основе ее «наполнения» человеком своими смыслами, символами, концептами, категориями, что создает особое ментальное пространство и делает образ мира субъективным и индивидуальным (А.Н. Леонтьев, Ч. Филлмор, Р. Шенк, Дж. Серль, Дж. Барвайс, А.Н. Баранов, Д.С. Лихачев, И.А. Стернин и др.). Соответственно, можно предположить, что от того насколько сформирована, устойчива, осознана идентичность в целом и этническая идентичность в частности будет зависеть точность, модальность, направленность восприятия мира. В том случае, если идентичность является маргинальной и есть трудности с самоопределением человека, то и его восприятие мира будет достаточно своеобразным.

Таким образом возникают вопросы о том, как проявляется маргинальная идентичность в ментальных репрезентациях

и оценках картины мира? Существует ли взаимосвязь между этнической идентичностью, ее маргинальностью и репрезентативно-оценочной картиной мира? Насколько целостной и устойчивой является картина мира у людей с маргинальной этнической идентичностью? Какова модальность картины мира, какие стратегии во взаимодействии с ним выбираются людьми с маргинальной этнической идентичностью? Ответы на эти вопросы составляют проблему настоящего исследования.

Цель исследования изучить репрезентативно-оценочную картину мира у людей с маргинальной этнической идентичностью. Соответственно основными задачами станут: изучение репрезентативно-оценочной картины мира у людей с маргинальной этнической идентичностью и моноэтнической идентичностью; определение взаимосвязи маргинальной идентичности с репрезентативно-оценочными характеристиками картины мира; выявление репрезентативно-оценочных особенностей картины мира у людей с маргинальной этнической идентичностью. Данные об особенностях репрезентативно-оценочной картины мира людей с маргинальной этнической идентичностью будут способствовать пониманию процессов интеграции и дифференциации титульных этносов и этнического меньшинства за счет уточнения списка этнодифференцирующих и этноконсолидирующих признаков когнитивными переменными (данными о ментальных репрезентациях).

Литература

1. *Белинская Е.П.* Современные исследования идентичности: от структурной определенности к процессуальности и незавершенности // Вестник СПбГУ. Педагогика и психология. – 2018. – Т. 8 вып. 1. – С. 6–12.
2. *Донцов А.И., Стефаненко Т.Г., Уталиева Ж.Т.* Язык как фактор этнической идентичности // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 75–86.
3. *Парк Р.Э.* Избранные очерки. М., 2011. – С. 223–240.
4. *Покасова Е.В.* Этническая маргинальность в изменяющемся мире 2005, ВАК РФ 09.00.11, кандидат философских наук.
5. *Kunst, Jonas R.; Sam, David L.* // Expanding the margins of identity: a critique of marginalization in a globalized world // <https://zenodo.org/records/812998>.

ГРНТИ 14.00.00

**ВОСПИТАНИЕ ГЕНИЯ: РАЦИОНАЛЬНОЕ
И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ В РОМАНЕ МИГЕЛЯ ДЕ УНАМУНО
«ЛЮБОВЬ И ПЕДАГОГИКА»**

Овсеян Астине Сейрановна
ГБОУ Школа № 1252 имени Сервантеса

Аннотация. Статья посвящена историко-педагогическому анализу романа испанского писателя, философа, педагога, общественного деятеля и пожизненного ректора университета Саламанки Мигеля де Унамуно. Его академический и творческий пути не были простыми, что отразилось на его наследии, значительную часть которого составляют тексты разных жанров, где выдвигаются и обсуждаются оригинальные для его времени педагогические идеи. Роман Унамуно «Любовь и педагогика» представляет собой обсуждение рациональной и эмоциональной составляющих становления человека в пространстве образования и культуры. Его главный герой, желающий вырастить и воспитать сына гением, попадает в ловушку между наукой и чувствами. Роль эмоций и любви как одной из самых сильных эмоций в воспитании ребенка в целом не может быть переоценена. Унамуно приводит читателя к мысли о том, что существует некая педагогика любви, сила которой огромна.

Ключевые слова: Мигель де Унамуно-и-Хуго, педагогика, воспитание ребенка, эмоциональное воспитание, рациональное воспитание

**EDUCATION OF GENIUS: RATIONAL AND EMOTIONAL IN
MIGUEL DE UNAMUNO'S NOVEL «LOVE AND PEDAGOGY»**

Ovsepiyan Astine Seyranovna

Abstract. The article is devoted to the historical and pedagogical analysis of the novel by the Spanish writer, philosopher, educator, public figure and lifelong rector of the University of Salamanca Miguel de Unamuno. His academic and creative paths were not simple, which was reflected in his legacy, a significant part of which consists of texts of different genres, where pedagogical ideas original for his time are put forward and discussed. Unamuno's novel «Love and

Pedagogy» is a discussion of the rational and emotional components of human development in the space of education and culture. His main character, who wants to raise and educate his son as a genius, falls into a trap between science and feelings. The role of emotions and love as one of the strongest emotions in the upbringing of a child as a whole cannot be overestimated. Unamuno leads the reader to the idea that there is a certain pedagogy of love, the power of which is enormous.

Keywords: Miguel de Unamuno y Hugo, pedagogy, child education, emotional education, rational education

Мигель де Унамуно-и-Хуго (1864–1936) – испанский философ, педагог, публицист, писатель и общественный деятель, а также один из важных представителей «Поколения 98 года». Мигеля де Унамуно можно назвать центральной фигурой в политической, духовной и общественной жизни Испании конца XIX и начала XX века.

Унамуно родился в Бильбао, а в 1899 г. прибыл из родного города в Саламанку, где начал преподавать греческий язык и античную литературу. Академический путь Унамуно был стремителен и успешен, но не без препятствий. В 1901 г. он был назначен ректором университета Саламанки, но в 1914 г. был отстранен министром общественного просвещения от должности за критику правительства. Эта новость откликнулась в сердцах испанской интеллигенции того времени, разделявшей взгляды Унамуно, и его снятие с поста имело мощный резонанс. В 1921 г. Унамуно назначили проректором, однако он снова был отстранен за критику политического режима. В 1924 г. он был сослан на Канарские острова за выступления против существующей диктатуры Примо де Риверы. Затем он отправился в добровольное изгнание во Францию и вернулся в Испанию только в 1930 г., когда диктатура пала. Унамуно смог вернуться на родину и в любимый университет, где проработал до 1934 г., когда ушел в отставку и стал пожизненным ректором университета, а также человеком, в честь которого была названа кафедра.

Творческий путь Мигеля де Унамуно, как и академический, был полон трудностей. В его текстах можно увидеть особое отражение

реальности (в том числе – педагогической). В сочинениях разных жанров и на разные темы он рассказывает читателю об огорчениях и радостях и даже болезненных периодах жизни: о бомбардировке родного города, когда он был ребенком и религия была в нем сильна; о религиозном кризисе, вызванном скоропостижной смертью сына; о смене политической власти, которая, по его мнению, не могла продвинуть Испанию и усилить ее образовательные позиции по сравнению с другими европейскими странами.

Одним из сложных и неоднозначных сочинений Унамуно является роман «Любовь и педагогика» (1902). Роман представлял оригинальный взгляд на рациональную и эмоциональную составляющие становления человека в пространстве образования и культуры. В центр сюжета Унамуно поместил героя-безумца – Авито Карраскаля – педагога, помешанного на влиянии на человека естественных и социальных наук. Авито Карраскаль верил, что с помощью науки можно зачать гения и посвятил этому свою жизнь. Уже в начале романа Карраскалю не удается следовать законам своей педагогики и выбрать правильную женщину, Леонсию, которую он считает идеальной для рождения гения: сильной, красивой и здоровой. У него вспыхивают чувства к Марине – женщине, не обладавшей никакими характеристиками для будущей матери гениального потомка. У педагога-безумца начинается разлад между разумом и сердцем, но в итоге он поддается чувствам и женится на Марине. У них рождается сын Аполодоро, которого Авито воспитывает в соответствии со своими педагогическими установками. Но его фанатичный план разбивается об методы воспитания Марины, которая учит сына молиться и одаривает ребенка теплом и заботой.

На протяжении всего романа Унамуно демонстрирует, как фанатизм главного героя медленно доводит его сына до крайней точки. И хоть Авито поручает воспитание сына философу по имени Фульхенсио, попытка вырастить настоящего гения все же проваливается. Следует отметить, что для донна Фульхенсио быть хорошим педагогом значит обязательно помнить о своем собственном детстве: «Вы не помните, как были ребенком, в вас не сидит ребе-

нок, вы им не были, а хотите быть педагогом! Хорош педагог, который не помнит детства, не представляет себе ясно, что это такое! Вот так педагог! Только через наше собственное детство можем мы приблизиться к детям!» [1; 36]. Можно предположить, что педагогическая позиция дона Фульхенсио отражала позицию самого Унамуно, поскольку испанский философ в работах разных лет не раз акцентирует внимание на значимости периода детства. Через реплики героев Унамуно отражает не только рациональность Авито, но и эмоциональность Аполодоро:

«– Ну, ладно. А научит ли меня ваша наука, как стать любимым?» <...>

«– А почему бы, отец, из самой любви не сделать педагогику?» [1; 78].

Роман заканчивается трагедией героев, которая необходима Унамуно, чтобы привести читателя к следующему выводу: любовь, а не разум является движущей силой образования. «Любовь и педагогика» – роман-предупреждение для современников о том, что одержимость рациональной стороной педагогики приводит к страшным последствиям и может даже стоить жизни, как это и произошло с сыном Авито Карраскаля. Безумный отец, так страстно желавший сделать из своего сына Аполодоро гения, осознает свою роковую ошибку и окончательно признает победу эмоционального. Последняя глава романа заканчивается фразой: «Любовь победила» [1; 83].

Роман с таким оригинальным педагогическим разворотом сюжета не остался незамеченным исследователями. Так, в статье Марисель Адриана Сомале анализируется педагогический метод Унамуно [4], а в работе Марии Анхелес Гойкоэчеа Гаона и Олайи Фернандес Герреро – философские основы эмоционального воспитания личности, присутствующие в романе и значимые для формального образования [2]. Гойкоэчеа Гаона и Фернандес Герреро исследуют противопоставленные педагогические концепции, присутствующие в тексте: формальное образование и эмоциональное воспитание человека. Они считают, что через главного героя, желающего создать и воспитать гения, Унамуно высмеивал

современные научные знания. По их мнению, Унамуну был сторонником эмоционального воспитания, которые превосходили все попытки рациональности в воспитании [2; 46]. В другой работе Фернандес Герреро «Разум и эмоция: педагогическое предложение Унамуну» [3] рассуждает о рациональной и эмоциональной составляющих романа. Она подчеркивает, что Унамуну показывает читателям, что педагогика неполноценна, если не включает в себя ту самую эмоциональную часть, то самое обучение любви [3; 54]. То, что Унамуну негативно относился к воспитанию на основе науки, указывал Марисель Адриана Сомале: «На протяжении всей работы Унамуну вкладывает в уста Авито Карраскала разные разглагольствования о науке и педагогике в попытке, возможно, выразить свое недовольство тенденциями следовать жесткому и суровому методу» [4; 297]. Мигель де Унамуну отразил в романе важную истину: роль эмоций и любви как одной из самых сильных эмоций в воспитании ребенка в целом не может быть переоценена. Рациональное без эмоционального вредит не только развитию конкретного человека, но и человечества в целом. Объединение любви и педагогики для Унамуну означало создание высшей, духовной педагогики – особой сферы, о которой стоит так много узнать как современникам автора, так и нам.

Литература

1. Унамуну М. де Любовь и педагогика / пер. с исп. В. Фёдоров. – Художественная литература. Ленинградское отделение, 1981. – 148 с.
2. *Fernández Guerrero, O., Goicoechea Gaona, M. A.* Filosofía y educación afectiva en Amor y Pedagogía, de Unamuno // Teoría de la educación: revista interuniversitaria. – 2014, vol. 26. – n. 1. – P. 41-58.
3. *Fernández Guerrero, O.* Razón y emoción: una propuesta pedagógica a partir de Unamuno // ¿El fin de la razón?: I Jornada de Filosofía SOFIRA, 2014. – P. 43-55.
4. *Somale, M. A.* El método pedagógico en Amor y pedagogía de Miguel de Unamuno // Enunciación. – 2021. – 26(2). – P. 293.

ГРНТИ 10.01.39

ПРАВОВОЙ НИГИЛИЗМ ЛИЧНОСТИ КАК КУЛЬТУРНОЕ ЯВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОСТИ

Пиков Максим Андреевич

*Уральский колледж бизнеса, управления и технологии красоты,
г. Екатеринбург*

Соколов Александр Владимирович

*Российский государственный профессионально-педагогический
университет, г. Екатеринбург*

Аннотация. В данной статье рассмотрено явление правового нигилизма, представлены основные причины его появления и укоренения среди населения. В нашей стране он является распространённым настолько, что принял различные формы. Дан анализ правового нигилизма, как среди граждан, так и в государственных органах. Предложены пути решения в долгосрочной перспективе, часть из которых уже используется, но в недостаточной мере. В данной работе исследуются причины происхождения правового нигилизма и его развития в современной культуре. Рассмотрена связь правового нигилизма с правовой культурой и культурой в целом. В работе выявлены и охарактеризованы основные признаки правового нигилизма, его недостатки как культурно-правового явления. Представлен обзор иных научных источников по данной тематике.

Ключевые слова: правовой нигилизм, закон, право, общество, неблагоприятное влияние

LEGAL NIHILISM OF PERSONALITY AS A CULTURAL PHENOMENON OF MODERN TIME

Pikov Maxim Andreevich

*Ural College of Business, Management and Beauty Technology,
Ekaterinburg*

Sokolov Alexander Vladimirovich

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg

Abstract. This article examines the phenomenon of legal nihilism, presents the main reasons for its emergence and rooting among the population. In our country it is so widespread that it has taken various forms. An analysis of legal nihilism is given, both among citizens and in government agencies. Long-term solutions have been proposed, some of which are already being used, but not to a sufficient extent. This paper examines the reasons for the origin of legal nihilism and its development in modern culture. The connection between legal nihilism and legal culture and culture in general is considered. The work identifies and characterizes the main features of legal nihilism, its shortcomings as a cultural and legal phenomenon. A review of other scientific sources on this topic is presented.

Key words: legal nihilism, law, law, society, adverse influence

Правовой нигилизм представляет собой отрицательное отношение к праву, закону и правовым формам организации общественных отношений. В рамках правового нигилизма происходит деформация (патологии) правового сознания [3].

Правовой нигилизм есть игнорирование главных свойств права: обязательности, принудительности, всеобщности. Обязательность и принудительность права в общественном сознании игнорируются, во-первых, из-за слабости исполнения норм права, а во-вторых, из-за недоверия граждан к правовой системе. Игнорирование всеобщности права, в свою очередь, представляет, что граждане считают, что правовые нормы создаются для кого угодно, но не для них.

Хотя правовой нигилизм сейчас получил большое распространение, история его берет начало в далеком прошлом. Во времена идей Маркса и Энгельса была подчеркнута оппозиция праву, так как идеология была коммунистической. Данная идеология являлась главной и ведущей в Советском Союзе, и, благодаря этому, она передавалась из поколения в поколение. Дети слушали своих родителей, и тоже считали, что права, как такового, в скором времени не станет. Позже, с началом Перестройки развала СССР, в истории нашего государства законы практически не соблюдались. Из-за повсеместного бандитизма, коррупции во всех сферах жизни и бездействия правоохранительных органов уровень правовой

культуры людей сильно упал. И, к сожалению, это оказало непоправимое влияние на современное российское общество.

Разберём подробнее современные причины формирования правового нигилизма, к которым можно отнести:

1. Ограниченный уровень правового обучения в образовательных организациях. Вследствие которого мы получим стойкое негативное изменение правосознание не только отдельно взятого индивида, а целой группы лиц. Ввиду ограниченности обучения само познание права будет сковано, и за счёт этого, ему будут придаваться фальшивые характеристики и ложные ожидания.

2. Неблагоприятное влияние информационных ресурсов на молодое поколение. Помимо дискредитирующих материалов в сети, важную роль играют и СМИ (в данном случае «жёлтая пресса») и фильмы и сериалы с криминальной романтикой.

3. Ощущение вседозволенности у подрастающего поколения. В данном случае имеют значения чересчур мягкие решения судов, которые активно заменяют строгие наказания на лишение свободы условно, штрафы, работы и т.д.

4. Безразличное отношение к делам своей страны, формирующееся за счёт невозможности молодёжи «положиться» на государство.

5. Финансовая несостоятельность. За счёт недостатка у населения финансовых средств, необходимых для удовлетворения своих базовых потребностей формируется невозможность человека сосредоточиться на чём-то помимо денег.

Сейчас правовой нигилизм находится во всех сферах жизни общества и принимает самые различные формы. Он может обладать демонстративным и воинствующим характером, и в таком случае будет представлен несанкционированными митингами, преступными группировками и экстремизмом. Также правовой нигилизм может быть и вполне легальным, например, если человек не ходит на выборы, потому что не видит в них смысла («Всё куплено»). Более того, правовой нигилизм касается не только простых граждан, он вполне может быть и в государственных структурах, например, если на какой-либо проект выделяются большие деньги, но на

выходе мы получаем полное несоответствие заявленному или же деньги просто уходят «в карман». Более того, если человек стал так или иначе отрицать закон, то с большой долей вероятности он не оставит эти идеи при себе, гражданин вполне может распространять их в СМИ, сети интернет или же просто говоря с другими.

В существующей управленческой системе политические решения зачастую принимаются неофициально. Простым гражданам в свою очередь запрещается, или позволяется, но ограничено осуждать данные решения. Чиновники в свою очередь, предпочитают снимать с себя ответственность за провалы или же закрывать на них глаза. Государственные служащие для решения своих личных проблем могут прибегать и к связям и коррупционным схемам, что идёт в ущерб реализации интересов общества [2].

Обычно, на рост нигилистического отношения к праву в общественном сознании государство реагирует тем, что использует все возможные защитные средства для борьбы с правовым нигилизмом. Принуждение в свою очередь реализуется путем насилия «сверху-вниз», за которым скрывается не реальное достижение порядка, а произвол правящих элит [4]. Произвол в свою очередь представлен применением насилия, административного давления, вместо диалога. Иными словами, системно проблема правового нигилизма не решается, просто вводятся ограничительные меры, что абсолютно никак не уничтожает проблему на корню.

Исходя из того, что правовой нигилизм является следствием недостатка правовой культуры, следовало бы перейти к методам профилактики и борьбы с правовым нигилизмом. Однако есть и другой важный вопрос: «Зачем это нужно как государству, так и гражданину?»

Выгода государства состоит в том, что право является главным способом управления. То, что граждане игнорируют юридические предписания и законы ведёт к тому, что эта сама государственная власть ослабляется. Это в свою очередь может привести к волнениям, беспорядкам и даже гражданской войне. А государству это не нужно, ибо тогда его самого может не стать. Именно поэтому государству важно бороться с современным правовым нигилизмом.

Выгода для гражданина обусловлена возможностью сознательного осуществления своего долга перед обществом, что способствует преодолению отсталых взглядов, отклоняющегося поведения людей, предотвращению случаев произвола и насилия над личностью. Иными словами, государство должно показать свою способность защитить человека, что он это понял и распространил уже положительные идеи, а не нигилистические [1].

Перейдём к методам борьбы с правовым нигилизмом:

1. Правовое образование должно стать приоритетным направлением органов государственной власти РФ. Этого можно достичь, акцентируя на этом внимание на таких учебных дисциплинах как «Право» или «Разговоры о важном». Данное решение принесёт свои плоды, но лишь в долгосрочной перспективе.

2. Освещение правовых вопросов в СМИ и сети Интернет. Это способствует недопущению умаления правовых норм, распространению фейков. Людям нужно дать честную информацию о происходящем.

3. Посещение молодёжью реальных судебных процессов. Данный способ решения позволит увидеть применение законодательства на практике, что позволит доказать его суровость, и в то же время, справедливость.

4. Проведение в учебных заведениях регулярной работы по профилактике правонарушений с приглашением судебных и правоохранительных органов. Данное решение не должно ограничиваться рассказами о том, что нужно соблюдать ПДД. Приглашённым стоит охватить больше сфер применения законодательства и подкреплять их реальными примерами, не лишним будет и напомнить об ответственности.

Следуя данным методам, рано или поздно граждане самостоятельно смогут понять, что закон работает. Таким образом, государство сможет получить образцового гражданина, который и сам нарушать не будет, и другим не позволит. А гражданин в свою очередь будет чувствовать себя в безопасности.

Образование и воспитание в области права должны стать важнейшим фактором развития личности, становления гражданского

общества и, как следствие борьбы с правовым нигилизмом. Правовое воспитание подрастающего поколения должно идти с детства, с воспитания в семье, школе, университете, так как именно это и является необходимым компонентом всесторонне развитой личности, началом формирования её гражданской позиции. Роль государства в этом – выступить гарантом стабильности, безопасности и реализации гражданами своих прав и свобод.

Литература

1. *Бабаева В.К.* Теория государства и права / В.К. Бабаева. – М.: ЮРИСТЪ, 2003. – 591 с.

2. *Бугаенко Ю.Ю.* Правовой нигилизм и его трансформация в современном социуме // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2019. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovoy-nigilizm-i-ego-transformatsiya-v-sovremennom-sotsiуме> (дата обращения: 08.11.2023).

3. *Матузов Н.И.* Теория государства и права: учебник / Н.И. Матузов, А.В. Малько. – М.: ЮРИСТЪ, 2004. – 245 с.

4. *Хованова С.В.* Правовой нигилизм молодёжи как социальная проблема Российского государства // Cyberleninka: сайт. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovoy-nigilizm-molodyozhi-kak-sotsialnaya-problema-rossiyskogo-gosudarstva/viewer> (дата обращения: 07.11.2023).

Научное издание

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

Материалы IV международной научно-практической конференции
(14–15 декабря 2023 года)

Под общей редакцией А.В. Черной

Подписано в печать 29.01.2024

Бумага офсетная. Печать офсетная. Формат 60×84 ¹/₁₆

Усл. печ. л. 18,95. Уч.-изд. л. 15,31

Тираж 500 экз. Заказ № 4692

Отпечатано в типографии ИП Гончаренко А.Б.

