

**ISSN 2658-5812 (Online)**

# **СТРАХОВСКИЕ ЧТЕНИЯ**

Саратовский национальный исследовательский государственный  
университет имени Н.Г. Чернышевского  
Факультет психолого-педагогического и специального образования

## **СТРАХОВСКИЕ ЧТЕНИЯ**

*Сборник научных трудов*

Выпуск 29

Саратов 2021

Saratov State University  
Faculty of Pedagogical and Special Needs Education

**STRAKHOV READING**  
*Collection of scientific papers*

Issue 29

Saratov 2022

УДК 37.015.3(082)+929Страхов  
ББК 88.4я3+88.4г(2Рос)Страхов И.В.  
С 83

**Рекомендовано к изданию**  
**Ученым советом факультета психолого-педагогического и специального образования**  
**Саратовского национального исследовательского**  
**государственного университета имени Н.Г. Чернышевского**

**С 83**

**Страховские Чтения** [Электронное издание] : сборник научных трудов / редкол.: Р.М. Шамионов (гл. ред), М.А. Кленова [и др.]. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, Факультет психолого-педагогического и специального образования, 2021. – Вып. 29 – 346 с.

В сборнике опубликованы материалы состоявшейся 18-19 ноября 2021 года в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н.Г. Чернышевского международной научно-практической конференции «Страховские чтения – 2019: позитивная психология личности и группы» памяти основателя саратовской школы психологии профессора Ивана Владимировича Страхова (1905 - 1985). Научные статьи авторов отражают актуальные психолого-педагогические проблемы современного общества и развивают направления научно- исследовательской деятельности И.В. Страхова и его школы.

Сборник предназначен для студентов, аспирантов, докторантов, преподавателей, всех интересующихся проблемами психологии образования, творчества, спорта и других видов деятельности.

Редакционная коллегия:

доктор психологических наук, профессор *Р.М. Шамионов* (гл. редактор), доктор психологических наук, профессор *М.В. Григорьева* (зам. гл. редактора), кандидат психологических наук, доцент *М.А.Кленова* (отв. секретарь), кандидат психологических наук, доцент *А.А.Голованова*, кандидат психологических наук, доцент *И.В. Арендачук*, кандидат психологических наук, доцент *Н.М. Голубева*, кандидат психологических наук, доцент *И.В. Малышев*, кандидат педагогических наук, доцент *Л.Е. Тарасова*, кандидат педагогических наук, доцент *Т.Ю. Фадеева*,

**Ответственность за содержание и достоверность сведений, представленных  
в публикуемых материалах, возлагается на авторов.**

УДК 37.015.3(082)+929Страхов  
ББК 88.4я3+88.4г(2Рос)Страхов И.В.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ВЛАДИМИРА ИВАНОВИЧА СТРАХОВА .....</b>	<b>9</b>
Августевич С.И.	
<b>ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА В.И. СТРАХОВА .....</b>	<b>21</b>
Аксеновская Л.Н.	
<b>О БЛАГОДАРНОСТИ .....</b>	<b>23</b>
Голованова А.А.	
<b>ПАМЯТИ ЛЮБИМОГО УЧИТЕЛЯ – СТРАХОВА ВЛАДИМИРА ИВАНОВИЧА ...</b>	<b>25</b>
Жижина М.В.	
<b>СЛОВО ОБ УЧИТЕЛЕ .....</b>	<b>28</b>
Милехин А.В.	
<b>О ВЛАДИМИРЕ ИВАНОВИЧЕ СТРАХОВЕ .....</b>	<b>30</b>
Прохоров А.О.	
<b>ВЛАДИМИР ИВАНОВИЧ СТРАХОВ – МОЙ «ЗАСЛУЖЕННЫЙ СОБЕСЕДНИК»</b>	<b>33</b>
Рягузова Е.В.	
<b>ЧЕЛОВЕК ТВОРЧЕСТВА, ОБЩЕНИЯ И ДОБРА .....</b>	<b>37</b>
Семёнов В.Е.	
<b>ПАМЯТИ УЧИТЕЛЯ, ПАМЯТИ ЭПОХИ... ..</b>	<b>39</b>
Ткачева М.С.	
<b>ПРОФЕССОР В.И. СТРАХОВ КАК ОРГАНИЗАТОР НАУКИ .....</b>	<b>42</b>
Р.М. Шамионов	
<b>РАЗВИТИЕ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В КОРРЕКЦИОННО - РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ - ДЕФЕКТОЛОГА ДОУ .....</b>	<b>45</b>
Артюхова Т.Ю.	
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО БАЗИСА АФРИКАНСКИХ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ЭТНИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ .....</b>	<b>52</b>
АХО Феликс Радост Медессе Т.	
<b>СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ .....</b>	<b>58</b>
Балдина А.С.	
<b>СОЦИАЛИЗАЦИЯ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА .....</b>	<b>64</b>
Баринова Ю.С., Селиванова Ю.В.	
<b>ДИНАМИКА КООРДИНАЦИИ БАСКЕТБОЛИСТОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА .....</b>	<b>69</b>
Беспалова Т.А.	
<b>СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ АЛЬФА-ПЕРВОКЛАССНИКОВ: СПЕЦИФИКА, ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ .....</b>	<b>75</b>
Болоховцева С.А., Черняева Т.Н.	

<b>ХАРАКТЕР ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И УВЛЕЧЕННОСТЬ ИГРАМИ НА СМАРТФОНАХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....</b>	<b>80</b>
Вагапова А.Р.	
<b>ВОЛЯ КАК ПРЕДИКТОР САМОРЕГУЛЯЦИИ И ОСНОВА СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ .....</b>	<b>84</b>
Ворожейкин С.А.	
<b>ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ .....</b>	<b>91</b>
Вученович А.	
<b>СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА.....</b>	<b>95</b>
Галиев Р.Р.	
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЛИЯНИЯ ЭТНОСИМВОЛИКИ НА ТВОРЧЕСТВО ДИЗАЙНЕРОВ ОДЕЖДЫ .....</b>	<b>100</b>
Гачечиладзе М. М.	
<b>РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА В КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....</b>	<b>105</b>
Галкина И. С.	
<b>ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЧАСТЬЕ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН .....</b>	<b>111</b>
Герасимова В.В., Карпов А.М.	
<b>ЦЕННОСТНЫЕ КОРРЕЛЯТЫ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ... ..</b>	<b>116</b>
Голованова А.А.	
<b>ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ ЗАЩИТЫ ЛИЧНОСТИ У ХИМИЧЕСКИ ЗАВИСИМЫХ СТУДЕНТОВ.....</b>	<b>120</b>
Горбачева В. Ю.	
<b>КОНЦЕНТРАЦИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ВНИМАНИЯ ПРИ ОПИСАНИИ ОПЫТА СОЦИАЛЬНОЙ ЭКСКЛЮЗИИ И ИНКЛЮЗИИ .....</b>	<b>126</b>
Григорьева Л.М.	
<b>ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ КАК НОВАЯ ОБЛАСТЬ НАУЧНОЙ ПСИХОЛОГИИ .....</b>	<b>130</b>
Гурьянова М.В.	
<b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОЗЖЕЧКОВОЙ СТИМУЛЯЦИИ КАК ЭФФЕКТИВНОГО МЕТОДА КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ПРИ СДВГ И РАС .....</b>	<b>134</b>
Денисова Г.В.	
<b>СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ИРРАЦИОНАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ .....</b>	<b>142</b>
Калинина Н.В.	

<b>ДЫХАТЕЛЬНАЯ ГИМНАСТИКА, КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ</b> .....	148
Колосова Е.В.	
<b>ИДЕНТИФИКАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ</b> .....	152
Куприянчук Е.В.	
<b>РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ</b> .....	157
Ларионова О.В., Кочуков А.С	
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАКТ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ</b> .....	162
Леньков С.Л., Рубцова Н.Е., Ефремова Г.И.	
<b>КОММУНИКАТИВНЫЕ МАРКЕРЫ МАНИПУЛЯТИВНОЙ УСТАНОВКИ НА ПАРТНЕРА</b> .....	170
Леонтьев Н.С.	
<b>ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ВНУТРИЛИЧНОСТНОЙ КОНФЛИКТНОСТИ СО СКЛОННОСТЬЮ К РАЗЛИЧНЫМ ФОРМАМ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ</b> .....	175
Летягина С.К.	
<b>ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ВЫПОЛНЕНИЮ НОРМАТИВОВ (ТЕСТОВЫХ ИСПЫТАНИЙ) ВФСК ГТО</b> .....	179
Лукашин Ю.В., Преображенская Е.В., Черняева Т.Н.	
<b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ PAGERANK В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ</b> .....	186
Мальшев И.В.	
<b>ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ СОЦИАЛЬНОЙ ГРУППЫ РИСКА</b> ...	190
Мешкова О.Ю.	
<b>СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННО-УЧЕБНОГО ЦЕНТРА</b> ..	195
Митюков Е. А.	
<b>АНАЛИЗ И КРИТИКА ИДЕИ «СВЕРХЧЕЛОВЕКА» НИЦШЕ С ПОЗИЦИИ ПРАВОСЛАВНОЙ АНТРОПОЛОГИИ</b> .....	201
Отпущенников И.Г.	
<b>РОЛЬ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ В ОЦЕНКЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ФЕХТОВАЛЬЩИКОВ</b> .....	206
Павленкович С.С.	
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАКТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ</b> .....	211
Павлюкова Н.А.	
<b>СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА СФЕРЫ ИСКУССТВ И КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА</b> .....	216
Переславцева Л.И.	

<b>САЛЮТОГЕНЕЗ КАК ТЕОРИЯ РАЗВИТИЯ ЗДОРОВОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛА.....</b>	<b>221</b>
Ревякина Е.Г.	
<b>СУБЪЕКТНОСТЬ КАК ОСНОВА ОТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА К НАЦИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЕ: РИСКИ И ПРОТИВОРЕЧИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ .....</b>	<b>229</b>
Репринцев А.В.	
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДИЗАЙНЕРА: МЕХАНИЗМЫ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ХУДОЖНИКА.....</b>	<b>239</b>
Репринцев М.А.	
<b>СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ДЕТЕРМИНИРУЮЩИЕ ВОСПРИЯТИЕ МИГРАНТОВ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ ПРИНИМАЮЩЕГО НАСЕЛЕНИЯ.....</b>	<b>245</b>
Роганова А.Е., Константинов В.В.	
<b>ПОЗИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ В ЗАДАЧАХ ПРЕВЕНЦИИ ПОДРОСТКОВЫХ ДЕПРЕССИЙ.....</b>	<b>250</b>
Савин С.З., Солодкая Е.В.	
<b>ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И СОЦИАЛЬНАЯ ДИСТАНЦИЯ У ЖИТЕЛЕЙ ПРИГРАНИЧНЫХ РЕГИОНОВ КАЗАХСТАНА.....</b>	<b>255</b>
Саткангулова Г.Ж., Константинов В.В.	
<b>ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ И СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ .....</b>	<b>260</b>
Серафимович И.В., Киселева П.А., Салова А.И.	
<b>ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ МЫШЛЕНИЯ У ГНОСТИЧЕСКОГО И ПРЕОБРАЗУЮЩЕГО ТИПА ПРОФЕССИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ .....</b>	<b>266</b>
Серафимович И.В., Мясникова Е.В.	
<b>РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ВОСКРЕСНОЙ ШКОЛЫ С ГОСУДАРСТВЕННЫМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ И НКО.....</b>	<b>272</b>
Сивоплясова А.Н.	
<b>СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ .....</b>	<b>278</b>
Суздальцев Н.В.	
<b>ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ САРАТОВСКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ .....</b>	<b>284</b>
Султанниязова Н.Ж.	
<b>КЛУБНЫЙ КОЛЛЕКТИВ ПОДРОСТКОВ КАК СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН: МЕХАНИЗМЫ ИДЕНТИФИКАЦИИ ЛИЧНОСТИ .....</b>	<b>289</b>
Сухоруков И. С.	
<b>ОСНОВНЫЕ ИНДИКАТОРЫ ЛИЧНОСТНОЙ ПОЗИЦИИ ВОЕННОГО .....</b>	<b>298</b>

Сысолятин М.В.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ  
СУБЪЕКТОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ .....304**

Тарасова Л.Е.

**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О МУЖЕСТВЕННОСТИ И ЖЕНСТВЕННОСТИ У  
СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ .....310**

Уразбахтина А.Р.

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РОДИТЕЛЬСКОГО  
ВЫГОРАНИЯ .....315**

Фадеева Т.Ю., Наумова Е.Ю.

**ПРИЁМЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ В  
ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЕЧЕРНЕГО  
ОТДЕЛЕНИЯ (КАЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ) .....321**

Халфиева А.Р.

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМООТНОШЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ  
ВОЗРАСТЕ.....325**

Хуторянская Т.В.

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ВОЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТИ В  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....330**

Царикова Ю. Б.

**ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СФЕРЫ ДИЗАЙНА ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ КАК  
СПОСОБ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ 335**

Чернышова В. А.

**О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ  
АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ .....343**

Шевченко С.А.

**ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ  
ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ .....347**

Щербакова И.В.

**ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛЮДЕЙ С  
РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦИИ .....352**

Эксакусто Т.В., Андриющенко Е.С.

**ФАКТОРЫ ПОМЕХОВЛИЯНИЯ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
СПОРТСМЕНОВ.....359**

Шпитальная Е.Н.

**ПРИКЛАДНОЙ АНАЛИЗ ПОВЕДЕНИЯ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПОВЫШЕНИЯ  
УРОВНЯ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....363**

Янина М.С.

## ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ВЛАДИМИРА ИВАНОВИЧА СТРАХОВА

Августевич С.И.

Умер Владимир Иванович Страхов. Ушел от нас. Покинул.

Для меня эта весть была, как удар. Как большая потеря, которая, чем дальше, тем больше и сильнее отзывается в сердце.

А ведь виделись мы с ним перед этим сравнительно не так давно. Былой резвости у него уже, конечно, не было, что говорить, перевалило далеко за 85 лет, редкая птица долетит... Но так тепло обнялись, даже погуляли вместе по знакомым улицам, так не хотелось расставаться! Он подарил на прощание несколько фото, где мы были вместе. Для меня это дорогие воспоминания. И в эти минуты прощания, и в те два-три дня, что я прожил рядом с ним, так не хотелось что-то обсуждать, обещать, говорить о чем-то. Все казалось мелким, не важным, суетным. Потому что на фоне прощания и стоящего у порога расставания навсегда, что и о чем можно сказать такого, что встанет вровень с этими событиями?

Мы не только прощались друг с другом. Мы не только прощали друг другу какие-то мелкие шероховатости и недомолвки, о которых-то и вспоминать-то в эти минуты было бы не прилично, мелко. Да и не было у нас за более чем полувека дружбы ничего, что могло бы отяготить наши воспоминания, омрачить наши отношения.

Да, кстати, как их назвать?

Я думаю, это было такое крепкое мужское товарищество. В нем не было страсти и болезненной привязанности, которые характерны для любви или даже для дружбы. Не было, тем более, хоть сколько-нибудь легкого помешательства и искажения реальности, которые обычно мешают рассмотреть предмет своего обожания.

Я был привязан к В.И. как к брату, точнее, к старшему брату, когда родство и старшинство воспринимается, как природно заданная неоспоримая данность. Он действительно был старше меня. Но эти пять лет разницы мы оба воспринимали как вполне преодолимое различие.

Я хотел быть психологом, а он уже был профессионал.

Я понял, что нуждаюсь в физической активности, а он уже до меня жил в ней.

Я хочу читать специальную литературу, ищу ее, а он сам пишет такие тексты.

Я ищу знакомство с определенными людьми, а он не только их знает, но и уже составил мнение о них, которое я готов принять.

Я вижу определенные поступки отдельных людей, которые меня задевают, на которые я реагирую, а он уже пережил последствия подобных контактов с этими людьми и выработал алгоритм построения с ними отношений. Вот я, подражая ему, с успехом заимствую подобные контакты, реакции, поведение, и мы с ним (в этом вопросе, а потом и в других) сравниваемся.

Позже я заметил и убедился, что мы примерно одинаково относились к своим успехам, победам и поражениям, и даже одинаково "лечились" от ударов судьбы. У нас совпадали или были близки жизненные ценности и это сильно сближало.

За более чем полувековое общение не припомню ни одного случая, когда бы мы с ним принципиально расходились в оценках и суждениях.

Наше знакомство было закономерным, потому что я искал встречи с профессиональным психологом. Я уже встречался с разными людьми, которых с полным правом можно было считать специалистами, которые могли бы стать моими учителями. Но между нами не складывались контакты, не возникла "химия", "не пробежала искра".

Таким же закономерным было мое знакомство с заведующим кафедрой психологии Саратовского педагогического института профессором Иваном Владимировичем Страховым. Я был очень впечатлен этим знакомством, оно оставило у меня большой след. В определенном смысле оно подготовило встречу с В.И.

Так получилось, что в конце 1960 годов я по работе много времени проводил в Москве, находясь в командировках в различных учреждениях Минавиапрома. Именно в это время я был занят решением производственных задач, связанных с переработкой большого количества визуальной информации. А психология тех лет много внимания уделяла именно этим процессам. Естественно, я искал соответствующую литературу, но, прежде всего, специалистов, которые могли бы поспособствовать мне в решении этих задач. В одной из академических организаций мне подсказали, что мои поиски целесообразно было бы начать с родного Саратова. И назвали профессора И.В. Страхова, как специалиста, который мог бы сориентировать меня.

Я знал, что в Саратовском педагогическом институте есть кафедра психологии. Но по своей наивности полагал, что она занимается исключительно учебным процессом, и тамошние специалисты будут далеки от моих проблем. Тем не менее, я напрасился на консультацию.

Профессор Иван Владимирович Страхов назначил мне встречу на кафедре. Я пришел в Педагогический институт впервые, пришел раньше времени, чтобы осмотреться и понять, как и чем живет такой институт и тамошние психологи. Помню, я был поражен кабинетом психологии, точнее, аудиторией, в которой проходили занятия по психологии. Тщательно оформленные стенды рассказывали о сути психологических процессов, об именах выдающихся психологов и их трудах. Но особо меня заинтересовал стенд, где были представлены статьи и монографии сотрудников кафедры. Таких работ было много. Я понял, что, фактически, основ психологии я не знал, вообще не подозревал об их существовании, что я вторгся в эту своеобразную научную дисциплину не с того входа, не с базиса. Что настоящая школа психологии находится здесь, а я знакомился ранее лишь с прикладными ее направлениями. (Кстати, есть достаточно авторитетное мнение, что психология чуть ли не единственная наука, которая, в отличие от

других наук, например, математики или биологии, не имеет единственного "входа", что ее можно штурмовать с любой точки, с любого этажа).

Было от чего загрустить.

Но Иван Владимирович проявил ко мне уважительное отношение. Он говорил со мной о научных работах, которые выполняются на кафедре, обстоятельно рассказал о своих последних публикациях и предложил почитать издания трудов сотрудников кафедры. Конечно, он видел, что многое мне в новинку, что я говорю не о психологии, а об инженерных проблемах. Тем не менее, проявляя тактичность, он ни разу не заставил меня обнаружить свое незнание предмета беседы. Более того, как глава Саратовского отделения Общества психологов СССР, он предложил мне войти в эту организацию, принять участие в ближайшей конференции и опубликовать тезисы своего будущего доклада. Что я позже и сделал.

В отличие от москвичей, с которыми я до него встречался, он не говорил таких слов, как аспирантура, министерство, прикрепление, ведущая организация. Он говорил примерно так: «—Сейчас я занимаюсь проблемой внутренней речи. Я исследую, как связан образ литературного героя с его внутренней речью. Вы знаете, есть интересные находки. Выяснилось, что...» Фактически он экспромтом читал мне, совершенно незнакомому человеку, своеобразный микро обзор своих последних исследований. Удивительная, уникальная манера общения! Вероятно, она свойственна только творческим людям. Слушая его, я думал, как мне бесконечно повезло, что встретил такого удивительного человека. А ведь мы могли разминуться, если бы я не зашел в эту комнату и не познакомился с этим невысоким, пожилым, на вид утомленным, скромным человеком, который говорил, казалось бы, тихо, но его удивительно ясно, отчетливо было слышно.

Позже я узнал, что многие ведущие преподаватели психологии пединститута и Саратовского университета были в свое время студентами, а затем и аспирантами Ивана Владимировича. Для них он на всю жизнь оставался учителем, образцом профессионализма, наставником, который учил, как надо работать в науке. Я, не скрывая, завидовал им.

Именно тогда, на этом кафедральном стенде я увидел работу Владимира Ивановича Страхова, посвященную изучению внимания в процессе рисования. Видя мой интерес, Иван Владимирович посоветовал мне встретиться с Владимиром Ивановичем и переговорить с ним.

Уточнив расписание, я пришел к началу лекции В.И., но решил встретить его на улице, перед входом. Расспросив некоторых работников Института, я сложил себе образ достаточно уверенного в себе и успешного молодого доцента, к тому же увлекающегося спортом. Мне было интересно, узнаю ли я по описанию среди входящих в институт незнакомое мне доцента В.И. Страхова.



*Иван Владимирович Страхов на кафедре психологии Саратовского педагогического института. 1960-е гг.*

Отвлекусь на секунду от своего рассказа. Этот прием известен, он описан в литературе. Редакция газеты "Нью-Йорк Геральд", отправила в 1871 году своего репортера Мортон Стэнли на поиски пропавшего в недрах экваториальной Африки шотландского исследователя и миссионера Дэвида Ливингстона.

Ливингстон искал истоки Нила, несколько лет о нем не было никаких известий, многие считали его погибшим, а газеты всего мира беспрестанно писали о героическом путешественнике-одиночке.

Не многие взялись бы за эту задачу – искать кого-либо, даже если известна страна обитания. А тут огромный регион мало изученного континента. В конце концов, это же не доктор Айболит, которого знают все зверушки. Но в те годы репортеры были не в пример нынешним. Мортон Стэнли решил, что найти шотландца среди жителей Африки ему будет по силам. Белокожих людей в те годы там было не много. И вот однажды на восточном берегу озера Танганьика, в селенье Уджижи, в толпе мужчин, одетых в шальвары, кандуры и табы, журналист видит седоволосого старика в европейском камзоле. Наконец-то! Но вместо того, чтобы броситься к знаменитому исследователю с распростертыми объятьями, с воплями восторга, Мортон Стэнли степенно подошел, снял шляпу и вежливо произнес историческую фразу – «Dr. Livingstone, I presume?». То есть «Доктор Ливингстон, я полагаю?»

В.И. был примерно моих лет. Как я и ожидал, он был без портфеля, без галстука и пиджака, в легкой рубашечке с коротким рукавом, их тогда называли "шведки". Я обратился к нему с классической фразой и назвал себя.

– Да, мне говорили, – сказал В.И. И спросил:

– Чем вы занимаетесь?

Я ответил что-то в самом общем виде.

– А помимо работы?

– Бегаю – нагло ответил я.

Дело в том, что год назад меня, не отпуская ни на раз, длительно мучила ангина. За время инфекционной атаки, которая тянулась более полугода, сердце ослабло настолько, что не позволяло подняться на один лестничный марш без передышки. Но после операции я стал регулярно заниматься собою, значительно окреп, стал по утрам бегать вокруг дома, доводя пробежки до 15 минут. И горд был этим результатом выше меры. Все это я хотел рассказать В.И., но он меня опередил.

– Знаете что? Давайте в ближайший выходной побегаем вместе, и вы мне все расскажете. Встретимся на Кумысной поляне, у домика лесника, часов, скажем, в одиннадцать. Вас устраивает?

Разумеется, я ответил согласием. Хотя в те минуты я не представлял себе, на что я соглашаюсь. Одним словом "побегаем" мы называли разные сущности: я – инвалидную трусцу четверть часа среди газонов перед подъездами, а он – свободный спортивный часовой бег по лесным дорогам.

Но это понимание пришло потом. А в первые минуты я почувствовал доверие и симпатию к этому человеку. Мне сразу и бесповоротно понравилось в нем все: и манера говорить, и держаться, и готовность помогать и соучаствовать, но, в то же время, помнить о своих интересах и приоритетах. Я все это принял в нем, меня не только это не раздражали ни его облик, ни его манеры, я приветствовал это все. Я как бы мысленно говорил себе: "Ура! Вот человек, которого я искал, и я нашел его".

Что же касается нашего знакомства, в тот памятный бег я с дистанции не сошел. Но он мне стоил предельных сил! Домой я пришел уже к вечеру. Тем не менее, через неделю мы с В.И. встретились снова. А потом еще и еще. И постепенно эти встречи стали постоянными. Разумеется, поначалу на лесных тропинках я выглядел более чем беспомощно. О серьезных разговорах во время бега и речи не могло быть. Но через два-три месяца я был уже просто слабым партнером, а к концу сезона с моим отставанием и слабиной уже можно было смириться, и мы бежали почти на равных. Меня восхищало, что В.И. не понуждал к тому, чтобы я ровнялся на него, не подгонял, не торопил, не навязывал свой темп и объем нагрузки. Если ему хотелось ускориться, он, предупреждая, убегал от меня, а потом возвращался и некоторое время дальше мы бежали рядом, а потом такое ускорение могло повториться. Мы были вместе и, в то же самое время, вполне автономны, не зависимы друг от друга. Такая модель отношений у нас сохранялась все время и в других ситуациях.

Позже я убедился, что В.И. не только со мной, но и по жизни был обаятельным, внимательным, доброжелательным человеком. Он с каждым говорил на равных. Но если замечал, что собеседник воспринимает его доброжелательность, как слабость, всегда умел ясно и четко поставить его на место.

Общение с профессиональными психологами в Саратовском пединституте дало мне очень многое. Я понял, что мне сказочно повезло. Рядом со мной находились люди, получившие серьезное базовое образование, прошедшие хорошую школу и достигшие ощутимых результатов. Мне надо учиться этой науке, и учиться у них. Чтение работ Ивана Владимировича давало пример логической ясности в исследовании и изложении материала. Это рождало стремление подойти к материалу системно, помогало формировать свой индивидуальный творческий почерк. К эпохальной работе Ивана Владимировича Страхова «Л.Н. Толстой как психолог» я обращался много раз, перечитывая ее в разные периоды жизни, находя в ней множество полезных мыслей.

С его сыном – **Владимиром Ивановичем Страховым** – я имел возможность обсуждать только что оконченную его большую работу по исследованию внимания в рисовании. Это направление мне казалось близким к черчению, к технике. Процесс чтения технических чертежей был предмет моих исследований. Но я тогда не мог связать, как связаны чтение чертежа (процесс как бы "обратный" созданию чертежа) и внимание, хотя интуитивно чувствовал родство этих процессов. Владимир Иванович, как исследователь, долго работал над проблемами внимания, и я всегда восхищался, насколько глубоко и всесторонне он изучал эту тему, наблюдая динамику сосредоточения на последовательных мыслительных или реальных задачах в разных сферах учебной, трудовой, спортивной, педагогической и других видов деятельности.

В.И. Страхов был не на много старше меня, и поэтому его успехи казались мне достижимыми, они воспринимались, как жизненный пример. Я постоянно искал общения с ним, учился у него психологии, жизни, спорту. Все долгие годы нашего знакомства и дружбы он был для меня примером фантастической работоспособности, умения организовать, планировать свою жизнь, ставить перед собой ясно обозначенные цели и добиваться их реализации. Я ходил к нему на лекции, читал его работы, слушал его выступления, учился у него писать научные статьи, работать со студентами, строить отношения с коллегами. Но также учился у него бегу и велоспорту. Он никогда не был дидактичен, я ни разу не слышал от него нотаций, выговоров, нравоучений. В оценках и суждениях он всегда был прям и понятен. С него можно было бы писать психологический портрет понятия "стилевое единство". Во всем, чтобы он не делал, чем бы не занимался, был предельно сосредоточен, обстоятелен, конкретен.

История наших отношений требует рассказать о спортивных победах. Хотя в наших занятиях спортом мы не стремились к рекордам. Для нас главный результат был не очки-голы-секунды, а ощущение переполненности здоровьем и счастьем. Но, тем не менее...

К концу 1960 годов наши часовые и полуторачасовые пробежки стали обыденностью. Мы меняли маршруты, не только чтобы разнообразить впечатления, но и чтобы проверить себя на трудность и сложность. Запомнился один такой забег, о планировании которого мы заранее не

договаривались. Встретились на Вокзальной площади и там же сходу решили подняться "в темпе" на гору и там побегать "в удовольствие". Завокзалье пробежали сходу, миновали завокзальные кладбища, стрелковый полигон и не останавливаясь поднялись на плато. Вид на город с него открывался прекрасный, но нас манил не он, а лес, который был примерно в полутора километрах от края плато. В лесу нас ждала прохлада и тень. Там мы в полную охотку бежали около двух часов. Провели нашу любимую Кумысную поляну. А потом не меняя темпа обратным путем вернулись к завокзальному плато, спустились вниз и, минуя кладбища, оказались на Вокзальной площади.

Пожали друг другу руки и разошлись по своим троллейбусам. Перед посадкой я снял майку и отжал ее. Она была, как будто я в ней плавал. Три часа с лишним пролетели как счастливые мгновения.

Запомнились и другие забеги, в которых были свои "изюминки". Например, маршрут Площадь Революции (как она теперь называется?) – Дом отдыха "Волжские дали", который мы бежали на время. Там был запоминающийся подъем на Соколовую гору и аккуратный пляжик в самом Доме отдыха, в конце 17 километровой маршрута. Каждый из нас прошел эту дистанцию победителем (в своей возрастной группе!) Остался в памяти и марафон вдоль левого берега Волги на место приземления Ю.Гагарина и обратно, дистанция была чудовищно однообразной и марафон был плохо организован.

Совсем другие, но не менее радостные, ощущения ждали нас, когда бег сменился велосипедом. Не осталось в памяти, как детально происходила эта смена. Только помню, в начале 1970 годов я долго колебался в выборе машины: брать спортивный или дорожный велосипед, а также новый или с пробегом? Остановился на туристском варианте в комплекте с гоночными колесами.

Тогда же сложилась наша группа. К нам с В.И. прибавились одноклассник Владимира Ивановича, мастер на все руки Игорь Федукевич и литейщик с Авиазавода – удивительно милый, хорошо физически развитый Николай Пивень. Временами приходили в группу и другие люди, но эти были практически постоянно. Маршруты велопробегов требовали простора. В городе было тесно, не развернуться. Поэтому стремились вырваться в ближайшие пригороды. Наиболее часто мы уходили по Воронежскому тракту, на Вольск, в сторону Балаково, Маркса. Когда накопился опыт и перестали пугать километры, В.И. предложил многодневные походы. Наиболее популярными стали поездки в Волгоград на День Победы. Им предшествовали тренировочные гонки, обычно до Камышина.

Интересно, как в разговоре между собой мы называли свои спортивные забавы. Самым редким словом было "покататься". Оно нам совершенно не подходило, потому что мы садились в седло работать, а не развлекаться, не отдыхать. А в слове "кататься" слышались декларируемые необязательность, беспечность, неорганизованность. Более правильным было слово "поездка"

В нем, прежде всего, ощущалась цель, организация, сроки, даты. А за этим всем слышались нагрузка, готовность техники, личная подготовленность.

Но поскольку мы все-таки не были профессионалами и видели в спорте прежде всего развлечение, то между собой мы говорили о предстоящем с ноткой некоторой пренебрежительности к предстоящим нагрузкам, с эдакой удалью дилетантов. Например:

– А не стогнать ли нам в ближайшую неделю в Маркс? Что-то давно мы классика не навещали.

– А сколько до классика, примерно?

– От Энгельса по карте 40 км.

– Ну, что, нормально. 2 часа туда, перекусим и назад, то да се, 5-6 часов, прекрасная прогулка.

– Значит, договорились. Встречаемся на Соборной площади в 9 утра, в воскресенье.

Поездка в Волгоград планировалась более тщательно. В.И. договаривался о ночлеге в Камышине и в Волгограде. Важно было 9 мая быть на Мамаевом кургане на торжестве. А до или после этого события быть в городе, чтобы соучаствовать, видеть, как этот день отмечают местные жители, присоединиться к ним.

Наше отношение к историческим событиям более или менее соответствовало словам популярной, тогда впервые прозвучавшей песне: "Это праздник порохом пропах, это радость со слезами на глазах". Но понимание масштаба трагедии пришло однажды после спонтанной беседы с местным жителем, который был очевидцем и участником происходящего летом 1942 года.

"Мы жили в Сталинграде, в глубоком тылу, война была где-то там, далеко на западе. И вдруг, в считанные дни город заполнили отступавшие солдаты. Начались бомбежки, паника. Эвакуироваться не разрешили. Все оставались в своих домах. Всех куда-то записывали. Я пошел в школу, Мужская школа, шестой класс. Там военрук всех переписывал. Потом нас построили в школьном дворе. Сказали: "Вы все мобилизованы. Вы военнообязанные. Сейчас идете домой, берете кружку, ложку, чего-то перекусить и через 4 часа вернуться сюда. Кто не вернется – дезертир. Дезертир подлежит расстрелу". Через 4 часа мы снова собрались. Нас построили, и мы пошли куда-то, в ночь. Какие-то родители, матери, шли вдалеке за нами. Привели в какое-то поле. На 5 человек дали одну лопату, сказали рыть окоп. Утром привезли ящик бутылок с зажигательной смесью. Показали, как пользоваться. "Вот идет немецкий танк. В окопе надо пригнуться. Когда до него останется 10 метров, надо зажечь фитиль на бутылке. Когда останется 5 метров, надо высунуться из окопа и бросить в танк эту бутылку. Бутылка разобьется, и танк загорится. И немцы не пройдут. Есть вопросы? Один мальчик спросил: "А танк будет стрелять?" Военный сказал: "Танк стрелять будет. А ты если будешь сеять панику, то ты паникер.

А паникеры подлежат расстрелу. Есть вопросы?" Вопросов больше не было. Мне было 13 лет".



*В ходе велопробега Саратов – Волгоград. В.И. Страхов – слева. 1978 г.*

Если в спортивных делах мы с В.И. были более-менее на равных, то есть наш разрыв в подготовке или в спортивной форме был не значительный, то в психологии наши отношения были в стадии "учитель – ученик".

Тематически мои психологические эксперименты были ему ясны и понятны. Но их описание, разбор, анализ отсутствовали. А без этого, что можно было обсуждать?

В своих работах, которые он публиковал, Владимир Иванович рассматривал внимание как последовательное сосредоточение на определенных задачах, связанных с целью деятельности или диктуемых ею. Это было близко моим мыслям о чтении чертежа как последовательном решении визуальных и/или интеллектуальных задач пространственного представления изображенного объекта. Продвигаясь далее, мы оба хорошо понимали друг друга. Я готов был отслеживать, как формируется маршрут рассматривания объекта, переноса внимания с одной части объекта на другую, представления определенных действий, формирующих представления об этих объектах или их составных частях. Понятно было также, как можно регулировать внимание, удерживать сосредоточение на отдельных частях объекта, выявляя, например, особенности объекта или изменение отдельных характеристик. Но дальше возникало расхождение в планировании стратегии работы. В.И. считал, что тщательное изучение и оформление этих задач может быть именно содержанием моей работы. А мне казалось, что может возникнуть вопрос: а зачем все это, вот вся это проделанная работа, что она дает "народному хозяйству"? И то, что я не мог (пока, то есть именно тогда) ответить на это вопрос, меня тормозило, останавливало. Он считал, что надо продолжать работу, решение придет в процессе продвижения, анализа, типа "война план покажет". А я рефлексивал, сомневался, тормозил.

Но он был уже сложившийся психолог, кандидат наук, получивший фундаментальное базовое психологическое образование. Он мог точно и ясно описать наблюдаемое явление. А я лишь осваивал алфавит и логику новой для

меня науки. Мне сейчас кажется, что тогда именно это меня останавливало. Но я продолжал читать психологическую литературу, и с каждым разом мне становилось проще говорить о психологическом содержании деятельности и действий, которые я наблюдал и описывал.

Без преувеличения можно сказать, что Владимир Иванович был моим наставником в психологии. В спорте таких называют играющий тренер. То есть тот, который учит своим личным примером, а не наставлениями и инструкциями. Не знаю, насколько эта манера, этот стиль общения ученика и учителя типичен в спортивной психологии, но тема педагогического такта широко обсуждалась на кафедре у И.В. Страхова и мы с В.И. не раз обсуждали ее между собой.

В.И., помнится, исходил из того, что психолог лучше педагога видит возможности своего ученика и более грамотно может мотивировать его, чтобы тот сам добивался результата.

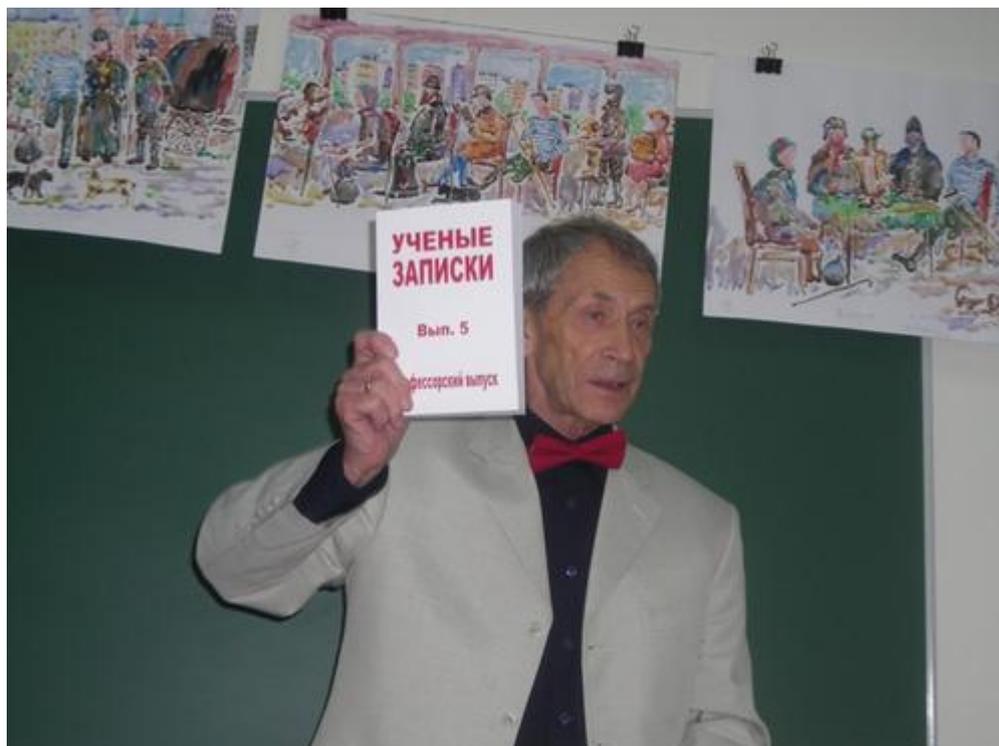
А педагог – зная, как учить, воспринимает ученика, как материал, из которого предстоит вылепить исполнителя, вытесать, вырубить, открыть, создать того, кто позже будет нечто делать, исполнять. То есть сформировать будущую деятельность с помощью определенных приемов, методик, в определенном смысле применяя некоторое понуждение, давление, требование.

Сам В.И. склонялся к тому, что надо правильно мотивировать ученика. Но при этом понимать систему ценностей, в которой живет ученик, и отдавать предпочтение удовлетворению жизненно более важных. Мне его позиция представлялась более гуманной, а потому более симпатичной.

Интересная деталь. В.И. Страхов, как человек предельно деятельностный, при встрече всегда говорил о том, что он сделал за последнее время, как будто отчитывался, рапортовал. Это было непривычно, "прикольнo", как сказали бы сейчас, но, главное, сильно мобилизовывало. Никакой пустой болтовни, незначимых разговоров на пустые темы. Только по делу, исключительно конкретно, четко и ясно. Примерно так:

– Что-то давно вас не было видно. Я за это время довел утреннюю пробежку до полутора часов. Отослал в пять адресов различные тезисы по психологии внимания и отдал в печать статью в кафедральный сборник. Кстати, очередная конференция нашего Саратовского общества психологов состоится в конце сентября. Если хотите выступить там с докладом, тезисы надо сдать до 15 числа.

Знакомство и общение с таким человеком обязывало ко многому.



*Владимир Иванович Страхов в день своего 80-летия (СГУ). 2012 г.*

Одной из особенностей педагогической деятельности В.И. было чтение лекций. Я слышал восторженные отзывы об этом от его студентов и коллег. Поэтому в начале нашего знакомства попросил у В.И. разрешения побывать на его лекциях. Помню, к моей просьбе В.И. отнесся совершенно спокойно, просто и по-деловому. Он назвал темы предстоящих лекций, и мы решили, что лучше начать с младших курсов. Так получилось, что мы не смогли обсудить мои впечатления о его лекциях сразу же, а вернулись к этому спустя значительное время. Я понимал, что мое мнение для него не может иметь решающего значения, и потому его не детализировал. Но в обобщающей оценке при каждом удобном случае я говорил о них в превосходных степенях.

Что же в них было особенного?

Прежде всего, он читал артистически. Буквально с первых минут, он привлекал внимание аудитории к себе, к своим словам, к смыслу своих слов. Он показывал и разъяснял значения, которые могут иметь для слушателей, его слова. Он был динамичен, подвижен, использовал весь арсенал художественного чтения, но делал это предельно осторожно, скупое, не увлекаясь этими приемами. Слушать его было интересно, но главное было не слушать, а слышать. Он предупреждал, что произойдет, когда слушатели начнут думать над его словами, размышлять, искать ответ. Чуть ли в первых лекциях он начинал мотивировать студентов, подчеркивая трудность предмета и сложности, которые их ждут на экзамене. Он рассказывал, что для него, как экзаменатора, наибольшую ценность будут иметь размышления студента, поиск ответов на вопросы, которые возникают по ходу изучения предмета, иллюстрации ответов примерами из жизни, педагогической практики. Он умел

показать, что психология – это важнейший и главнейший предмет. Не только в арсенале педагога, но, прежде всего, человека.

Он никогда не повторялся, не пользовался, что называют "прошлогодними конспектами", вообще не пользовался конспектами. Было такое впечатление, что он делает открытие прямо тут, в аудитории.

Его лекции всегда были адресными мастерскими импровизациями. Конечно, и это почти сразу бросалось в глаза, он учитывал состав, численность и подготовку конкретной аудитории, какие-то другие ее характеристики. С первых минут у слушателей возникало представление, что его слова непосредственно адресованы именно им, и это сразу же поднимало их заинтересованность. Но главное, все его лекции имели общую черту, они были авторские, особенные, так читал только он. Их отличали не дикция, ни тембр, ни артикуляция, а социальный посыл, психологическая направленность. Все его лекции содержали призыв, они были направлены именно студентам, и главное, они были обучающие.

Он хотел заечь слушателей, восхитить, удивить. Чем? Вот главное в ответе на этот вопрос. Он открывал слушателям их внутренний мир. Для многих это было большое открытие. Но практически для всех это была область непознанного. Он учил интересу к внутреннему миру, показывал, как формировать свой внутренний мир. Объяснял на множестве простых и сложных примеров, как различать между собой внешнюю видимость и внутренний мир, как они драматически сталкиваются и как человек переживает это. И умение обращаться к своему внутреннему миру может стать для человека постоянным ресурсом на всю жизнь. В идеале он хотел бы, чтобы встреча с психологией, с психологом была для молодого человека событием, поскольку открывала ему самого себя.

Он, конечно, знал это из литературы, но прежде всего из собственного опыта. Однако именно это он не рассказывал в аудитории. И вообще старался избегать личных и личностных примеров. Он был профессионал, а профессионал-психолог – это самый надежный хранитель секретов.

Так сложилось, что в девяностые и нулевые годы я не был в Саратове. Лишь краем глаза я видел, как в этой резко меняющейся обстановке В.И. не запаниковал, не растерялся. Он занялся издательской и редакторской деятельностью и преуспел в этом. Параллельно вернулся к художественному изобразительному творчеству, создав беспримерные, гигантские, в более ста листов серии фантастической реальности *"Первомайская, дом 32"* и *"Карты Таро"*. Эти работы стали событием в Саратове, они выставлялись, о них говорили и писали. Вот уж воистину, если человек велик, то он велик во всем, чтобы он не делал.

И вот не стало такого яркого, самобытного, удивительного человека.

Но жизнь продолжается. Пусть примеры его жизни и трудов послужат основанием для подвигов новых молодых поколений. Пусть они, используя его пример, превзойдут его. А мы, его друзья, коллеги и товарищи будем этому рады.

## ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА В.И. СТРАХОВА

Аксеновская Л.Н.

Мы познакомились с Владимиром Ивановичем Страховым совершенно не случайно. Был 1996 год. Я готовилась к защите кандидатской диссертации в Санкт-Петербургском государственном университете под руководством выдающегося российского социального психолога Валентина Евгеньевича Семенова. Для защиты были нужны публикации с результатами диссертационного исследования и уже стало ясно, что в короткие сроки набрать нужное количество публикаций путем участия в конференциях не получится. В этот сложный момент мой однокурсник, работавший в университете, дал совет: надо обратиться к Владимиру Ивановичу Страхову, возглавляющему кафедру психологии в Педагогическом институте. У Владимира Ивановича в среде саратовских психологов была репутация лидера большой научной группы, объединявшей ученых, работавших в нескольких направлениях (психология внимания, психология творчества, педагогическая психология и др.) и успешного издателя исследовательских работ.

Первая встреча оставила в памяти простой и отчетливый след: я увидела сосредоточенного, доброжелательного и в хорошем смысле слова делового человека. Узнав, в чем суть моего обращения, Владимир Иванович довольно подробно расспросил о работе, научном руководителе, предполагаемых сроках защиты и сообщил, что планирует несколько сборников, в которых можно будет разместить статьи по моей теме. Далее все происходило по намеченному плану. Из двенадцати публикаций, которые были представлены мною к защите, пять вышли под редакцией Владимира Ивановича Страхова в его сборниках. Неожиданностью для меня стало то, что Владимир Иванович не ограничился оказанием запрошенной помощи с публикациями. Он сделал больше. Обратился к своим друзьям – профессору В.В. Новикову (Ярославль) и профессору А.О. Прохорову (Казань) с просьбой дать отзывы на автореферат диссертации.

После успешной защиты в 1997 году наше общение продолжилось. Мне посчастливилось быть приглашенной на научные психологические собрания, которые организовывал Владимир Иванович в Саратове, увидеть Владимира Ивановича не только как замечательного издателя, но и как талантливую организатора научной жизни города. На этих встречах собирались не только психологи. Встречи объединяли цвет научной и творческой интеллигенции Саратова, что само по себе создавало необыкновенную атмосферу интеллигентности, творчества и благородства. И все это происходило в непростые девяностые годы и начале двухтысячных.

Душой той особой культурной традиции, существовавшей наперекор тенденциям времени, был сам Владимир Иванович – светлый, устремленный вперед, внимательный, улыбчивый, умеющий подчеркнуть значимость каждого своего гостя, будь то именитый профессор или участники приглашенного им ансамбля юных музыкантов - студентов. Владимир

Иванович был центром притяжения для многих творческих людей. Люди собирались вокруг него, как вокруг огня, согреваясь его теплом.

Мне довелось наблюдать, как Владимир Иванович работал со своими учениками. То, что Владимир Иванович сделал в свое время для меня – совершенно незнакомого, постороннего для него человека, – в отношении своих учеников он делал так, словно делился с ними не просто некоторыми возможностями, которыми обладает более старший человек по сравнению с начинающими свой путь... Впечатление было такое, будто он вкладывает в своих учеников саму свою жизнь и свое сердце. Это тот случай полной самоотдачи, о котором говорят: один порежется, а другого кровь течет. Рада, что в ответственный момент подготовки к защите докторской диссертации одного из учеников Владимира Ивановича, по его просьбе передала ему контакты В.Е. Семенова, с которым у Владимира Ивановича сложилось плодотворное научное партнерство и добрые человеческие отношения.

Удивительной новостью-совпадением стала для меня и относительно недавняя информация о дружбе Владимира Ивановича с еще одним замечательным психологом, организовавшим первую в СССР лабораторию психологии труда на транспорте – кандидатом психологических наук, доцентом Семеном Иосифовичем Августевичем, оказавшим в студенческие годы большое влияние на выбор моей специализации в психологии, и пригласившего меня работать в своей команде после окончания университета.

Только со временем становится видно, как закономерно устроено все в наших судьбах, и что с некоторыми людьми в нашей жизни мы не просто «пересекаемся» во времени и пространстве, а оказываемся родственными частями единой культурной планетарной системы, а может, и целой галактики.

Щедро одаренный талантами и избытком жизненных сил, Владимир Иванович столь же щедр был во всех своих проявлениях, отношениях и увлечениях – в науке, организаторской деятельности, спорте, рисовании, общении с семьей, друзьями, коллегами и учениками. И да, конечно, я помню еще одну его нежную привязанность – красивого домашнего питомца по имени Собака...

Он отдавал себя делам, людям и всему, что любил, без остатка. На таком же уровне самоотдачи могла взаимодействовать с Владимиром Ивановичем, как мне кажется, только его супруга Людмила Михайловна, державшая его за руку до конца.

В эти скорбные дни многие из тех, кто знал Владимира Ивановича и общался с ним, невольно перелистывают страницы своей памяти и вновь переживают все, что было связано с этим ярким психологом и человеком. Такие люди, как Владимир Иванович Страхов, не уходят бесследно. Он остается с нами, как значимая часть наших биографий, нашей работы, нашего понимания правильного и неправильного в этой жизни.

## О БЛАГОДАРНОСТИ

Голованова А.А.

Я познакомилась с профессором В.И.Страховым, как и многие, будучи студенткой. Его спецкурс читался нам на 4-м или 5-м курсе университета. И как он назывался, и о чём он был – не помню (возможно, о педагогическом общении), но чувства вины или раздражения по этому поводу ни тогда, ни потом не возникало; я подозреваю, что и для самого Владимира Ивановича это не имело принципиального значения, ему важнее было установить контакт с аудиторией и поговорить о психологии и жизни в целом. Вот так же, в обмене суждениями о жизни, человеке, психологии, проходил и экзамен – тематически выдержанно, но не формально. В самых разных студенческих аудиториях главным для профессора был активный диалог. Уже позже, когда сама стала преподавателем, часто слышала от студентов радостное недоумение: ходим с удовольствием на все лекции Страхова, так понятно, живо, интересно, но как готовиться к экзамену в сессию, если записывать что-либо даже в голову не приходило, а если и приходило, то не удавалось?! Я благодарна Владимиру Ивановичу за этот нестереотипный образ ВУЗовского преподавателя – яркого, авторитетного, но не обязательно строго академичного. Он помог мне «расширить сознание» и более смело искать свой собственный педагогический стиль на самых первых этапах моего профессионального становления.

А Владимир Иванович познакомился со мной, когда по рекомендации чудесного человека – доцента Ирины Эмильевны Стрелковой, под чьим научным руководством выполнялась моя дипломная работа, – почти сразу после студенческой скамьи взял меня ассистентом на кафедру. Он тогда вступил в заведование кафедрой психологии педагогического института (которую долгие годы прежде возглавлял его знаменитый отец Иван Владимирович Страхов) и не боялся окружить себя неопытной молодёжью. Он умел видеть в своих новых коллегах потенциал, был заинтересован в нашем научном и карьерном росте и проявлял много доверия по отношению к нам. И за это я тоже ему благодарна!

Нет, идеализировать его никогда не получилось бы: он часто вызывал раздражение как безапелляционный начальник, сопротивление – как жёсткий в требованиях редактор; иногда возникала потребность дистанцироваться, когда казалось, что он навязывает хорошего человека тебе в научные руководители, что в итоге заканчивается успешной защитой твоей кандидатской диссертации. А в итоге ты понимаешь, что этот человек «причинил» тебе много добра: учил работать, выстраивать собственные приоритеты (я никогда не была его непосредственной ученицей, но он всегда уважительно относился к моей научной автономии), определять и отстаивать свои границы, общаться с разными людьми. Приходило осознание, что делает он это не для себя, ты небезразличен и интересен ему, он так о тебе заботится, почти по-отечески.

Я всегда это искренне ценила! Сейчас сожалею, что недостаточно говорила Владимиру Ивановичу об этом вслух. Но всегда была, остаюсь и впредь буду очень ему благодарна...

## ПАМЯТИ ЛЮБИМОГО УЧИТЕЛЯ – СТРАХОВА ВЛАДИМИРА ИВАНОВИЧА

Жижина М.В.

*«Учителя не умирают!*

Их души продолжают жить.  
Так свечка плавится и тает,  
Но не перестаёт светить.

А если свет вот-вот погаснет  
И, кажется, не убережь,  
Учеников зажгутся свечи!  
Все - от одной. Десятки свеч!

Учителя не умирают,  
Их души вечно будут жить!  
Их звёзды, в темноте мерцая,  
За нами тихо наблюдают  
И не перестают ЛЮБИТЬ»

*Елена Штерн*

Не каждому в жизни посчастливилось встретить своего Учителя, мне повезло. Во время учебы в университете нам, студентам-психологам, читал лекции потомственный ученый, известный отечественный психолог, профессор Страхов Владимир Иванович. Хочется отметить, что я с большим трепетом вспоминаю студенческие годы. Об этом благословенном времени остались самые теплые и трогательные воспоминания. Пять счастливых лет обучения на отделении психологии Саратовского государственного университета промчались как миг. В университете мне посчастливилось учиться у многих замечательных преподавателей, которые навсегда останутся в моем сердце, но знакомство с Владимиром Ивановичем - было судьбоносным, повлиявшим на мою профессиональную деятельность – это и выбор темы научного исследования, и подготовка диссертации по проблеме внимания, и место работы, и выбор стиля педагогической деятельности.

Встреча с Владимиром Ивановичем произошла на лекциях по спецкурсу «Внимание», который он нам читал в осеннем семестре. После первого занятия мы были все под большим впечатлением от его лекций - от блеска и быстроты его ума, притягательности и обаяния его личности; конечно же, я сразу загорелась идеей попасть к нему в дипломники. Мне очень хотелось, чтобы Владимир Иванович был моим научным руководителем, но понятно, что к нему очень трудно было попасть - много желающих, а количество дипломников ограничено. На занятиях Владимир Иванович вдохновенно рассказывал о своих успешных дипломниках, об их студенческих

статьях. Важно отметить, что в то время Владимир Иванович инициировал в университете такое нововведение, как защиту дипломной работы по совокупности публикаций студента.

В начале семестра Владимир Иванович дал нам задание - подготовить мини рассказ - презентацию на тему «внимания», но так, чтобы это был максимально не стандартный, интересный для слушателей, и занимающий по времени от 3 до 5 минут рассказ. Профессор отметил мой рассказ и дал задание подготовить небольшую статью по проблеме внимания. После чего я начала работать под научным руководством Владимира Ивановича.

В искусстве преподавания психологии Владимир Иванович был неподражаем, как, впрочем, и во всем. Воистину, во время чтения лекций, Владимир Иванович являлся образцом идеального профессионально-психологического портрета лектора. Теоретическая глубина содержания лекций, в тендеме изобилия наглядных жизненных примеров, чувством искрометного юмора делали лекции Владимира Ивановича просто незабываемыми!!!! В раскрытии каждой темы чувствовалось и высочайшая профессиональная компетентность, и неординарный подход к изложению темы, и живой, неподдельный интерес к студентам.

Мы с замиранием сердца слушали истории Владимира Ивановича о его путешествиях как спортсмена-велосипедиста, любителя лыжного спорта, а также его познавательные рассказы о ежедневных пробежках. Все рассказы Владимира Ивановича служили наглядной иллюстрацией изучения того или иного психологического явления, в сочетании с его блестящими ораторскими способностями, с умением строить диалог с аудиторией, делали каждую его лекцию уникальной, познавательной, мотивирующей на размышления о собственной жизни. Кроме того, после каждой лекции мы, студенты чувствовали необыкновенный заряд бодрости, желания штурмовать собственные вершины, а все потому, что Владимир Иванович не просто сам был удивительно энергичным, живым человеком, но и еще обладал неповторимой способностью вдохновлять окружающих его людей.

Кто хоть раз присутствовал на его лекциях или выступлениях, восхищались неповторимым стилем чтения и общением с аудиторией. Лекции Владимира Ивановича пролетали быстро и незаметно, мы только тезисно конспектировали, не писали под диктовку; каждую новую тему Владимир Иванович объяснял на жизненных примерах, от чего понимание и интерес к изучаемым вопросам у студентов только возрастал.

Владимир Иванович, наряду со своей душевной чуткостью, отзывчивостью, добротой, был строг и требователен как по отношению к себе, так и к своим ученикам, подчиненным. Маленьким примером иллюстрирующим деятельностную натуру Владимира Ивановича, его нацеленности на результат, может служить размещенное у нас на кафедре объявление: «Если Вам нечего делать, не делайте этого здесь». Владимир Иванович, будучи заведующим кафедрой педагогической психологии, всегда ориентировал нас, преподавателей на достижения конкретных результатов, выступая против формализма.

Владимир Иванович был человеком дела, он жил будущими идеями, постоянно строил планы, у него всегда было несколько вариантов решения одной проблемной ситуации. Его деятельностная натура проявлялась в огромном количестве выступлений на конференциях, в более тысячи публикаций - статей, монографий, под его научным руководством выпущен не один десяток научных сборников.

Владимир Иванович был еще и инноватором, творчески мыслящим психологом, талантливым организатором различных научных мероприятий, инициатором различных нововведений. В моей памяти, уверена, что и в памяти моих коллег, навсегда останутся проводимые Владимиром Ивановичем сентябрьские «Страховские Чтения», посвященные памяти отца - доктора психологических наук, профессора Ивана Владимировича Страхова. Формат этого мероприятия был уникальным, не похожим ни на какие другие научные мероприятия – все участники и гости получали именные приглашения, собирались в уютной обстановке Дома Ученых. Присутствовавшие за столиками гости, представители различных профессий - журналисты, спортсмены, бизнесмены, художники, музыканты имели возможность знакомиться, устанавливать новые профессиональные контакты. В перерывах, между вручениями авторских экземпляров сборников (надо было видеть и слышать Владимира Ивановича в роли ведущего, он презентовал каждого автора, искрометно характеризуя его профессиональные достижения и личностные качества), выступали музыканты, художники презентовали свои работы - это была творческая, уютная, продуктивная, запоминающаяся атмосфера научного праздника.

Владимир Иванович жил счастливой, насыщенной разносторонними увлечениями жизнью. Он обладал удивительной способностью вселять надежду, силы своим ученикам, коллегам. Его потрясающее умение поддерживать, его вера в лучшее, была заразительна. Владимир Иванович не был равнодушным и всегда принимал активное участие в разрешении житейских проблем своих друзей, коллег и студентов.

Большое счастье встретить на своем жизненном пути такого Учителя, Ученого, Человека, и мы, всем кому посчастливилось работать с Владимиром Ивановичем, благодарны ему за вдохновляющий личный пример, за талант к жизни, за открытое сердце, за готовность прийти на помощь, оказать поддержку, и конечно же, ЗА УМЕНИЕ ВДОХНОВЛЯТЬ!!!!!!!!!!

## СЛОВО ОБ УЧИТЕЛЕ

Милехин А.В.

Какой должна быть жизнь? В определенной степени трудной и, конечно же, интересной, но если поменять местами эти два слова, то содержание данной фразы не просто изменится, но и сократится. Интересной, а значит, трудности уже не замечаемы, или станут еще более стимулировать интересную работу.

Человек всегда хочет знать причину, причину появления на свет, создания мира, своих и чужих поступков, на мой взгляд, не принуждение и обстоятельства, а интерес, явились причиной всего, что удалось свершить Владимиру Ивановичу Страхову. С человеком, которому интересна работа, наука, семья, окружение, спорт, человек в его развитии, и другим становится интересно.

Студенты факультета физической культуры Саратовского педагогического института им. К.А.Федина, в котором долгие годы преподавал В.И.Страхов, как правило, заочно знакомы были с ним задолго до очных занятий, слухи о Страхове намного опережали его. Студентам и факультету физической культуры очень повезло с преподавателями работавшим на нем, это были педагоги действительно знающие, опытные, любящие и умеющие донести свой предмет до студентов. С уважением и благодарностью воспринимая их, особое отношение было все-таки к Владимиру Ивановичу, и вновь возвращаемся к интересу, он не просто знал свой предмет, он интересно его преподавал, это было так интересно, что не оставляло равнодушным никого. Не могло это пройти бесследно и не стать причиной положительных следствий. Для одних это знания в жизни, поведении, профессии, спортивной деятельности, для других интерес к науке, каждый интерпретировал Страхова по своему, но повода для нейтрального отношения к нему не было.

Преподавая, казалось-бы чисто теоретические дисциплины, на факультете физической культуры, он имел, на все 100%, право со спортсменами, порой высокой квалификации, общаться на равных, а чаще быть образцом для них в педагогике, в спорте и организации спортивной деятельности. Не каждый бегун пробежит марафон, даже не потому, что это тяжело, а потому, что это требует долгой, целенаправленной, упорной подготовки. Владимир Иванович пробежал не один марафон. На мой взгляд, только стойкий интерес помог ему совершить такое количество веломногодневок, по разным частям нашей страны, от 1000 до 3000 километров, что с простым увлечением осуществить невозможно. Наши спортклубы, спортивные федерации, при определенном финансировании и должностных обязанностях, порой не проводили столь масштабных, интересных, не разовых, а ставших традиционными спортивных мероприятий, сколько провел Владимир Иванович. Именно мероприятий, а не стартов для «галочки». «Весенний полумарафон», велопробег ко Дню

Победы в город-герой Волгоград, к участию в этих соревнованиях не просто надо было готовиться, к участию в них необходимо было пройти серьезный отбор среди многих желающих. Всем этим, долгие годы руководил энтузиаст Владимир Иванович. Художник, который проводил выставки своих картин, это то же Владимир Иванович. Я часто слышал удивленные вопросы к Владимиру Ивановичу: «... как Вы все успеваете?», на что следовал в шуточной форме ответ: «... надо попозже ложиться и пораньше вставать». Мне кажется, что если даже совсем не отвлекаться на сон, не выполнить того, что сделал! Владимир Иванович, занимаясь вопросами внимания, уделял внимание всем.

Педагог, ученый, человек, нельзя разделить эти понятия, для разных людей в различных ситуациях, что-то может быть ситуативно приоритетным. Студентом я познакомился с педагогом Страховым В.И., будучи преподавателем, в тяжелой для меня ситуации, я открыл для себя ученого Страхова Владимира Ивановича. Долгие годы работы с ним познакомили меня с человеком Владимиром Ивановичем Страховым, его семьей, быть рядом с которой честь для меня. Такой искренней, от чистого сердца, поддержки и участия в своей жизни я ни от кого не получал. Многим и многим, шедшим по жизни рядом с Владимиром Ивановичем, он бескорыстно помогал, поддерживал, защищал, направлял, учил. Кажется, естественные действия для человека и педагога, но как часто, одни это не в состоянии выполнить, а другим этого крайне недостает. Владимир Иванович имел свое мнение и всегда отстаивал его, был личностью, влиянию которой на мою жизнь я бесконечно благодарен. Уверен, к моему мнению присоединятся его воспитанники, коллеги, ученные.

На встрече выпускников факультета физической культуры 1983 года, 20 лет спустя, из преподавателей были Киселев Владимир Петрович и Страхов Владимир Иванович. Один из присутствующих, Владимир Симаков, восхищался, вспоминая Страхова, сидя рядом с ним и не угадав изменившегося за годы своего учителя. И когда выяснил, кто сидит рядом, сгреб Владимира Ивановича в охапку как родного, учитывая диаметрально противоположные размеры обоих и эмоциональное состояние Владимира «младшего», за Владимира Ивановича пришлось поволноваться.

Годы изменяют внешность, исключают из реальности, но не сотрут дела и память о Владимире Ивановиче.

Ученик Милехин А.В.

## О ВЛАДИМИРЕ ИВАНОВИЧЕ СТРАХОВЕ

Прохоров А.

Когда уходит близкий тебе Человек, то в твоей картине мира образуется невосполнимая прореха. И нет такого второго человека, который бы это место заполнил.

Моя первая встреча с Владимиром Ивановичем Страховым состоялась около 40 лет назад при обстоятельствах, которые не могли бы быть началом длительной дружбы.

Я работал в Казанском пединституте (в советское время это был пединститут) и приказом из Минобразования меня включили в комиссию по проверке Саратовского педагогического института. Деваться некуда,- поехал я в Саратов.

По приезду председатель комиссии собрала всех «проверяльщиков» из разных вузов для установки чего, да как... . Она мне сказала, что Ректор педвуза недоволен работой зав.кафедрой В.И.Страховым и решил его уволить, ректор – уважаемый человек в Министерстве и его надо поддержать... Было примерно так сказано. Т.е., моими руками хотели убрать зав.кафедрой В.И.Страхова.

Впечатление от первой встречи: Владимир Иванович был подтянутый, энергичный человек, острый на слово и на характеристики. Спортивный!

На первой встречи Владимир Иванович был корректен, но не очень-то любезен со мной. Конечно, чего радостного от того, что приехали тебя проверять и, понятно, что учитывая отношения с ректором, чего ожидать от проверки!

Повёл он меня на кафедру, столы были завалены документами, которые я дб проанализировать, просмотреть и т.д., что я впоследствии и сделал.

Надо сказать, что проверял я его как положено. Был опыт работы с бумагами и документами, до работы в пединституте я был деканом факультета в институте физкультуры. Я ходил на занятия, практики и семинары, на факультеты (комиссия работала почти 10 дней). Слушал лекции преподавателей, в том числе и Владимира Ивановича. Его лекционная нагрузка была более 400 час!

Я был восхищен тем, как читал лекции Владимир Иванович! Его лекции до сих пор являются для меня образцом. Документация тоже была в норме. Всё было на должном уровне. Недоумение и протест вызывала назначенная мне роль.

И ещё одна была сторона общения с Владимиром Ивановичем - спортивная. Я вечерами занимался спортом, бегал и купался в проруби на Волге (проверка была в феврале). Иногда он тоже ко мне присоединялся на пробежку. Общение на спортивные темы было также захватывающе. Многие наши взгляды совпадали.

Вообще, надо сказать, меня поражала широта взглядов и глубина понимания психологии Владимиром Ивановичем, его знания и культура, жизненные позиции и многое другое, всё это вызывало уважение.

Подошло время собрания профессорско-преподавательского состава Института. В советское время каждый проверяющий выступал перед составом преподавателей вуза с результатом своей проверки. Подошёл мой черед. Я выступил против ректора института, показав его предвзятость и необъективность по отношению к зав.кафедрой В.И Страхову. Эффект был колоссальный! Зал гудел!

О содержании своего выступления я заранее Владимира Ивановича не информировал.

А далее был неприятный разговор с председателем комиссии. Но справку я не переделывал. Написал как есть. Честь дороже!

Потом из Министерства ещё и моему ректору на меня указали. Больше меня в проверочные комиссии уже никогда не включали.

Так началась наша многолетняя дружба. Она имела спортивно-психологический характер. Владимир Иванович увлёк меня велосипедными путешествиями по стране. Он много сам путешествовал на велосипеде. Целая команда была у него, с некоторыми его сподвижниками он и меня познакомил. Интересные были мужики! И я тоже, по его примеру, объездил пол России.

Вспоминается поездка к нему на велосипеде. Я всё лето работал над книгой и уже в конце августа «очнулся»: лето почти прошло, а я и не отдохнул, что делать?! Позвонил Владимиру Ивановичу, можно я к Вам заеду? Он одобрил. Я сел на велик и поехал... На четвёртый день приехал в Саратов. Август был очень жарким в тот год, я докатил до Владимира Ивановича изрядно вымотанным. Помню как Людмила Михайловна кормила каким-то очень вкусным борщом и салатом из огромнейшей помидоры. А я засыпал прямо за едой. Всё было понятно: Владимир Иванович довёл меня до кровати и я моментально «выключился». До сих пор всё это помнится...

После того как велосипедные поездки прекратились я всегда был желанным гостем у него и его семьи: когда ездил на юг на машине, или на пароходе по Волге. Он и Людмила Михайловна встречали меня как родного человека! Было радостно увидеться и душевно тепло в его семье.

Были встречи, общение про науку и около науки, за жизнь... Мы, казанские психологи, много публиковались в сборниках и книгах Владимира Ивановича, были и совместные работы в т.ч. и монографии. Его ученики защищались в Казани, выступали на конференциях. Всегда, при встрече, Владимир Иванович показывал, что сделано им и его учениками, какие вопросы поднимались в текстах публикаций, что могло быть опубликовано в будущем, какие исследования планируются и многое другое.

А потом были картины... И обсуждение картин. Талант многогранен!

Отмечу такой штрих: Владимир Иванович, хоть и много лет мы были дружны, никогда не позволял себе перейти на «ты». Воспитание! И культура!

Вспоминаю, с какой отцовской гордостью он рассказывал о сыне...

Скажу, что наши встречи меня одухотворяли и, я бы сказал, как-то поднимали что ли, наполняли энергией. Такой вот созидательной силой обладал профессор Страхов!

Хочу поклониться Людмиле Михайловне, супруге Владимира Ивановича, за всё, что она сделала для него, за то, что стала смыслом и главным Человеком в его жизни. Спасибо!

Время жизни стирает воспоминания. Но моя память о Владимире Ивановиче светла и не имеет срока давности.

## **ВЛАДИМИР ИВАНОВИЧ СТРАХОВ – МОЙ «ЗАСЛУЖЕННЫЙ СОБЕСЕДНИК»**

Рягузова Е.В.

Владимир Иванович Страхов – многогранная личность еще при жизни ставшая легендой саратовской психологии, талантливый и самодостаточный человек, который смог найти и реализовать себя в различных жизненных сферах, уверенно и комфортно чувствуя себя в каждой из них. Он сам называл себя и своего отца – известного российского психолога Ивана Владимировича Страхова – счастливыми людьми, так обосновывая это: «Все время мы занимались любимым делом, ни разу не пошли против своих убеждений, ни разу нам не пришлось изменять себе, мы были свободными людьми в профессии, что в полной мере восполняло ограничения в социальных и политических свободах, коими так изобиловал непростой изломанный XX век»<sup>1</sup>.

На мой взгляд, в этом высказывании полностью отражены жизненные доминанты Владимира Ивановича Страхова: право быть и оставаться собой; право иметь и выражать собственное мнение, не всегда удобное для других; право на свободу внутреннего движения в профессиональной сфере и понимание того, что именно знания дают свободу; ответственность и верность самому себе.

Мне хотелось бы обозначить разные грани личности Владимира Ивановича как ученого и организатора науки, самобытного художника и спортсмена, издателя и краеведа, моего «Заслуженного собеседника».

Владимир Иванович – известный ученый, автор большого количества научных публикаций, плодотворно разрабатывавший многие проблемы психологической науки, разнообразие которых отражает динамизм его интеллектуального поиска. В сферу его научных интересов входили этические вопросы, связанные с самооценностью личности, ее свободой и нравственными ориентирами в литературном творчестве писателя Ивана Александровича Гончарова (кандидатская диссертация «Психологизм в творчестве И.А.Гончарова», 1956) и проблемы, имеющие отношение к спортивной самоидентификации («Спортивная самоидентификация: методы и материалы интроспективного исследования спортивной деятельности», 2014). Но главным фокусом его исследовательского интереса было внимание, оригинальную концепцию которого он создал, глубоко изучив проблемы внимания в изобразительной, спортивной и учебной деятельности; разработав макро- и микро-структуру внимания, исследовав его антиципирующую направленность, введя понятие «интеллектуальное внимание», для которого доминирующим выступают речевая регуляция и значимость познавательной задачи, определяющая логику развития сосредоточенности; выявив механизмы коллективного внимания как синхронной формы его актуализации, позднее обозначив эту форму как кооперативное, групповое, ассоциированное внимание.

---

<sup>1</sup> Вступительное слово проф. В.И. Страхова к XXV Страховским Чтениям, М.: Издательство «Перо», 2017

Владимир Иванович – успешный руководитель, много лет возглавлявший психологическую кафедру Саратовского государственного педагогического института им. К.А.Федина, созданную его отцом в 1937 году. По приглашению Владимира Ивановича мне доводилось не раз бывать на этой кафедре, занимавшей небольшое помещение в здании Педагогического института на ул. Мичурина, попасть в которое можно было, осторожно пройдя сквозь большую учебную аудиторию, очень часто заполненную студентами. Оказавшись на кафедре, было понятно, что здесь особая духовно-обжитая территория – «святая святых», где помещены «скрижали завета», живет и хранится память, кипит и бурлит научная жизнь, строятся грандиозные планы и перспективы на будущее.

Владимир Иванович – яркий преподаватель. Когда я училась в университете на отделении психологии, Владимир Иванович читал нам спецкурс «Психология внимания», но, к сожалению, для меня, тогда наша Встреча не состоялась, не произошла... Лекция была первой парой, я часто опаздывала, а Владимир Иванович был очень строг к опоздавшим – он их просто не пускал, закрывая дверь аудитории на задвижку... Но мои более дисциплинированные сокурсники и друзья с младших курсов были восхищены его искрометным и вдохновенным чтением лекций, вовлекающим и увлекающим слушателей в сложное и многомерное пространство психологических знаний.

Владимир Иванович – спортсмен, серьезно занимавшийся велосипедным спортом, и совершивший вместе с профессором Казанского университета Александром Октябриновичем Прохоровым велосипедное путешествие по маршруту Саратов – Казань, о котором мне рассказывал профессор А.О.Прохоров, тепло и искренне вспоминая незабываемые моменты общения с Владимиром Ивановичем. Спортивное прошлое всегда давало о себе знать, и Владимир Иванович поддерживал физическую форму, бегая в любое время года и любую погоду на стадионе «Динамо» и по набережной Космонавтов.

Владимир Иванович – самобытный художник с узнаваемым стилем, индивидуальным почерком и характерной колористикой. Он окончил художественную школу и занимался изобразительным искусством «для себя», но при этом его творческие работы вызвали интерес и выставлялись в музее-усадьбе В.Э. Борисова-Мусатова. Помню, как представляя «Профессорский выпуск» Ученых записок, Владимир Иванович сопровождал эту презентацию своеобразным вернисажем собственных акварелей, развешенных на канцелярских зажимах вдоль учебной доски. Для меня интересным было увидеть наличие в этих рисунках «сквозных персонажей» как у Марка Шагала, т.е. повторение одних и тех же символических фигур (старуха, солдат-инвалид, бомж, священник), которые перемещались из одной работы в другую, находясь в разных жизненных и вымышленных ситуациях. Именно они, создавая объемный и живой мир, рассказывая собственную историю и вступая в диалог со зрителями, выстраивая свой совместный нарратив и организуя своеобразную смысловую полифонию, объективировали жизненное

мировоззрение самого автора, его субъективные ценности, взгляды и приоритеты.

Владимир Иванович – редактор и издатель, на счету у которого не только неисчислимое количество коллективных сборников и монографий, но и искренняя благодарность всех тех, кто имел возможность публиковать результаты собственных научных исследований на разных этапах своей научной карьеры и творческого осмысления проблемы.

Особое место в этом ряду занимают сборники, выпущенные по материалам конференций «Страховские Чтения», которая изначально задумывалась как мемориальная конференция, посвященная памяти известного психолога Ивана Владимировича Страхова, возглавлявшего кафедру психологии Саратовского педагогического института на протяжении 40 лет и сформировавшего собственную научную школу. Первая конференция, состоявшаяся в 1991 году, включала рассмотрение ключевых вопросов, касающихся анализа творческого вклада И.В.Страхова в отечественную психологию, историческую реконструкцию его роли как ученого и организатора науки, значение научных идей и их экспликация в современный контекст. Кроме этого конференция предполагала знакомство с исследованиями, выполненными в рамках творческих приоритетов профессора И.В.Страхова, связанных с психологией творчества и психологией внимания, психологией характера и школьного урока, педагогического общения и педагогического такта. Однако интерес научного сообщества к этой конференции оказался настолько велик, что практически сразу же появляются статьи, отражающие весь спектр научных проблем не только современной психологии, но и смежных дисциплин. В предисловии к XVII Страховским Чтениям (2008 г.) Владимир Иванович пишет о том, что редкие издания подобного серийного жанра являются столь объемными и длительно реализуемыми<sup>2</sup>. Он с удовлетворением отмечает рост количества заинтересованных авторов (150 человек!) и расширение тематики статей, представленных в сборниках.

Владимир Иванович – краевед, досконально знающий историю Саратова и его достопримечательности. Живя с ним по соседству, я часто встречала его на улице, и он детально и с воодушевлением рассказывал о старом Саратове в зависимости от локализации нашей случайной встречи. Он говорил о Никольской улице, где когда-то стояли Триумфальные ворота, построенные к визиту императора Александра II в Саратов, и прежде по этой улице ходил трамвай; о домах мукомолов Шмидтов и трагической судьбе их потомков; о женской Мариинской гимназии и усадьбе вице-губернатора В. П. Александровского; об удивительном доме инженера В.А.Яхимовича с паробетонным отоплением и женскими фигурами, символизирующими юность и старость; об Архиерейских торговых рядах середины XIX века и Духовной Консистории. Мне вспоминается, как он искренне удивился и даже на миг остановился, когда узнал, что я помню Лютеранскую церковь

---

<sup>2</sup> Вместо предисловия. XVII Страховские Чтения, Саратов: Наука, 2008.

Святой Марии – кирху, полностью уничтоженную в 70-е годы 20 века, которая во времена моего детства была театром кукол с великолепной акустикой и замысловатой для детского восприятия архитектурой.

Владимир Иванович – мой «Заслуженный собеседник». Поразительным и символичным видится мне тот факт, что А.А.Ухтомский – автор термина и закона «Заслуженного собеседника», согласно которому каждый получает такого собеседника, которого заслуживает<sup>3</sup>, был учителем Ивана Владимировича Страхова.

Наша настоящая Встреча с Владимиром Ивановичем была обусловлена абсолютно внешними обстоятельствами: мы преподавали в университете у студентов-вечерников, учебные пары по времени совпадали, а в перерыве мы приходили на кафедру и разговаривали. Вот эти ни к чему не обязывающие разговоры стали приглашением к общению и сотрудничеству, которое оказалось достаточно длительным, хотя и не всегда ровным. Владимир Иванович сам выбирал себе собеседников, открывая для себя их доминанты, а выбрав, относился к ним требовательно, бережно и уважительно, проявляя живой интерес и искреннюю предрасположенность. Презентации сборников «Страховские Чтения», приуроченные ко дню рождения Ивана Владимировича Страхова, собирали единомышленников и друзей Владимира Ивановича – это были и уже состоявшиеся ученые из разных вузов не только Саратова, и совсем молодые исследователи, которые еще искали свою тему. Атмосфера была пропитана высочайшей гуманитарной культурой, что совсем не удивительно, поскольку это была естественная среда обитания Владимира Ивановича. Действо, а это было именно Действо, происходило в Доме Ученых, расположенном в старинном особняке графа А.Д.Нессельроде с парадной лестницей, зеленым залом и мавританской гостиной, всех встречал Владимир Иванович (обязательный атрибут – бабочка), приглашенные (были специальные приглашения) гости рассаживались за столики с чаем, конфетами и печеньями. Дополняла торжественную обстановку – живая классическая музыка, которую исполняли студенты консерватории или музыкального училища. Владимир Иванович представлял каждого из участников, подбирая слова и эпитеты, остроумные и ироничные, но всегда добрые, теплые и уважительные, создавая общее удивительное коммуникативное пространство людей, открытых и созвучных друг другу.

Владимир Иванович надеялся на продолжение и развитие его идей и начинаний, и я нисколько не сомневаюсь, что это продолжение будет, нынешняя конференция наглядное подтверждение этому!

---

<sup>3</sup> Ухтомский А. А. Интуиция совести. Письма. Записные книжки. Заметки на полях. СПб., 1996. С.437

## ЧЕЛОВЕК ТВОРЧЕСТВА, ОБЩЕНИЯ И ДОБРА

Семёнов В.Е.

Познакомились мы с Владимиром Ивановичем Страховым в начале этого века на одной из наших Поволжских психологических конференций, когда ученые ещё могли непосредственно общаться без всяких «онлайнов» и защитных масок «нового дивного мира». Мы сразу стали общаться, как будто уже давным давно знали друг друга. Потому что оба любили науку и искусство и в юности я тоже занимался спортом и живописью. К тому же мы оба, как профессора и научные руководители, имели отношение к очень способной и увлеченной психологией саратовской исследовательнице Людмиле Аксеновской, у которой я на кафедре социальной психологии Санкт-Петербургского госуниверситета был научным руководителем кандидатской диссертации. Она полностью оправдала наши ожидания - и уже давно стала доктором психологических наук и деканом факультета психологии Саратовского государственного исследовательского университета. Рассказывал мне Владимир Иванович и о другом талантливом молодом исследователе - Раиле Шамионове. Просто великолепно - и он уже доктор психологических наук и декан факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ. Думаю, что общение этих замечательных людей с активным и творческим Владимиром Ивановичем в их студенческие и более поздние годы имело несомненное позитивное значение для их научно-творческих и административных успехов. По моим даже отдельным наблюдениям плодотворное влияние профессор Страхов-младший имел и на других своих студентов.

Мы переписывались с Владимиром Ивановичем. Он периодически требовал от меня статьи для мощного потока изданий под его редакцией. Это были материалы всероссийских и международных «Страховских чтений», которые он учредил и организовал в Саратовском университете, в честь своего отца - известного ученого-психолога профессора Ивана Владимировича Страхова, создателя Саратовской психологической школы, кстати, имевшего отношение и к Ленинградскому университету, который частично был эвакуирован во время Великой Отечественной войны в Саратов, где Страхов-старший преподавал, поработал он потом немного и в самом ЛГУ в Ленинграде. А я всегда помню, что родился в эвакуации в Саратове, в апреле 1942 года, куда из действующей армии демобилизовали мою маму, младшего лейтенанта медицинской службы, которая приехала к родственникам отца, чтобы родить меня, зачатого родителями перед самой войной. А отец продолжал сражаться, защищая Ленинград.

Составлял и редактировал Страхов-младший также сборники статей, посвященные прежде всего социально- психологической тематике и, конечно, его главной теме - теории и практическим проблемам изучения процесса внимания. Опубликовал он и несколько моих статей, посвященных исследованиям отношений молодежи (школьников, студентов, работающих молодых людей в разных регионах России) к различным аспектам бытования

и трансформации современной русской речи, а также социально-психологическим особенностям групповой художественной деятельности и др. Сам Владимир Иванович был наделен дарами творческой увлеченности, эмпатии и дружелюбия. Поэтому он прожил почти 90 лет, опубликовал аж 1000 научных работ, помог многим, в первую очередь, молодым людям, своим ученикам и положительно повлиял на них. Я относился и отношусь к нему с большой симпатией, в том числе и потому, что он олицетворяет для меня настоящую интеллигенцию корневой многонациональной российской провинции, именно Саратова - города, связанного с именами таких великих личностей и творцов как Николай Чернышевский, Пётр Столыпин, Кузьма Петров-Водкин, Алексей Толстой, Лидия Русланова, Юрий Власов и Юрий Гагарин.

Последний раз я встретился с Владимиром Ивановичем Страховым в ноябре 2011 года, когда по приглашению декана факультета психологии СГУ Людмилы Николаевны Аксеновской приезжал для творческих встреч с преподавателями и студентами факультета. Зная, что я в прошлом веке успешно защитил докторскую диссертацию «Социальная психология искусства: предмет, концепция, проблемы», Владимир Иванович подарил мне библиографическую редкость - книгу своего отца: Страхов И.В. «Л.Н. Толстой как психолог» (Ученые записки. Выпуск 10). Саратов. Издание Саратовского государственного педагогического института. 1947. А я подарил ему мою книгу «Российская полиментальность и социально-психологическая динамика на перепутье эпох». СПб. Изд-во СПбГУ. 2008. Если будет мне позволено в наше турбулентное мутное время переиздать в более совершенном виде мои монографии, посвященные социальной психологии искусства, книга Страхова-старшего будет там с благодарностью использована. Спасибо тебе, дорогой Владимир Иванович.

Ты достойно выполнил свою миссию. Жизнь продолжается, но тебя не забыли. О твоей кончине я узнал из письма твоей ученицы Марии Жижинной, которая очень скорбит по тебе. Уже в ноябре этого года Раиль Мунирович Шамионов проводит очередные Страховские чтения под наименованием «Современные проблемы социальной психологии личности», посвященные твоей памяти. Мы помним творческую светлую личность - профессора Владимира Ивановича Страхова из Саратова. С воспоминаниями о таких пассионарных людях легче жить и идти правильным путем!

## ПАМЯТИ УЧИТЕЛЯ, ПАМЯТИ ЭПОХИ...

Ткачева М.С.

Двадцать девятые Страховские Чтения оказались памятными вдвойне: за месяц до назначенной даты конференции ушел из жизни их основатель, профессор Владимир Иванович Страхов (21.08.1932 – 16.10.2021). Ушел на 90-м году жизни, сохранив о себе яркую, светлую, добрую, благодарную память...

Выражение «ушла эпоха» в таких случаях звучит нередко и кажется избитым, но на этот раз будет уместно как никакое другое. Ведь свои качества как организатора науки Владимиру Ивановичу удалось максимально полно проявить именно в тот период, который ушел в прошлое на наших глазах. С расцветом академических свобод в 90-е, даже при тогдашней скудной материальной базе, частота выхода в свет его личных трудов и редактируемых сборников возросла в разы по сравнению с предыдущими 35-ю годами его научного стажа советских времен. Естественно, сыграла свою роль и его уникальная работоспособность: статей от своих сотрудников в новый сборник он ожидал чуть ли не каждый месяц, периодически говорил: «Пишите по две статьи». Соответственно и показатели печатавшихся у него авторов заметно выделялись на общем фоне публикационной активности сотрудников педагогического института и даже, пожалуй, всего университета после объединения двух вузов в 1998 году. К примеру, мой «личный рекорд» количества публикаций за год – 17 (в том числе монография) – пришелся на 2000 год, первый полный год трудового стажа после окончания университета, когда еще не встал вопрос о написании непосредственно диссертации, а еще только продолжалось освоение научного письма и постижение общих принципов проведения психологических исследований. Как могу оценить теперь, это был еще и период социализации в научных кругах: ведь Владимир Иванович специально устраивал презентации многих сборников, собирая авторов вместе и представляя публике каждого, находя важные слова для всех – от члена-корреспондента Академии наук до сделавшего первую наивную пробу пера студента, создавая условия для неформального общения представителей самых разных научных направлений, далеко не только психологов. Возможность опубликоваться у него имел практически кто угодно: философы, социологи, историки, лингвисты, литературоведы, искусствоведы, спортивные тренеры, биологи, медики, математики... перечислять можно бесконечно. И это все были не только представители вузов, но и практикующие специалисты, и школьные учителя, и педагоги дополнительного образования. Никто тогда не мог себе представить, что через двадцать лет подобная «всеядность» и скорость выхода новых книг не только не будут восприниматься «верхами» системы позитивно, как сильные

стороны, но и начнут вызывать подозрения, и такие многоплановые сборники и конференции заработают эпитет «мусорные»...

Впрочем, для сегодняшнего читателя не менее интересно будет узнать о деталях процесса подготовки этих сборников, особенно в 90-е годы, когда ни одного компьютера не было еще даже на самой кафедре педагогической психологии Пединститута СГУ, не говоря уже о домашних условиях подавляющего большинства авторов. Типография тогда делала копии с непосредственно отпечатанных на бумаге страниц, и поэтому каждый автор должен был сдать текст напечатанным на машинке с достаточно свежей, хорошо пропитанной краской лентой, чтобы был заметен контраст черного текста и белой бумаги. Исправление каждой опечатки превращалось в целую эпопею... А если удавалось найти место, где можно было бы набрать текст на компьютере, не отстукивая с немалым усилием по клавишам машинки, то само наличие там лазерного принтера уже считалось большой удачей, были тогда еще распространены принтеры матричные, печатавшие каждую строчку отдельно в несколько приемов и дававшие слишком бледный цвет текста по сравнению с фоном, типографская техника тех времен могла его попросту «не ухватить». И всем этим премудростям начинающих авторов учил сам Владимир Иванович, не чураясь никаких технических тонкостей, принимая все как должное.

И тонкостям научного письма учил тоже. И каким ведь уникальным образом: дипломники его не писали стандартный 60-страничный фолиант. Их, и моя в том числе, работа (тогда и аббревиатура-то такая – ВКР – вовсе не была в ходу) представляла собой доклад по совокупности публикаций. В наши дни в таком виде защищается лишь небольшой процент докторских диссертаций, соискатель кандидатской степени нужного количества публикаций соответствующего статуса вряд ли наберет, а что вообще говорить про студентов? Самые активные и продвинутые из них за время подготовки ВКР успеют опубликоваться один-два раза в лучшем случае. А у меня благодаря редакторской «плодовитости» Владимира Ивановича за год с небольшим, к весне 1999 года, к моменту защиты диплома набралось 14 статей. И в качестве «вишенки на торте» он сделал из них монографию – в соавторстве с еще одной его дипломницей того года с закрывавшегося тогда уже вечернего отделения, просто собрал вместе мои и ее статьи, скомпоновал их в разделы – и получилась книга объемом 5,25 печатных листа. И неважно, что все эти статьи уже были опубликованы ранее, он всегда стоял на позиции, которую озвучил мне когда-то: «Все свои тексты вы можете публиковать сколько угодно раз, это ваша интеллектуальная собственность». Сейчас таким образом изготовленный труд просто не прошел бы проверку на оригинальность ни по одной системе, но тогда не было еще в научном обиходе такого оксюморона – «самоплагиат»...

И конечно, невозможно не вспомнить, каким образом Владимир Иванович проводил Страховские Чтения каждый год 19 сентября, в день рождения своего отца. Это было совершенно не похоже на традиционный формат научных конференций: там не было привычных пленарных докладов и секционных заседаний, не выпускалась предварительно программа конференции. Но тираж сборника «Материалы Страховских Чтений» всегда был готов задолго до заветной даты, и ближе к ней участники и гости получали адресные приглашения. В девяностые – начале нулевых собрание в виде презентации и вручения авторам готового сборника проходило в саратовском Доме ученых, обязательно с угощением и культурной программой. Впоследствии базы проведения мероприятия менялись, это могли быть актовые залы разных корпусов Педагогического института, пока наконец в 2008 году Чтения не обрели своего законного пристанища в 12-м корпусе университета, в 323 аудитории, которой было присвоено имя Ивана Владимировича Страхова. Но во всех местах их проведения неизменным оставалось одно – создаваемая Владимиром Ивановичем теплая и дружественная творческая атмосфера, в которой каждый мог раскрыться и показать себя таким, какой он есть.

Да, та эпоха ушла. Но в нынешнем своем виде Страховские Чтения, организуемые теперь коллегами и непосредственными учениками Владимира Ивановича, поддерживают и берегут заложенные им традиции. Так же, как он когда-то, мы приветствуем авторов разных научных направлений и разной квалификации. Естественно, сам формат проведения конференции и выпуска сборника имеет ныне вид абсолютно современный: книга выходит в электронном виде, выкладывается на сайте университета и в системе РИНЦ, все статьи проверяются на оригинальность, пленарные и секционные заседания последние два года проводятся онлайн дистанционно... Но вся эта форма не отменяет главного содержания – возможности для авторов проявить себя и зазвучать со своими идеями в научном сообществе. Продолжение этой миссии будет лучшим способом сохранить память о неутомимом деятеле науки и выдающемся человеке, современниками которого нам посчастливилось быть.

## **ПРОФЕССОР В.И. СТРАХОВ КАК ОРГАНИЗАТОР НАУКИ**

**Р.М. Шамионов**

С именем Владимира Ивановича Страхова связано само зарождение данного сборника научных трудов. Первый его выпуск состоялся по материалам самой первой научной конференции, проведенной в память его отца, основателя Саратовской психологической школы профессора И.В. Страхова в 1991 году. До 24-го выпуска сборники редактировал сам Владимир Иванович и заложил традиции широкого участия в нем авторов различных областей науки. Поэтому сборник стал столь же многогранным, как и интересы самого Владимира Ивановича и его отца, Ивана Владимировича, так и ассоциированных с ними широкого круга исследователей в области психологии, философии, филологии, биологии, педагогики и ряда других. Сборник стал своеобразным представлением не только психологической научной школы, но и площадкой для обсуждения самых смелых идей, площадкой апробации работ молодых исследователей. С 2017 года сборник формируется на основе материалов тематических Страховских чтений, проводимых ежегодно по актуальным для психологии проблемам.

Данное издание – лишь одно в ряду множества других изданий, которые организовал и редактировал профессор В.И. Страхов. Наряду с этим на протяжении десятков лет издавались «Вопросы психологии внимания», «Ученые записки кафедры педагогической психологии», «Психология здоровья. Психологическое здоровье», «Бюллетень Международной Академии психологических наук», «Вопросы практической психологии» и другие. Не берясь оценить труд ученого, даже в одном направлении, необходимо отметить исторический контекст его разворачивания. 1990-2000 годы – это десятилетия довольно сложные для страны и для науки. С одной стороны, в это время развернулись исследования одновременно по многим направлениям, в том числе, ранее не практиковавшимся в Союзе, происходила интеграция отечественной психологии в мировую науку, с другой, - были весьма ограничены возможности публикации научных работ в силу экономических и организационных издержек. Только в ограниченном количестве научных центров и благодаря подвижникам науки стала возможной поддержка исследований и публикация их трудов. Владимир Иванович Страхов был именно таким – незаурядным, активным, убежденным и последовательным организатором психологической науки в Саратовском университете. Он создал вокруг себя разновозрастную группу исследователей, насчитывающих в разное время порядка 100 и более человек из разных регионов России. Владимир Иванович стремился привлечь молодых исследователей к науке, возвращал их, помогая осваивать азы научного труда. Владимир Иванович сам занимался интенсивно научной деятельностью, его интересы касались всех направлений, которые он культивировал и реализовывал одновременно ряд проектов, в которые привлекал и студентов, и аспирантов, и молодых ученых и известных маститых. Благодаря такому сообществу происходило приобщение первых к традициям научных

исследований и интегративной тематике исследований и поддержке целых направлений исследований вторых.

Пожалуй, не будет преувеличением сказать, что большинство саратовских психологов, в том числе и автор этих строк, обязаны Владимиру Ивановичу своим научным развитием. Он поощрял своих учеников и коллег к активной научной деятельности, эмоционально реагировал и искренне расстраивался, если что-то не получалось, использовал все свои ресурсы, чтобы помочь им обрести силу научной деятельности и «задать» мотивацию на многие годы вперед, направлял, позиционировал их в научной среде вне Саратова. Можно сказать, что своими деяниями, своей школой научного труда он во многом заложил фундамент современной психологии в Саратове.

Работа Владимира Ивановича с авторами всегда имела личностный характер. Его пристрастность к тексту и автору некоторых приводили в замешательство, но в реальности он стремился к консолидации вокруг себя единомышленников в плане научного труда и не имели особого значения область исследований автора, его опыт (или вообще отсутствие такового) и принадлежность к вузу, городу и вообще академической среде. Поэтому ему удавалось внести свой вклад в научное развитие и просвещение практически каждого, кто с ним соприкасался. Многие доктора наук Саратовского университета – психологи, социологи, философы, психолингвисты, а порой и биологи - обязаны Владимиру Ивановичу и своей публикационной активностью, и ростом научной (рабочей) квалификации и формальной квалификации тоже. Не является исключением и автор этих строк, в судьбе которого Владимир Иванович сыграл весомую роль, особенно на начальных этапах развития. В различных изданиях, курируемых Владимиром Ивановичем, было опубликовано порядка 50 научных работ.

Кроме того, научная работа на кафедре в бытность ее руководства Владимиром Ивановичем, предполагала открытую возможность продвижения для всех сотрудников. Это значило, что Владимир Иванович активно курировал эту работу. Это не было курированием в традиционном понимании, поскольку, очевидно, для него был важен результат «в сухом остатке» - не диссертации, а научные публикации, являющиеся первичными для научного развития авторов и из которых впоследствии сплетались параграфы и главы «научно-квалификационного труда»...

Профессор Владимир Иванович Страхов оставил после себя не только человеческую память, но тома изданий, в которых выражал себя он сам, выражали себя его ученики, коллеги, в которых мы учились и которые стали частью нас самих. Но и сам Владимир Иванович был известным ученым, внесшим вклад в общую психологию, педагогическую психологию и психологию развития, психологию спорта и творчества. Многогранность ученого проявляется в его собственных публикациях - монографиях и статьях, написанных живым языком, представляющих психологический анализ явления в привязке к активной человеческой жизни и деятельности. Его подход к исследованию (включая моделирование явления) основывался на анализе динамики и перестройки внутренней ткани явления, столкновения с

внешними (ситуативными) и внутренними обстоятельствами. Поскольку он не имел состояния не-активности, равно как и не-внимания, его работа стала для него увлечением, которое он пронес через всю свою жизнь и к которому он стремился привлечь многие поколения своих учеников и коллег.

Светлая память Ученому, Педагогу, Организатору науки, Человеку!

**РАЗВИТИЕ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ  
В КОРРЕКЦИОННО - РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ  
УЧИТЕЛЯ - ДЕФЕКТОЛОГА ДОУ**

Артюхова Т.Ю.

магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»,  
г.Саратов, Россия

E-mail: [tatiana-art.2011@yandex.ru](mailto:tatiana-art.2011@yandex.ru)

**Аннотация:** В статье представлены особенности и условия реализации коррекционно-развивающей работы по развитию мышления дошкольников с ЗПР на занятиях учителя-дефектолога в соответствии с ФГОС ДО (Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования). Все это поможет правильно организовать работу и проводить коррекцию имеющихся нарушений у дошкольников с ЗПР в мыслительной сфере.

**Ключевые слова:** задержка психического развития, мышление, коррекционно-развивающая работа, учитель-дефектолог, познавательная деятельность

**DEVELOPMENT OF THINKING ACTIVITY IN PRESCHOOLERS WITH  
DELAYED MENTAL DEVELOPMENT IN CORRECTIVE -  
DEVELOPING WORK OF A TEACHER-DEFECTOLOGIST IN A  
PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION**

Artyukhova T.Y.

master's student, Saratov State University, Saratov, Russia

E-mail: [tatiana-art.2011@yandex.ru](mailto:tatiana-art.2011@yandex.ru)

**Abstract:** The article presents the features and conditions for the implementation of correctional and developmental work on the development of thinking of preschool children with mental retardation in the classroom of a teacher-defectologist in accordance with the Federal State Educational Standard of Preschool Education (Federal State Educational Standard of Preschool Education). All this will help to properly organize work and correct the existing violations in preschoolers with mental retardation.

**Key:** mental retardation, thinking, correctional and developmental work, teacher-defectologist, cognitive activity

Мышление - сложный психически взаимообусловленный процесс связанный непосредственно с речью, т.е. опосредованного и обобщенного отражения действительности проходящий через операции анализа и синтеза. В разном возрасте формируются различные формы мышления (наглядно-образное, абстрактно-логическое, словесно-логическое), но у детей с ЗПР эти процессы снижены и отстают в развитии, но являются сохранными.

Особенности познавательной деятельности детей с ЗПР изучены и обобщены в работах выдающихся ученых коррекционной педагогики: В.И. Лубовского, Т.П. Артемьевой, С.Г. Шевченко, М.С. Певзнер, Л.В.Занкова, Н.Ю. Боряковой, Г.А. Урунтаевой, А.Н. Леонтьева,

Н.Е. Веракса, Е.А. Стребелевой, Л. А. Венгер, С.Д. Забрамной, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго и других.

Актуальность изучения мыслительных процессов и на сегодняшний день является важным аспектом для развития детей, имеющих задержку психического развития.

При ЗПР у детей присутствуют отклонения в основном интеллектуальной, а также эмоциональной и личностной деятельности. При ЗПР основные нарушения познавательного уровня развития ребенка заметны в недостаточности сформированности познавательных процессов. Также дошкольники имеют нарушения всех сторон речевой деятельности (языковой системы): преобладают дефекты звукопроизношения; ограниченный словарный запас; слабо оперируют грамматическим строем и связной речью. Нарушение речи при ЗПР имеют системную структуру, поскольку имеют место трудности в понимании простых и сложных инструкций, лексических связей, лексико-грамматического строя речи, фонематических процессов, связной речи. Такие недостатки речи затрудняют формирование мышления, а также чтения и других видов познавательной деятельности. [10,с.18-22]

В исследованиях В.В. Воронковой и В.Г. Петровой характеризуется недоразвитие речевой деятельности при ЗПР в целом влияющее на уровень интеллектуального развития детей. Обозначаются три вида когнитивных (познавательных) предпосылок в развитии речи: интеллектуальное развитие ребенка отображается в организации семантического поля; сформированность мыслительных операций сказывается на уровне языковой компетентности; речевое развитие напрямую взаимосвязано с организацией познавательной деятельности детей.

Отставание в мыслительной деятельности достаточно специфично у детей с ЗПР. Мышление у детей с задержкой психического развития ограничено в способностях к умению обобщать, абстрагировать, принимать помощь, перекладывать свои умения в другие ситуации. Особенные трудности заключаются в формировании образных представлений, не формируется соответствующий возрастным показателям уровень словесно-логического мышления. Т.В. Егоровой изучены особенности наглядно-образного мышления детей с ЗПР и выявлено, что проявляются недостатки в сформированной зрительно-аналитико-синтетической деятельности. Недостаточность в функциях мышления у детей с ЗПР проявляется низкой способностью к обобщению материала, ослабленностью регулирующей функции мышления, крайне ограниченной сформированностью основополагающих мыслительных операций: анализа и синтеза. Дети с ЗПР отличаются от сверстников с нормальным развитием сниженной умственной работоспособностью. Специфическими особенностями деятельности у таких дошкольников являются: низкий уровень формирования самоконтроля, недоступность целенаправленных продуктивных действий, трудность в планировании и программировании, выраженные нарушения в вербализации действий.[10,с.50- 52]

Мыслительная деятельность у детей старшего дошкольного возраста в своей структуре содержит такие компоненты:

- ✓ Мотивационный, находящийся в разных видах активности.
- ✓ Регуляционный, обозначающийся умением планировать, программировать и контролировать психическую деятельность.
- ✓ Операционный, в котором уже есть сформированные операции анализа и синтеза. Развитие мышления оказывает благоприятное влияние на развитие смысловой стороны речевой деятельности дошкольника.

Целью коррекционно-педагогической работы учителя-дефектолога с дошкольниками, имеющих нарушения и отставание в развитии, в условиях дошкольного учреждения является формирование психологического базиса для полноценного развития личности и социализации каждого ребенка. Важно сформировать «предпосылки» мышления: речь, память, внимание, различные виды восприятия, развить зрительные, слуховые, моторные функции и межсенсорные и межполушарные связи, активизировать познавательную и творческую активность ребенка. Необходимо создавать условия для формирования ведущих видов деятельности дошкольника. При достижении этих ориентиров возможна подготовка к обучению в школе.

Коррекция мышления включает в себя такие направления коррекционной работы:

1. Развивать наглядно – действенное, наглядно – образное и логическое мышление.
2. Упражнять умение анализировать, сравнивать, обобщать, классифицировать, систематизировать на наглядной или вербальной основе.
3. Обучить выделять главное, существенное.
4. Обучить сравнивать, находить сходство и различие признаков предметов и понятий.
5. Развивать мыслительные операции анализа и синтеза.
6. Обучить группировать предметы, самостоятельно определять основание группировки, выделять существенный для данной задачи признак предмета.
7. Формировать умение понимать связь событий и определять последовательные умозаключения, устанавливать причинно – следственные связи.
8. Активизировать мыслительную творческую деятельность.
9. Развивать критичность мышления (объективная оценка других и себя).
10. Совершенствовать самостоятельность мышления (умение использовать общественный опыт, независимость собственной мысли).

На коррекционно-развивающих занятиях с дошкольниками с ЗПР учитель-дефектолог опирается на уровень ближайшего и актуального развития. Для построения индивидуального плана работы с каждым ребенком и коррекционно-развивающего маршрута по всем областям образовательной деятельности, выявляет наиболее доступные ребенку задания и упражнения. В коррекционную образовательную область работы учителя-дефектолога

входит «Познавательное развитие» ( АООП ЗПР ДОО), которое подразумевает развитие всех видов мышления, а также других высших психических функций (речи, восприятия, памяти, внимания). С учетом психофизических и индивидуальных особенностей и возраста учитель-дефектолог выбирает наиболее приемлемые коррекционные методы и приёмы по формированию мыслительных операций у детей с ЗПР в ДОО. [14,с.75-80]

Примерные упражнения и дидактические игры на занятиях учителя-дефектолога по развитию мыслительной деятельности:

✓ Анализ и синтез. «*Волшебный мешочек*», *разрезные картинки разной конфигурации*, «*Собери пирамидку*», «*Собери из лепестков цветков*», игра «*Летим снеговичка*», «*Сделай целым*», «*Нарисуй и дорисуй целое*», «*Собери картинку*», «*Угадай, о чем рассказала*», «*Загадки*», «*Кубики*».

✓ Сравнение. «*Помоги положить по росту, размеру*», «*Подбери и расставь*», «*Чем похожи, чем отличаются*», «*Найди такую же*», «*Самый непохожий на других*», «*Домино*», «*Сравни картинки*», Блоки Дьенеша.

✓ Абстрагирование. «*Найди пару*», «*Найди похожие*», «*Что где растёт*», «*Разноцветные вагончики*», игры с использованием схем: рассказов, мозаика, счетные палочки, кубики Никитина и Кооса, игры с игрушками-заместителями предметов, моделями времен года, частей суток, дней недели.

✓ Обобщение. «*Кто где живет*», «*Принеси такие же*», «*Разложи игрушки в свои домики*», «*Назови одним словом*», «*Я знаю много названий*», «*Чудесный кубик*».

✓ Классификация. «*Разложи предметы в две коробки по цвету*», «*Разложи фигуры по форме*», «*Соедини линиями*», «*Рассели животных в домики*», «*Раздели квадраты на две группы*», «*Раздели фигуры на несколько групп*».

✓ Сериация (закономерности). «*Кто кем будет*», «*Разложи по порядку и составь рассказ*», «*Продолжи ряд картинок*», «*Последовательные картинки*». Игры с пирамидками, матрёшками, «*Включение в ряд*», «*Что было раньше?*» (развитие представлений о временных последовательностях, палочки Кьюзенера. [9]

В соответствии с адаптированной основной образовательной программой дошкольного образования детей с задержкой психического развития (АООП ДО ЗПР) учитель-дефектолог планирует свою деятельность с учетом на целевые ориентиры освоения ребенком программы детского сада. В коррекционно-развивающий модуль включены направления: коррекция недостатков и развитие мыслительной деятельности на уровне наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления.

На I этапе - формирование психологического базиса для развития мышления и речи предполагает включение ребенка в коммуникацию и в совместную деятельность со взрослыми и сверстниками, развитие невербальных и вербальных средств взаимодействия.

На II этапе - развитие мыслительной деятельности одновременно с развитием речевой деятельности: стимуляция мыслительной активности, развитие мыслительных операций на уровне наглядного и конкретно-понятийного, элементарного умозаключающего мышления.

На III этапе вся работа строится с ориентацией на развитие возможностей ребенка к достижению целевых ориентиров ДО и формирование значимых навыков необходимых для школьного обучения, основных компонентов психологической готовности к школе. Приоритетными направлениями являются: развитие мыслительных операций, конкретно-понятийного, элементарного умозаключающего мышления, формирование обобщающих понятий, обогащение и систематизации представлений об окружающем мире. [14,с.124-127]

В АООП ДО ЗПР представлены задачи и педагогические условия реализации программы коррекционной работы. В разделе «Познавательное развитие» в пункте « Развитие мыслительных операций» обозначены направления коррекции по:

- стимулированию и развитию опосредованных действий как основы наглядно-действенного мышления, созданию специальных наглядных проблемных ситуаций, требующих использования вспомогательных предметов и орудий;
- поддержанию мотивации по достижению цели при решении наглядных задач; обучение способам проб, наложения, примеривания предметов, их зрительного соотнесения;
- развитию способности анализирования условий в наглядной проблемной ситуации, пониманию цели, выполнению поиска вспомогательных средств (достать недоступный руке предмет; выложить из коробки разные предметы с помощью соответствующих приспособлений и пр.);
- знакомство детей с множеством орудий и других вспомогательных средств, обучение действиям с бытовыми предметами-орудиями: ложкой, совком, щеткой, веником, грабельками, наборами для песка и пр.;
- формированию у детей операций анализа, сравнения, синтеза посредством наглядно воспринимаемых признаков;
- обучению анализу образцов объемных, плоскостных, графических, схематических эталонов, но и реальных объектов в определенной последовательности, первоначально со взрослым, потом самостоятельно;
- обучению умения распознавать объемные тела по разным проекциям, изучать их с разных сторон с целью конкретного узнавания, выполнять графические изображения деталей конструкторов (с разных сторон);
- развитию антиципирующей способности в деятельности складывания разрезной картинки и сборно-разборных игрушек (на основе других видов продуктивной деятельности), создании сериационных рядов;
- развитию наглядно-образного мышления в заданиях и упражнениях по узнаванию целого по фрагментам(частям) (чьи лапы, хвосты, уши; дом — по элементам и т. д.);

- развитию способности к замещению и наглядному осознанному моделированию в играх на замещение, кодирование, моделирование пространственных ситуаций (игры с кукольной комнатой);
- обучению детей в сравнении предметных и сюжетных изображений, находя в них сходные и различные элементы и детали (2-3 элемента);
- развитие зрительного гнозиса, в узнавании зашумленных, наложенных, перечеркнутых, конфликтных изображения;
- развитию вероятностного прогнозирования, умения осознавать закономерности расположения элементов в линейном ряду (в играх «Продолжи ряд», «Закончи ряд», «Продолжи узор»);
- развитию способности понимания скрытого смысла наглядной ситуации, картинок-нелепиц, устанавливания простейших аналогии на наглядном материале;
- формированию умения осуществлять простейшие умозаключения индуктивно-дедуктивного характера: вначале при наблюдении за природными явлениями, на основе опытов, потом уже на имеющихся знаниях и представлениях;
- активизированию внимания детей на существенные признаки предметов, оперирование значимыми признаками на уровне конкретно-понятийного мышления: выделения признаков различия и сходства; обобщения рядов конкретных понятий малого объема;
- формированию обобщающих понятий, обучать делать обобщения полагаясь на существенные признаки, выполнять классификацию;
- мотивированию к пониманию текстов, имеющих скрытый смысл, сюжет и содержание. [14,с.147-149]

Важным моментом в работе с детьми с ЗПР в реализации ФГОС ДО является взаимодействие каждого участника педагогического процесса:

- учитель-дефектолог определяет направление и задачи коррекционно-развивающей работы по формированию мышления в подгрупповой форме и с каждым ребенком индивидуально;

- учитель-логопед продолжает формировать психологическую базу речи, включая дидактические игры на формирование мышления на занятиях по коррекции звукопроизношения и развитие речи (на занятиях по грамоте) в соответствии с изучаемым материалом;

- воспитатели продолжают работу в совместной образовательной деятельности (НОД) и в режимных моментах в течение дня, пополняют и закрепляют усвоенные знания, умения и навыки детей перемещая их в практическую деятельность (по рекомендации учителя-дефектолога);

- родители создают условия для формирования мышления дома по рекомендации коррекционных педагогов и воспитателей, прежде всего, учителя-дефектолога. [9,12]

Таким образом, взаимодействие учителя – дефектолога с другими педагогами, работающими с детьми с ЗПР, позволяет решить

задачи формирования мышления не только на коррекционно-развивающих занятиях и НОД, но и в условиях повседневной жизни детей.

#### Библиографический список:

1. Бабкина Н.В., Психологическое сопровождение детей с задержкой психического развития в условиях образовательной интеграции / Н.В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. 2012. № 1. С. 23-31.
2. Бабкина Н.В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития: монография / Н.В. Бабкина. – М. : Гуманитарный издат. центр ВЛАДОС, 2016. – 143 с.
3. Бабкина Н.В. Выбор индивидуального образовательного маршрута для ребенка с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2017. – № 2. – С. 16-22.
4. Борякова Н.Ю. «Ступеньки развития». Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития». М. 2000г.
5. Борякова, Н.Ю. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития (Организационный аспект) / Н.Ю. Борякова, М.А. Касицына. – М.: В. Секачев; ИОИ, 2008г..
6. Борякова Н.Ю., Соболева А.В., Ткачева В.В. «Практикум по развитию мыслительной деятельности у дошкольников», пособие. М. 1999 г.
7. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для дефектолога [Текст] / Е. А. Стребелева. – М.: Владос, 2005. – 180 с.
8. Шевченко С.Г. «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития». Программа, М. 2005 г.
9. Шишкова С.П. Статья «Формирование учителем-дефектологом мыслительных операций у детей 5-7 лет с задержкой психического развития» [электронный ресурс]. URL: [https://www.defectologiya.pro/zhurnal/formirovanie\\_uchitelem\\_defektologom\\_myislitelnyx\\_operaczij\\_u\\_detej\\_5\\_7 лет\\_s\\_zaderzhkoj\\_psixicheskogo\\_razvitiya/](https://www.defectologiya.pro/zhurnal/formirovanie_uchitelem_defektologom_myislitelnyx_operaczij_u_detej_5_7 лет_s_zaderzhkoj_psixicheskogo_razvitiya/) (дата обращения: 25.09.2021).
10. Селиванова Ю.В., Соловьева О.В. Психолого-педагогические технологии работы с обучающимися, имеющими задержку психического развития: Учебное пособие / Сост. Ю.В. Селиванова, О.В. Соловьева – Саратов: ИЦ «Наука», 2019. – 102 с.
11. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. М, 2001
12. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384).
13. Статья 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» предписывает организовывать содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с адаптированной основной образовательной программой (АООП).
14. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования с задержкой психического развития (одобрена ФУМО ОО протокол от 07.12.2017 №6/17)

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО БАЗИСА АФРИКАНСКИХ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ЭТНИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

АХО Феликс Радост Медессе Т.,  
Phd., Mag.soc.ps., Университет Порто-Ново, Бенин  
e-mail: [felixaho14@gmail.com](mailto:felixaho14@gmail.com)

Автор размышляет о проблемах этнической социализации подростков в культуре современного Бенина, влиянии глобализации мира и распространения «общечеловеческих ценностей», цифровизации образования в формировании этнокультурной идентичности детей и молодежи. Автор приводит примеры продуктивного влияния института семьи, религии Вуду на социальное и нравственное развитие подростков, сохранение культурных традиций и норм. Вместе с тем, автор приводит примеры негативных явлений в сфере полового просвещения подростков, влияния европейской культуры на ранние добрачные связи в подростковой среде.

**Ключевые слова:** кросс-культурная психология, социальная педагогика, этническая социализация, этнокультурная идентичность личности, факторы социализации, цифровизация образования, социальные сети, традиции Бенина.

## PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF THE VALUE-SEMANTIC BASIS OF AFRICAN ADOLESCENTS IN THE PROCESS OF ETHNIC SOCIALIZATION

АНО Felix Radost Medesse T.,  
Phd., Mag.soc.ps., University of Porto Novo, Benin  
e-mail: [felixaho14@gmail.com](mailto:felixaho14@gmail.com)

**Abstract.** The author reflects on the problems of ethnic socialization of adolescents in the culture of modern Benin, the impact of globalization of the world and the spread of "universal values", digitalization of education in the formation of the ethnocultural identity of children and youth. The author gives examples of the productive influence of the institution of the family, the Voodoo religion on the social and moral development of adolescents, the preservation of cultural traditions and norms. At the same time, the author gives examples of negative phenomena in the field of sex education for adolescents, the influence of European culture on early premarital relations in adolescents..

**Key words:** cross-cultural psychology, social pedagogy, ethnic socialization, ethnocultural personality identity, factors of socialization, digitalization of education, social networks, traditions of Benin.

Современная Африка динамично развивается, активно включаясь в процессы освоения достижений мировой цивилизации, научно-технического прогресса, осваивая возможности современного «цифрового общества». Вполне понятно, что подрастающие поколения африканских подростков, как и их европейские и американские сверстники, имеют возможность погружаться в просторы Интернета, общаться в социальных сетях, приобщаться к ценностям культуры других народов. Но такое погружение в просторы информационной среды несет с собой большое количество рисков и угроз, требующих грамотного, корректного психологического сопровождения процесса этнической социализации подростков, освоения ими ценностей и традиций национальной культуры [1; 2; 3; 5; 6; 7]. Это означает, что процесс

этнической социализации подростков требует тонкой и взвешенной позиции педагогов-психологов, осуществляющих диагностику сформированности качеств, традиционно присущих каждому этносу, но и выверенные, дозированные влияния на подростков, учитывающие их реальную ситуацию социального развития, сформированность этнокультурной идентичности [15; 16; 17; 18; 19].

Особую роль в формировании ценностно-смыслового базиса личности подростка играют традиции народа [4]. В Африке проживает большое количество больших и малых этнических групп, у каждой из которых есть свои традиции, свои религиозные обычаи, свои культурные особенности [20; 21; 22; 23; 24]. Вместе с тем, освоение традиций, постижение их этнокультурного смысла предполагает постепенное восхождение к пониманию общечеловеческих ценностей, универсального характера всеобщих норм и смыслов человеческого бытия.

Конечно, у каждого народа в процессе исторического развития сложились «свои» традиции, свои нормы и ценности, которые в совокупности своей и составляют суть и содержание процесса этнической социализации каждого ребенка, вхождения его в культуру своего этноса. В этом процессе, как известно, работают различные механизмы и факторы, обеспечивающие интериоризацию подростком и юношей устойчивых этнических стереотипов, паттернов, алгоритмов поведения и отношений [8; 9; 10]. По определению, традиция в ее абсолютном смысле – это память и проект, коллективное сознание: память о том, что было, с обязанностью передать это потомкам. Традиция может отражать социальный опыт народа, его наиболее востребованные и необходимые формы проявления, сопряженные с обеспечением безопасности, защиты территории, строительства жилья, организации внутрисемейных отношений, ведения домашнего хозяйства, приготовления пищи, воспитания детей, отношения к родителям и членам рода; традиции связаны с уважением к религиозным нормам и божеству, сохранением национальной исторической памяти, уважением к национальным героям и совершенным ими подвигам. Все эти традиции связаны с осознанием подростком того, что его вдохновляет, что дает ему пищу для размышлений и смысле бытия, что позволяет выстраивать собственную человеческую судьбу и принимать ответственные решения.

Традиции имеют большую ценность еще и потому, что они помогают ребенку обрести этнокультурную идентичность, ощутить свою принадлежность к конкретному этносу, почувствовать свою сопряженность, свое духовное родство с ним. Сегодня в африканском обществе, особенно в Бенине, молодые люди глубже начинают осознавать ценность культурных традиций, понимают их роль в жизни всего народа. На основе таких традиций входящие в самостоятельную жизнь подростки осознают и свою ответственность за будущее своего народа, его судьбу.

В обеспечении процесса этнической социализации африканских подростков педагоги, психологи стремятся создать условия для интенсивного межличностного социального взаимодействия детей, активного

межпоколенного диалога, передачи социального опыта от старшего поколения младшему; сохранить национальный язык, его особенности и традиционный фольклор; передать будущим гражданам устную историю и рассказать о наиболее важных ее событиях и героях; познакомить со священными местами; показать красоту и уникальность своей страны. По сути, речь идет о воспроизводстве народных легенд, мифов, устной истории; подростки осваивают тот идейно-смысловой базис, который задает границы долженствования личности, определяет ее «зону ответственности» перед своим народом, перед своей семьей и родом, перед памятью ушедших предков. Эти легенды и мифы задают контуры традиционной морали, регламентирующей все социальные проявления личности, весь спектр ее отношений с социальной средой. И самыми важными ценностями в этом плане оказываются представления детей о чести, достоинстве, национальной гордости, о свободе, ответственности и необходимости; о справедливости и добре; о мужестве, храбрости, отваге. Весь набор этих ценностей предопределяет жизненную позицию личности, ее ориентированность на интересы народа, страны, общества; на подлинный патриотизм и гражданственность личности.

В этом же ряду (помимо легенд, мифов, сказаний, устной истории) находятся традиционные пословицы и поговорки народа. Пословицы и поговорки как часть народной культуры уходят своими корнями в давнюю традицию, которая наблюдает, объясняет и интерпретирует факты, законы природы, человеческое поведение для выражения социальных отношений. Не менее важны народные загадки, аккумулирующие богатый социальный опыт этноса, метафорично излагающие некоторые закономерности социальной жизни человека, его житейский опыт. Загадки также играют важную роль в социальном воспитании детей. Но особую ценность играет народный эпос, повествующий подросткам о народных героях и их судьбах, о ситуациях морального выбора, о способах решения человеком нравственных дилемм. Эпос и есть та форма устной истории, которая действительно учит, реально обогащает жизненный опыт, наглядно иллюстрирует границу добра и зла, показывает варианты нравственного выбора и его последствия.

Во всей этой важной и необходимой работе чрезвычайно ответственна роль педагога-психолога. Его профессионализм, его этика и профессиональный такт позволяют обеспечить психологическое сопровождение процесса этнической социализации подростков, индивидуализировать эту работу, сделать ее адресной. К основным стратегиям работы психолога в ситуации, способствующей формированию культурной идентичности подростков, относятся: использование культурного материала в содержании работы; сопровождение процесса формирования культуры мира, признания норм толерантного поведения, стремление к конструктивному разрешению противоречий и конфликтов, обращение к возможностям диалога, сотрудничества, соблюдения этических норм; поддержка самораскрытия и позитивного отношения подростков, что является основой толерантности к окружающим; возможность обсудить и понять процессы

формирования этнокультурной идентичности каждого ребенка [11; 12; 13; 14]. Подросткам необходима психологическая поддержка, которая поможет скорректировать индивидуальную программу личностного развития, точнее определить жизненные цели, пересмотреть собственные возможности и найти свой профессиональный путь. В свое время О.С. Газман исходил из того, что социальное развитие личности происходит лучше всего тогда, когда есть гармония двух принципиально разных процессов – социализации и индивидуализации. Первый процесс способствует усвоению в подростковом возрасте принятых в обществе ценностей, норм и способов поведения, организации деятельности (формирование социально-типичного в растущем человеке), а второй – формирование его индивидуальности (развитие индивидуального уникального в конкретном человеке).

Этнокультурная социализация детей в Бенине начинается очень рано, практически с первых лет жизни ребенка, и главным средством социализации оказывается совместный семейный труд. Через труд в сознание ребенка приходит понимание важнейших нравственных смыслов и норм, представление о том, что без труда невозможно физическое выживание человека. Через совместный труд приходит в индивидуальный опыт ребенка совокупность навыков социальной коммуникации, сотрудничества, взаимопомощи. Эти очень важные социальные качества обретаются детьми в совместных играх, танцах, песнопениях, религиозных обрядах и ритуалах. Пожалуй, самыми выразительными качествами народа Бенина являются коллективизм и любовь к своей малой родине. Коллективизм в сознании детей и подростков рождается от коллективного труда, от совместного досуга и танцев, а патриотизм – от общей боли и скорби, от общего сострадания и сопереживания. Эти очень важные социальные эмоции действуют как мощные интегрирующие силы, как важные духовные предпосылки для обеспечения единства народа.

Конечно, современный мир универсализирует жизнь людей, задает «стандарты» образа жизни, отношений, поведения. Африка не спешит изменять себя и слепо следовать «канонам» глобализации. Возможно, народы Африки остаются той немногочисленной частью населения планеты, где еще сохраняется подлинная самобытность этнических культур, где этническая социализация детей и молодежи строится на соблюдении культурной традиции, где влияние религии еще столь ощутимо, что не позволяет растущему человеку выйти за рамки социально-одобряемого поведения. В этом видится ресурс самосохранения этноса, воспроизводства его национального духа, его национального самосознания.

#### **Библиографический список**

1. Булатников И.Е. «Кризис культуры» и его отражение в состоянии общественной морали: диалектика вечного и временного в социально-нравственном воспитании молодежи // Евразийский форум. 2012. №4. С.78-92.
2. Булатников И.Е. Деструкция морального сознания современного российского общества как проблема теории и практики социального воспитания молодежи // Вестник Костромского государственного университета. 2012. Т. 18. № 1-1. С. 146-152.

3. Булатников И.Е., Репринцев А.В. Системная методология в контексте поиска оптимальной модели реформирования российского образования // Психолого-педагогический поиск. 2012г. № 22. С. 19-34.
4. Вайт Винсент. Путь Ифа. Книга 1. М.: Велигор, 2013. 212 с.
5. Репринцев А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса // Психолого-педагогический поиск. 2013. №1 (25). С.26-39.
6. Репринцев А.В. Общинно-коллективистский этос традиционного Русского мира как альтернатива неолиберальной идеологии социального воспитания // Психология и педагогика социального воспитания. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 85-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина. Под редакцией А.Г. Кирпичника, А.Г. Самохваловой. 2020. С. 33-40.
7. Репринцев А.В. Патриотизм и гражданственность как основа взаимодействия личности и социальной среды: диалектика вечного и временного // Ученые заметки ТОГУ. 2016. Т. 7. № 4-2. С. 195-211.
8. Репринцев А.В. Проблемы этнической социализации подростков и юношества в контексте формирования отношения молодежи к национальной истории и ее героям // Этнокультурные феномены в образовательном процессе. Сб. науч. ст. Чебоксары: ЧГУ, 2020. С. 150-158.
9. Репринцев А.В. Психологические основы этнической социализации подростков в процессе взаимодействия семьи и школы // Проблемы социализации и индивидуализации личности в образовательном пространстве. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор И.П. Ильинская. 2018. С. 7-10.
10. Репринцев А.В. Развитие теории социально-нравственного воспитания молодёжи в исследованиях И.Е. Булатникова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2018. № 2 (46). С. 143-167.
11. Репринцев А.В. Риски и противоречия этнической социализации детей и молодежи в контексте глобализации культуры // Этнопедагогика в контексте современной культуры. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Л.Б. Абдуллина. 2018. С. 169-176.
12. Репринцев А.В. Социализация и инкультурация детей в совместной деятельности семьи и школы: от традиций этноса к реалиям глобализации // Проблемы развития личности в условиях глобализации: психолого-педагогические аспекты. Ереван: РАУ, 2019. С. 324-330.
13. Репринцев А.В. Человек и культура в условиях становления постиндустриального мира: диалектика нравственного и эстетического в современной социальной практике // Проблемы развития личности в условиях глобализации: психолого-педагогические аспекты. Ереван: РАУ, 2020. С. 628-648.
14. Репринцев А.В., Сухоруков И.С. Формирование этнокультурной идентичности подростков и юношества как проблема современной психологии и социальной педагогики // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2017. Т.33. №7 (256). С.142-149.
15. Сухоруков И.С. Изучение особенностей этнокультурной идентичности школьников // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. С. 110-116.
16. Сухоруков И.С. Информационная среда в системе факторов формирования этнокультурной идентичности подростка: психологические механизмы преодоления дезориентирующих влияний информационной среды // Развитие личности в условиях цифровизации образования: от начальной к высшей школе. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2020. С. 292-299.
17. Сухоруков И.С. Миссия институтов социального воспитания в формировании этнокультурной идентичности подростков и юношества // Гуманизация образовательного пространства. [Электронное издание]. Саратов: СГУ, 2016. С. 857-877.
18. Сухоруков И.С. Патриотизм и гражданственность личности подростка как результат формирования его этнокультурной идентичности // Ученые заметки Тихоокеанского государственного университета. 2016. Т. 7. № 4-2. С. 476-491.

19. Сухоруков И.С. Проблемы формирования этнокультурной идентичности подростков и юношества в зеркале педагогической социологии: опыт эмпирического исследования // Вестник Костромского гос. ун-та. 2016. Т. 22. № 4. С. 258-263.
20. Fischer R. Cross-cultural training effects on cultural essentialism beliefs and cultural intelligence // International Journal of Intercultural Relations. 2011. 35. 767–775.
21. Fischer R., Hanke K. Are societal values linked to global peace and conflict? // Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology. 2009. 15. 3. 227–248.
22. Schwartz S.H. Values: Cultural and individual // S.M. Breugelmans, A. Chasiotis, F.J.R. van de Vijver (eds). Fundamental questions in cross-cultural psychology, 2010.
23. Tajfel H., Turner J.C. The social identity theory of intergroup behavior // Psychology of Intergroup Relations. Chicago: Nelson-Hall, 1986. P. 7-24.
24. William W. Bascom, William Russell Bascom. Ifa Divination: Communication Between Gods and Men in West Africa. Indiana University Press, 1991. 608 p.  
[https://beninfongbe.com/vodoun/le\\_fa.html](https://beninfongbe.com/vodoun/le_fa.html).

## СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Балдина А.С.

студентка 4 курса 431 группы факультета Психолого-педагогического и специального образования, профиль подготовки «Психология и социальная педагогика». Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского. Научный руководитель - кандидат психологических наук, доцент

Голубева Наталья Михайловна

E-mail: [baldina.anastasia2018@yandex.ru](mailto:baldina.anastasia2018@yandex.ru)

**Аннотация.** Раскрываются понятия «стрессоустойчивость» и «жизнестойкость». Выявляются факторы стресса старших подростков, параметры стрессоустойчивости и жизнестойкости старших подростков. Анализируются высокие показатели жизнестойкости с высоким показателем стрессоустойчивости.

**Ключевые слова:** стресс, психологический стресс, учебный стресс, подростковый возраст, стрессоустойчивость, жизнестойкость.

## STRESSFUL RESISTANCE AND VITALITY OF ELDER ADULTS

Baldina A.S.

4th year student of group 431 of the Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education, training profile - "Psychology and Social Pedagogy". The Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky. Academic advisor – the Candidate of Psychological Sciences, Associate professor - Golubeva Natalia Mikhailovna

E-mail: [baldina.anastasia2018@yandex.ru](mailto:baldina.anastasia2018@yandex.ru)

**Abstract:** To reveal concepts of "stressful resistance" and "vitality". To identify stressful factors of older adults, parameters of stressful resistance and vitality of older. To analyze high indicators of resilience with a high index of stressful resistance.

**Keywords:** stress, psychological stress, educational stress, adults age, stress resistance, vitality.

В современном мире на нас очень часто влияют негативные факторы, мы сталкиваемся с волнениями и беспокойствами. Неустойчивость к стрессам подсознательно заставляет нас их избегать и это негативно сказывается на психическом и физическом здоровье. Особенно сильно это отражается на подростках.

В данной работе рассматриваются два понятия: стрессоустойчивость и жизнестойкость, а также их развитие у подростков. Задачи исследования – это определение факторов стресса старших подростков и эмпирическое исследование параметров стрессоустойчивости и жизнестойкости.

Новизна исследования заключается в выявлении взаимосвязи между высокой жизнестойкостью и высокой стрессоустойчивостью в деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в применении полученных результатов для разработки системы воспитательных воздействий и методических приемов психологической работы с подростками для повышения стрессоустойчивости и жизнестойкости.

Стресс (от англ. stress – нагрузка, давление, напряжение) – реакция организма на любое воздействие, нарушающее постоянство внутренней среды, саморегуляцию, а также соответствующее состояние нервной системы организма или организма в целом [3].

Подростковый возраст — один из самых тяжелых периодов в жизни человека. Подросток очень впечатлителен, психика у них гиперчувствительна, порой не имеет защиты и поэтому поводом для стресса может стать что угодно, а любой конфликт может обернуться душевной травмой [11].

Жизнь старших подростков неизбежно сопровождается стрессами. Он может быть вызван некоторыми причинами.

- стресс, связанный с учёбой и школой. Иногда родители и учителя ждут от учеников определённого поведения, высоких оценок, успехов во всех сферах. Но часто подросток не справляется с нагрузкой и ответственностью и на фоне этого может произойти стресс.

- стресс, связанный с отношениями со сверстниками. В подростковом возрасте ведущим видом деятельности является интимно-личностное общение, поэтому взаимодействие со сверстниками для них очень важно. Причиной стресса может стать давление со стороны сверстников, как моральное, так и физическое, а также первые отношения, расставания и ссоры.

- стресс, связанный с семьёй. Часто в таком возрасте родители не понимают своих детей, их стремлений и действий. Подросток пытается доказать, что он уже взрослый и поэтому часто его поведение вызывает негодование и ссоры с родителями.

- стресс, связанный с изменениями в жизни. Подростки очень эмоционально переживают переход в другую школу, переезд в новый город, появление нового члена семьи.

- стресс на основе представления о себе. В подростковом возрасте начинаются физические и эмоциональные изменения. Если изменения происходят раньше или позже, чем у сверстников, вероятность стресса увеличивается.

Наиболее удачное определение понятию «стрессоустойчивость» дает П.Б. Зильберман. Он понимает под ней «интегративное свойство личности, характеризующееся взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности, обеспечивающих оптимальное успешное достижение цели деятельности в напряжённой обстановке» [6с.8]. она может помочь подростку преодолеть трудности и чувствовать себя комфортно и держать свои эмоции под контролем.

В формировании высокой стрессоустойчивости старшим школьникам может помочь:

- психологическая компетентность. Это знание своих личностных, психологических качеств, которые могут помочь при стрессовых состояниях;
- жизненный опыт. Учитывается поведение и способ реагирования на ту или иную ситуацию;

▪ личностные особенности, а именно направленность, мотивация, уровень личностной саморегуляции, готовность к активным действиям [5].

Понятие «жизнестойкость» отражает, с точки зрения С. Мадди «психологическую живучесть и расширенную эффективность человека, а также является показателем психического здоровья человека» [7с.8]. Она включает в себя:

Вовлеченность. Этот компонент характеризуется тем, что вовлеченность в реальную действительность даёт человеку найти что-то важное для себя.

Контроль. Этот компонент представляет собой убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего.

Принятие риска. Этот компонент характеризует убежденность человека в том, что всё, что происходит с ним, нужно для развития личности [3].

На формирование жизнестойкого поведения влияют различные условия.

Во-первых, влияет принятие подростком самого себя, его адекватная самооценка и уровень притязаний, его самоконтроль и самодостаточность. Также важна коммуникативная компетентность. Во-вторых, важным является поддержка семьи, доверительные отношения с ней. В-третьих, это критическое отношение к антисоциальным группам и доброжелательное отношение к другим окружающим. В-четвертых, условиями развития можно считать активность подростка, его способность к творчеству, целеустремленность, а также разносторонние увлечения, хобби [1].

Благодаря жизнестойкости подросток может сохранять активность, работоспособность, и психологическое здоровье в стрессогенных ситуациях.

Для исследования жизнестойкости и стрессоустойчивости старших подростков были использованы следующие психодиагностические методики: Методика «Тест жизнестойкости» С.Мадди (адаптация Осина – Леонтьева) [4], Шкала психологического стресса PSM-25 [2], опросник Ю. В. Щербатых «Диагностика учебного стресса» [8] и анкетирование. Испытуемыми стали 27 учеников 8х классов 14-16 лет девочки и мальчики.

При анализе методики «Тест жизнестойкости» Осина – Леонтьева было выявлено, что мало подростков получают удовольствие от собственной деятельности. Средний уровень контроля ситуации свидетельствует о том, что большинство учеников контролируют ситуацию, ставят недостижимые цели и стремятся их реализовать. По критерию «принятие риска» средний уровень у большинства подростков. Это означает, что все подростки убеждены, что события, происходящие в жизни, способствуют их развитию. Жизнестойкость хорошо развита у 78% от всего количества. Можно сделать вывод, что подростки умеют сохранять активность, работоспособность в стрессогенных ситуациях.

При анализе методики «Шкала психологического стресса PSM-25» было выявлено, что у школьников средний или низкий уровень психологической напряженности (59% и 41%). Стоит отметить, что низкий

уровень стресса у мужчин. Такие показатели дают понять, что подростки испытывают психический комфорт и у них развит широкий спектр методов для снижения нервно-психической напряженности.

При диагностике учебного стресса Ю. В. Щербатых было выявлено, что большинство подростков считают причинами стресса такие отдельные проблемы как личная жизнь (11%) и большая учебная нагрузка (10%). Также можно выделить такие проблемы стресса как неумение организовывать свой режим дня (9%), излишне серьезное отношение к учебе (9%) и страх перед будущим (9%). высокий учебный стресс у 16 подростков.

Благодаря анкетированию, было выявлено, что во время стресса большинство подростков испытывают такие эмоциональные ощущения, как уныние, грусть, подавленность, апатия, депрессия, разочарование в жизни, обида на себя и на других. У некоторых проявляется волнение, тревога, нервозность. Также у подростков проявляются гнев, агрессия, раздражение. Эффективным средством для борьбы со стрессом они считают отвлечение от него, переключение внимания. Это может быть прогулки, занятие разными хобби.

Для обработки полученных результатов использовался метод математической статистики - корреляционный анализ Пирсона. Статистическая обработка данных проводилась с помощью приложения Microsoft Excel for Microsoft Office XP.

Между шкалами "Вовлеченность" и "Психологический стресс" получена статистически значимая обратная взаимосвязь ( $r=-0,46671$ ,  $p < 0,01$ ). Такую же связь можно заметить у шкал «Вовлеченность» и «Учебный стресс» ( $r=-0,13275$ ,  $p<0,05$ ). Это свидетельствует о том, что при повышении вовлеченности понижается психологический и учебный стресс. Значит личность, у которой хорошо развит компонент вовлеченности, имеет и хорошую стрессоустойчивость. В случае отсутствия убежденности снижается стрессоустойчивость, повышается психологический и учебный стресс.

Между шкалами "Контроль" и "Психологический стресс", а также между шкалами «Контроль» и «Учебный стресс» получена статистически значимая обратная взаимосвязь ( $r=-0,7597$ ,  $p<0,001$ ), ( $r=-0,55975$ ,  $p<0,001$ ). Убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, понижает уровень психологического и учебного стресса. В противоположном случае, если уровень контроля низкий, будет высокий уровень не только психологического, но и учебного стресса. Человек может чувствовать неуверенность в своих силах, ощущать беспомощность, а проблемы могут казаться неразрешимыми и трудными.

Между шкалами "Принятие риска" и "Психологический стресс" получена статистически значимая обратная взаимосвязь ( $r=-0,75579$ ,  $p<0,001$ ). Такую же связь можно заметить у шкал «Принятие риска» и «Учебный стресс» ( $r=-0,54711$ ,  $p<0,001$ ). Убежденность человека в том, что все события способствуют его развитию и получению знаний, снижает психологические и учебный стресс, а значит повышает стрессоустойчивость. Развитый компонент принятия риска помогает человеку в приобретении

опыта. В противоположном случае личность может испытывать ощущение того, что жизнь проходит мимо и на основе этого повышается риск стресса.

Шкалы "Психологический стресс" и "Учебный стресс" образуют статистически значимую связь ( $r=0,8089522$ ,  $p>0,001$ ). Повышение учебного стресса повышает и психологический стресс, при этом, несомненно, снижая стрессоустойчивость.

**Вывод.** При исследовании было выявлено, что у старших подростков хорошо развита жизнестойкость. Такой вывод можно сделать по анализу критериев жизнестойкости. Контроль и принятие риска у них развиты хорошо, а вовлеченность нужно повышать и развивать.

Уровень психологического стресса средний или низкий. Это очень хороший показатель и свидетельствует о том, что подростки чувствуют себя в различных ситуациях психически комфортно и могут сами снижать нервно-психическую напряженность.

Школьный стресс у них высокий и вызван такими проблемами как личная жизнь и большая учебная нагрузка. Также можно выделить неумение организовывать свой режим дня, излишне серьезное отношение к учёбе и страх перед будущим. Это свидетельствует о том, что стоит создать максимально благоприятные условия в школе, чтобы снизить стресс.

также было доказано, что высокие показатели жизнестойкости не коррелируются с высоким показателем стрессоустойчивости. Они не взаимосвязаны.

**Рекомендации.** Для того чтобы была хорошо развита жизнестойкость, нужно повышать у подростков вовлеченность к деятельности, контроль над ситуацией и поддерживать хороший уровень качества "принятие риска". В этом могут помочь различные тренинги, направленные на адекватную самооценку, самоконтроль и самодостаточность. Для развития стрессоустойчивости у подростков стоит научить их быстро ориентироваться в различных ситуациях и принимать правильные решения, а также контролировать свои эмоции и абстрагироваться от других ситуаций.

#### **Библиографический список:**

1. Борисенко О.В. Особенности формирования жизнестойкости и совладения с трудными жизненными и стрессовыми ситуациями несовершеннолетних в образовании/ Борисенко О.В., Матерова Т.А., Ховалкина О.А., Шамардина М.В. - Барнаул, 2014. – 184 с.
2. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. - Москва [и др.]: Питер, 2009. - 329 с.
3. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения. Предназначается для профессиональных психологов-исследователей и практиков. — М.: Смысл, 2006. - 63 с.
4. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Жизнестойкость и ее диагностика/ Д. А. Леонтьев - М.: Смысл, 2016. – 162 с.

5. Сурай Т. В. [Электронный ресурс]: Стрессоустойчивость: понятие и формирование // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 866–870. – URL: [<http://e-koncept.ru/2016/86187.htm>]
6. Церковский А.Л. Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости / А.Л. Церковский // Вестник Витебского государственного медицинского университета. - 2011. - № 1. Т.10. - С. 6-8.
7. Шамардина М.В. Формирование жизнестойкости и совладания с трудными жизненными и стрессовыми ситуациями детей и подростков в образовании: учебно-методическое пособие / составители: М.В. Шамардина, Т.А. Матерова, Н.А. Першина – 2-е изд. – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2016. – 190 с.
8. Щербатых Ю.В. – Психология стресса и методы коррекции/ Ю.В. Щербатых. – 2-е издание - СПб.: Питер, 2012. — 256 с.

## СОЦИАЛИЗАЦИЯ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Барина Ю.С.

магистрант, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»  
E-mail: [barinova.yuli@gmail.com](mailto:barinova.yuli@gmail.com)

Селиванова Ю.В.

доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой коррекционной  
педагогике, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»  
E-mail: [juliaselivanova@mail.ru](mailto:juliaselivanova@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассмотрены теоретические аспекты образования и социализации детей, описаны методики, используемые при работе с расстройствами аутистического спектра. Компетентная работа педагогов в школе развивает эмоциональный контакт и взаимодействие ребенка с расстройствами аутистического спектра со взрослыми, повышает внутренние адаптивные механизмы поведения, формирует общую социальную адаптацию.

**Ключевые слова:** обучающиеся с расстройствами аутистического спектра, социализация, окружающий мир, особые образовательные потребности.

## SOCIALIZATION OF A CHILD WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Barinova Y.S.

Master's student, Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky  
E-mail: [barinova.yuli@gmail.com](mailto:barinova.yuli@gmail.com)

Selivanova Y.V.

Doctor of Sociology, Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogy, Saratov  
National Research State University named after N.G. Chernyshevsky  
E-mail: [juliaselivanova@mail.ru](mailto:juliaselivanova@mail.ru)

**Annotation.** The article discusses the theoretical aspects of education and socialization of children, describes the techniques used in dealing with autism spectrum disorders. The competent work of teachers at school develops emotional contact and interaction of a child with autism spectrum disorders with adults, increases internal adaptive mechanisms of behavior, forms general social adaptation.

**Keywords:** students with autism spectrum disorders, socialization, the world around them, special educational needs.

Выбор профессии, дальнейшее жизнеустройство имеет особое значение для обучающихся, которые вот-вот окончат школу, а у детей с ограниченными возможностями здоровья этот вопрос стоит невероятно остро. Проблема социализации детей с ОВЗ, имеющих расстройства аутистического спектра (далее - РАС), состоит в сложности приобретения определенных ценностей и норм поведения, которые необходимы для комфортного существования в социуме. У детей с РАС формирование

личности имеет качественное своеобразие, процесс осложняется тем, что такие дети зачастую не могут самостоятельно коммуницировать, делать обобщение собственного накопленного опыта. В настоящее время родители и специалисты ищут и находят способы оказания необходимой помощи детям с РАС; важно научить детей с расстройствами аутистического спектра жить в обществе, для этого необходимо сформировать у детей социальную компетентность, которая поможет решить проблему организации собственных ресурсов, знаний, умений и ресурсов окружающего мира [3, с.156-158].

Актуальность вопроса социализации детей с РАС подкрепляется статистическими данными специалистов, которые отмечают увеличение числа детей, имеющих данное нарушение. Всемирная организация здравоохранения отметила, что расстройства аутистического спектра являются самыми распространенными среди детских патологий, рассматриваемые как нарушение психического развития. Все дети с РАС имеют нарушение развития социальных и коммуникативных навыков, трудности при формировании взаимоотношений с динамично меняющейся средой, определяющие установки на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность собственного поведения. Оказание своевременной помощи в адаптации и социализации детей с РАС определит будущее развитие ребенка, имеющего данное заболевание, улучшит психоэмоциональную атмосферу в семье и школе.

С 2013 года на законодательном уровне было закреплено право детей с расстройствами аутистического спектра на осуществление инклюзивного образования [1, с.14-16]. Для осуществления процесса образования детей с РАС необходимо разрабатывать и внедрять эффективные модели обучения с учетом особенностей их психофизического развития, которые позволят реализовать право на получение образования каждому обучающемуся. Весьма важна для ребенка с расстройствами аутистического спектра его интеграция в образовательную среду, где дети с РАС будут находиться с другими детьми [4, с.22-23].

Успешной адаптации к школе мешают определенные особенности эмоционально-волевой сферы, имеющиеся у обучающегося с РАС. Клиническое проявление заболевания при расстройствах аутистического спектра проявляется в склонности к одиночеству, снижении способности установления эмоционального контакта, таким детям трудно установить зрительный контакт, взаимодействовать при помощи мимики и жестов, им сложно выразить собственное эмоциональное состояние и понять состояние других людей. Такие дети могут быть очень наивными, неадекватными в социальных контактах, их картина окружающего мира фрагментарна, но при компетентном коррекционном подходе есть возможность добиться наибольшей динамики психического развития и социальной адаптации. Своевременное начало и компетентно организованное обучение и воспитание, обеспечивающие удовлетворение особых образовательных

потребностей, помогут реализовать потенциал социального развития для детей с расстройствами аутистического спектра [5, с.14-15].

Формирование специальных условий для удовлетворения образовательных потребностей для обучающегося с РАС включает в себя не только создание доступной среды с архитектурной точки зрения, но и внедрение инновационных методов обучения и воспитания, использование специальных образовательных программ. В федеральном образовательном стандарте для детей с расстройствами аутистического спектра приоритетной целью является формирование жизненных компетенций у обучающихся. Для эффективного обучения и социализации детей с расстройствами аутистического спектра определены принципы работы [6, с.51-56]. Важно использовать междисциплинарный подход, который подразумевает единую стратегию комплексного воздействия. Используется средовый подход, предполагающий постепенное расширение собственных возможностей обучающегося, позволяющий подготовить ребенка к переходу на следующий уровень. Коррекционно-развивающая работа должна выполняться с опорой на выявленные сохранные психические функции. Обучение ребенка с расстройством аутистического спектра предполагает формирование учебных действий с опорой на положительную мотивацию учащегося. Использование компетентностного подхода при обучении помогает развивать и использовать на практике полученные знания. Усилия педагогов, которые направлены на удовлетворение особых образовательных потребностей, создание специальных образовательных условий – это вектор, ведущий обучающихся с РАС к успешной адаптации в социуме. Создание специальных условий в школе начинается с пространственно-временной организации обучения, помогающей ребенку с РАС выработать устойчивый и адекватный стереотип школьного поведения. Часть процесса обучения происходит в игровой форме. Обучение ребенка с РАС должно быть четко структурировано, происходит подготовка к учебному дню, составляется наглядная схема, алгоритм, где отражается организация рабочего пространства, необходимые учебные материалы, последовательные подготовительные действия.

Смысловое структурирование жизни ребенка с РАС направлено на развитие способностей оценивать смысл происходящего и вести себя соответствующим образом. Образовательная программа должна донести до ребенка с РАС основные законы человеческой жизни, правила социальных норм, развить возможность взаимодействия ребенка с окружающими его людьми. Усвоение навыков коммуникации, бытовой адаптации, расширение знаний об окружающем мире приводит к становлению его социальной роли.

Особое внимание уделяется взаимодействию обучающегося с РАС и педагога. Обучающиеся с расстройствами аутистического спектра сидят рядом с педагогом, или тьютором, так как для такого ребенка необходимо обращаться лично при инструктировании. Обучающиеся с РАС с трудом осваивают навыки бытового самообслуживания, в школе при необходимости им помогает ассистент; наличие ассистента и тьютора отражается в заключении психолого-медико-педагогической комиссии.

Для результативности занятий необходимо ориентироваться на интересы и пристрастия ребенка, попытаться придать эмоциональный смысл всему, что происходит. Использование сюжетных комментариев, эмоциональное поощрение помогает удержать внимание ребенка на задании продолжительное время.

Если выделять ключевые затруднения развития активного контакта с миром у детей с расстройствами аутистического спектра, то можно выстроить последовательное направление коррекционно-развивающей работы при обучении, которое формирует активное и устойчивое взаимоотношение между педагогом и обучающимся.

Развитие у ребенка с РАС адаптивно осмысленных отношений с миром включает в себя формирование гибкой дистанции, дифференцированной индивидуальной избирательности, самооценки, эмоциональных отношений с близкими, усвоение социальных норм поведения. Такая система обучения способствует развитию когнитивных функций, стимулирующих и направляющих ребенка с РАС использовать полученные знания и сформированные умения в повседневной жизни [2, с.105-106].

Большой потенциал несет в себе привлечение технических средств в процесс обучения детей с РАС (компьютеров, планшетов). Замечено, что даже умственно отсталые дети с расстройствами аутистического спектра быстро осваивают азы работы с клавиатурой и мышью, а множество компьютерных программ способны повысить эффективность учебного процесса, например: программа Word помогает овладеть письмом, проверить и исправить собственные орфографические ошибки.

При правильно выстроенной модели обучения ребенка с РАС, будет наблюдаться положительный результат работы, выражающийся в том, что помощь ребенку сводится к минимуму. В каждом конкретном случае результат индивидуален, он зависит от возможностей ребенка с РАС, которые развиваются в процессе обучения и воспитания [4, 33-35].

Таким образом, правильно организованная учебная и коррекционная работа в школе развивает эмоциональный контакт и взаимодействие ребенка с расстройствами аутистического спектра со взрослыми, повышает внутренние адаптивные механизмы поведения, формирует общую социальную адаптацию.

#### **Библиографический список:**

1. Никольская, О.С. Специальный Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования для детей с расстройствами аутистического спектра: проект / О.С. Никольская. — М.: Просвещение, 2013. — 48 с.
2. Никольская, О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: Пути помощи. — М.: Теревинф, 2010. — 288 с.
3. Новая модель обучения в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях 8 вида: Новые учебные программы и методические материалы. - Кн. 1,2/ под ред. А.М. Щербаковой. - М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. — 300 с.

4. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. — М.: МГППУ, 2012. — 80 с.
5. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Типология отклоняющегося развития: Модель анализа и ее использование в практической деятельности. – Генезис, 2020 – 28 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598) [Электронный ресурс]. <https://base.garant.ru/70862366/> (Дата обращения:27.10.2021).

## ДИНАМИКА КООРДИНАЦИИ БАСКЕТБОЛИСТОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Беспалова Т.А.

к.мед.н., доцент, заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания,  
Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г.  
Чернышевского, Саратов  
E-mail: [tatyanabesp64@mail.ru](mailto:tatyanabesp64@mail.ru)

**Аннотация.** В ходе исследования было оценено влияние занятий баскетболом на показатели координационных способностей лиц с дефектами опорно-двигательного аппарата. ОДА. Учебно-тренировочный процесс в контрольной группе осуществлялся на основе общепринятой программы физического воспитания и обучения в для лиц данной категории, в экспериментальной группе в учебно-тренировочный процесс лиц с нарушением ОДА дополнительно были включены физические упражнения, координационных способностей. Во всех группах при выполнении тестовых испытаний на координацию отмечалась положительная динамика результатов, однако величина прироста показателей тестирования была выше в экспериментальной группе.

**Ключевые слова.** Баскетбол, лица с нарушением опорно-двигательного аппарата, координация, координационные способности, комплекс упражнений, баскетболисты-колясочники.

## DYNAMICS OF COORDINATION OF BASKETBALL PLAYERS WITH DISORDERS OF THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM

Bespalova T.A.

Candidate of medical sciences, associate Professor, head of the Department of theoretical foundations of physical education, Institute of physical culture and sports, Saratov State University  
E-mail: [tatyanabesp64@mail.ru](mailto:tatyanabesp64@mail.ru)

**Annotation.** In the course of the study, the influence of basketball classes on the indicators of coordination abilities of persons with musculoskeletal defects was evaluated. ODE. The training process in the control group was carried out on the basis of the generally accepted program of physical education and training in for persons of this category, in the experimental group, physical exercises and coordination abilities were additionally included in the training process of persons with ODE disorders. In all groups, when performing coordination tests, there was a positive dynamics of the results, but the value of the increase in testing indicators was higher in the experimental group.

**Keywords.** Basketball, persons with a violation of the musculoskeletal system, coordination, coordination abilities, a set of exercises, wheelchair basketball players.

В последнее время методы физического воспитания получили широкое распространение для социальной и физической адаптации организма инвалидов с дефектами опорно-двигательного аппарата (ОДА), для оздоровления и возвращения инвалидов в общество, вовлечения их к общественно-полезной работе.

По данной информации Всемирной организации здравоохранения, “каждый десятый житель земли - инвалид; каждый год 20 млн. людей получают увечья; каждый год 10 млн. людей получают ранения вследствие аварий”. Вследствие чего проблема реабилитации инвалидов с дефектами функций ОДА приобретает особую остроту.

Регулярные занятия физкультурой и спортом увеличивают приспособленность инвалидов к поменявшимся жизненным условиям, повышают их функциональность, способствуют оздоровлению организма и содействуют формированию координации в функционировании ОДА, оптимизируют деятельность сердечно сосудистой, дыхательной систем, возвращают людям чувство социальной полноценности [1,2,3,4].

В ходе исследования было оценено влияние занятий баскетболом на показатели координационных способностей лиц с дефектами ОДА. Исследования проводили в течение 1 года.

В исследовании приняли участие 20 баскетболистов-колясочников 15-16 лет, которые составили две группы по 10 человек: контрольную и экспериментальную.

Учебно-тренировочный процесс в контрольной группе осуществлялся на основе общепринятой программы физического воспитания и обучения в для лиц данной категории, в экспериментальной группе в учебно-тренировочный процесс лиц с нарушением ОДА дополнительно были включены физические упражнения, координационных способностей.

Использование в тренировочном процессе баскетболистов-колясочников с нарушением ОДА системы упражнений, направленной на развитие координационных способностей, будет способствовать не только повышению качества двигательных действий игроков и результативности игры, но и положительно воздействовать на их физическое развитие и физическую подготовленность [5].

Для улучшения координационных способностей у баскетболистов-колясочников 15-16 лет были использованы 2 комплекса упражнений различной сложности:

#### Комплекс упражнений 1

1. Перекидывание мяча из одной руки в другую руку (вправо, влево) перед грудью, так же только за спиной. Выполняется сидя в коляске

2. Передача мяча из рук в руки партнеру стоящему сзади над головой. Группа сидит в колясках в колонне.

3. Перекатывание мяча одной или двумя руками. Выполняется сидя в колясках в парах, лицом друг к другу.

4. Игрок с мячом двумя руками перекатывает мяч партнеру, сядшему напротив. Партнер, наклонившись вперед, ловит мяч двумя руками и поднимает над головой. После чего наклоняются вперед, и перекатывает мяч по полу своему партнеру. Выполняется сидя в колясках в двух шеренгах лицом друг к другу.

5. Удар по мячу об пол одной или двумя руками, ловля мяча. Выполняется сидя в коляске.

6. Подбрасывание мяча вверх и ловля его двумя руками.

7. И.п. Мяч в правой (левой) руке: подбрасывание мяча вверх; ловля его той же рукой; удар мячом об пол; ловля мяча.

8. И.п. Мяч перед грудью в правой (левой) руке: подбрасывание мяча верх - влево; ловля мяча левой рукой; подбрасывание мяча левой вверх - вправо; 4 ловля мяча правой рукой.

9. Передача и ловля мяча двумя руками с отскоком об пол. Выполняется сидя в колясках в парах, лицом друг к другу.

10. Передача и ловля мяча двумя руками от груди. Выполняется сидя в колясках в парах.

11. Передача мяча двумя руками из-за головы и ловля двумя руками. Выполняется сидя в колясках в парах.

12. Подбрасывание мяча вверх правой (левой) рукой и ловля двумя руками.

14. Удары мяча об пол правой рукой и ловля левой (тоже самое другой рукой).

15. Бросок мяча в стену двумя руками от груди и ловля его. То же самое после отскока мяча от пола.

#### Комплекс упражнений 2

1. Высоко подбросить мяч, затем поймать его.

2. То же самое, но с хлопком в ладони перед грудью, над головой.

3. Передачи мяча с отскоком об пол, от груди, из-за головы. Чередовать их с ударами об пол.

4. Передача мяча партнеру по часовой стрелке и против нее последовательно каждому и через одного. Выполняется сидя в коляске по кругу.

5. Передача мяча от груди и ловля мяча. Выполняется сидя в колясках в четверках (квадрат).

6. Передача мяча с переходом игроков в конец своей колонны. Выполняется сидя в колясках в колоннах.

7. Передача мяча партнеру по диагонали с последующим переходом по часовой стрелке. Выполняется сидя в колясках в четверках по углам квадрата.

8. Ведение мяча на месте правой или левой рукой с последующей передачей от груди партнеру. Выполняется сидя в колясках в парах.

9. То же самое, затем бросок мяча в стену и ловля его.

10. Ведение мяча с передвижением на коляске, с постепенным изменением высоты его отскока от пола.

11. Катание по полу мячей различных размеров. Выполняется сидя в колясках в парах, тройках.

12. То же, но катание мячей левой (правой) рукой по гимнастической скамейке, установленной наклонно.

13. Катание мяча на точность между предметами (кубиками, булавами).

14. Катание мяча в горизонтальные цели (набивные мячи) с расстояния 4-6 м. Выполняется сидя в колясках в парах.

Выполнение в ходе учебно-тренировочного процесса баскетболистов-колясочников с нарушением ОДА экспериментальной группы дополнительно комплекса упражнений на развитие координационных способностей

способствовало увеличению темпа развития и повышению уровня развития координации, ориентации игроков в пространстве, взаимодействию с партнерами по команде.

Исследование уровня развития координационных способностей у процесса баскетболистов-колясочников с нарушением ОДА в обеих группах проводили на начальном и конечном этапе исследования. Критерием эффективности тренировочного процесса в обеих группах служили качественные и количественные характеристики выполнения тестовых заданий на координацию:

- передачи баскетбольного мяча. (Кол-во попаданий);
- челночные передвижения на коляске, с;
- ловля баскетбольного мяча после отскока от стены (кол-во раз);
- челночные передвижения на коляске с разворотом на 360 градусов, с; обводка фишек на коляске с ведением баскетбольного мяча, с;
- броски баскетбольного мяча со штрафной линии по кольцу, (количество попаданий).

При выполнении контрольного теста «Передача баскетбольного мяча, ведущей рукой через обруч» оценивается количество результативных передач через обруч из максимально возможных 20 раз. На начальном этапе наблюдений баскетболисты-колясочники с нарушением ОДА контрольной группы совершили  $13,6 \pm 1,3$  передач через обруч в начале исследования, на заключительном этапе –  $11,6 \pm 1,4$ , в экспериментальной группе результативность в начале исследования составила  $11,4 \pm 1,36$ , а на заключительном этапе –  $14,8 \pm 1,1$ .

На выполнения челночных передвижений на коляске в контрольной группе в начале исследования баскетболисты контрольной группы затратили в начале исследования  $10,8 \pm 0,7$  с, в конце исследования –  $9,1 \pm 0,5$  с, в экспериментальной группе результаты тестирования составили соответственно  $9,86 \pm 0,65$  и  $8,16 \pm 0,4$ .

При выполнении теста «ловля баскетбольного мяча после отскока от стены» засчитывалось количество пойманных мячей за 30 секунд, результативность баскетболистов контрольной группы составила в начале исследования  $6,4 \pm 0,5$ , на заключительном этапе исследования –  $6,8 \pm 0,8$ , результативность баскетболистов экспериментальной группы составила  $6,5 \pm 0,6$  в начале исследования, а на заключительном этапе  $8,2 \pm 0,54$ .

Тест «Челночные передвижения на коляске по 2 метра 10 раз с разворотом коляски на 360 градусов», был выполнен баскетболистами контрольной группы в начале исследования за  $10,2 \pm 0,3$  с, в конце эксперимента за  $10,04 \pm 0,5$  с, в экспериментальной группе аналогичный тест был выполнен в начале исследования за  $11,04 \pm 0,8$  с, в конце исследования - за  $14,4 \pm 1,6$  с.

Обводка фишек на коляске с ведением баскетбольного мяча выполняется в несколько этапов, как объезд фишки на коляске в правую сторону без ведения баскетбольного мяча, затем с ведением мяча правой рукой, после чего выполняется объезд фишки в левую сторону без ведения

баскетбольного мяча, после чего выполняет ведение мяча левой рукой. Результаты тестовых испытаний в контрольной группе в начале исследования составили  $18,1 \pm 0,7$  с, на заключительном этапе –  $14,84 \pm 0,7$  с, в экспериментальной группе в начале баскетболисты затратили на выполнение теста  $21,7 \pm 0,1$ , в конце эксперимента -  $14,7 \pm 0,9$  с.

При проведении теста «броски по кольцу баскетбольного мяча со штрафной линии» фиксировалось количество попаданий в кольцо из 20 раз. До начала исследования результат в контрольной группе составил  $6,8 \pm 0,7$ , на заключительном этапе -  $9,6 \pm 0,8$ , в экспериментальной группе в начале исследования результат составил в контрольной группе  $7,24 \pm 0,4$ , после исследования -  $13,5 \pm 1,2$ .

Во всех группах при выполнении тестовых испытаний на координацию отмечалась положительная динамика результатов, однако величина прироста показателей тестирования была выше в экспериментальной группе, при выполнении теста «обводка фишек на коляске с ведением баскетбольного мяча» отмечались достоверно значимые различия.

Ловкость-способность координировать свои движения в соответствии с меняющейся игровой деятельностью. Так же ловкость это комплексное качество, в котором связаны такие качества как быстрота, координация, равновесие, пластичность, гибкость и владение игровыми приёмами. Узкое определение ловкости - умение быстро и точно выполнять сложные координационные действия. Бывает прыжковая, акробатическая и скоростная ловкость. Это качество следует начинать развивать в младшем школьном возрасте и поддерживать развитие на протяжении всего времени, вводя новые и сложные упражнения.

Основой успеха соревновательной деятельности является координационная подготовка. Тренер содействует корректировке техники движений в соревновательной деятельности, но он не должен торопить игроков, так как это приводит к ошибкам. Если игрок выполняет медленно технические приёмы, то ему следует закрепить двигательные умения, применяя упражнения совершенствуя технику.

#### **Библиографический список:**

1. Беспалова Т.А. Внимание в развитии скоростно-силовых способностей баскетболистов // Актуальные вопросы физического воспитания молодежи и студенческого спорта. Сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции. 2020. С. 518-524.
2. Водолагина И.Ю. Проблема повышения двигательной активности студентов в вузе // Актуальные проблемы здоровья, физической культуры и спорта на современном этапе. Сборник научных трудов, посвященный 110-летию СГУ имени Н.Г. Чернышевского. Саратов, 2019. С. 13-20.
3. Царева Н.М. Влияние тренировочного процесса на формирование физических качеств у детей, занимающихся лыжным спортом // Гуманизация образовательного пространства. Сборник научных статей по материалам Международного Форума. Саратов, 2020. С. 135-141.
4. Шпитальная Е.Н. Двигательные качества как показатель общей физической подготовленности учащихся // Образование в современном мире. Сборник научных статей.

Саратов. Издательство: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. 2019. С. 199-203.

5. Павленкович С.С., Токаева Л.К. Показатели статокINETической устойчивости и координационных способностей у юных волейболисток в динамике 3 лет обучения // Актуальные проблемы здоровья, физической культуры и спорта на современном этапе. Сборник научных трудов, посвященный 110-летию СГУ имени Н.Г. Чернышевского. Саратов. Саратовский источник. 2019. С. 130-135.

## СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ АЛЬФА-ПЕРВОКЛАССНИКОВ: СПЕЦИФИКА, ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ

Болоховцева С.А.

учитель начальных классов МАОУ «Лицей №36» г.Саратов, ул. Одесская зд.7,  
помещение 1.

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

Черняева Т.Н.

к.п.н., доцент, доцент кафедры педагогической психологии  
и психодиагностики ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»

E-mail: [cherniaeva@inbox.ru](mailto:cherniaeva@inbox.ru)

**Аннотация:** рассматриваются социально-психологические особенности развития современных первоклассников как результат трансформации постоянным нахождением в цифровом пространстве; учебное проектирование, проектная деятельность анализируются в контексте возможностей компенсации и развития социально-коммуникативных умений на этапе начального образования.

**Ключевые слова:** поколение  $\alpha$ , социально-коммуникативные умения, цифровое, образовательное пространство, клиповость мышления, ситуативная событийность, учебное проектирование.

## DEVELOPMENT OF SOCIO-COMMUNICATIVE SKILLS OF STUDENTS AT THE STAGE OF PRIMARY SCHOOL

Bolokhovtseva S.A.

primary school teacher, Lyceum No. 36, Saratov, st. Odessa building 7, room 1.

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

Chernyaeva T.N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogical Psychology and Psychodiagnostics, Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky "

E-mail: [cherniaeva@inbox.ru](mailto:cherniaeva@inbox.ru)

**Abstract:** The article examines the socio-psychological characteristics of the development of modern first-graders as a result of transformation by their constant presence in the digital space; educational design, project activities are analyzed in the context of opportunities for compensation and development of social and communication skills at the stage of primary education.

**Key words:** generation  $\alpha$ , social and communicative skills, digital, educational space, clip thinking, situational eventfulness, educational design.

Сегодня одна из наметившихся проблем социально-психологического плана у первоклассников, связана со снижением их готовности к реальным коммуникациям в социуме, особенно в контексте «незнаемый», «неизвестный», коим является для него образовательная среда школы.

В первую очередь, по мнению большинства исследователей (Ф.Г. Мухаметзянова, К.И. Степанова, Е.А. Сиденко, Г.В. Солдатова и др.), это связано с головной спецификой рожденных и живущих в Сети. «Представители поколения, родившиеся после 2010 г., едва научившись ходить, уже готовы к изменениям. Альфы не просто выросли с цифровыми гаджетами – они полностью погружены в них с рождения...» [Мухам, с. 47].

И именно  $\alpha$ -первоклассники – это основной субъект как обучения, так и воспитания на ступени начального образования.

Оставляя за полями обсуждения теорию поколений (К. Мангейм, Н. Хоув, В. Штраус, Е. Шамис, И.С. Кон, В.В. Семенова, Т. Шанин, Ю.А. Левада и др.), педагоги-практики, учителя общеобразовательных учреждений де-факто констатируют «инаковость» сегодняшних обучающихся, выраженную в клиповости их мышления; восприятие событийности как антитезы традициям социума (от семьи до общества в целом); ситуативности, неустойчивости и постоянной динамике переключения внимания; доминировании суррогатной виртуальной коммуникации взамен живого общения, его фрагментарность в системе социальных и личностных ценностей; расширении значимости свободного, нелимитированного образовательного пространства взамен институциональным его формам и др.

Безусловно, все это меняет характер обязательных адаптационных процессов («адаптация первоклассника» (М.В. Григорьева, А.Д. Гусова, Е.А. Дрягалова, О.А. Санькова)) и в первую очередь в контексте общения, как уникального вида деятельности, предполагающего выстраивание отношений, согласование и объединение усилий двух и более людей для достижения значимого для них результата (Н.М. Аксарина, Л.С. Выготский, М.И. Лисина). Успешность овладения новым социальным статусом «ученик», новой социальной ролью – «первоклассник» во многом зависит от уровня социальной готовности к специально-организованному обучению, готовности к разновозрастному, разностатусному общению в системе «ребенок – сверстники – учитель(я) – семья». И здесь приходится констатировать, что уровень развития коммуникативных умений  $\alpha$ -первоклассников отличен от того, с чем приходилось ранее сталкиваться педагогам.

На базе одного из общеобразовательных учреждений было проведено эмпирическое исследование с группой обучающихся двух первых классов ( $n=60$ ) –  $1_1$  и  $1_2$  набора 2020/21 учебного года. С помощью методики О.В. Дыбиной [?] удалось не только выявить уровень развития социально-коммуникативных умений, но и проанализировать в контексте указанной ранее «инаковости»  $\alpha$ -первоклассников. Диагностический материал позволял оценить такие базовые параметры сформированности социально-коммуникативных умений как: способность взаимодействовать в системах микро- и макро-групп; бесконфликтно выходить из различных, в том числе и учебных ситуаций; зеркалить характер вербального и невербального общения, взаимодействия; получать максимально оперативно требуемую информацию посредством активного диалога – полилога; сохранять баланс между мнением других и своей позицией.

Статистический анализ результатов исследования осуществлялся с использованием статистического критерия Манна-Уитни. Так, средние выборочные значения по умению первоклассников взаимодействовать в системах «ребенок – ребенок» находились в пределах средних значений по

всем основным шкалам (2,16 – 1,8). При этом наиболее низкие показатели соответствовали шкалам «принимать и оказывать помощь», «распределять обязанности с учетом возможностей и интересов», что в определенной мере подтверждает факт искусственной социальной изоляции, связанной с отсутствием стойкой потребности в долгосрочном коллективном взаимодействии. «Умение не реагировать на конфликтную ситуацию» соответствовали ниже средним значениям (1,83) у учащихся обоих классов, что отражает существующую позицию ухода от конфликта в силу не принципиальности его продолжения, клиповости и событийности происходящего. При диагностике «умений понимать партнера по его вербальному и невербальному поведению», несмотря на небольшую разницу средних значений в классах  $1_1$  (1,83) и  $1_2$  (1,76) значимые различия между выборками также не были выявлены, в качественном контексте обратило на себя внимание ожидание рекомендуемых шаблонов нормативно одобряемых или неодобряемых способов поведения. Полагаем, что это может служить косвенным подтверждением доминирования у  $\alpha$ -первоклассников суррогатного общения и незрелости опыта ведения реального диалога.

Выборочные значения по умению получать необходимую информацию в общении через шкалирование таких показателей, как «степень самостоятельности», «характер вопросов», «развернутость», «логичность», «последовательность» в цифровом выражении соответствовали средним значениям. Однако их детализация показала бессистемность, спонтанность принимаемых усилий, несамостоятельность и непродолжительность когнитивного процесса, нестабильность внимания, интереса, как к проблеме, так и источнику ее обсуждения, решения.

Самые низкие средние показатели были получены в двух классах по шкале «умение выслушать другого человека, с уважением отнестись к его мнению, интересам» (1,76), что аргументирует положение об ограниченности социальных контактов современных первоклассников, смене приоритетов с авторитета личности до авторитета источника информации. Таким образом, полученные данные по результатам проведенного микроисследования убедили в необходимости поиска способов развития социально-коммуникативных умений на этапе начальной школы с учетом новых информационных реалий. Отправным в этом плане стал деятельностный (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), продуктивный подход (М.И. Башмаков, И. Бем, Н.Б. Крылова, О.М. Леонтьева, А.В. Хуторской, И.Шнейдер) и реализуемая на его основе идея учебного проектирования, учебного проекта (Л.Е. Гринин, В. Доренко, Н.И. Ильина, Н.В. Иванова, Е.С. Полат, М.Ю. Шатилова).

С позиции ФГОС НОО наиболее продуктивно формирование предметных, метапредметных результатов, универсальных учебных действий, социального опыта осуществляется посредством выполнения обучающимися «.. индивидуальных и групповых проектных работ, включая задания межпредметного характера, в том числе с участием в совместной деятельности» [?].

Учебный проект – можно рассматривать в двух плоскостях. Во-первых, как форму организации учебного и внеучебного (внеурочного) взаимодействия в рамках усвоения конкретной учебной темы и/или раздела любого учебного предмета или комплекса дисциплин. Во-вторых, как вид познавательной, исследовательской, творческой индивидуально-групповой (коллективной) деятельности обучающихся, направленной на решение субъективно и/или объективно значимой проблемы. Вне зависимости от вида/типа учебного проекта (практико-ориентированный, исследовательский, информационный, творческий, ролевой и др.) преимущества учебного проекта с психологической точки зрения (Н.В. Матяш, В.А. Моляко, Н.Н. Нечаев, Л.И. Переходнова, В.В. Рубцов) заключаются в: изначально психологически комфортной среде взаимодействия, позволяющей ребенку оценивать объективно свои возможности, почувствовать уверенность и интерес к самостоятельной работе и вместе с тем к коллективному взаимодействию, сотрудничеству. Работа в рамках проектной деятельности стимулирует когнитивные и волевые процессы и усилия; развивает коммуникативные умения, эмпатию. Учебный проект, даже если его тема инициирована учителем («Правописание частицы «не» с глаголами», «Цветущий подоконник», «Опасные вкусности», «Тайны воды») априори исключает диктат и одноплоскостное руководство со его стороны в силу

Формирование позитивной самооценки, самоуважения.

2. Формирование коммуникативной компетентности в сотрудничестве:

- умение вести диалог;
- координировать свои действия с действиями партнеров по совместной деятельности;
- способности доброжелательно и чутко относиться к людям, сопереживать;

3. Формирование социально адекватных способов поведения.

В основу метода проектов положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности школьников на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы.

Внешний результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности.

Внутренний результат – опыт деятельности – становится бесценным достоянием учащегося, соединяя в себе знания и умения, компетенции и ценности.

материала, который необходимо усвоить, то требования к учебному проекту – совершенно особые.

1. Необходимо наличие социально значимой задачи (проблемы) – исследовательской, информационной, практической.

2. Выполнение проекта начинается с планирования действий по разрешению проблемы, иными словами – с проектирования самого проекта, в частности – с определения вида продукта и формы презентации. Наиболее

важной частью плана является пооперационная разработка проекта, в которой указан перечень конкретных действий с указанием выходов, сроков и ответственных.

3. Каждый проект обязательно требует исследовательской работы обучающихся. Таким образом, отличительная черта проектной деятельности – поиск информации, которая затем будет обработана, осмыслена и представлена участникам проектной группы.

4. Результатом работы над проектом, иначе говоря, выходом проекта, является продукт.

5. Подготовленный продукт должен быть представлен заказчику и (или) представителям общественности, и представлен достаточно убедительно, как наиболее приемлемое средство решения проблемы.

Таким образом, проект требует на завершающем этапе презентации своего продукта.

То есть проект – это “пять П”:

Проблема – Проектирование (планирование) – Поиск информации – Продукт – Презентация.

#### **Библиографический список**

1. Мухаметзянова Ф.Г., Степанова К.И. Размышления о новых поколениях обучающихся и особенности поколения альфа в глобальном образовании //Глобальная экономика и образование. 2021. № 1(2). С. 42-50.
2. Дыбина О. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Пособие для воспитателей и учителей начальных классов [Электронный ресурс]. URL: [https://www.libfox.ru/629180-olga-dybina-pedagogicheskaya-diagnostika kompetentnostey](https://www.libfox.ru/629180-olga-dybina-pedagogicheskaya-diagnostika-kompetentnostey) (дата обращения: 11.05.2021)
3. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/400907193/#ixzz79eFrsJyg> (дата обращения: 01.06.2021)

## ХАРАКТЕР ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И УВЛЕЧЕННОСТЬ ИГРАМИ НА СМАРТФОНАХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Вагапова А.Р.

кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского; 83, ул. Астраханская, г. Саратов, 410012, Россия;  
E-mail: [Al\\_fiya@bk.ru](mailto:Al_fiya@bk.ru)

**Аннотация.** Представлены и обобщены подходы к анализу проблемы увлеченности играми на смартфоне младшими школьниками. Даны определения понятий зависимости и увлеченности играми. Проанализирована роль семьи в жизни младшего школьника, а также как характер детско-родительских отношений может способствовать формированию у ребенка увлеченности, в дальнейшем игровой зависимости на мобильных устройствах (смартфоне).

**Ключевые слова:** увлеченность играми, игровая зависимость, младший школьник, детско-родительские отношения.

## CHARACTER OF CHILD-PARENTAL RELATIONSHIP AND PASSION FOR GAMES ON SMARTPHONES IN YOUNGER PUPILS

Vagapova R.A.

Vagapova Alfiya Ravilevna - PhD in Psychological sciences; Saratov State University 83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia  
E-mail: [Al\\_fiya@bk.ru](mailto:Al_fiya@bk.ru)

**Annotation.** The article presents and summarizes approaches to the analysis of the problem of enthusiasm for games on a smartphone by primary schoolchildren. The definitions of the concepts of addiction and enthusiasm are given, the role of the family in the life of a younger student is analyzed, as well as how the nature of parent-child relationships can contribute to the formation of a child's enthusiasm, and further dependence on games on mobile devices (smartphones).

**Key words:** passion for games, gambling addiction, junior schoolchild, parent-child relationship.

В современном стремительно меняющемся мире, в котором техника, программное обеспечение, электронные ресурсы, средства связи играют значимую роль, перед детской психологией встают новые задачи, которые требуют изучения и поиска решений. К одной из таких можно отнести проблему быстрого распространение увлеченности мобильными играми среди детей младшего школьного возраста.

Сейчас игры на смартфонах популярны настолько, что в них играют люди всех возрастов, и делают они это довольно часто. Люди играют практически везде: в транспорте, по дороге на работу и в перерывах и т.д. Появилось такое понятие как «смарт-зависимость» или «номофобия» - страх остаться без мобильного телефона или быть вдалеке от него.

На сегодняшний день принято различать понятие «зависимость» и «увлеченность». Так, компьютерная зависимость определяется как

пристрастие человека к проведению времени за компьютером. Компьютерная зависимость - это психоневрологическое расстройство, связанное с нарушением нормальной функциональной асимметрии мозга и с нарушением в структуре белого вещества мозга человека, а также с нарушениями в структуре и деятельности периферической нервной системы при работе с компьютерами: ПК, смартфонами, планшетами, гаджетами. Савинская О.Б и Шоташвили В.А выделяют два понятия: увлеченность и зависимость. Под увлеченностью они понимают состояние, характеризующееся энергичностью, преданностью и поглощенностью определенным объектом, а под зависимостью - перманентно воспроизводимое нездоровое, саморазрушительное поведение, избавление от которого вызывает у зависимого существенные сложности. Обобщая все выше сказанное, можно сформулировать понятие увлеченности играми [1, С. 125]. Увлеченность играми - это одна из начальных стадий зависимости, характеризующаяся состоянием получением удовольствия и положительных эмоций от деятельности за компьютером: ПК, смартфонами, планшетами, гаджетами.

В этой связи особо пристальное внимание психологов и педагогов привлекают подрастающее поколение, во-первых, вопрос вреда и пользы игр; а во-вторых, проблема определения причин погружения детей в виртуальную игровую реальность. В настоящее время проведены обширные научные изыскания на эти темы, и результаты их не однозначны. С одной стороны, есть очевидная польза от появления в жизни младших школьников смартфонов в плане повышения информационной культуры детей, развивающих игр, а с другой сила и вектор влияния игр на структурные и содержательные характеристики личности младшего школьника в полной мере не ясны. Кроме того, почти все они проводились на выборках подростков и взрослых, а ведь сейчас возраст детей, играющих в игры стремительно снижается к трем-двум годам.

Решающее значение, считает В. Г. Пахомова, перейдет ли увлеченность в зависимость имеет отношение родителей к увлеченности своего ребенка, и в какие игры они разрешают ему играть. Большинство игры привлекают детей своей яркостью, красочными зрительными образами и способностью вызывать яркие эмоции. В итоге, дети погружаются в виртуальное пространство больше, чем в реальный мир, и именно в нем получают недостающие эмоции, общение, другое. В этом смысле наибольшую опасность представляют ролевые игры [2, с.49]. Это связано с тем, что младшие школьники находят своеобразный способ пробы себя.

В младшем школьном возрасте ведущим фактором формирования ценностных ориентаций является система детско-родительских отношений, в которой ребенок усваивает социальные нормы, образцы поведения, моральные принципы. В нашей стране сложилась такая ситуация, что не все родители готовы (или имеют возможность) создать эмоционально-насыщенные отношения в семье, уделять достаточно времени и интереса к внутреннему миру ребенка, к его чувствам и интересам. Родители сами

с удовольствием проводят свободное время со смартфоном, полностью погружаясь в атмосферу социальных сетей, игр и других развлечений, чтобы отдохнуть или развеять скуку.

Как показывают исследования, в детско-родительских отношениях все очень неоднозначно. В настоящее время общение детей с родителями занимает скромное место в досуге семьи. В последние десятилетия претерпели изменения, как отношение детей к досугу, так и сама структура досуга младших школьников. Дети и родители относятся досугу ребенка, как к его законному отдыху и возможности заниматься тем, чем он хочет. А ориентирован младший школьник на компьютер, гаджеты и телевизор, вместо книг и общения со сверстниками (по примеру развития прошлых поколений). Такое положение вещей усугубляется тем, что родители не всегда готовы формировать социально значимые ценности, связи с чем у детей формируется аддиктивное поведение, как негативное форма самореализации [3, с.45.].

Неблагополучие в детско-родительских отношениях, их авторитарность, эмоциональная депривация в них и др. является одной из самых сильных причин погружения детей младшего школьного возраста в виртуальные игры. К основным причинам увлеченности компьютерными играми младших школьников исследователи относят: поощрение своим личным родительским примером общения с компьютером, снижение родительского контроля за временем и видом деятельности в Интернете, минимальная представленность в современной детской субкультуре дворовых игр, использование тем игр в общении со сверстниками для повышения своего рейтинга в среде сверстников [2, с.56].

Таким образом, появление игровой зависимости у детей связана со многими факторами: стили воспитания, недостаточное внимание со стороны родителей, конфликтные взаимоотношения в семье и сверстниками [4, с. 76]. Именно у родителей есть уникальная возможность организовывать досуг ребенка, наполняя его мир эмоциями, общением, яркими впечатлениями на каждодневной основе, чтобы реальный мир ему не захотелось заменять виртуальным. Младшему школьнику так же необходимо оказывать помощь в социальной адаптации и в преодолении трудностей в учебной деятельности, развивать у него умение противостоять негативному влиянию социума, создавать ситуации успеха, с целью повышения самооценки и повышения рейтинга в группе сверстников. Здесь важна совокупная работа всех субъектов образовательной среды: семьи, школы, досуговых учреждений и пр., но главная роль, безусловно, отводится семье.

#### **Библиографический список:**

1. Савинская, О.Б. Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены / О.Б.Савинская, В.А. Шоташвили // Нац. Исслед. ун-т Высшая школа экономики. 2013. - № 5 (117). - С.123-135.
2. Пахомова, В.Г. Психологические детерминанты увлеченности компьютерными играми в младшем школьном возрасте / В.Г.Пахомова //Вестник Ленинградского гос. Ун-та имени А. С. Пушкина. 2016. - № 2. - С 46-58.

3. Жукова, М.В. К вопросу о необходимости подготовки будущего педагога к работе по профилактике игровой компьютерной аддикции у дошкольников и младших школьников / М. В.Жукова, Е.В.Фролова, К.И. Шишкина // Вестник ЧГПУ. 2016. - №8. - С.44-51.
4. Жаркова, О.Г. Исследование игровой активности на смартфонах / О.Г. Жаркова, С.А. Барболина, Н.М. Афолина, В.Н. Волкова // Моделирование и анализ данных. 2020. - № 1. - С. 75-85.

## **ВОЛЯ КАК ПРЕДИКТОР САМОРЕГУЛЯЦИИ И ОСНОВА СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ**

Ворожейкин С.А.

Адъюнкт адъюнктуры очного обучения. Саратовский военный ордена Жукова  
Краснознамённый институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г.  
Саратов

E-mail: vorozhoff@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассмотрен феномен воли как предиктора процесса саморегуляции, психологические аспекты сопутствующие волевым процессам, а также их влияние на социальную активность личности. Рассмотрены основные теоретические подходы и эмпирические исследования в области изучения волевых процессов. Определены актуальные проблемы и перспективы изучения

**Ключевые слова:** воля, саморегуляция, социальная активность.

## **WILL AS A PREDICTOR OF SELF-REGULATION AND THE BASIS OF SOCIAL ACTIVITY**

The article considers the phenomenon of will as a predictor of the process of self-regulation, psychological aspects accompanying volitional processes, as well as their impact on the social activity of the individual. The main theoretical approaches and empirical research in the field of the study of volitional processes are considered. The actual problems and prospects of studying are defined

**Keywords:** will, self-regulation, social activity.

Вопросы воли интересовали человечество с давних времён и чаще всего рассматривались как различные интенции или некие потенции к действию. В рамках отечественной науки вопросы воли впервые были рассмотрены с позиции физиологии, в которой поведение человека и животных рассматривались как результат отражения закономерностей внешнего мира в поведении. Именно в работах отечественных физиологов были широко изучены вопросы природы воли. И.М. Сеченов рассматривал волю как возможность к сознательному подавлению рефлекса, заменяя желаемое поведение на целесообразное. И.П. Павлов развил идеи подавления рефлексов, которые по его мнению основывались на ранее выработанных условных рефлексах, такая воля понималась как некий барьер на пути к нежелательному поведению. А.А. Ухтомский понятие «воля» связывал с концептом доминанты, представляющим собой нейрофизиологический процесс, побуждающий человека к действию, такая воля понималась как некий активатор способствующий достижению цели преодолевая имеющиеся трудности [15]. В своей работе «История развития высших психических функций» Л.С. Выготский определил волю как приобретённую человеком способность управлять своим поведением [5]. Однако первые эмпирические изыскания проблематики феномена воли были сделаны в работах зарубежных авторов Н. Аха и Х. Рорахера, методические разработки которых применяются в современной психологической науке и по сей день. Н. Ах для изучения феномена воли предложил метод так называемого «систематического

экспериментального самонаблюдения», где при помощи метода интроспекции фиксировались внутриличностные процессы связанные с концептом воли. Х. Рорахер в свою очередь предложил первую классификацию методов исследования воли, в которую вошли: методы реакций, выбора, максимальной эффективности и принятия неудовольствия, которые нашли широкое применение в последующих эмпирических исследованиях. Исследовательские парадигмы в психологии воли менялись от изучения контроля за отдельными действиями к саморегуляции личности, одновременно вовлеченной в различные виды деятельности, что неизбежно отразилось на эволюции взглядов на природу воли в психологии [17].

Несмотря на значительный теоретический и эмпирический опыт накопленный за долгие годы исследований феномена воли, сегодня наблюдается значительный интерес к данной проблематике, на что указывает всё более возрастающее число публикаций по этой тематике как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе. Исследовательский интерес данной статьи продиктован предполагаемой связью конструкта воли с процессами саморегуляции, его роли и влияния на социальную активность личности.

По современным представлениям под психологическим понятием воли подразумевается психическое образование, позволяющее индивиду целенаправленно преодолевая различные внутренние и внешние препятствия осуществлять свою деятельность, для достижения поставленной цели. Без этого психического образования человеческая жизнь представляла бы собой сумму поступков, не скоординированных едиными мотивами, целями и задачами. Такое понятие воли в определённой коннотации созвучно понятию саморегуляции. Так говоря о человеке обладающего силой воли, мы подразумеваем наличие у него таких качеств как: самостоятельность, целеустремленность, решительность, инициативность, настойчивость, уверенность, смелость, выдержка, стойкость, исполнительность, ответственность, непреклонность и ряд других качеств. Применительно к военнослужащим эти качества являются профессионально важными для выполнения служебно-боевых задач, что обусловлено спецификой военной службы.

Вопросы связанные с волевым усилием частично были рассмотрены в отечественной социальной психологии через призму обратной связи между человеком и обществом в ранних исследованиях проведённых В.А. Ядовым показывающие важность ценностных ориентаций в вопросах саморегуляции. Так в своей диспозиционной концепции В.Я. Ядов указывает, что ценностные ориентации человека обнажают его социальные потребности и через волевое усилие регулируют отношение к средствам их достижения, сопоставляя их с ценностями социальной группы, с которой он себя идентифицирует [19].

Процессы волевой саморегуляции и связанных с ней аспекты продолжают широко изучаться в рамках отечественной социально-психологической науки. Разрабатываются новые подходы и концепции

к рассмотрению проблематики волевой регуляции. Так предложенная Т.И. Шульгой целостная концепция становления волевой регуляции в онтогенезе, породила интерес к изучению динамики развития данного процесса [18]. В докторской диссертации А.В. Быкова «Генезис волевой регуляции», основания концепции волевой регуляции Т.И. Шульги, были проверены на испытуемых различных возрастов, после чего автор пришёл к выводу, о том что возрастные кризисы развития разрушают старые навыки волевой регуляции, что способствуют появлению новообразований психики в каждом новом возрасте, способствует развитию личности, влияют на характер, формируют терминальные ценности и детерминируют её поведение [2].

В исследовании взаимосвязи уровня субъективного контроля и силы воли студентов проведенного на базе Шуйскомго филиала Ивановского государственного университета, было установлено, что сила воли является предиктором общего уровня интернальности студентов. Показатели студентов с высоким уровнем общей интернальности статистически превосходили студентов с низким уровнем общей интернальности по обобщенному показателю проявления силы воли, что позволяет делать вывод о решающем значении локуса контроля в проявлении показателей силы воли [7].

Мы уже упоминали, о том, что комплекс качеств личности, лежащих в плоскости силы воли являются профессионально важными в сфере военной службы и обуславливают успешное выполнение стоящих перед военнослужащими служебно-боевых задач. Тем более возрастает актуальность изучения волевых процессов и её диагностики в военно-профессиональной среде, которая на данный момент изучена недостаточно и требует проведения обширных исследований с учётом современных социокультурных тенденций. Процедуру диагностики воли несколько усложняет терминологическая неясность, так как само понятие воля, трактуется психологами весьма неоднозначно [4]. Однако совершенно очевидным является тот факт, что имея количественные данные, полученные в ходе психодиагностического исследования воли военнослужащих, мы способны спрогнозировать успешность выполнения ими поставленных задач.

Интересные результаты были получены в ходе проведенного исследования со студентами департамента психологии Уральского федерального университета г. Екатеринбург. По результатам исследования было установлено, что взаимосвязь субъективных и объективных показателей уровня волевых качеств личности отсутствует, а субъективная самооценка волевых качеств личности ниже их объективных показателей [10]. Эта закономерность напрямую указывает на необходимость объективной оценки волевых качеств личности путём проведения соответствующего психодиагностического обследования.

Немаловажным аспектом рассмотрения воли как основного фактора влияющего на процессы саморегуляции является такой психологический параметр как склонность к риску. В проведённом на базе Саратовского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации

исследовании изменение волевой детерминации рискованного и рационального поведения у курсантов военного вуза в процессе военно-профессиональной социализации, было установлено, что: процесс военной социализации курсантов характеризуется динамической дифференциацией показателей воли и обусловленным ею усложнением детерминации рационального и рискованного поведения; показатели волевых качеств личности в процессе военно-профессиональной социализации изменяются нелинейно, характеризуются разновременностью и разнонаправленностью; показатели воли гомогенны на начальных этапах военной социализации и дифференцированы на заключительных, что, вероятно, связано с динамическим изменением в процессе военно-профессиональной социализации общих параметров, присущих волевым качествам; развитие волевых качеств оказывает влияние на возможность принятия рискованного решения. Авторы указывают на прямую связь волевых процессов со склонностью к риску, приходят к выводу, что для успешного формирования волевых качеств будущих офицеров необходима целенаправленная работа командиров, начальников, офицеров органов военно-политической работы, военных психологов с обязательным учётом комплекса индивидуальных, волевых качеств личности, таких как самостоятельность, целеустремленность, решительность, инициативность, настойчивость, уверенность, смелость, выдержка, стойкость, исполнительность, ответственность [11].

Важным аспектом формирования воли как предиктора эффективной саморегуляции, является физическая подготовка, рассматриваемая в качестве основного средства воздействия на психофизиологическое состояние военнослужащего. На сегодняшний день, в психологии спорта, волевая регуляция рассматривается прежде всего через призму эмоций, в лучшем случае речь идёт об эмоционально-волевой регуляции [8]. Авторы исследующие данный вопрос сходятся в мнении, что занятия физической подготовкой позволяют глубже изучить свои психофизиологические характеристики, формируют навык самооценки текущего физического состояния и преодоления себя, через так называемое состояние «не могу» [6]. К таким же выводам в ходе своих исследований пришёл профессор А.Д. Новиков считая, что любое качество личности, может быть воспитано лишь в процессе деятельности, подчеркивая, что выполнение физических упражнений, оказывает положительное влияние на формирование нравственных и интеллектуальных качеств, а также процесс самопознания, самосовершенствования и соответственно формирования воли [13]. В этой связи в настоящем времени представляются перспективными и требуют проведения более обширных эмпирических исследований, вопросы направленные на изучение влияния занятий физической подготовкой на формирование волевых характеристик и социальную активность личности.

В исследовании волевых качеств как предикторов значимости социальной активности студентов Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского, участвующих в разнообразных формах социальной активности, были получены результаты

демонстрирующие связь различных комбинации волевых качеств и определённых видов социальной активности. Так образовательно-развивающая активность студентов напрямую связана с их целеустремленностью, решительностью, энергичностью, при этом установлено отсутствие влияния волевых качеств на оценку значимости активности в сфере саморазвития, творчества и неформальной социальной активности в учебной группе [16].

Безусловно активность субъекта является важным элементом при рассмотрении механизма саморегуляции, она выступает основным средством, связывающим и интегрирующим, динамические и содержательные аспекты личности, осознанные и бессознательные её структуры для выдвижения и достижения целей [12]. Ранее нами уже был проведён сравнительный анализ исследований проблематики саморегуляции, в контексте прогнозирования социального поведения личности. Основным выводом по данной работе стало утверждение, о том что, саморегуляция является основой для адекватного поведения в конфликтах, стрессовых и трудных жизненных ситуациях, от степени развития которой, зависит эффективность совладающего поведения. Проблема саморегуляции является одной из наиболее актуальных и фундаментальных проблем в социальной психологии и психологии вообще, вскрытие её основных механизмов, таких как волевое усилие, открывает новые горизонты для понимания и прогнозирования социального поведения личности [3].

Интересное междисциплинарное исследование проведенное коллективом авторов на базе экспериментальной площадки в Новосибирске, посвящённое исследованиям проблем развития воли и произвольности, намечает перспективы, которые связываются, в частности, с целесообразностью дальнейших нейрофизиологических исследований в данной области, связанными с такими относительно недавно открытыми нейрофизиологическими феноменами как дефолт-система мозга. По мнению авторов понятия воли и произвольности являются отдельными, хотя и взаимосвязанными линиями развития, где развитие произвольности является основой формирования личности, а развитие воли способствует становлению индивидуальности [14].

Изучив теоретические материалы и результаты исследований по вопросам роли воли в процессах саморегуляции, мы приходим к выводу, что главная функция воли заключается в регуляции процессов реализации намерений и действий, при условии наличия внутренних препятствий, которые обусловлены отсутствием необходимых для реализации намерения условий, а также наличием конкурирующих стимулов к действию. Так необходимость в волевой саморегуляции возникает там, где существует конфликт между различными детерминантами: биологическими, социальными, произвольными и непроизвольными. Подход к исследованиям психологии воли эволюционировал от изучения за отдельными проявлениями волевых усилий до саморегуляции личности, при этом она может рассматриваться как самостоятельная психическая функция, либо как как

результат интегративной работы различных психических процессов в целом. Рассмотрение воли как результата интегративного процесса психики позволяет отринуть существующее представление о воле как о некоем образовании и вписать её в единую систему психической деятельности человека. В последние годы в зарубежной и отечественной психологической литературе наблюдается тенденция перехода понимая феномена воли как грубой силы к процессу саморегуляции внутренних процессов человека [1; 9].

Прогностический потенциал, который представляет диагностика волевых показателей личности при рассмотрении социальной активности расширяет возможности исследователей при изучении механизма саморегуляции. Отдельный исследовательский интерес представляет изучение связи волевых процессов с типом саморегуляции деятельности личности. Ранее нами уже был проведён теоретический анализ проблематики саморегуляции и прогнозирования поведения личности в отечественной и зарубежной психологии [3]. Однако как показал этот анализ, процесс саморегуляции чаще рассматривается во взаимосвязи с внешними социально-психологическими процессами как некая адаптация и реже через призму развития психических процессов личности. Тем временем прогнозирование социального поведения личности — область чрезвычайно сложная в силу многофакторности изучаемого объекта. Наиболее ёмко эту проблему сформулировал В.А. Ядов задавая вопросом о том, что именно подлежит анализу: человек, личность, его индивидуальность или субъект деятельности? Соответственно возникает вопрос и о том, что прогнозировать: отдельные акты поведения, поступки или результаты деятельности? А также подлежат ли предсказанию мотивы, направленность, интенсивность и характер действий человека [20]. Ответы на эти вопросы требуют дальнейшего тщательного рассмотрения и проведения обширных эмпирических исследований.

#### **Библиографический список:**

1. Божович, Л.И. Развитие воли в онтогенезе / Л.И. Божович // Проблемы формирования личности. — М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2001. — С. 302–332.
2. Быков, А.В. Генезис волевой регуляции: монография. М., 2005. 248 с.
3. Ворожейкин, С.А. Анализ проблематики саморегуляции и прогнозирования социального поведения личности / С.А. Ворожейкин // Известия Саратовского военного института войск национальной гвардии. — 2021. — № 2(2). — С. 114–119.
4. Высоцкий, А.И. Экспериментальное исследование волевой активности. Основные подходы к психологическому исследованию волевой активности личности [Текст] / А.И. Высоцкий // Экспериментальные исследования волевой активности : межвузовский сборник научных трудов / под ред. А.И. Высоцкого и др. — Рязань : РГПИ, 1986. — С. 24–38.
5. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций // Л.С. Выготский. Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. С. 6—328.
6. Дронкин, И.А. Физическая подготовка как средство воспитания воли и характера военнослужащих / И.А. Дронкин, О.В. Мазан, В.И. Попов [и др.] // Актуальные научные исследования в современном мире. — 2020. — № 8-2(64). — С. 81-84.

7. Зобнина, Т.В. Исследование взаимосвязи уровня субъективного контроля и силы воли у студентов - будущих педагогов / Т.В. Зобнина, Л.П. Кислякова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26. – № 1. – С. 92-95. – DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-92-95.
8. Иванников, В.А. Психологические механизмы волевой регуляции: учеб. пособие для вузов. СПб.: Питер, 2006. — 208 с.
9. Иванников, В.А. Место понятия «воля» в современной психологии / В.А. Иванников, Д.Д. Барабанов, А.В. Монроз и др. // Вопросы психологии. — 2014. — № 2. — С. 15–23.
10. Киселева, Д.О. Проблема диагностики воли в психологии / Д.О. Киселева, О.С. Чаликова // Евразийский союз ученых. – 2016. – № 30-3. – С. 71-73.
11. Мещеряков, Д.А. Характеристики воли как предикторы склонности к риску у курсантов военного вуза в процессе военно-профессиональной социализации / Д.А. Мещеряков // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2021. – Т. 10. – № 2(38). – С. 139-149. – DOI 10.18500/2304-9790-2021-10-2-139-149.
12. Моросанова, В. И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека / В.И. Моросанова. – Вестник Московского Университета. сер. 14. Психология. – 2010. – № 1 С. 37—45.
13. Новиков, А.Д. Теория и методика физического воспитания. А.Д. Новиков, Л.П. Матвеев. М.: ФиС, 1967. – С. 398.
14. Савостьянов, А.Н. Воля и произвольность: опыт междисциплинарного исследования / А.Н. Савостьянов, В.В. Степанова, Н.Н. Толстых // Культурно историческая психология. – 2019. – Т. 14. – № 3. – С. 91-104. – DOI 10.17759/chp.2019150311.
15. Смирнова, Е.О. К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 9—15. doi:10.17759/chp.2015110302
16. Шамионов, Р.М., Григорьева М.В., Григорьев А.В. Волевые качества как предикторы значимости социальной активности студентов // Социальная психология и общество. 2019. Том 10. № 1. С. 18–34. doi:10.17759/sps.2019100102
17. Шляпников, В.Н. Уроки зарубежной психологии воли / В.Н. Шляпников // Актуальные проблемы психологического знания. – 2019. – № 3-4(52). – С. 83-93.
18. Шульга, Т.И., Становление волевой регуляции в онтогенезе: автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 1994. 38 с.
19. Ядов, В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности [Текст] / Под ред. В.А. Ядова. – Л.: Наука, 1979. – 263 с.
20. Ядов, В.А., Магун, В. В., Борзикова П. В., Водзинская, В. В., Каюрова, В. Н., Саганенко Г. И., Узунова В. Н., Семенов, А. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под. ред. В. А. Ядова. – Ленинград.: Наука, 1979 – 264 с.

## ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Вученович А.

Доцент др. психологических наук, Независни Универзитет Бања Лука (NUBL)

E-mail: [vucenovic.aleksandra@mail.ru](mailto:vucenovic.aleksandra@mail.ru)

**Аннотация:** Формирование здорового стиля жизни у студенческой молодежи важная социальная задача государственного значения. Ведение здорового образа жизни - это самый эффективный способ, чтобы сохранить и улучшить здоровье на протяжении всего времени обучения в вузе.

**Ключевые слова:** здоровье, студенты, физическая культура спорт, обучение, вуз.

### The attitude of students to physical education in the process of professional training at the university

Vuchenovich A.

E-mail: [vucenovic.aleksandra@mail.ru](mailto:vucenovic.aleksandra@mail.ru)

**Resume:** Formation of a healthy lifestyle among students is the most important social task of state significance. Maintaining a healthy lifestyle is the most effective way to maintain and improve health throughout the entire period of study at the university.

**Key words:** health, students, physical culture, sports, education, university.

На основе: Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования в учебных планах вузов по всем направлениям и специальностям высшего профессионального образования в цикле общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин предусмотрено выделение 408 часов на дисциплину «Физическая культура» в обязательном курсе на весь период обучения с проведением итоговой аттестации. Для построения учебного процесса предлагается примерное распределение обязательных учебных часов на освоение основных разделов программы на 4 года обучения: 1-2 курсы по 4 часа (2 пары) в неделю, 3-4 курсы по 2 часа (1 пара) в неделю. Для обеспечения повышения функциональной и двигательной подготовленности, уровня здоровья и физического развития студентов им предлагаются 6-часовые (3 пары) занятия в неделю в спортивных специализациях и секциях спортивного клуба при вузе, так как увеличение времени на занятия физическими упражнениями положительно влияет на личность в оздоровительном, воспитательном, образовательном и профессионально-развивающем аспектах.

По данным ряда исследований, уровень ценностей физической культуры определяется совершенствования возможностями человека ориентацией на занятия знаниями человека в области физического социально психологическими установками к самоорганизации здорового образа жизни

физкультурно-спортивной деятельностью. Значительная часть студентов имеет низкие знания по физической культуре, что негативно сказывается на их отношении к возможности формирования своего здоровья средствами физической культуры. В группах студентов, не занимающихся спортом, выделяется ряд причин, относящихся к разным факторам, ограничивающих формирование ценностных ориентаций студентов в сфере физической культуры и спорта. Ими являются: недостаток внимания преподавателя (отсутствие индивидуального подхода); однообразность деятельности в физическом воспитании; низкая социальная активность студентов; неадекватная оценка собственного физического состояния.

При этом, сопоставление данных показывает, что число тех, кто сам ведет здоровый образ жизни, значительно превышает количество не придерживающихся данного стиля жизни по выбору пункта «это люди, для которых очень важна внешность». То есть, это означает, что одной из важнейших причин поддержания здорового образа жизни для студентов является забота о своем внешнем виде, физической форме. Что касается такой оценки, как «это очень обеспеченные люди» то, так как в основном студенты имеют невысокий уровень материального положения, большая часть их противопоставляет себя людям, заботящимся о своем здоровье (то есть, низкая обеспеченность является одной из причин того, что студенты не ведут здоровый образ жизни). На вопрос о том, почему студенты не ведут здоровый образ жизни (задавался только тем респондентам, которые выбрали соответствующий вариант ответа) были получены следующие ответы: на первом месте - как и предполагалось выше - нехватка времени (58%), на втором, с большим отрывом - вредные привычки и лень (по 15%). В целом же, желание поддерживать здоровый образ жизни у студентов налицо - 83% опрошенных указывают, что если бы они имели такую возможность, они бы стали больше внимания уделять своему здоровью. Одной из определяющих мотивов этого желания является стремление соответствовать современному образу жизни, быть модными (оценка высказывания «вести здоровый образ жизни сегодня - это модно была положительно в 72% случаев). Несмотря на то, что, оценивая высказывание «заботиться о своем здоровье можно, и не занимаясь спортом», большая часть респондентов согласилась с ним (43% к 37% не согласных), было выявлено, что занятия спортом, тем не менее, являются основным элементом ведения здорового образа жизни в представлении студентов. Значительная часть участников исследования занимается спортом (57%), однако эти занятия не всегда носят регулярный характер. Выявлены и социально-демографические отличия в уровне физической активности. Так, мужчины и женщины практически в равной степени занимаются спортом, однако мужчины несколько чаще (59%). Студенты в возрасте 17-18 лет наиболее активны, несмотря на то, что они несколько в меньшей степени ориентированы на ведение здорового образа жизни вообще. Так как в респонденты 17-18 лет обычно являются студентами младших курсов, на которых преподается физкультура, вероятно, данные

тренировки помогают участникам исследования говорить о том, что они занимаются спортом.

Студенты с более высоким уровнем успеваемости чаще занимаются физкультурой и спортом (58%), чем «менее усердные» студенты, что повторяет тенденции, обнаруженные при изучении отношения к здоровому образу жизни. Также в целом повторяет вышеописанные тенденции и занятия спортом в группах по месту жительства: в общежитии более половины респондентов не занимаются спортом вообще (57%).

Виды спорта были названы самые разные, исходя из полученного распределения целесообразно рассмотреть их в зависимости от пола респондентов. В целом, наиболее популярным видом активности среди студентов является посещение бассейна, плавание (19%). На втором месте, так как большинство участников исследования-женщины (78% к 22% мужчин) - именно женские>> виды спорта: аэробика, фитнес, гимнастика (17%), на третьем месте - легкая атлетика и велосипедный спорт (13%). При этом, все три вида спорта более популярны в процентном соотношении среди женского пола. Среди мужчин наибольшее распространение получили командные игровые виды спорта: футбол, баскетбол, волейбол (30%), и традиционные «мужские» бодибилдинг (22%). виды спорта: борьба, тяжелая атлетика.

Частота тренировок у большинства респондентов довольно высокая и составляет 2-3 раза в неделю (42%), при этом достаточно большой процент респондентов тренируется в среднем по 4-5 раз в неделю (26%). Длится одна тренировка в среднем более часа (50%), либо от 30 минут до часа.

Причины, по которым студенты занимаются спортом, достаточно разнообразны, однако в основном связаны с получением позитивного заряда, удовольствия и тонуса от физических нагрузок. Причины, связанные с достижением определенной цели - улучшение фигуры, укрепление здоровья - также достаточно популярны. Треть респондентов занимаются спортом, так как это придает им уверенности в своих силах.

При организации процесса физического воспитания необходимо учитывать потребности, мотивы, эмоциональное состояние и низкий уровень двигательной и социальной активности студентов, предоставляя возможность прохождения данной дисциплины в самых разнообразных формах. Так, большинство студентов хотят иметь более разнообразное количество видов деятельности для занятий физическими упражнениями, вынести занятия за сетку профилирующих лекционных и практических занятий, а также разработать более приемлемую систему оценивания физической подготовленности, чем существующая в учебно-воспитательном процессе решающее значение приобретает умение преподавателя находить и эффективно использовать методы и средства педагогического воздействия на занимающихся для формирования их личной заинтересованности в укреплении здоровья, а для этого необходимо знать особенности

психологической сферы обучающихся, их потребности, интересы, физическое развитие и двигательную подготовленность.

Так, анализ деятельности преподавателей РУДН показал, что для выявления они их способности к физическому труду, используя различные тесты, проверяющие физическую готовность. Профессорско-преподавательский состав кафедры применяют различные подходы их физического воспитания прделывает следующую работу:

1) теоретически мотивирует важность физической культуры человека и ее роль в подготовке специалиста в развитии

2) выявляет с помощью опросных методов социально-физическую активность студентов международного университета:

3) пропагандирует теоретические основы физической культуры здорового образа жизни;

4) знакомит с системой практических умений и навыков, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья, развитие и совершенствование психофизических способностей и качеств, самоопределения в физической культуре;

5) помогает приобрести опыт использования физкультурно-спортивной деятельности для достижения жизненных и профессиональных целей. Большие воспитательные и образовательные возможности физического воспитания не реализуются сами по себе, если соответствующим образом не организован процесс преподавания.

В РУДН, как и во многих университетах России, физическому воспитанию уделяют большое внимание. Стоит отметить, что РУДН имеет достойную спортивно-оздоровительную базу для полноценных занятий физической культурой и спортом, но тем не менее отмечается негативное отношение студентов к дисциплине «Физическая культура». Несмотря на переход образования на двухуровневую систему обучения, форма проведения практических занятий осталась прежней. Согласно опросам и наблюдениям большинство студентов не хотят заниматься физическими упражнениями в рамках общего расписания, ссылаясь на множество факторов (состояние потливости, неудовлетворительные санитарные условия и т.д.) чрезмерные нагрузки.

#### **Библиографический список:**

1. Абульханова-Славская К.А. О путях построения типологии личности // Психологический журнал. – Т.4 – №1 – 1983. – С.14-29.
2. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 5. – С. 3-18.
3. Анцыферова Л.И. Системный подход к изучению и формированию личности // Проблемы психологии личности. М., 1982. – С. 140-147
4. Конопкин О.А., Прыгин Г.С. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С.

## СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Галиев Р.Р.

адъюнкт адъюнктуры очного и заочного обучения  
(Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт  
войск национальной гвардии, Саратов)

E-mail: [rusgaliyev185@mail.ru](mailto:rusgaliyev185@mail.ru)

**Аннотация:** В статье рассматривается понятие жизнестойкости, представляющее собой комплекс способностей и умений справиться с трудной жизненной ситуацией. Анализируются социально-демографические факторы жизнестойкости курсантов военного вуза. Сделан вывод о том, что на уровень развития жизнестойкости влияет семейное положение, социальный статус человека, а также его личностные качества.

**Ключевые слова:** жизнестойкость, социально-демографические факторы, курсанты, военнослужащие, пандемия, стресс, социальный статус, семья.

## SOCIO-DEMOGRAPHIC FACTORS OF RESILIENCE OF MILITARY UNIVERSITY CADETS

Galiev R.R.

adjunct associate of full-time and part-time studiesSaratov military order of Zhukov Red Danner  
Institute of National Guard Troops, Saratov

E-mail: [rusgaliyev185@mail.ru](mailto:rusgaliyev185@mail.ru)

**Annotation:** The article discusses the concept of resilience, which is a complex of abilities and abilities to cope with a difficult life situation. The socio-demographic factors of the resilience of military university cadets are analyzed. It is concluded that the level of development of resilience is influenced by marital status, social status of a person, as well as his personal qualities.

**Key words:** resilience, socio-demographic factors, cadets, military personnel, pandemic, stress, social status, family.

Проблема жизнестойкости актуальна для всех стрессогенных и опасных профессий. Профессия военнослужащего является не только одной из самых опасных и напряженных, но и одной из тех профессий, что требуют наличия у индивида не просто стрессоустойчивости, выдержки, мужества и терпения, а постоянной жизненной стойкости, иммунитета ко всем тяготам военной жизни.

Жизнестойкость – понятие достаточно молодое, зародившееся в американской психологии в начале 80-х гг. прошлого века. Основоположителем термина («hardiness» - в переводе с англ. выносливость, стойкость, закалка) принято считать Сальватора Мадди, который в большей степени применял его в контексте рассмотрения психологии стресса.

Русский вариант «жизнестойкость» предложен в 2000 году Д.А. Леонтьевым [1]. Кроме того, Д.А. Леонтьевым совместно с Е.И. Рассказовой адаптирован опросник С. Мадди «Hardiness Survey», получивший название теста жизнестойкости.

Сегодня жизнестойкость рассматривается как способность в экстремальной ситуации сохранять спокойствие и уверенность в себе, как умение совладать с собственными чувствами и эмоциями в затруднительном положении, а также как совокупность определенных навыков, помогающих управлять личным поведением при нахождении в стрессе [2].

Общим местом является включение в понятие жизнестойкости (в соответствии с концепцией С. Мадди) трех компонентов:

- вовлеченности (убежденность индивида в необходимости поиска интересного и важного в происходящем);
- контроля (оптимизм и вера в то, что собственные усилия и действия могут повлиять на конечный результат);
- принятия риска (уверенность в том, что любой опыт, даже самый печальный, полезен).

Чем выше уровень выраженности этих компонентов, тем ярче выражена жизнестойкость у личности [3].

По мнению О.А. Беляевой, «жизнестойкость у военнослужащих зависит от уровня их профессиональной защищенности, пропорционально связана со степенью риска военно-профессиональной деятельности, способностью военнослужащих при выполнении воинского долга снизить влияние факторов риска до минимального значения» [4].

Цель статьи – выявить социально-демографические факторы жизнестойкости курсантов военного вуза.

Курсанты – это особая социальная группа, имеющая специфические условия проживания (казарменное положение, ограниченное коммуникативное пространство, отсутствие свободы передвижения), испытывающая постоянные физические и психологические нагрузки и т.д.

Жизнестойкость курсантов рассматривается современными исследователями с разных позиций: как их личностный ресурс (И.В. Никитин), как профилактика суицидального поведения (С.В. Книжникова), во взаимосвязи с самоконтролем (О.А. Беляева), смысложизненными ситуациями (Г.М. Муратшина), эмоционально-личностным благополучием (Л.В. Карапетян, Г.А. Глотова), ценностно-смысловыми ориентациями (М.С. Ахметова), с психофизиологическими свойствами (А.А. Земскова, Н.А. Кравцова), эмоциональным интеллектом и индивидуально-типологическими особенностями курсантов (Н.Г. Винокурова, Е.А. Горская, И.В. Чернова). Следует отметить, что интерес к понятию «жизнестойкость» особо заметен в последние несколько лет. К подобному выводу мы пришли после анализа литературы, посвященной вопросам жизнестойкости: большинство исследований проведено в 2020 и 2021 годах. Данный факт свидетельствует, во-первых, об активизации и развитии самого понятия, а, во-вторых, об актуальности выбранной нами темы. Вероятно, актуализация термина началась вследствие глобальных изменений во всем мире, которые произошли в связи с распространения новой коронавирусной инфекции. Из-за затянувшейся пандемии идет трансформация не только привычного образа жизни и профессиональной деятельности человека, но происходят изменения

в обществе в целом, отражаясь на психическом уровне каждой отдельной личности. Весь мир словно погружен в стрессовую ситуацию, поэтому жизнестойкость становится жизненно важным качеством современного человека. Многие военные институты уже испытали на себе последствия карантина: месячные изоляции от общества отрицательно сказались на самочувствии и эмоциональном состоянии командиров, преподавателей и курсантов с низким уровнем жизнестойкости. Исследователи уже пишут о развитии жизнестойкости как одной из главных задач обучения курсантов в период пандемии [5].

Уровень жизнестойкости зависит от социально-демографических, психологических, физических, социокультурных и многих других факторов. Так, к примеру, Н.Е. Ермохин, Д.А. Постнов, Ф.А. Акчурина, А.А. Мартыанов видят в занятиях спортом и физической культурой потенциал повышения уровня жизнестойкости курсантов [6]. Мы заострим внимание на социально-демографических факторах, таких как семейные и межличностные отношения, уровень образования, социальный статус и т.д.

Жизнестойкость как двухкомпонентное образование состоит из поведения (активные действия, направленные на преодоление трудностей, мобилизация жизненных сил, эмоциональный контроль, психологическая саморегуляция) и отношения (позитивный настрой, вера в собственные силы и возможности) [7].

Мнения ученых по поводу природы жизнестойкости расходятся. Часть из них считает, что жизнестойкость – это сформированное в детстве качество личности. Другая – что жизнестойкость можно и нужно развивать в любом возрасте.

Нам представляется, что формирование жизнестойкости начинается с самого раннего детства и продолжается всю жизнь. Курсант, как в большей степени сформировавшаяся личность, на первом курсе обучения уже имеет определенный уровень развития жизнестойкости. Этот уровень во многом зависит от семьи, в которой проходило воспитание молодого человека. Если ребенок воспитывался в полной семье, с достаточным или хорошим материальным достатком, не испытывал дефицита внимания, получил достойное образование, обучен манерам и знает, как вести себя в обществе, то, скорее всего, он обладает достаточной жизнестойкостью. Напротив, если мальчик жил в неполной или неблагополучной семье, испытывал нужду, был изгоем и отверженным, то уровень его жизнестойкости может быть очень низким или же наоборот очень высоким, если тяготы жизни закалили его характер, воспитали в нем твердость, целеустремленность и стрессоустойчивость. На развитие жизнестойкости в детстве могут повлиять и физические данные ребенка (внешность, занятие спортом, физической культурой) и личностные качества (коммуникабельность, темперамент, характер и т.д.).

Огромную роль в развитии жизнестойкости играет социальное положение, статус ребенка в группе (детского сада, школы, спортивной секции, кружка). При поступлении в военный институт социальный статус

молодого человека резко меняется. С материальной и бытовой точки зрения все курсанты в вузе равны. Одинаковая одежда, однообразные стрижки, единые условия казарменного положения и проживания стирают социальное и материальное неравенство. Но в это же время в военном вузе функционирует жесткая иерархичность в отношениях. Для кого-то это будет являться стрессом и тогда понадобится включение механизмов жизнестойкости, а для кого-то подчиненность будет нормой, привычкой детства. Это будет зависеть от вероисповедания, национальной принадлежности, от политических взглядов, от уровня культуры и образованности.

Жизнестойкость военнослужащего в большей степени формируется в период обучения в военном вузе. Ведь по сути в дальнейшем оно становится компенсаторным качеством, жизненно необходимым в такой непростой профессии. Важную роль в процессе формирования жизнестойкости у курсантов играет командир, преподаватели и психолог. Именно от их действий и помощи будет зависеть уровень жизнестойкости курсантов по окончании вуза. Для разработки методических рекомендаций по формированию жизнестойкости у личности необходимо в первую очередь понимание природы социально-демографических факторов этой жизнестойкости, владение способами развития у курсантов таких качеств как сдержанность, терпимость, самообладание, рефлексия и т.д.

Таким образом, жизнестойкость курсантов военного вуза – это их профессиональный ресурс и личностное качество, необходимое для качественного выполнения поставленных служебных задач. Развивать жизнестойкость и поднимать его уровень военнослужащему следует в любом возрасте.

#### **Библиографический список:**

1. Никитина Е. В. Феномен жизнестойкости: концепция, современные взгляды и исследования // Психологические науки, 2017. № 4 (19). С. 100–103.
2. Соболева Е. В., Шумакова О. А. Феномен жизнестойкости в зарубежных и отечественных исследованиях // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 5. Ч. 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2014/05/34519>
3. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
4. Беляева О. А. Особенности взаимосвязи самоконтроля и жизнестойкости курсантов военного института войск национальной гвардии // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2019. № 2 (7). С. 52-55.
5. Калинина С. Б. Развитие жизнестойкости как задача обучения курсантов в период пандемии // Гуманитарные, естественно-научные и технические аспекты современности. Материалы XXXIII Всероссийской научно-практической конференции. В 2-х частях. Ростов-на-Дону, 2021. С. 250-253.
6. Ермохин Н. Е., Постнов Д. А., Акчурин Ф. А., Мартыанов А. А. Физическая культура и спорт как факторы повышения уровня жизнестойкости курсантов УИ ГА // Экономика и менеджмент в XXI веке: информационные технологии, биотехнологии, физкультура и спорт. Сборник научных статей по итогам работы IV международного круглого стола. Москва, 2020. С. 38-41.

7. Наливайко Т. В., Шакурова З. А. Особенности проявления жизнестойкости в структуре социально-психологических свойств личности студентов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Психология», выпуск 10. 2010. С. 44–49.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЛИЯНИЯ ЭТНОСИМВОЛИКИ НА ТВОРЧЕСТВО ДИЗАЙНЕРОВ ОДЕЖДЫ**

Гачечиладзе М. М.

*аспирантка, Курский государственный университет*

*Курск, Россия*

*e-mail: [mariyamariam@mail.ru](mailto:mariyamariam@mail.ru)*

В статье автор обращается к анализу психологического аспекта в области дизайна одежды. Изучает сущность, принципы психологии. Приводит в качестве примера влияние этносимволики на творчество дизайнеров одежды. Изучает творчество Жан Поля Готье, Вячеслава Зайцева.

*Ключевые слова:* психология в дизайне; этнопсихология, этносимволика; дизайнер одежды; психология восприятия цвета; психология моды.

## **PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE INFLUENCE OF ETHNO SYMBOLS ON THE CREATIVITY OF FASHION DESIGNERS**

**M. M. Gachechiladze**

*Postgraduate student, Kursk State University*

*Kursk, Russia*

*e-mail: [mariyamariam@mail.ru](mailto:mariyamariam@mail.ru)*

In the article, the author addresses the analysis of the psychological aspect in the field of fashion design. Studies the essence and principles of psychology. As an example, he cites the influence of ethno symbolism on the creativity of fashion designers. He studies the works of Jean Paul Gaultier, Vyacheslav Zaitsev.

*Keywords:* psychology in design; ethnopsychology, ethnosymbolism; fashion designer; psychology of color perception; fashion psychology.

Дизайн относится к виду творческой профессии. Считается, что дизайнеры при создании своих проектов опираются лишь на вдохновение и чувства прекрасного, но зачастую этого не достаточно для создания достойной работы. Профессионалы в области дизайна должны не только владеть искусством и художественными приемами, но и использовать в своей работе различные сферы деятельности. Психология здесь выходит на первое место. Дизайнер по своей натуре должен быть психологом [14; 15; 16; 17; 18]. Психология может помочь лучше понять и проанализировать приоритеты людей для создания коллекций одежды, которые пользовались бы спросом, так как главная цель дизайна – это увеличение приоритета продукта в глазах пользователя, а психология как раз изучает механизмы, по которым работает человеческое сознание [2; 3; 4; 5; 6].

Психология может показаться сложной, однообразной наукой, допуская ошибку в этом и опираясь на свои ощущения, пропуская анализ целевой аудитории, основных потребителей продуктов дизайна, дизайнер становится не востребованным, его творчество становится не нужным. Для того чтобы понять ключевые принципы психологии не обязательно быть ученым-

психологом, достаточно изучить основные позиции, которые влияют на показатели потребления проектов дизайна. Будущее моды Пьер Карден связывает с исследованиями в области математики, экономики, социологии, психологии и даже философии [9; 10; 11; 12; 13]. Психологические исследования претендуют стать приоритетными. Подтверждение тому – многочисленные определения моды, раскрывающие в той или иной степени прежде всего психологическое содержание этого уникального социального явления. мода, по Кардену, – это отражение индивидуальных качеств отдельной личности в социальном и моральном аспектах [8]. Объяснить, почему, как и при каких условиях происходит это отражение – цель психологии моды. Психология моды на сегодняшний день – одна из самых молодых психологических дисциплин. Уточняя границы своих исследований, она исходит из современных представлений о моде, учитывает новейшие достижения научной мысли в социальной психологии, психологии личности и психологии творчества.

Самым важным психологическим принципом в дизайне является психология цвета, так как цвета оказывают большое влияние на восприятие потребителей. Красный цвет ассоциируется со страстными, сильными и агрессивными чувствами. Он может символизировать как позитивные, так и негативные эмоции, включая любовь, уверенность, страсть и гнев. Белый цвет – цвет чистоты и невинности. Подчеркнет чувственность и скромность. Черный цвет – многогранный. С одной стороны, ассоциируется с трагедией, а с другой – с загадочностью и серьезностью. Зеленый – цвет жизни. Может ассоциироваться с чувствами успокоения и умиротворенности и т.д. Дизайнеру надо разобраться зачем, для чего и для кого подойдет продукт его творчества [17; 18].

В качестве примера можно привести русский традиционный костюм. Основным цветом в русском костюме является красный. Ассоциируется с праздником, эмоциональностью, яркостью. Все это неразрывно связано с сущностью русского народа. Белый цвет является символом благородства. Ассоциируется с образами невест еще с давних пор. Так же очень часто в русском костюме применяется золотой цвет. Золото обозначает солнце, свет. Цвет, несущий добро, благополучие, богатство. Синий и зеленый символизируют цвета природы. Встречаются не так часто в русском костюме. Это может сказать, что при выборе основных цветовых сочетаний в костюме наши предки были склонны к эмоциональности и чувственности.

Определенной спецификой обладает влияние этносимволики на творчество дизайнеров одежды. Использование этносимволики в продуктах дизайна способствовало появлению этнического стиля. Данное направление основывается на заимствовании конструкций, форм, цветовых решений, элементов декора из различных этногрупп мира. Каждая национальная культура обладает своей спецификой, колоритом, ценностями [19; 20; 21; 22; 23; 24]. Особое место в данной культуре отводится народному искусству. Оно не утратило своего значения, связь с мировоззрением народ а и остается современным на все времена. Э.А. Баллер утверждал следующее:

«преемственность выражает объективную связь, механизмы передачи историко-культурного опыта безотносительного к его содержания» [1, с.26].

Этническая тема в последнее время набирает популярность в дизайне одежды. Индийские, африканские, русские мотивы уже стали частью повседневной культуры в жизни современного человека. С одной стороны это репрезентация и социализация традиционных ценностей, а с другой стороны огромная психологическая работа в изучении эргономических, эстетических требований в процессе создания моделей. Мода – движение, смена ценностей и ориентиров через манеру поведения, внешний вид, характерные для той или иной эпохи.

Особенностью современности является совместное существование различных социально-культурных норм и образцов, оцениваемые с позиции моды как два актуальных направления, составляющих единство стилей и ценностей. Если для культуры традиции и культурные образцы являются началом сохранения ценностей, то в моде происходит обратный процесс – ценность образцов определяется сменой модных стандартов [9; 10]. Гофман верно подмечает о способе инновации в моде, как инновация через актуализацию традиций, отмечая, что данное направление не изобретение современности [7]. Внедрение инновации в традиции способствует возвращению трансформации модных и культурных образцов прошлого в новом контексте. В таком контексте этнические тенденции становятся интересны социуму не только как часть традиционной культуры, но как инструмент выживания в современном мире, как особенная конфигурация отношений человека и природы. Этническая тема в рамках экодизайна видится и теоретикам, и дизайнерам как один из кодов установления связи человека и природы [11; 12].

В творчестве каждого дизайнера-модельера использование этносимволики прочитывается по-разному. Жан Поль Готье, например, смело сочетает этно, и ретро тренды с современными материалами; кроме эпатажных коллекций, в 1990-е он создает модели в этническом стиле. «Рабби-шок» (осень/зима 1993/1994): длиннополые одежды, жилеты, рубашки навыпуск, головные уборы, похожие на «кипы». В 1994 году: «Тату» на основе переосмысления костюма Африки и Южно-восточной Азии в сочетании с имитацией татуировок и граффити. Другой вариант современного прочтения этнического, традиционного костюма демонстрируют японские модельеры, которые заставили весь мир увидеть этно-традицию не как экзотику, а как часть мировой моды. Им удалось, не растворившись в трендах, сохранить собственную культурную идентичность, сделав ее органичной частью современной транснациональной культуры. Поэтому понятен интерес дизайнеров из других стран к японскому мировоззрению.

Актуальность традиционного русского костюма, особенности национального кроя много лет пропагандирует отечественной модельер Вячеслав Зайцев, не случайны в его коллекциях модели, прообразами которых послужили сарафаны, понёвы, кафтаны, душегреи. Зайцев исследует русские традиции последовательно, от коллекции к коллекции, достаточно вспомнить

«Русскую серию» (1965–1968 гг.), «Тысячелетие Крещения Руси» (1987–1988 гг.), «Ностальгию по красоте» (1992–1993 гг.). В своих работах мастер демонстрирует современность традиционного русского понимания телесности.

Связь психологии и дизайна имеет большое значение. С помощью психологии можно понять сущность человеческого сознания, что важно для человека. Это способствует проектированию тех продуктов дизайна, которые были бы востребованы народом. При правильном трансформировании этнических форм в современный костюм продолжается передача и сохранение ценностей из поколения в поколение.

### Библиографический список

1. Баллер Э.А. Социальный прогресс и культурное наследие. – М.: Наука, 1987.
2. Булатников И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – №4 (24). – С. 23-35.
3. Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – №3 (23). – С. 60-72.
4. Булатников И.Е. Этические основы русского образования в зеркале национальной истории и культуры: перечитывая наследие К.Д. Ушинского // Известия РАО. – 2014. – №3. – С. 14-35.
5. Булатников И.Е. Этические основы философско-педагогической концепции // Известия Воронежского гос. пед. университета. – 2014. – № 3 (264). – С. 28-33.
6. Булатников И.Е., Репринцев А.В. Системная методология в контексте поиска оптимальной модели реформирования российского образования // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 22. – С. 19-34.
7. Гофман А. Б. Мода и люди: новая теория моды и модного поведения. – М.: Наука, 1994.
8. Орлова Л. В. Азбука моды. – М.: Просвещение, 1989.
9. Репринцев А.В. Диалектика взаимоотношений человека и культуры в контексте становления постиндустриальной цивилизации: эволюция миссии художника в современном мире // Актуальные проблемы дизайна и дизайн-образования. – Минск: БГУ, 2019. – С. 62-83.
10. Репринцев А.В. Общинно-коллективистский этос традиционного русского мира как альтернатива неолиберальной идеологии социального воспитания // Психология и педагогика социального воспитания / Ред. А.Г. Кирпичник, А.Г. Самохвалова. – Кострома: КГУ, 2020. – С.33-40.
11. Репринцев А.В. Проблемы этнической социализации подростков и юношества в контексте формирования отношения молодежи к национальной истории и ее героям // Этнокультурные феномены в образовательном процессе. Сб. ст. – Чебоксары: ЧГПУ, 2020. – С. 150-158.
12. Репринцев А.В. Социализация и инкультурация детей в совместной деятельности семьи и школы: от традиций этноса к реалиям глобализации // Проблемы развития личности в условиях глобализации: психолого-педагогические аспекты. – Ереван: РАУ, 2019. – С. 324-330.
13. Репринцев А.В., Сухоруков И.С. Формирование этнокультурной идентичности подростков и юношества как проблема современной психологии и социальной педагогики // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. Т.33. – №7 (256). – С.142-149.
14. Репринцев М.А. Диалектика эстетического и утилитарного в профессиональной деятельности дизайнера: от идей Баухауза – к эстетике универсального // Баухауз и художественные школы эпохи авангарда. – М., 2019. – С. 152-153.
15. Репринцев М.А. Проектная деятельность в системе средств профессионально-личностного развития будущих дизайнеров: механизмы актуализации творческого потенциала личности студента // Актуальные проблемы дизайна и дизайн-образования. – Минск: БГУ, 2019. – С. 148-157.

16. Репринцев М.А. Психологические основы коллективной проектной деятельности будущих дизайнеров: от замысла – до воплощения проекта // Психология и педагогика социального воспитания / Под ред. А.Г. Кирпичника, А.Г. Самохваловой. – Кострома: КГУ, 2020. – С. 427-432.
17. Репринцев М.А. Этнокультурные основы современного дизайн-проектирования: опыт разработки и реализации проектов историко-этнографических комплексов // Этнопедагогика как фактор сохранения российской идентичности Чебоксары: ЧГПУ, 2017. С. 464-469.
18. Репринцев М.А. Этно-стиль в современном дизайн-проектировании: проблемы приобщения будущих дизайнеров к традициям этнокультуры // Этнопедагогика в контексте современной культуры. Сб.науч.тр. / Отв.ред. Л.Б. Абдуллина. 2018. С. 176-183.
19. Сухоруков И.С. Информационная среда в системе факторов формирования этнокультурной идентичности подростка: психологические механизмы преодоления дезориентирующих влияний информационной среды // Развитие личности в условиях цифровизации образования: от начальной к высшей школе. – Елец: ЕГУ, 2020. – С. 292-299.
20. Сухоруков И.С. Миссия институтов социального воспитания в формировании этнокультурной идентичности подростков и юношества // Гуманизация образовательного пространства. [Электронное издание]. – Саратов: СГУ, 2016. – С. 857-877.
21. Сухоруков И.С. Социокультурная среда в системе факторов формирования этнокультурной идентичности подростков: кто воспитает гражданина и патриота? // Этнокультурное образование в современном мире. Сб. ст. / Науч. ред. Е.А. Александрова. – Саратов: СГУ, 2017. – С. 710-733.
22. Сухоруков И.С. Формирование этнокультурной идентичности детей и молодежи в условиях возрождения Русского мира // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. – 2016. – № 2 (29). – С. 92-101.
23. Сухоруков И.С. Формирование этнокультурной идентичности детей и молодежи как ответ системы социального воспитания на глобальные вызовы современного мира // Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов: Междисциплинарный дискурс. Сб.ст. – Ярославль, 2021. – С. 247-252.
24. Сухоруков И.С. Формирование этнокультурной идентичности подростков средствами народного искусства: механизмы и условия перехода «внешнего» во «внутреннее» // Этнокультурные феномены в образовательном процессе. Сб.ст. – Чебоксары, 2020. – С. 196-204.

## РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА В КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Галкина И. С.

*доцент, член Союза дизайнеров России,  
Курский государственный университет, Курск, Россия  
e-mail: [galkina-ira@yandex.ru](mailto:galkina-ira@yandex.ru)*

Автор анализирует психологические возможности развития субъектности будущих дизайнеров средствами коллективной творческой деятельности, условия развития профессиональной культуры будущего дизайнера, размышляет о факторах и механизмах обретения будущим дизайнером субъектности в системе высшего профессионального образования. Понимание сущности субъектности в художественном творчестве дизайнера автор увязывает с обеспечением комплекса ценностно-целевых, содержательных, организационных предпосылок профессионально-личностного становления будущего специалиста, его саморазвития, самосовершенствования в образовательной среде вуза.

**Ключевые слова:** психология и педагогика профессионального дизайн-образования, проектная деятельность, профессиональная культура дизайнера, субъектность личности дизайнера, коллективная творческая деятельность.

## DEVELOPMENT OF SUBJECT OF THE PERSONALITY OF THE FUTURE DESIGNER IN COLLECTIVE CREATIVE ACTIVITIES

**I. S. Galkina**

*associate professor, member of the Union of Designers of Russia,  
Kursk State University, Kursk, Russia  
e-mail: [galkina-ira@yandex.ru](mailto:galkina-ira@yandex.ru)*

The author analyzes the psychological possibilities for the development of the subjectivity of future designers by means of collective creative activity, the conditions for the development of the professional culture of the future designer, reflects on the factors and mechanisms for the acquisition of subjectivity by the future designer in the system of higher professional education. The author links the understanding of the essence of subjectivity in the artistic work of a designer with the provision of a set of value-target, content, organizational prerequisites for the professional and personal formation of a future specialist, his self-development, self-improvement in the educational environment of the university.

**Key words:** psychology and pedagogy of professional design education, project activity, professional culture of a designer, subjectivity of the personality of a designer, collective creative activity.

Термин «дизайн» происходит от английского слова design, имеющего целый ряд значений: цель, намерение, план, проект, чертеж, конструкция, эскиз, рисунок, композиция, умысел. Дизайнер – это не только умелый рисовальщик, но и чертежник, проектировщик и интриган. Сущностью дизайна, все же, является проектирование. Теоретики дизайна предлагают разные варианты определения данного термина, но я бы хотела процитировать

Томаса Мальдонадо, который в 1969 году дал следующее определение дизайна: «Дизайн есть творческая деятельность, конечной целью которой является определение качеств изделий, относящихся к формообразованию. Эти качества связаны не только с внешним видом, но, главным образом, с конструктивными и функциональными характеристиками, которые превращают какой-либо предмет в единое целое, как с точки зрения потребителя, так и с точки зрения изготовителя». Но сущность дизайна сводится не только к проектированию формы серийной продукции. Это прежде всего и культурная деятельность. У дизайнера целый ряд задач, одной из которых является стремление к снижению себестоимости продукции с обеспечением максимальной прибыли, учитывая эстетические предпочтения массового потребителя с его вкусами [6; 8]. Профессиональная деятельность дизайнера часто переходит в менеджмент и позиционирование корпоративной стилистики. Отсюда вытекает еще одно определение дизайна: «Дизайн – форма организации (служба) художественно-проектной деятельности, производящая потребительскую ценность продуктов материального и духовного массового потребления» [7, с.183].

Дизайн неразрывно связан с маркетингом и менеджментом, но дизайн-проекты создаются с учетом психологии заказчика, для которого предназначен продукт [1; 2; 9; 10; 27]. Не менее важна психология восприятия зрителей – потребителей дизайн-продукта, их вкусовые предпочтения, их восприятие, интерпретация и оценка результатов деятельности дизайнера.

Дизайн входит в полный цикл социокультурной деятельности индустриального общества [11; 12]. Сегодня дизайнер использует огромные возможности информационной среды, технических средств, социальных сетей, но главное – компьютерных программных продуктов, существенно ускоряющих творческий процесс, автоматизирующих многие рутинные дизайнерские операции и процедуры, позволяющих оптимизировать проектную деятельность.

Профессия дизайнера сложна и многогранна. Дизайнер совмещает в себе и художника, и инженера, и психолога. Чтобы быть успешным, дизайнер должен опережать время, следить за современными тенденциями в дизайне, быть технически грамотным специалистом и обладать высоким творческим потенциалом. В данном случае на первый план выходит личностное развитие будущего дизайнера. Следовательно, обучение дизайнера должно быть направлено на формирование профессиональной системы ценностей, развитие личностного потенциала, мотивации и профессионального самосознания. В процессе обучения должны развиваться креативные способности студента, способствующие его профессиональному росту в процессе самообразования и саморазвития.

Субъектность дизайнера предполагает высокую степень творческой самостоятельности, инициативность и ответственность художника [13; 14; 15; 16]. Здесь неуместны компиляция, откровенные заимствования, попытки выдать чужое за свое. Это особенно опасно на этапе разработки замысла проекта, его концептуального решения. Нередко молодые художники находят

в Интернете аналоги, слегка их «обрабатывают», а потом выдают за «свое». Это путь совершенно не творческий – он не предполагает создание нового, а лишь незначительную степень переработки имеющегося. Для дизайнеров такие репродукции особенно опасно. Подобные копии чужих идей не развивают и не обогащают творческий опыт дизайнера, не способствуют отработке и обретению собственного творческого почерка художника в искусстве. Значит, на этапе профессионального образования следует особенно терпеливо и уважительно относиться к поиску студентом себя, закреплению в его опыте инициативы, самостоятельности, ответственности, творческой независимости в решении проектных задач. Проектная деятельность особенно важна с точки зрения обретения субъектности дизайнера, поиска собственного стиля творческой деятельности [17; 18; 19; 20].

Основным видом обучения будущих дизайнеров является проектная деятельность. Проектирование – профессиональная дисциплина, позволяющая освоить теорию и методологию проектирования в дизайне, лежащая в основе всей профессиональной, творческой деятельности дизайнера. В ходе изучения данной дисциплины проектная деятельность студентов направлена на изучение методов, способов и форм проектирования в дизайне; овладение приемами анализа, исследования и экспертной оценки в профессиональной сфере деятельности; формирование знаний, умений, навыков, необходимых для выполнения проектов в разных жанрах дизайна и разной степени сложности; овладение средствами выразительности и методикой воплощения творческого замысла; овладение техническими и мультимедийными средствами выполнения проектов; приобретение навыков грамотно и четко обосновывать проект, используя профессиональную терминологию [21; 22; 23].

Немаловажен выбор тем для проектирования. Наиболее актуальна социальная тематика проектов, так как она получает большой отклик у аудитории, обеспечивая обучающемуся максимальное погружение в проект. Эта тематика вдохновляет студентов к творчеству ощущением значимости будущих проектов, погружая их во все современные тенденции в мире дизайна, экологии, политики и так далее.

Для развития субъектности в будущем дизайнере особенно важны психологические условия организации проектной деятельности [24; 25; 26]. Здесь крайне важна позиция университетского преподавателя, его такт и терпение, способность поддержать, укрепить в студенте веру в себя и свои способности; здесь особенно важно закрепить в будущем дизайнере готовность к волевому напряжению, усердию, трудолюбию, целеустремленности и настойчивости; здесь особенно важно поддержать в молодом художнике собственное видение проектной задачи, поиск оригинальных средств самовыражения, самореализации дизайнером; здесь чрезвычайно важен полет, свобода фантазии, мышления, творческого воображения. И все это зависит от грамотной позиции наставника, университетского преподавателя [3; 4; 5]. Все эти условия зависят от личности, мудрости и терпения, гуманизма и опыта преподавателя. Без всех

этих личностных качеств найти «общий язык», достичь взаимопонимание со студентом чрезвычайно сложно. Значит, здесь не менее важны перцептивные, эмпатические способности каждой из сторон, их взаимная готовность к взаимным изменениям, рефлексии сделанного.

Для работы над данными масштабными проектами наиболее эффективными являются занятия в малых группах с распределением обязанностей и сроков выполнения работ на каждом этапе. Данная модель обучения максимально приближена к условиям работы в коллективе дизайн-студии, то есть является максимальным погружением в профессиональную среду, в которой студенту придется трудиться после окончания обучения. Данный опыт формирует навыки построения межличностных коммуникаций в профессиональной среде, учит справляться со стрессовыми и конфликтными ситуациями, помогает найти индивидуальную систему видения, то есть собственный стиль в рамках работы в команде. Этот стиль может выражаться не только наглядно, но и в действиях студента, в методике его работы и тех средствах проектирования, которые он использует. Также есть наиболее долгосрочные задачи по непрерывному личностному и профессиональному росту, в которых важную роль играет выбор приоритетных направлений в профессиональной жизни в творческом сообществе. Данные задачи формируют круг обязанностей дизайнера, не только профессиональных, но и социальных. При успешном завершении масштабного проекта студент приобретает уверенность в своей профессиональной состоятельности, способности решать сложные творческие и проектные задачи.

В современном мире подготовка специалистов в сфере дизайна требует динамично развивающихся технологий обучения. А возрастающая роль дизайнера в формировании информационной и пространственной среды диктует новые требования к подготовке будущих дизайнеров. Одной из основных задач высшей школы является формирование профессионального самосознания в процессе профессионализации, которое влияет на нравственное развитие личности. Только тогда можно быть уверенным, что студент в рамках своей профессиональной деятельности сможет создать информационную и пространственную среду, соответствующую идеалу.

#### **Библиографический список**

1. Бахлова Н.А. Формирование профессиональных компетенций будущих дизайнеров на основе междисциплинарного диагностического комплекса (в образовательном процессе вуза): дисс... к.п.н. – Орел: ОГУ, 2018.
2. Бредихин А.П. Профессионально-личностное развитие студентов-дизайнеров в образовательной среде вуза // Высшее и среднее профессиональное образование России в начале 21-го века: состояние, проблемы, перспективы развития В 2-х книгах. / Под ред. Р.С. Сафина, Е.А. Корчагина. – Казань, 2018. – С. 322-328.
3. Булатников И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – №4 (24). – С. 23-35.
4. Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – №3 (23). – С. 60-72.
5. Булатников И.Е., Репринцев А.В. Системная методология в контексте поиска

- оптимальной модели реформирования российского образования // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 22. – С. 19-34.
6. Волчегорская Е.Ю. Личностный подход в педагогике искусства: монография. – М.: Спутник+, 2007. – 199 с.
  7. Глазычев В.Л. Дизайн как он есть. – М.: Европа, 2006.
  8. Каукина О.В. Методологический аспект формирования проектной культуры будущих дизайнеров в процессе профессиональной подготовки // Вестник волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2015. – № 4 (19). – С. 92-101.
  9. Пигулевский В.О. Дизайн и культура. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2014. – 316 с.
  10. Пигулевский В.О. Практическая эстетика. – Харьков: Lap Lambert, 2012. – 176 с.
  11. Репринцев А.В. Дизайнер в «обществе потребления»: служение Христу или Мамоне? // Актуальные проблемы дизайна и дизайн-образования. В 2-х частях. / Редколлегия: Х.С. Гафаров (гл. ред.) [и др.]. – Минск, 2020. – С. 15-26.
  12. Репринцев А.В. Человек и культура в условиях становления постиндустриального мира: диалектика нравственного и эстетического в современной социальной практике // Проблемы развития личности в условиях глобализации: психолого-педагогические аспекты. II Международная научно-практическая конференция. – Ереван, 2020. – С. 628-648.
  13. Репринцев М.А. Потенциал проектной деятельности в профессиональном образовании дизайнеров: компетентностный подход // Вестник Костромского государственного университета. – 2016. – Т. 22. – № 4. – С. 183-187.
  14. Репринцев М.А. Проектная деятельность в системе профессионального образования дизайнеров: потенциалы компетентностного подхода // Непрерывное профессиональное образование как фактор устойчивого развития инновационной экономики. В 2-х кн. / Под редакцией Е.А. Корчагина, Р.С. Сафина. – Казань, 2017. – С. 90-95.
  15. Репринцев М.А. Профессионально-личностное развитие будущих специалистов-дизайнеров средствами проектной деятельности // Гуманизация образовательного пространства. [Электронное издание]. – 2016. – С. 778-787.
  16. Репринцев М.А. Психологические основы формирования профессионализма будущих дизайнеров средствами проектной деятельности // Страховские Чтения. – 2018. – № 26. – С.233-241.
  17. Репринцев М.А. Психологические ресурсы профессионально-личностной самоактуализация студентов-дизайнеров в процессе проектной деятельности // В сборнике: Новая парадигма организационного управления в условиях вызовов XXI века. – Кострома: КГУ, 2016. – С. 320-328.
  18. Репринцев М.А. Развитие композиционного мышления будущих дизайнеров средствами проектной деятельности // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №6. – С.181-187.
  19. Репринцев М.А. Социально-нравственные основы проектирования городской среды: миссия и компетентность профессионала-дизайнера // Высшее и среднее профессиональное образование России в начале 21-го века: состояние, проблемы, перспективы развития / Под общ.ред. Р.С. Сафина, Е.А. Корчагина. – Казань, 2018. – С. 207-213.
  20. Репринцев М.А. Этнокультурные основы современного дизайн-проектирования: компетентностный подход в профессиональной подготовке дизайнера // Формирование этнокультурной компетентности субъектов педагогического процесса в условиях поликультурной образовательной среды. – Йошкар-Ола, 2017. – С. 56-65.
  21. Репринцев М.А. Этнокультурные основы современного дизайн-проектирования: опыт разработки и реализации проектов историко-этнографических комплексов // Этнопедагогика как фактор сохранения российской идентичности. – Чебоксары, ЧГПУ, 2017. – С. 464-469.
  22. Репринцев М.А. Этнокультурные традиции как основа профессиональной деятельности дизайнера: от композиционного замысла - до реализации проекта // Этнокультурное образование в современном мире. Науч. ред. Е.А. Александрова. – М., 2017. – С. 612-631.

23. Сафин Р.С., Корчагин Е.А. Непрерывное профессиональное образование: взаимосвязь с производством // Непрерывное профессиональное образование как фактор устойчивого развития инновационной экономики. В 2-х книгах. / Под ред. Е.А. Корчагина, Р.С. Сафина. – Казань, 2017. – С. 67-72.
24. Сухоруков И.С. Информационная среда в системе факторов формирования этнокультурной идентичности подростка: психологические механизмы преодоления дезориентирующих влияний информационной среды // Развитие личности в условиях цифровизации образования: от начальной к высшей школе. – Елец: ЕГУ, 2020. – С. 292-299.
25. Сухоруков И.С. Социокультурная среда в системе факторов формирования этнокультурной идентичности подростков: кто воспитает гражданина и патриота? // Этнокультурное образование в современном мире. Сб. ст. / Науч. ред. Е.А. Александрова. – Саратов: СГУ, 2017. – С. 710-733.
26. Сухоруков И.С. Формирование этнокультурной идентичности подростков средствами народного искусства: механизмы и условия перехода «внешнего» во «внутреннее» // Этнокультурные феномены в образовательном процессе. Сб. науч. ст. – Чебоксары: ЧГПУ, 2020. – С. 196-204.
27. Шимко В.Т. Основы дизайна и средовое проектирование. – М.: Архитектура-С, 2004. – 160 с.

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЧАСТЬЕ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

Герасимова В.В.

кандидат психологических наук,  
начальник отдела психологического сопровождения Министерства по делам молодежи  
Республики Татарстан  
E-mail: [leto2301@mail.ru](mailto:leto2301@mail.ru)

Карпов А.М.

доктор медицинских наук, профессор  
заведующий кафедрой психотерапии и наркологии Казанской государственной  
медицинской академии – филиала ФГБОУ ДПО РМАНПО Минздрава России  
E-mail: [kam1950@mail.ru](mailto:kam1950@mail.ru)

**Аннотация:** В статье приведены результаты межведомственного экспресс – исследования представлений о счастье педагогов-психологов психологической службы образования Республики Татарстан через призму биопсихосоциодуховной парадигмы человека и общества, разработанной кафедрой психотерапии и наркологии Казанской государственной медицинской академии – филиала ФГБОУ ДПО РМАНПО Минздрава России.

**Ключевые слова:** педагоги – психологи образования, представления о счастье, биопсихосоциодуховная парадигма человека.

## CONCEPTS ABOUT THE HAPPINESS OF PSYCHOLOGICAL TEACHERS IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE REPUBLIC OF TATARSTAN

Gerasimova V. V.

candidate of psychological sciences,  
Head of the Department of Psychological Support of the Ministry of Youth Affairs of the  
Republic of Tatarstan

Karpov A. M.

doctor of Medical Sciences, Professor  
Head of the Department of Psychotherapy and Narcology of the Kazan State Medical Academy -  
a branch of the FSBEI DPO RMANPO of the Ministry  
of Health of Russia

**Abstract:** The article presents the results of an interdepartmental express study of the ideas of happiness of teachers-psychologists of the Psychological Service of Education of the Republic of Tatarstan through the prism of the biopsychosociospiritual paradigm of man and society, developed by the Department of Psychotherapy and Narcology of the Kazan State Medical Academy - a branch of the Federal State Educational Institution of the Russian Ministry of Health.

**Keywords:** educational psychologists, ideas about happiness, biopsychosociospiritual paradigm of a person.

По результатам мониторинга актуального состояния системы психологической помощи населению Республики Татарстан 2020 года, определено, что в психологической службе образования работают 1037 специалистов.

Очевидно, что одним из условий сохранения их функционального состояния является то, насколько педагоги-психологи удовлетворены своей профессиональной деятельностью в частности и насколько в целом счастливы.

Отделом психологического сопровождения Министерства по делам молодежи Республики Татарстан совместно с кафедрой психотерапии и наркологии Казанской государственной медицинской академии – филиала ФГБОУ ДПО РМАНПО Минздрава России проведено экспресс-исследование изучения представлений о счастье педагогов - психологов системы образования. Инструментом исследования выступила разработанная организациями анкета, которая включала 20 вопросов, сформулированных по принципу незаконченных предложений.

В анкетировании приняли участие 120 респондентов. Эта группа была сформирована в соответствии основным характеристикам специалистов ведомственной психологической службы. Это женщины, из которых 25% в возрасте до 30 лет, 38% - до 40 лет, 21% до 50 лет и 16% до 60 лет. Средний стаж работы составляет 8,9 лет. Показатели семейного положения: 32% - не замужем, у 34% есть супруг и дети, также 34% имеют детей, но воспитывают их одни.

Таким образом, в психологической службе образования трудятся преимущественно специалисты в возрасте от 30 до 50 лет, стаж работы которых составляет преимущественно более 8 лет. У третьей части респондентов выражена проблематика семейной организации. Можно предположить, что при наличии тенденции ухода в работу, происходит деформация семейной системы, которая призвана быть ресурсом для реализации во всех сферах жизни.

На вопрос «Я выбрал специальность психолога, потому что...» педагоги - психологи образования ответили следующим образом: нравится профессия; интересная творческая работа; возможность принять участие в решении проблем людей; работа востребованная, так как людям нужна помощь; психолог не только помогает другим людям, но и обогащает свой внутренний мир.

Анализ ответов показал, что для педагогов-психологов системы образования важно, что деятельность в профессии интересная, творческая. Работа предоставляет возможность принять участие в решении проблем, которые испытывают люди. Кроме того, наряду с помощью клиентам, есть возможность развивать свой внутренний мир.

На вопрос «В моей работе мне нравится то, что...» у педагогов - психологов образования преобладали следующие варианты ответов: я могу быть полезной людям, которые обращаются за помощью; мне нравится, что люди, после работы психолога, чаще улыбаются, приобретают душевный покой; профессия необычайно разнообразна; рабочее время 36 часов в неделю, отпуск летом, есть социальные гарантии. В ответах респондентов прослеживается мотивационно-смысловой аспект профессиональной деятельности, отмечается гармоничность по всем позициям биопсихосоциодуховной парадигмы человека.

Отметим, что в анкете вопросы были построены по блокам таким образом, чтобы понять, как профессиональная деятельность педагогов-психологов удовлетворяет их материальные, психологические, социальные и духовные потребности.

Показатели удовлетворенности материальных потребностей профессиональной деятельностью специалистов психологической службы образования получили следующее выражение, на 25% материальные потребности удовлетворены у 42 % респондентов, на 50% у 58% участников исследования. Следовательно, материальные потребности в должной степени не удовлетворяются профессиональной деятельностью. В государственном секторе отмечается низкие оплаты труда педагогов-психологов. В этой связи имеет место наличие материальной помощи от родителей. Обнаружено, что педагоги-психологи пытаются совмещать основную деятельность с частной практикой. Этот фактор может способствовать снижению ресурсности и результативности деятельности профессионального сообщества, формированию синдрома выгорания.

Ситуация по удовлетворенности психологических потребностей педагогов-психологов образования была изучена по четырем направлениям, а именно в части: личностного роста; реализации желания помогать людям, нуждающимся в помощи; познания опыта людей и увеличение своего; быть членом уважаемого коллектива.

С учетом степени снижения выраженности цифровых показателей на первую позицию вышла психологическая потребность в части реализации желания помогать людям, на вторую – потребность в личностном росте, на третью – потребность в части познания опыта людей и увеличения собственного опыта и на четвертую – потребность быть членом уважаемого коллектива.

Удовлетворенность социальных потребностей представлена у респондентов следующим образом: профессиональный рост, получение категорий; карьера административная и по росту заработной платы; научная карьера; открытие своего кабинета для частной практики; уважительное отношение общества.

Удовлетворенность духовных потребностей педагогов-психологов образования через призму биопсихосоциодуховной концепции человека представляет собой самую ёмкую и тонкую сферу исследования. Респонденты отмечают востребованность сохранения у профессионалов и их клиентов высших нравственных ценностей, ответственности за будущее общества России и всего человечества. Необходима защита людей от навязываемого им саморазрушения психического здоровья алкоголем, наркотиками, играми, цифровыми технологиями.

Распределение ответов на вопрос «Я чувствую себя нужным...» у педагогов - психологов были выпажены следующим образом: в первую очередь чувствуют себя нужными своим близким (91%) клиентам (71%). Далее – коллегам (83%) друзьям (79%), и администрации организации, в которой осуществляют свою производственную деятельность (66%).

Процентный показатель чувства своей нужности государству получили наименьшее значение (8%). Это может свидетельствовать о своевременности выбора Правительством Республики Татарстан вектора государственной политики по организации психологической деятельности на ведомственном и межведомственном уровнях. В этой связи важно продолжить работу по формированию системы психологической помощи населению Республики Татарстан.

Сводные ответы педагогов-психологов образования на вопрос «Я огорчаюсь, когда...» можно дифференцировать на 5 групп: не получается самореализоваться, нет качественной рефлексии своей деятельности; что-то не получается, выходит из-под контроля, эмоции преобладают над разумом; когда нет необходимых инструментов в работе, когда вижу безнравственность, когда вклад в работу не соответствует оплате; приходится делать работу за других; меня не понимают, огорчаюсь из-за политики нашего государства.

Отметим, что для профессионалов важна возможность профессиональной самореализации и саморазвития, системной организации производственной деятельности, уважение их труда и достойная зарплата по затраченным ресурсам.

Выборка ответов педагогов-психологов образования на вопрос «Я чувствую себя несчастным, когда...» представлена следующим образом: не оправдываются ожидания; нет возможности реализовать себя; не хватает времени на собственное пространство жизни; что-то не так у моих близких. Анализ полученных ответов позволяет сделать вывод о важности о наличии признаков и возрастающих рисках профессионального выгорания специалистов.

На вопрос «Чувствую себя счастливым, когда...» педагоги - психологи образования ответили преимущественно так: вижу отличный результат своей работы и провожу свободное время со своими близкими; здорова я и моя семья; получается успевать хотя бы 85% намеченных дел в работе и личной жизни. Приведенные ответы отражают осознаваемые ресурсы специалистов, их наличие обеспечивает нивелирование актуальных профессиональных рисков, повышает адаптационные возможности и удовлетворенность жизнью, а значит и ощущение себя счастливым.

Ответ на вопрос «Счастье – это...» был реализован участниками исследования через ощущения, состояние и потребности. Респонденты ответили следующим образом.

- на уровне ощущений «Жизнь в моменте. Жизнь каждый день, во всех ее проявлениях. Жизнь в мире и согласии. Ощущение свободы, достижения и единения с окружающими, продуктивности»;

- на уровне состояния «Гармония с собой и миром. Нужности себе и другим. Наполненности ресурсами. Осознанности выбора. Творческой деятельностной активности»;

- на уровне потребности «Полное удовлетворение потребностей. Я люблю – меня любят. Я здоров, живы и здоровы мои близкие. Я ценю – меня ценят! Я радуюсь тому, что есть и стремлюсь к лучшему.

Для счастья нужны разные составляющие. Приведем основные ответы респондентов, которые были дифференцированы на 4 группы:

- достойная зарплата, жилье, транспорт, современное организованное рабочее место;

- семья, друзья, интересная работа, путешествия, признание в обществе;

- безопасность, психологический комфорт, стабильность, личностный и профессиональный рост, разгрузка, быть в гармонии и балансе;

- жизнь, вера, природа, книги, любовь.

Ответы респондентов отражают биопсихосоциодуховную парадигму организации человека и его жизни, иллюстрируют целостность, комплексность и системность во взглядах и представлениях.

## ЦЕННОСТНЫЕ КОРРЕЛЯТЫ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Голованова А.А.

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии образования и развития, СГУ им. Н.Г.Чернышевского, г. Саратов  
E-mail: [ann-gola@mail.ru](mailto:ann-gola@mail.ru)

**Аннотация.** В сообщении представлены результаты небольшого исследования доминирующих ценностей, конфликтности, стратегий поведения в конфликте и их взаимосвязи у студентов педагогических и психологических профилей обучения. Установлено, что лица с низкой конфликтностью ценят активные социальные контакты и достижения; у высоко-конфликтных в приоритете ценности высокого материального положения и сохранения собственной индивидуальности.

**Ключевые слова:** ценности, конфликтность личности, стили конфликтного поведения, ценностные корреляты.

## VALUE CORRELATES CONFLICT BEHAVIOR OF PERSONALITY

Golovanova A.

PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Social Psychology of Education and Development, Saratov State University  
E-mail: [ann-gola@mail.ru](mailto:ann-gola@mail.ru)

**Annotation.** The report presents the results of a small study of dominant values, conflict, strategies of behavior in conflict and their relationship among students of pedagogical and psychological learning profiles. It has been found that persons with low levels of conflict value active social contacts and achievements; among those who are highly conflicted, the priority is the value of a high financial position and the preservation of their own individuality.

**Key words:** values, personality conflict, styles of conflict behavior, value correlates.

Одной из полезных профессиональных компетенций, формируемых у будущих педагогов и психологов, является эффективное поведение в потенциальных и актуальных конфликтных ситуациях. Помимо умений, которым можно научиться, здесь играет роль и собственное шаблонное поведение в конфликте, базирующееся на особенностях личности и приобретенных привычках.

Значительная часть причин возникновения конфликтов касается взаимодействий между людьми. Обобщающей характеристикой таких причин является личностное реагирование на существующие противоречия во взглядах и мнениях, различные ситуации. Студенты в связи с учебной работой нередко испытывают эмоциональное напряжение, поэтому возникающие конфликты могут существенно навредить межличностным отношениям.

Для того чтобы конструктивно преодолевать существующие конфликты, надо знать о различных способах поведения в конфликте и уметь подобрать такой способ поведения, который в наибольшей степени соответствует данной ситуации. Как правило, человек в конфликтной

ситуации ведет себя единственным, привычным для него способом, и не догадывается о существовании других способов поведения. Выбрать определенный способ поведения является довольно трудной задачей, так как человек не всегда способен правильно оценить конфликтную ситуацию.

Регуляторным механизмом поведения вообще и конфликтного поведения в частности становятся, в том числе, ценности. Продолжается активная структуризация индивидуальных ценностей студента, а кроме того усваиваются новые профессиональные ценности, связанные с отношением к детям и педагогической деятельности.

Ценности – это своего рода идеализированные цели социума, групп людей или отдельной личности. Именно благодаря ценностям у людей возникает некое направление действий и помыслов. Ценности могут рассматриваться как один определенный компонент «социальной составляющей» процесса социального познания.

Каждый человек принимает на себя ту или иную стратегию, но естественно, при каждом конфликте личность не может следовать тому или иному стилю, поэтому в одной ситуации он пойдёт на компромисс, а в другой уйдёт от конфликта. Человек поступает так или иначе из-за личностных мотивов и убеждений, которыми он руководствуется, вступая в конфликтную ситуацию. Стил ь поведения в конкретном конфликте, определяется той мерой, в которой вы хотите удовлетворить собственные интересы, действуя при этом пассивно или активно, и интересы другой стороны, действуя совместно или индивидуально.

Из системы ценностей личности вытекает и мотивация деятельности, которая является сознательным обоснованием необходимости свершения тех, или иных действий. Ценности личности играют ведущую роль в процессе принятия подавляющего числа решений. Ценности придают поведению человека определённую стабильность, устойчивую направленность, организованность. Более того, если мы хорошо знаем систему ценностей человека, то, в принципе, можем предвидеть его поведение в конфликтной ситуации.

Благодаря различным ценностям и индивидуальным психическим особенностям людей наблюдаются большие различия в выборе путей управления конфликтом.

Для оценки взаимосвязи ценностей и степени конфликтности, а также предпочитаемых стилей конфликтного поведения было предпринято небольшое исследование, в котором приняли участие около 100 студентов 1-го и 2-го курсов (в возрасте 18-20 лет) педагогических и психологических специальностей. Надо отметить, что в подавляющем большинстве выборку составили девушки. Также следует учитывать, что учебно-профессиональная сфера (психолого-педагогическая) не может не сказываться на отношении респондентов к конфликту и особенностях поведения в нем; у студентов не «человеко-ориентированных» специальностей и профилей «рисунок» конфликтных проявлений наверняка иной.

В результате самооценки конфликтности (по методике С.М.Емельянова), как и ожидалось, большинство респондентов (73%) приписывает себе слабую, невыраженную конфликтность или ее отсутствие. Лишь немногие признают у себя выраженную (15%) или высокую (12%) степень конфликтности.

Методика Е.П.Ильина и П.А.Ковалева позволила выяснить, что если конфликтность выражена, то она обеспечивается, прежде всего, за счет обидчивости, нетерпимости к мнению других, вспыльчивостью и неуступчивостью. Иными словами, большинство студентов выборки не склонны к компромиссам, неуступчивы, предпочитают наступательную тактику. В то же время, они не были подозрительными и мстительными.

В иерархии ценностей студентов, которая выстраивалась с помощью опросника МТЖЦ (В.Ф. Сопов Л.В. Карпушина), преобладают ценности высокого материального положения, достижений, собственного престижа и активных социальных контактов; наименее представлены в выборке ценности креативности и духовного удовлетворения.

При изучении доминирующих стратегий конфликтного поведения студентам предлагалась методика, в которой метафорические типы реагирования в конфликте соответствуют известной классификации К.Томаса. Было установлено, что достоверное большинство студентов нашей выборки предпочитали стратегию «Медвежонок» (уступка), то есть стремились к сглаживанию острых углов и сохранению взаимоотношений, даже если для этого надо поступиться целями. Значимо реже в выборке регистрировались студенты, предпочитающие стратегию «Акула» (соперничество), то есть силовую стратегию, направленную на достижение именно целей даже в ущерб отношениям. Остальные стратегии выявлялись в выборке еще реже, причем минимальную долю составили студенты, предпочитающие стратегию «Черепашка», то есть неконструктивного ухода от конфликта ценой как целей, так и взаимоотношений.

Были изучены взаимосвязи между стилями поведения в конфликтной ситуации и жизненными ценностями. Из данных следует, что стратегия «Черепашка» была связана отрицательными взаимосвязями с ценностями саморазвития, активных социальных контактов, собственного престижа, достижений, высокого материального положения и сохранения собственной индивидуальности. В то же время, у стратегии «Акула» была зафиксирована только одна отрицательная достоверная взаимосвязь – с ценностью активных социальных контактов, тогда как с ценностями собственного престижа, достижений, высокого материального положения и сохранения собственной индивидуальности взаимосвязи были положительными. Стиль поведения «Медвежонок» положительно коррелирует с ценностью активных социальных контактов, что вполне закономерно, учитывая ориентированность этого стиля на взаимоотношения в ущерб собственным целям. В то же время, взаимосвязи данного уступчивого стиля с ценностями достижений, высокого материального положения и сохранения собственной индивидуальности были отрицательными. Стиль «Лиса» свойственен тем, для кого значимы ценности

активных социальных контактов, достижений и высокого материального положения, тогда как ценность сохранения собственной индивидуальности максимально незначима. У стиля «Сова» взаимосвязи с жизненными ценностями были только положительными: для людей, стремящихся к сотрудничеству даже в конфликтных ситуациях, очень важны и привлекательны духовное удовлетворение, креативность, активные социальные контакты, собственный престиж и достижения.

Показатели же общей конфликтности были достоверно отрицательно взаимосвязаны с ценностями активных социальных контактов и достижений. Иными словами, лица, нацеленные на высокую социальную активность и достижения, были менее конфликтными. В то же время, положительные взаимосвязи были выявлены между показателями конфликтности и высоким материальным положением, а также сохранением собственной индивидуальности. Очевидно, что для достижения этих ценностей, по мнению студентов, следует быть более конфликтным.

## ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ ЗАЩИТЫ ЛИЧНОСТИ У ХИМИЧЕСКИ ЗАВИСИМЫХ СТУДЕНТОВ

Горбачева В. Ю.

студент-магистрант 1 курса, профиля Диагностика и коррекция психического развития,  
кафедры социальной психологии образования и развития, СГУ им. Н.Г.  
Чернышевского, г.Саратов  
E-mail: [nika099@inbox.ru](mailto:nika099@inbox.ru)

**Аннотация.** Целью статьи является выявление особенностей совладающего поведения и защитных механизмов у студентов, страдающих алкоголизмом и наркоманией. Научная новизна исследования заключается в углубленном анализе и выявлении адаптационных паттернов химически зависимых обучающихся, рассмотрении и предложении практических рекомендаций при адаптации студентов, склонных к химическим аддикциям и ресоциализации студентов с алкоголизмом и наркоманией к условиям образовательной среды высшего учебного заведения. В результате исследования были выявлены особенности копингов и психологических защит у студентов с химическими аддикциями.

**Ключевые слова.** Адаптация, совладающее поведение, копинг, копинг-стратегии, механизмы защиты, аддикции, аддиктивное поведение, студенты.

## THE FEATURES OF COPINGS AND DEFENSE MECHANISMS OF THE DRUG AND ALCOHOL STUDENTS

Gorbacheva V.

The master of the Department of Social Psychology of Education and Development, Saratov  
State University  
E-mail: [nika099@inbox.ru](mailto:nika099@inbox.ru)

**Annotation.** The purpose of the article is to identify the features of coping behavior and defense mechanisms in the students suffering from alcoholism and drug addiction. The scientific novelty of the study consists in an in-depth analysis and identification of adaptation patterns of the addicted students, consideration and suggestion of practical recommendations for the adaptation of the students prone to chemical addictions and the readaptation of the students with alcoholism and drug abuse to the educational environment of a higher educational institution. As a result of the study, the features of copings and defense mechanisms were revealed in chemical addiction's students.

**Key words:** adaptation, coping behavior, coping, defense mechanisms, addictions, addiction behavior, students.

Актуальность данного исследования связана с ростом химических зависимостей среди населения, в том числе и среди студентов высших образовательных учреждений, а также с необходимостью в психолого-педагогическом сопровождении студентов, склонных к зависимостям и химически зависимых студентов, вышедших из реабилитационных центров, в условиях образовательной среды университета.

Этимология терминов «аддикция», «аддикт» прослеживается еще в эпохе Древнего Рима, когда поработанные люди получали таблички

с надписью «Ad dictum», что в переводе означало «безвольность, лишение собственных прав». Начало изучения аддиктивного поведения в научном ракурсе можно отождествить с исследованиями патологических состояний алкоголизма Бриль-Краммера в 1818 году [1]. Некоторые ученые считают началом возникновения аддиктологии как науки 1884 год, когда в Англии издается журнал «British journal of Addictions», в котором публиковались статьи, касающиеся зависимого поведения и его видов. Официально термин «addiction» (с англ. «зависимость», «пристрастие») был введен в 1963 году экспертами Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ) для обозначения алкогольной и наркотической зависимости личности. Они выделили следующие признаки веществ, вызывающих химическую зависимость: болезненное влечение («тяга»), развитие абстинентного синдрома, потеря контроля, возникновение толерантности к веществу и его психотоксическое действие. Аддиктология как наука появилась только в конце 1980-х годов в США и рассматривалась многими учеными как одно из направлений девиантологии. Большинство исследователей определяют зависимое (аддиктивное) поведение как поведение, выражающееся в стремлении бегства от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема психоактивных веществ или постоянной фиксации на определенных предметах или активных видах деятельности, что сопровождается развитием интенсивных эмоций.

Если говорить об этимологии понятия «копинг», то в английском языке «to cope» означает «бороться», «справляться», «совладать», «преодолевать» и пр. Понятие «coping» дословно означает «преодоление». В зарубежной науке достаточно серьезные теоретико – практические результаты нашли отражения в работах Р. Лазаруса, С. Фолкмана, Г. Вебера, Д. Максвелла, Ф. Моллика, Б. Кардозо, П. Л. Хьюитта, Г.Л. Флетта, П.Т. Коста, М.Р. Сомерфельда, Р.Р. Маккраэ и др. Впервые термин «копинг» был использован в 1962 году у Л. Мерфи в работе преодоления кризисов у детей [14]. В 1966 году Ричард Лазарус в своей работе «Психологический стресс и процесс совладания с ним» употребил понятие «копинг» в значении осознанных стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями. Он определял его как процесс решения проблем, предпринимаемый для оптимизации своего психологического состояния и адаптации к окружающей среде [5]. В отечественной литературе основные теоретические и эмпирические исследования отражены в работах Т.Л. Крюковой, Л.И. Анцыферовой, А.Б. Леонова, И.М. Никольской, Н.А. Сироты, Р.М. Грановской, С.А. Хазова, Т.В. Корнилова, С.И. Малахова, В.А. Ташлыкова, Е.П. Белинской, Е.Р. Исаева, С.К. Нартовой – Бочавер, К.К. Платонова, Л.И. Уманского, Б.М. Теплова, В.А. Бодрова и др. Большинство российских ученых под копинг – стратегиями понимают психологическое совладание, включающее комплекс способов преодоления дезадаптации и стрессовых состояний, многообразные формы активности человека, охватывающие все виды взаимодействия субъекта с задачами внутреннего или внешнего характера, с трудностями, которые необходимо разрешить [9]. Одна

из известных представителей российских психологов, занимавшихся проблемой совладающего поведения, Т. Л. Крюкова, проведя серию исследований, сделала заключение о том, что совладающее поведение – это целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться с трудной стрессовой или экстремальной ситуацией способами, в зависимости от ситуации и индивидуальных особенностей личности [4]. Термин «защитные механизмы», как известно, впервые был введен Зигмундом Фрейдом в 1894 году [13] и использовался в дальнейшем как понятие, характеризующее борьбу личности с различными негативными эмоциональными состояниями. Вначале Фрейд говорил только о вытеснении и еще о нескольких защитных механизмах, но, в последствии, его дочь Анна Фрейд [13] дополняет список механизмов защит.

Ряд ученых посвятили свои исследования проблеме выделения особенностей копинг-стилей и защитных механизмов у людей с химическими зависимостями. Вообще, исходя из определения аддиктивного поведения, многие ученые признают тот факт, что с одной стороны, аддиктивное поведение само по себе является неадаптивной стратегией поведения, приравнивающейся к избеганию, а с другой, предполагается, что одной из составляющих преморбидной зависимой личности является преобладание в поведении человека неадаптивных пассивных копинг-механизмов. Так ряд исследователей утверждает, что аддиктам и потенциальным зависимым характерен уход от проблемы, ее избегание и отрицание. Н. Пезешкиан [10] выделяет четыре формы аддиктивного поведения как бегства от реальности: бегство в тело – физическое или психическое «усовершенствование» себя, бегство в работу – концентрация на служебных делах (учебе), бегство в контакты или одиночество – постоянное (утрированное) стремление к общению или, наоборот, к уединению, бегство в фантазии – жизнь в мире иллюзий и фантазий. Г.В. Старшенбаум [12] утверждает, что, как правило, аддикт использует такие психологические защиты личности, как отрицание, примитивная идеализация объекта зависимости, фантазии инкорпорации, интроекция, всемогущество, девальвация, проекция, проективная идентификация, расщепление (сплиттинг), контрфобия, псевдонезависимость, экстернализация, рационализация. У наркоманов Старшенбаум выделяет такие свойственные им психологические механизмы защиты, как отрицание, регрессия и компенсация. Вермсер [2] в качестве основных защит, наблюдавшихся при наркомании, выделяет отрицание и изоляцию аффекта.

Гипотеза исследования – студенты, имеющие химические зависимости, используют преимущественно неадаптивные копинг-стратегии и незрелые психологические защиты личности.

В данной научной работе будут использованы следующие методики исследования: методика диагностики склонности к тринадцати видам зависимостей (Лозовая Г.В.) [6], опросник «Способы совладающего поведения» (копинг – тест Лазаруса) [8], методика диагностики копинг-механизмов Э. Хейма [7], методика «Индекс жизненного стиля» (Тест для

диагностики механизмов психологической защиты Плутчика, Келлермана, Конте) [11].

Выборкой для первой группы являются студенты гуманитарных факультетов (ППиСО, социологический, философский) Саратовского Государственного Университета им. Н. Г. Чернышевского в возрасте от 17 до 22 лет в количестве 51 человека. Средний возраст выборки - 18,5 лет (далее – группа1). Выборкой для второй группы стали студенты в возрасте от 16 до 24 лет (средний возраст выборки - 20 лет) в количестве 35 человек, находящиеся на момент исследования в реабилитационных центрах для химически зависимых людей («Открытие» г. Саратов, «Центр социальной реабилитации» г. Саратов, Реабилитационный центр для химически зависимых г. Сочи, Ямайка) (далее – группа2).

Прежде чем перейти к исследованию особенностей совладающего поведения и психологических защит личности у химически зависимых студентов, мы исследовали показатели среднего значения по методике склонности к тринадцати видам зависимостей Г. В. Лозовой, где выявили тенденцию использования испытуемыми группы1 и группы2 социально-одобряемых аддикций, что может быть связано со значимостью социального фактора для испытуемых обеих выборок. Исследуя показатели среднего значения по методике диагностики копинг-стратегий Лазаруса, мы можем сделать вывод о том, что группе1 свойственны, в основном, адаптивные копинг-стратегии, тогда как группе2 – неадаптивная, по мнению большинства ученых, стратегия бегства-избегания. Это можно объяснить личностными особенностями студентов, преморбидом зависимого человека, механизмом и особенностями аддиктивного поведения, социальными факторами (обучением на момент исследования в высшем образовательном учреждении, ближайшим окружением, СМИ, и пр.). Что касается средних значений по методике диагностики копинг-механизмов Э. Хэйма, то можно сказать, что среди когнитивных копинг-механизмов испытуемые группы1 предпочитают использование стратегии придачи смысла, а испытуемые группы 2 – стратегии сохранения самообладания; среди эмоциональных копингов наиболее предпочитаемыми для группы1 и группы2 является оптимизм; в поведении группа1 предпочитает использовать стратегию отвлечения, а группа2 – стратегию обращения, что может быть вследствие, опять же, интрапсихического конфликта химически зависимых, настоящей социальной ситуации испытуемых на момент исследования, личностными особенностями зависимого человека, информатизацией и глобализацией социума, влияния ближайшего окружения. Обратив внимание на средние значения по методике диагностики психологических защит личности Плутчика, мы можем сказать, что группе1 свойственно использование таких зрелых механизмов защиты личности, как проекция и рационализация, группе2 – использование такой незрелого механизма, как регрессия. Полученные результаты можно объяснить особенностями личности химически зависимых, где одной из основных является склонность к инфантильности, «детскости», нежеланию брать ответственность, эмоциональной нестабильности, предпочтении

гедонистических мотивов, и пр. Исходя из полученных данных корреляционного анализа, мы можем сделать вывод о том, что испытуемые группы<sup>1</sup>, склонные к химическим зависимостям, в большей степени используют незрелые защитные механизмы (регрессия, замещение) и неадаптивные стратегии поведения (бегство-избегание). Что же касается испытуемых группы<sup>2</sup>, то можно сказать, что в большей степени химически зависимые испытуемые склонны использовать такие копинг-стратегии, как самоконтроль, бегство-избегание, принятие ответственности. Полученные данные могут являться следствием незрелости личностных структур потенциального и фактического аддикта, а также социального фактора (так, например, лечение в реабилитационном центре, предположительно, способствует выявившимся связям со стратегией принятия ответственности; влияния ближайшего окружения, СМИ, и пр.). Проведенное эмпирическое исследование позволило нам сравнить копинг-стратегии и психологические механизмы защиты личности у группы студентов, склонных к зависимостям и студентов, имеющих химические аддикции. В итоге были получены следующие результаты: группа<sup>1</sup> в большей мере, чем группа<sup>2</sup>, склонна использовать адаптивные копинг-стратегии; а уровень выраженности психологических механизмов выше в группе<sup>2</sup>, нежели в группе<sup>1</sup> (табл.1). Это можно интерпретировать, как следствие особенностей личности потенциального и фактического химически зависимого (склонность к незрелости личностных структур, инфантильность, нежелание брать ответственность за свои поступки, преобладание гедонистических мотивов и установок, базисных и низших потребностей, некритичного мышления, эмоциональная нестабильность, низкий уровень развития эмоционально-волевых процессов, агрессивность, дезадаптация, нестабильная самооценка, межличностные проблемы и трудности и пр.), наличия интрапсихического конфликта (напряженности), высокого уровня фрустрации личности.

Таблица 1. Показатели U-критерия Манна-Уитни

Показатели	Средний ранг группы 1	Средний ранг группы 2	U-критерий Манна-Уитни
самоконтроль	49,2	35,1	601**
поиск соц.поддержки	48,8	35,7	620**
принятие ответственности	51	32,6	511,5**
бегство-избегание	40,6	47,7	744,5
план.решения проблемы	50,2	33,8	552,5**
полож.переоценка	50	34	561**
вытеснение	36,4	53,9	528,5**
регрессия	35,6	55	488**
замещение	34,9	56	454**
отрицание	34,8	56,2	449**

проекция	47,4	37,8	693,5*
компенсация	35,7	54,9	494**
гиперкомпенсация	36,2	54	523**
рационализация	48,4	36,4	643,5*

Примечания: U кр:  $p \leq 0.01$  (\*\*) – 627,  $p \leq 0.05$  (\*)- 704

Таким образом, проведенное исследование частично подтвердило гипотезу о том, что студенты, имеющие химические зависимости, используют преимущественно неадаптивные копинг-стратегии и незрелые психологические защиты личности.

Исходя из результатов проведенного эмпирического исследования, был предложен ряд рекомендаций, направленный на психолого-педагогическое сопровождение потенциальных и фактических аддиктов с целью гармонизации их психоэмоционального состояния и успешной ресоциализации в условиях образовательной среды высшего учебного заведения.

#### Библиографический список:

1. Бриль-Краммер, К. А. О запое и о лечении оного. В наставлении каждому, с прибавлением подробного изъяснения для неврачей о способе лечения сей болезни/ К. Бриль-Краммер.- М.: в Унив. тип, 1819. – 197 с.
2. Даулинг, С. Психология и лечение зависимого поведения / С. Даулинг. – М.: 2000. – 240 с.
3. Котляров, А. В. Освобождение от зависимостей, или Школа успешного выбора / А. В. Котляров. – Москва, 2005. – 448 с.
4. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения: монография / Т. Л. Крюкова. – Кострома: «Авантикул», 2004. - 344с.
5. Лазарус, Р. Стресс, оценка и копинг / Р. Лазарус. - М.: Медицина, 1984. - 218с.
6. Лозовая, Г. В. Признаки нефармакологических зависимостей: Психологические основы педагогической деятельности: Материалы 30-й научной конференции СПб ГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 2003 /Г. В. Лозовая. –СПб,2003 -20с.
7. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом: учеб.пособие / Набиуллина Р.Р. , Тухтарова И. В. – Казань: 2003, С. 23-29.
8. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Т. Л. Крюкова // Журнал практического психолога. – Москва. - 2007. - № 3. - С. 93-112.
9. Особенности копинг-стратегий и защитных механизмов у медицинских работников / И. Л. Фельдман // Журнал «Эмпирические исследования». - 2013.- С 1-6.
10. Пезешкиан, Н. Психосоматика и позитивная психотерапия: пер. с нем /под ред. Т. В. Куличенко. - М.: Медицина, 1996. — 464 с.
11. Психологические защиты личности: учебное пособие / О.В. Кружкова, О.Н. Шахматова - Екатеринбург: Издательство Росгоспрофпедуниверситет. - 2006. - 153 стр.
12. Старшенбаум, Г.В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей / Г. В. Старшенбаум. - М.: Когито-Центр, 2006. – 288 с.
13. Фрейд, А. Психология «Я» и защитные механизмы / под ред. М. Римицан - Санкт-Петербург, 2018. – 160 с.
14. Murphy, Mark L. - The Busy Coder's Guide to Android Development / Mark L Murphy. –Commonsware, 2011.

## КОНЦЕНТРАЦИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ВНИМАНИЯ ПРИ ОПИСАНИИ ОПЫТА СОЦИАЛЬНОЙ ЭКСКЛЮЗИИ И ИНКЛЮЗИИ

Григорьева Л.М.

магистр лингвистики, соискатель кафедры психологии человека, ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена; 191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48;  
E-mail: [lidia.grigorevalg@gmail.com](mailto:lidia.grigorevalg@gmail.com)

**Аннотация.** В ходе исследования индивидуального внимания в соответствии с выделяемыми В. И. Страховым характерными особенностями, такими как: внимание к деталям изучаемого объекта и процесса деятельности; уточнение и углубление анализа; сосредоточение на элементах упражнения в их взаимосвязности, было замечено, что при описании опыта социальной эксклюзии (остракизма) концентрация индивидуального внимания повышается по сравнению с описанием опыта инклюзии. Это позволяет сделать вывод о том, что эмоциональное возбуждение, возникающее при описании травматичного социального опыта, индивид чувствует себя сопричастным происходящему, в следствии чего сильнее концентрируется на описании ситуации и шире развернуть ее, с целью компенсации одной из фрустрированных потребностей: в контроле или осмысленном существовании.

**Ключевые слова:** интеллектуальное внимание, остракизм, социальная эксклюзия, социальная инклюзия, текст, психолингвистический анализ.

## CONCENTRATION OF INTELLECTUAL ATTENTION IN DESCRIBING THE EXPERIENCE OF SOCIAL EXCLUSION AND INCLUSION

Grigorieva L.M.

Master of linguistics, applicant, department of human psychology, FSFEE HE RSPU by A.I. Herzen;, 48, nab. Moika River, Sankt-Petersburg, 191186;  
E-mail: [lidia.grigorevalg@gmail.com](mailto:lidia.grigorevalg@gmail.com)

**Summary.** In the course of the study of individual attention in accordance with the characteristic features highlighted by V. I. Strakhov, such as: attention to the details of the object under study and the process of activity; clarification and deepening of the analysis; focusing on the elements of the exercise in their interconnection, it was noticed that when describing the experience of social exclusion (ostracism), the concentration of individual attention increases in comparison with the description of the experience of inclusion. This allows us to conclude that the emotional arousal that occurs when describing a traumatic social experience, the individual feels involved in what is happening, as a result of which he concentrates more on describing the situation and expands it more broadly, in order to compensate for one of the frustrated needs: control or meaningful existence

**Keywords:** intellectual attention, ostracism, social exclusion, social inclusion, text, psycholinguistic analysis.

Описывая психологические особенности внимания, В.И. Страхов вводит понятие интеллектуального внимания, связанное с сосредоточенностью и направленностью мысли [3], в ряду характерных особенностей которого выделяются: внимание к деталям изучаемого объекта и процесса деятельности; уточнение и углубление анализа; сосредоточение на элементах упражнения в их взаимосвязности.

Целью нашего исследования стала характеристика интеллектуального внимания при описании опыта остракизма.

Остракизм, социальное исключение (экслюзия) – негативный социальный опыт, противоречащий цели социализации – гармоничному развитию личности – последние годы вызывает все больший исследовательский интерес. Под остракизмом понимают – игнорирование, отвержение, исключение кем-то кого-то [1]; феномен, когда человек не может быть равноправным членом определенной социальной группы [9]; отвержение от желаемых отношений или социальных групп [4].

Исключению из группы, или негативному опыту социализации, может быть подвержен каждый человек в какой-либо период времени, в этом проявляется одна из ее отличительных черт – тотальность.

Описывая феномен социальной экслюзии, К. Д. Вильямс разграничивает длительность и характер негативного опыта социального исключения и разрабатывает теоретическую модель остракизма «The temporal need-threat model of ostracism» [10], в которой описывается фрустрирование четырех фундаментальных потребностей индивида: в принадлежности, самоуважении, контроле и осмысленном существовании.

Нарушение потребности в принадлежности считается основным негативным последствием опыта социальной экслюзии. Опыт исключения устраняет чувство принадлежности к группе или диаде. Переживая последствия данного негативного опыта, человек стремится восстановить потребность в принадлежности через расширение социального взаимодействия, поиск и общение с новыми людьми, заискивание [5; 6].

По мнению Вильямса, опыт исключения оказывает негативное влияние на самооценку, указывая на то, что человек недостаточно ценен, чтобы быть признанным другими, кроме того, самооценка снижается через двусмысленность ситуации. Исключение может быть продемонстрировано неоднозначно, неявно, в результате чего человек, подвергшийся ему, выносит неверные предположения о причине данного опыта, которые будут иметь более негативные и значимые последствия. По причине нарушенной потребности в самоуважении люди демонстрируют снижение самоконтроля и стрессоустойчивости погружаются в самообвинение – наносят ущерб разным сферам своей жизни.

Опыт исключения приводит также с снижению способности реагировать и контролировать ситуацию. В попытках удовлетворить нарушенную потребность в контроле люди выполняют меньше просоциальных действий, ведут себя более агрессивно, демонстрируют антиобщественное поведение.

Опыт исключения подрывает веру человека в то, что люди видят и признают его существование – этим нарушается потребность в осмысленном существовании. Пытаясь восстановить потребность в существовании, человек занимается поиском внимания, при этом прибегая к насильственным стратегиям.

Исследуя феномен остракизма, исследователи обращают внимание на речь участников опыта. Так, группа немецких ученых, в ходе психолингвистического эксперимента выявила некоторые специфические черты языка жертв остракизма, такие как: количественное соотношение простых и сложных предложений, местоимений первого лица, определенных артиклей, а также некоторые характерные грамматические характеристики лексики [7].

В ходе исследования языка остракизма [2], в котором на языковом уровне были прослежены различия в интенсивности переживания опыта, что отобразила разница в объеме слов и предложений, количестве использования глаголов, словарном разнообразии между группами текстов с максимальной и минимальной остротой переживания опыта, были замечены особенности интеллектуального внимания, характерные при описании ситуаций исключения с большей и меньшей степенью болезненности. Это послужило поводом для дальнейшей работы.

Для исследования особенностей интеллектуального внимания при опыте остракизма, был проведен эксперимент, в котором респондентов попросили описать картинку от лица любого персонажа. Представленные картинки отображали а) ситуацию социальной эксклюзии; б) ситуацию социальной инклюзии. Для описания были предложены следующие вопросы:

1. Что за ситуация изображена на картинке?
2. Что за момент изображен на картинке?
3. Что происходит с героями?
4. Что было до этого момента, раньше (в прошлом по отношению к нему?)
5. Что будет после этого момента, дальше (в будущем?)
6. Что чувствует герой рассказа до ситуации, во время ситуации и после нее?
7. Что думает герой рассказа (его рассуждения, мысли, решения) до ситуации, в момент ситуации и после нее?

Из полученных в ходе эксперименты текстов (N 60) были отобраны варианты, удовлетворяющие критериям текстов (связность элементов, законченность, воспроизводимость) (N 40) и распределены по двум связанным группам (N1 20, N2 20). В дальнейшем данные тексты подверглись психолингвистическому анализу. Было проанализировано соответствие полученных текстов трем особенностям интеллектуального внимания: а) внимание к деталям изучаемого объекта и процесса деятельности б) уточнение и углубление анализа; в) сосредоточению на элементах задания в их взаимосвязности. Каждому соответствию ответа респондента заданному вопросу (всего вопросов 7) присваивался 1 балл.

В результате мы получили следующие данные.

Общее количество текстов, с наивысшими числовыми показателями интеллектуального внимания на 30% выше при описании ситуации социальной эксклюзии по сравнению с описанием ситуации инклюзии. Это свидетельствует о том, что концентрация внимания при описании

травматичного негативного опыта выше, чем при описании позитивного социального опыта. Можно полагать, что концентрация интеллектуального внимания в данном случае связана с потребностью человека компенсировать одну из фрустрированных при остракизме потребностей, например, в контроле или осмысленном существовании.

### **Выводы**

Нами была предпринята попытка охарактеризовать соотношение концентрации интеллектуального внимания с ситуациями социальной эксклюзии и инклюзии. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что при описании ситуации негативного социального опыта концентрация интеллектуального внимания индивида выше, нежели при описании позитивного социального опыта. Это может свидетельствовать о том, что человек быстрее присоединяется к боли персонажа, из-за эмоционального возбуждения, чувствует себя сопричастным происходящему, в следствие чего лучше концентрируется на описании ситуации и шире разворачивает свой рассказ, с целью компенсации одной из фрустрированных потребностей: скорее всего, в контроле или осмысленном существовании. Описание позитивного социального опыта не предполагает такого эмоционального присоединения к персонажу, что отражается на снижении концентрации внимания и, видимо, нисходящему интересу к участию в эксперименте.

### **Библиографический список:**

1. Бойкина Е.Э. Чиркина Р. В. Социальный остракизм: современное состояние проблемы, методология и методы исследования // Методологические проблемы юридической психологии. // Психология и право 2020. Том 10. №1. С. 154.
2. Григорьева Л.М. Язык остракизма: лингвистические маркеры болезненности опыта социального исключения // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2021. Том 6. №2 (22). С. 69 – 86.
3. Страхов И.В. Направленность внимания в процессе чтения художественных произведений // Вопросы психологии внимания. Выпуск VI. Саратов, 1974. С. 35-42.
4. Шульмин М.П. Психологические факторы переживания личностью социальной эксклюзии. // Сибирский психологический журнал. 2018. № 70. С. 19.
5. Carter-Sowell A.R, Chen Z., Williams K.D. Ostracism increases social susceptibility // Social Influence. 2008. № 3. P.143–153.
6. DeWall C., Baumeister R.F., Vohs K.D. Satiated with belongingness? Effects of acceptance, rejection, and task framing on self-regulatory performance // Personal Social Psychology. 2008. № 95. P.1367–1382.
7. Klauke, F., Müller-Frommeyer, L. C., and Kauffeld, S. Writing about the silence: identifying the language of ostracism. 2020. J. Lang. Soc. Psychol. 39, 751–763.
8. Riva P., Montali L., Wirth J.H., Curioni S., Williams K.D. Chronic social exclusion and evidence for the resignation stage: An empirical investigation //Journal of Social and Personal Relationships. 2017. № 4. P.81-90.
9. Sen A. Social Exclusion: Concept, Application, and Scrutiny. Manila, 2000.
10. Williams K.D. Ostracism: a temporal need-threat model // Advances in Experimental Social Psychology. 2009. № 41. P. 279–314.

## ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ КАК НОВАЯ ОБЛАСТЬ НАУЧНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Гурьянова М.В.

доцент ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г.Чернышевского». Институт физической культуры и спорта.  
Кафедра физического воспитания и спорта.

E-mail: [chetverova1965@mail.ru](mailto:chetverova1965@mail.ru)

**Аннотация:** В данной статье рассматривается психология здоровья как новая область на стыке биологии, медицины и психологии. Так же дается ответ на вопрос какие цели и задачи выделяются в этой области. Рассматриваются основные характеристики психологического здоровья; Психология здоровья, понятие здоровья, критерии здоровья, характеристики здоровья.

## HEALTH PSYCHOLOGY AS A NEW FIELD OF SCIENTIFIC PSYCHOLOGY

Guryanova M.V.

Docent. Saratov State University. Institute of Physical Culture and Sports. Department of Physical Education and Sports.

E-mail: [chetverova1965@mail.ru](mailto:chetverova1965@mail.ru)

**Abstract:** This article examines the psychology of health as a new field at the intersection of biology, medicine and psychology. The answer to the question of what goals and objectives are highlighted in this area is also given. The main characteristics of psychological health are considered; Psychology of health, the concept of health, health criteria, health characteristics.

**Актуальность:** Активный интерес исследователей к вопросам психологии здоровья возник в следствие нарастающих нагрузок на нервную систему, психику человека, большого информационного объема, убыстрение ритма жизни. В настоящее время психология здоровья является крайне востребованной во многих странах.

Психология здоровья относительно молодое направление психологии, возникшее в США в 80-х годах. Представляет собой новую область научной психологии, изучающей здоровье человека. При определении психологии здоровья возникает необходимость опираться на строгое теоретическое определение здоровья и его признаков. Медицинское определение здоровья как отсутствия болезни не описывает термин в полной мере.

Наиболее популярным стало определение здоровья Талькотта Парсонса. Согласно этому определению здоровье — это способность индивида полноценно функционировать в социуме. Здесь здоровье рассматривается как понятие относительное, что означает, что не существует такого индивида, способного сохранять абсолютное здоровье в любых ситуациях. Функциональное понятие здоровья не предполагает полного отсутствия проявлений психического расстройства, а только

показывает, что если она имеется, то не вызывает неспособности функционировать в социуме.

В широком понимании «Психология здоровья» - это система образовательного и профессионального опыта психологии по укреплению, сохранению и поддержанию здоровья. В узком – это совокупность базовых знаний психологии, которые могут быть применены в развитии и совершенствовании здоровья.

Цель психологии здоровья не может быть определен окончательно, из-за того, что процесс совершенствования можно только направлять.

Психология здоровья представляет собой универсальное пространство для медицинской психологии и психологии в целом. В своем развитии психология здоровья опирается на важность гармоничного развития всех составляющих человека для достижения благополучия.

К задачам психологии здоровья следует отнести:

1. Повышение уровня психической культуры, т.е. степени совершенства, достигнутого в овладении психологическими знаниями и психической деятельностью.
2. Повышение уровня культуры общения, степени совершенства в области коммуникации.
3. Определение путей саморазвития, самореализации и раскрытия творческого потенциала.

Каждый человек характеризуется индивидуальными особенностями, которые подразделяются на врожденные и приобретенные. Врожденные четко обозначены наследственностью и определяют, как физические, так и психические признаки. Для психологического здоровья нормой является наличие определенных характеристик личности, которые позволяют адаптироваться в обществе и развиваться самому. Наиболее устойчивые психологические качества могут быть представлены как психологический тип личности и акцентуация личности. Основу психологического типа формируют психические качества, выраженные в разной степени. Под акцентуацией понимают определенную дисгармонию развития. Является дополнительной характеристикой психологического типа. В ней выражаются крайние формы психической функций.

Рассмотрим основные характеристики психологического здоровья:

1. Адекватная самооценка и уважение собственной личности. Верное самовосприятие это принятие своих недостатков как часть своей натуры.
2. Способность адаптироваться к меняющимся условиям. Что бы быть достаточно защищенным, человек должен быть уверен в способности усваивать любые изменения условий жизни.
3. Способность удовлетворять свои потребности и компенсировать те, удовлетворить которые возможности нет.
4. Качество взаимоотношений с другими людьми.

К критериям психологического здоровья можно отнести уравновешенность, уверенность в себе, адекватное восприятие окружающего

мира, адекватную самооценку, адекватное восприятие самого себя, интерес к окружающим, стрессоустойчивость.

В целом оптимальное психологическое самочувствие имеет возможности для улучшения, что связано с условиями жизни человека. Именно психическое здоровье в значительной степени определяет общее самочувствие человека.

В последние несколько лет возрос интерес к вопросам, связанным с эмоциональным выгоранием, стрессом и механизмом формирования стрессоустойчивости человека. В студенческом возрасте человек сталкивается с многообразием эмоциональных переживаний, что может приводить к эмоциональному выгоранию.

Эмоциональное выгорание – это состояние физического, умственного и эмоционального истощения. Это состояние приводит к тому, что студенты больше подвержены стрессу, находятся в постоянном напряжении и теряют интерес к учебе и людям.

Если рассматривать факторы, способствующие развитию синдрома эмоционального выгорания, можно выделить следующие:

- Сильные переживания в период сессии.
- Многочасовая работа, которая не оценивается должным образом.
- Однообразие, выполняемой изо дня в день работы.
- Неправильная организация времени для самостоятельной работы.

Для предотвращения появления и развития синдрома эмоционального выгорания используют:

- Самоанализ. Для начала необходимо чтобы студент понял сам для себя, что именно дается в учебе с трудом, что действует выматывающе или давит.

- Обсуждение и проработка проблем и переживаний со специалистом

- Смена рода деятельности. Например, найти хобби, занятие тем, что нравится способствует появлению положительных эмоций и эмоциональной разгрузке.

- Какие-либо изменения в жизни. Даже самые незначительные изменения помогут избавиться от чувства однообразия.

- Отдых. Необходимо периодически давать организму физическую и психологическую разгрузку.

При выборе вида отдыха стоит отдавать предпочтение активному отдыху, т.к. он быстрее и в большей степени возобновляют силы, чем пассивный. Как отмечается в учении И.П. Павлова «Лучший отдых – это смена деятельности. Более быстрое восстановление трудоспособности при активном отдыхе объясняется перераспределением процессов возбуждения и торможения в тех нервных аппаратах, от которых идут импульсы к различным мышечным группам»[1].

**Заключение:** Здоровье человека следует признать одной из ведущих составляющих жизни. Значение психологии здоровья обусловлено растущей необходимостью использования средств и методов обучения здоровью

и уникальностью этой науки, как ведущей области на стыке задач медицины, биологии и психологии.

**Библиографический список:**

1. Станков А.Г. Здоровье и долголетие/М.: Медгиз, 1960.
2. Ананьев В.А. Введение в психологию здоровья / СПб.: 1998.
3. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека. М.: Академия, 2001.
4. Давиденко Д.Н., Щедрин Ю.Н., Щеголев В.А. Здоровье и образ жизни/ Под общ. ред. проф. Д.Н. Давиденко – СПб.: СПбГУИТМО, 2005.
5. Денисова Е.А., Кузьмичев С.А., Чапала Т.В., Малышев И.В. Психология здоровья/Издательство ТГУ, 2017.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОЗЖЕЧКОВОЙ СТИМУЛЯЦИИ КАК ЭФФЕКТИВНОГО МЕТОДА КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ПРИ СДВГ И РАС

Денисова Г.В.

магистрант 2 курса, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г.Чернышевского»

E-mail: [BGW888@mail.ru](mailto:BGW888@mail.ru)

**Аннотация:** в статье представлен анализ эффективности применения программы мозжечковой стимуляции «Balametrics» у детей при синдроме дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) и расстройстве аутистического спектра (РАС). Кратко описана история возникновения данного метода, его виды, а так же представлены принципы и этапы программы «Balametrics». Обзор результатов применения подтверждает её эффективность. Представляется новый взгляд на образование, базирующийся на внедрении образовательных стратегий и технологий, разработанных на основе исследований в области головного мозга. Вместе с тем раскрывается проблематика потенциала метода мозжечковой стимуляции.

**Ключевые слова:** мозжечок, нейроны, мозжечковая стимуляция, доска Белгау, виды мозжечковой стимуляции, принципы программы «Balametrics», программа мозжечковой стимуляции.

## THE USE OF CEREBELLAR STIMULATION AS AN EFFECTIVE METHOD OF CORRECTION OF DEVELOPMENTAL DISORDERS IN CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY SYNDROME AND AUTISM SPECTRUM

Denisova G.V.

2nd year Master's student, Saratov State University

E-mail: [BGW888@mail.ru](mailto:BGW888@mail.ru)

**Abstract:** the article presents an analysis of the effectiveness of the application of the cerebellar stimulation program "Balametrics" in children with attention deficit hyperactivity syndrome (ADHD) and autism spectrum disorder (ASD). The history of the origin of this method, its types, as well as the principles and stages of the "Balametrics" program are briefly described. A review of the results of the application of this program confirms the effectiveness of its the application. A new view of education is presented, based on the introduction of educational strategies and technologies developed on the basis of research in the field of the brain. At the same time, the problems of the potential of the method of cerebellar stimulation are revealed.

**Keywords:** cerebellum, neurons, cerebellar stimulation, Belgau board, types of cerebellar stimulation, principles of the "Balametrics" program, cerebellar stimulation program.

На современном этапе развития образования детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ) и с расстройством аутистического спектра (РАС) ведущая роль отводится междисциплинарному подходу, включающему в себя научные знания педагогики, психологии, медицины и физиологии. Введется поиск психолого-педагогических методов и способов активизации, стимуляции и коррекции двигательных и когнитивных функций, развитие компенсаторных процессов за счёт сохраненных мозговых структур.

СДВГ представляет собой легкое когнитивное нарушение, относящееся к минимальной мозговой дисфункции, хорошо поддающееся коррекции.

Что касается РАС, то это пожизненный комплекс расстройств развития, связанный с врожденным нарушением мозговой функции, затрагивающий сферу общения, социального взаимодействия, воображения, творчества [1].

В настоящее время в коррекционной педагогике широко используются методы мозжечковой стимуляции, которые позволяют заложить основу развития ребёнка, на базе которого в будущем будут надстраиваться академические навыки [2].

Мозжечковая стимуляция представляет собой серию коррекционно-развивающих и реабилитационных методик, направленных на стимуляцию работы ствола головного мозга и мозжечка [3].

Мозжечок это самый быстродействующий механизм в мозге. Он быстро перерабатывает любую информацию, поступающей из других частей мозга и определяет скорость работы всего головного мозга в целом [4].

Мозжечок является ключом к интеллектуальному, речевому и даже к эмоциональному развитию ребенка [5].

Исключая медицинский подход, можно выделить три основных вида мозжечковой стимуляции с использованием технического оборудования: программа упражнений с применением различных стабилоплатформ, созданных для оценки и тренировки равновесия, координации движений, мышечного чувства; игры с применением интерактивных платформ; программа упражнений с применением оборудования «Learning Breakthrough Kit Balametrics» [6].

Каждый из этих видов имеет свои преимущества и недостатки. Недостаток первого метода заключается в его стационарности и компьютеризированности. На этом оборудовании может работать только специально обученный специалист.

Второй вид представляет собой вариант компьютерной игры, включающий упражнения на интерактивной платформе, полученные навыки с помощью данного оборудования носят виртуальный характер и как следствие не переносятся в область наглядно-практической повседневной деятельности.

Третий вид достаточно компактен, он не требует больших вложений, доступен и мобилен. Его мы и рассмотрим более подробно.

Балансировочный комплекс Баламетрикс был разработан известным американским ученым-физиком Френком Белгау уже более 30 лет назад [2].

В молодые годы Фрэнк Белгау работал бортинженером на воздушных судах и наблюдал во время тестовых полетов за пилотами. Он сделал вывод, что постоянные тренировки и сверхнагрузки совершенствуют работу мозга и его способности и навыки [7].

Таким образом, он сформулировал один из фундаментальных принципов, который был заложен в основу создания балансировочной доски и всего оборудования Balametrics: «Только деятельность с целью

совершенствования и проверки своих возможностей совершенствует мозговые структуры и развивает их» [6]. Позже он занялся исследованиями возможностей совершенствования работы мозга. В начале 1960-х годов Френк Белгау проводил экспериментальную работу с детьми младшего школьного возраста, испытывающими проблемы с чтением. В итоге им была выявлена связь между включением двигательной активности и изменением эффективности чтения у детей. Очень большой вклад внесли родители детей, которые были учеными, работающими в области космонавтики, так как их замечания легли в основу программы обучения *Balametrics Learning Breakthrough Kit (LBK)* "Прорыв в обучении". Они и предложили доктору Бельгау обратить внимание на влияние способности к удержанию равновесия и работы вестибулярной системы в целом на способность к обучению. Их подсказка привела Френка Белгау к разработке балансировочной доски, являющейся основным компонентом оборудования.

Тем не менее, четкой концепции Френк Белгау не разработал, поэтому сотрудниками Ассоциации детских нейропсихологов г. Москва было разработано теоретическое обоснование программы мозжечковой стимуляции *Balametrics* на основе анализа и систематизации существующих и общепризнанных научных концепций [7].

Важно отметить основные принципы составления программы занятий.

Первый принцип звучит как «от простого к сложному». Он основывается на том, что упражнений по данной методике необходимо начинать с более легких и постепенно увеличивать нагрузку. Но при этом нужно не переусердствовать, так нагрузка должна быть оптимальной [7]. Отсюда вытекает следующий принцип.

Второй принцип - оптимального уровня сложности - заключается в правильном подборе специалистом степени сложности упражнений для ребенка. Упражнения на балансире не должны быть слишком сложными, так как в данном случае срабатывает защитный механизм организма на стрессовую ситуацию, для того чтобы максимально эффективно справиться со стрессом и удержать равновесие на доске ребенок будет игнорировать часть информации, поступающей от сопутствующих сенсорных систем. Это приведет к неэффективному применению комплекса. Но в тоже время упражнения не должны быть слишком легкими, потому что занятия также будут считаться неэффективными [7].

Третий принцип поэтапного освоения заключается в том, что если упражнение оказывается недоступным ребенку, то оно разбивается на несколько более простых этапов, каждый из них отрабатывается до тех пор, пока ребенок не сможет выполнить требуемое упражнение целиком. Таким образом, поэтапно вводятся в упражнения отдельные элементы комплекса «*Balametrics*», начиная с освоения балансировочной доски и заканчивая упражнениями со стендом [7].

Четвертый принцип усложнения инструкции состоит в том, что постепенно к инструкции специалиста добавляется описание правильной техники выполнения. Сначала инструкция дается ребенку в виде образца

действия, потом разворачивается в речевом плане, затем сворачивается до обозначения ожидаемого результата действия ребенка [7].

Пятый принцип - «би/моно/попеременно» - заключается в том, что комплекс упражнений сначала отрабатывается двумя руками одновременно, потом только правой рукой, только левой рукой, а затем двумя руками попеременно.

Шестой принцип направленности движений заключается в том, что комплекс упражнений с каждым из элементов «Balametrics» отрабатывается сначала по центру расположения ребенка, затем в правой половине пространства ребенка, левой половине пространства ребенка и вращательной траектории в случае с мячом-маятником [7].

Седьмой принцип новизны заключается в том, что упражнения производятся в нестандартной для ребенка форме, вызывая тем самым эффект новизны, это стимулирует познавательную активность, игровую деятельность, а также дополнительную мотивацию ребенка к занятиям [7].

В основе программы мозжечковой стимуляции лежат упражнения, предложенные Ф. Белгау, а также комплекс упражнений, которые разработали специалисты Ассоциации детских нейропсихологов г. Москвы в процессе многолетнего применения оборудования Balametrics.

Программа состоит из 6 блоков. Далее рассмотрим подробно каждый блок. Первым блоком является «Освоение балансировочной доски Белгау». Занятия по программе мозжечковой стимуляции с применением комплекса Balametrics начинаются с освоения балансировочной доски Ф. Белгау. Так как все занятия проходят исключительно стоя на балансировочной доске, следовательно, способность удержания равновесия на ней имеет первостепенное значение в программе. Во время выполнения упражнений на балансировочной доске необходимо постоянно контролировать правильность выполнения упражнений ребенка, потому как для получения высокой эффективности от занятий, необходимо, чтобы ребенок соблюдал предусмотренную технику выполнения упражнений, которая включает в себя не только правильное расположение стоп, но и таза, плеч, коленей, а также всего тела. Правильное выполнение упражнений служит залогом развития вестибулярной системы, координации, ориентации в пространстве, поддержания центра тяжести [7].

Теперь перейдем к рассмотрению второго блока «Комплекс упражнений с сенсорными мешочками». Все упражнения выполняются стоя на доске. Исходное положение стоп задается специалистом. Во время занятия необходимо кидать мешочки вверх двумя руками, правой, левой и при этом следить глазами, носом, боковым зрением; перекидывать мешочек из руки в руку; кидать мешочки друг другу попеременно. Для достижения высокой эффективности и ожидаемых результатов от занятий с использованием сенсорных мешочков, очень важно, чтобы ребенок соблюдал предусмотренную технику выполнения упражнений, в частности, правильно располагал руки и корпус в пространстве, подкидывал мешочки. Правильное выполнение упражнений с

сенсорными мешочками служит залогом развития зрительно-моторной координации, мелкой моторики, оптического восприятия пространства, моторной ловкости ребенка, межполушарного взаимодействия.

Третьим блоком мозжечковой стимуляции является «Комплекс упражнений с мячом-маятником». Отметим, что все упражнения данного блока выполняются на балансировочной доске, исходное положение стоп задается специалистом, руки согнуты в локтевом суставе и располагаются перед ребенком. Мяч-маятник располагается перед ребенком так, чтобы он мог его касаться, при этом взгляд ребенка фокусируется на мяче-маятнике. Упражнения выполняются сначала двумя руками одновременно, затем только правой рукой, только левой рукой и обеими руками попеременно. Необходимо отбивать мяч-маятник ладонями, ребром ладони, кулаком прямо, вправо, влево, по кругу. Для достижения высокой эффективности и ожидаемых результатов от занятий с использованием мячей-маятников, очень важно, чтобы ребенок соблюдал предусмотренную технику выполнения упражнений, в частности, правильно располагал корпус в пространстве, отбивал мяч-маятник. Правильное выполнение упражнений с мячом-маятником служит залогом развития зрительно-моторной координации, сенсомоторной координации, схемы ребенка, ориентации во времени и пространстве, моторной ловкости, кинестетической чувствительности [7].

Четвертым блоком является «Комплекс упражнений с цветной планкой». Все упражнения выполняются стоя на балансировочной доске. Исходное положение стоп задается специалистом. Руки согнуты в локтевом суставе и располагаются перед ребенком. Цветная планка используется совместно с мячом-маятником. Мяч-маятник располагается перед ребенком на расстоянии согнутой руки так, чтобы он мог его коснуться. Взгляд ребенка фокусируется попеременно на мяче-маятнике и на цветной планке. Для достижения высокой эффективности и ожидаемых результатов от занятий с использованием цветной планки, очень важно, чтобы ребенок соблюдал предусмотренную технику выполнения упражнений, в частности, правильно располагал корпус в пространстве, руки на цветной планке, отталкивал мяч-маятник. Правильное выполнение упражнений с цветной планкой служит залогом развития зрительно-моторной координации, сенсомоторной координации, мелкой моторики, оптического восприятия пространства, моторной ловкости, ориентации во времени и пространстве, кинестетической чувствительности, темпальных характеристик деятельности, концентрации и переключения внимания, навыка счета и счетных операций.

Пятым блоком является «Комплекс упражнений с доской с цифрами». Отметим, что, все упражнения данного блока выполняются стоя на балансировочной доске, а исходное положение стоп задается специалистом. Доска с цифрами изначально располагается перед ребенком на длинных ножках. Для изменения степени сложности выполнения упражнений возможны: смена ножек на более короткие или их полное отсутствие; изменение расположения доски с цифрами относительно ребенка; увеличение

расстояния до доски с цифрами от ребенка. Доска с цифрами используется совместно с мячиком-попрыгунчиком на веревке и без нее [7].

Шестым блоком является: «Комплекс упражнений с использованием» стенда с кубиками». Все упражнения выполняются стоя на балансировочной доске. Исходное положение стоп задается специалистом. Стенд с кубиками применяется совместно с мячом-маятником и цветной планкой, которая используется для увеличения степени сложности упражнения. Мяч-маятник располагается перед ребенком на таком расстоянии и такой высоте, чтобы пролетая над стендом, он сбивал кубики или пролетал над ними в зависимости от задач упражнения. Правильное выполнение упражнений со стендом с кубиками служит залогом развития зрительно-моторной и сенсомоторной координации, мелкой моторики, оптического восприятия пространства, моторной ловкости, ориентации во времени и пространстве, кинестетической чувствительности, скорости обработки информации, темпальных характеристик деятельности, концентрации и переключения внимания [5].

Таким образом, освоив описанные нами выше основные принципы построения коррекционно-развивающей программы с применением балансировочного комплекса Valametrics, специалист может самостоятельно изменять коррекционно-развивающую программу занятий с использованием Valametrics [6].

К результатам применения программы мозжечковой стимуляции относят:

улучшение и стабилизация работы вестибулярной системы ребенка; развитие координации крупной и мелкой моторики ребенка; совершенствование межполушарного взаимодействия; развитие зрительно-пространственных представлений, формирование схемы тела, чувства времени и пространства; развитие зрительно-моторной координации, расширение оптического поля ребенка; улучшение показателей внимания (объем, переключаемость, концентрация, распределение); улучшение саморегуляции, контроля; снижение лабильности эмоциональной сферы; повышение самооценки, уверенности в себе; развитие аудирования или импрессивной речи восприятие устной, развитие письменной речи, оптимизирование навыков механического чтения; математических способностей и т. д. [3].

Анализируя эффективность использования метода мозжечковой стимуляции в коррекционно-педагогической работе с детьми СДВГ и РАС, нужно отметить то, что занятия по мозжечковой стимуляции повышают успешность ребенка в различных видах деятельности. Манипулируя различными предметами во время упражнений, ребенок пересекает среднюю линию тела, что повышает эффективность приема и переработки информации, развивает у него больше межполушарных связей, в результате работа обеих полушарий мозга становится согласованной и эффективной. Занятия по методике Белгау очень полезны детям с расстройствами аутистического спектра, поскольку они направлены на синхронизацию познавательных,

двигательных навыков, на развитие зрительно-моторной координации, на стабилизацию процессов сенсорной интеграции, а так же на улучшение и совершенствование движений. Для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью необходимо улучшение связей между мозжечком, ретикулярной формацией и вестибулярным аппаратом для согласованной, правильной их работы. Благодаря регулярным тренировкам у детей с СДВГ и РАС обеспечивается создание, а также укрепление необходимых нейронных связей между отделами головного мозга, к тому же улучшается эффект от других занятий с дефектологами, психологами, логопедами.

В результате многочисленных исследований установлено влияния мозжечковой стимуляции на эмоциональное состояние у детей с РАС. Выявлено снижение показателей стресса, тревожности, агрессивности после процедур мозжечковой стимуляции. Повышение происходит по показателям готовности к общению. Отсюда можно сделать вывод об эффективности использования мозжечковой стимуляции при коррекции поведения у детей с РАС [5].

Таким образом, мозжечковая стимуляция доказала свою эффективность при СДВГ и РАС, так выполняя даже самые простейшие упражнения, используя оборудование, специалисты добиваются потрясающих результатов. Несмотря на то, что применяется метод мозжечковой стимуляции всего пару десятилетий, ученые видят за ним большое будущее, называя его «ключом к обучению мозга». Таким образом, мозжечок обеспечивает не только возможность поддерживать равновесие, координировать свои действия и эмоции, а так же мозжечковые полушария принимают непосредственное участие в формировании и развитии умственных способностей человека.

В процессе рассмотрения возможностей метода мозжечковой стимуляции мы убеждены в том, что данный метод способствует решению трудностей с обучением, улучшению интеллектуальных и психических способностей детей, в том числе и методом коррекции для детей СДВГ и РАС. Доказано, что тренировки для стимуляции работы мозжечка, которые были проведены перед началом коррекционных мероприятий, заметно повышают их результативность. Помимо всего прочего, детям приносит большое удовольствие заниматься на балансировочной доске. Занятия на балансирах не вызывают у детей страха, что для детей с РАС является очень важным фактором.

В заключение отметим, что все же потенциал метода мозжечковой стимуляции, на наш взгляд, не до конца раскрыт и требует дальнейшего изучения, обработки, обобщения передового психологического, педагогического опыта работы по данному методу с детьми с СДВГ и РАС. В настоящее время существует значительная нехватка информационных источников для последующего анализа накопленного опыта и специалистов [8]. Следовательно, нужно разрабатывать комплексные программы по мозжечковой стимуляции, которые учитывали бы индивидуальные потребности и особенности детей с особыми образовательными

потребностями. Очень важно отметить необходимость разработки методических пособий по методу мозжечковой стимуляции, так как на сегодняшний день их очень мало и создание учебно-методической базы для подготовки высококвалифицированных кадров, которые смогли бы работать в данном направлении.

#### **Библиографический список**

1. Горина Е.Н., Стецюра Н.И. Арт-терапевтические технологии в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // *Auditorium*. 2019. № 2 (22). С. 150-153.
2. Балашова Э.В. Технология мозжечковой стимуляции в работе дефектолога и логопеда с применением тренажеров баланса / Балашова Э.В., Баранова Г.А., Горбачева Т.В. // *Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК И ППРО ТО»*. 2020. №3. С. 38-41.
3. Матросова Т.А. Роль мозжечковой стимуляции в развитии функционального базиса речи у детей с РАС / Матросова Т.А., Бекельман В.К. // *Медработник дошкольного образовательного учреждения*. 2020. №5. С. 46-50.
4. Педяш Н.А. Мозжечковая стимуляция – метод двигательной нейропсихологической коррекции [Электронный ресурс]. URL: <https://www.b17.ru/article/113707/> (дата обращения: 15.09.2021).
5. Овсянникова Т.Ю. Опыт использования аппаратной мозжечковой стимуляции в психологической коррекции эмоционального состояния у детей с РАС / Овсянникова Т.Ю., Шорина А.В., Мусайтова С.Р. // *Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции / ред. А.В. Хаустова. – Москва, 2018. С.172-174. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36801840>* (дата обращения: 15.09.2021).
6. Сиротюк А.Л., Сиротюк А.С. Роль мозжечковой стимуляции в психическом развитии детей дошкольного возраста // *Вестник экспериментального образования*. 2015. №3. С.19-27.
7. Измайлова А.Х. Возможности применения комплекса «Learning breakthrough kit» (balametrics) в коррекционно-развивающей работе с детьми. М.: Научно-методическое издание «Ассоциация детских нейропсихологов г. Москвы», 2018. - 144 с.
8. SelivanovaYu.V., Pavlova N.V., Gorina E.N., Myasnikova L.V. From an undergraduate special education student to an expert researcher // *AlphaProceedings*. 2019. С. 589-601.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ИРРАЦИОНАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ

Калинина Н.В.

доктор психологических наук, профессор, зав.кафедрой психологии РГУ

им. А.Н. Косыгина, Москва, Россия

E-mail: [kalinina-nv@rguk.ru](mailto:kalinina-nv@rguk.ru)

**Аннотация:** анализируется значимость установок человека в достижении удовлетворенности жизнью. Представлены результаты оригинального исследования взаимосвязи социально-психологических и иррациональных установок и удовлетворенности жизнью у молодых людей. Установлено, что переживание эмоционального благополучия в наибольшей степени связано с увеличением у молодых людей выраженности социально-психологической установки на процесс и снижением выраженности таких иррациональных установок как долженствование в отношении себя и тенденции к обобщенным оценкам других людей и мира в целом, к формированию жестких связей между информацией о реальности, которую воспринял человек и его отношением к этой реальности. Полученные результаты могут быть использованы в практической работе психолога с молодежью по содействию повышению удовлетворенности жизнью.

**Ключевые слова:** удовлетворенность жизнью, социально-психологические установки, иррациональные установки, молодежь

## SOCIO-PSYCHOLOGICAL AND IRRATIONAL ATTITUDES OF YOUTH IN THE CONTEXT OF LIFE SATISFACTION

Kalinina N.V.

Doctor of psychology, Professor, The Kosygin State University of Russia, Moscow, Russia

E-mail: [kalinina-nv@rguk.ru](mailto:kalinina-nv@rguk.ru)

**Abstract:** The author analyzes the significance of human attitudes in achieving life satisfaction. The results of an original study of the relationship between socio-psychological and irrational attitudes and life satisfaction in young people are presented. It has been established that the experience of emotional well-being is most associated with an increase in the severity of a socio-psychological attitude towards the process in young people and a decrease in the severity of such irrational attitudes as a must in relation to oneself and a tendency towards generalized assessments of other people and the world as a whole, towards the formation of rigid connections between information about the reality that the person perceived and his attitude to this reality. The results obtained can be used in the practical work of a psychologist with young people to promote life satisfaction.

**Key words:** life satisfaction, social and psychological attitudes, irrational attitudes, youth

Гуманизация, как вектор развития современного общества, ставит задачу создания условий для повышения качества жизни каждого человека, роста удовлетворенности жизнью. Государство и общество предпринимают значительные усилия для решения данной задачи: повышения комфортности среды проживания, совершенствования систем жизнеобеспечения, наращивание возможностей проведения досуга и т.д. Особое внимание уделяется проблемам повышения удовлетворенности жизнью молодежи, созданию условий для получения образования, для самореализации, творчества, продвижения по социальной лестнице за счет социальных лифтов.

Несмотря на это, в молодежной среде отмечаются явления неблагополучия: нередко депрессивные проявления, наблюдается агрессивность по отношению к другим людям в том числе форме буллинга и открытых нападениях, растет суицидальный риск. Организация работы по профилактике подобных проявлений требует, на наш взгляд не только изучения причин подобных явлений среди молодых людей, но и анализа тех психологических характеристик, которые лежат в основе удовлетворенностью жизнью.

Удовлетворенность жизнью – это интегративное образование. В психологических исследованиях удовлетворенность жизнью рассматривается рядоположено с понятиями «субъективного благополучия» и «счастья» [например, 1,2 и др.].

Удовлетворенность жизнью рассматривается как способ, которым люди показывают свои эмоции, чувства (настроения) и то, что они думают о своих направлениях и возможностях на будущее [3]; как показатель благополучия, оцениваемый с точки зрения настроения, удовлетворенности отношениями, достигнутых целей, самооценки и самооценки способности справляться с повседневной жизнью. Удовлетворенность жизнью предполагает благоприятное отношение к своей жизни, а не оценку текущих чувств.

Предполагается, что общее удовлетворение жизнью исходит из самого человека, исходя из личных ценностей человека и того, что он считает важным. Для кого-то это семья, для кого-то любовь, а для кого-то деньги или другие материальные ценности; в любом случае, это варьируется от одного человека к другому, как и кажется, что это бывает с удовлетворением жизнью [4].

Можно выделить два основных типа теоретического анализа содержания удовлетворенности жизнью [5]:

- теории снизу вверх, рассматривающее удовлетворение жизнью как результат удовлетворения во многих сферах жизни;
- теории сверху вниз, анализирующие удовлетворенность жизнью как фактор, влияющий на удовлетворенность предметной областью, которой занимается человек.

Теории снизу вверх утверждают, что мы испытываем удовлетворение во многих сферах жизни, таких как труд (работа), отношения, семья и друзья, личное развитие, здоровье и фитнес. Наше удовлетворение жизнью в этих сферах в совокупности создает общее удовлетворение от жизни. С другой стороны, нисходящие теории утверждают, что наша общая удовлетворенность жизнью влияет или даже определяет нашу удовлетворенность жизнью во многих областях. Таким образом, общая удовлетворенность жизнью и удовлетворенность в различных сферах жизни тесно взаимосвязаны.

Достижение удовлетворенности жизнью сегодня становится значимой целью личности. Человек стремится жить так, чтобы получать удовольствие, причем не только и не столько материальное, сколько психологическое, оценивать свою жизнь как хорошую, удачную. В реализации этой цели большую роль играют установки личности.

Под установками понимается состояние психологической готовности, которая складывается на базе личностного опыта и оказывает прямое воздействие на потенциальные реакции человека. Установки – это своего рода тенденции к определенной интерпретации и осмыслению происходящего, и от адекватности этой интерпретации зависит качество адаптации, то есть качество жизни человека [6, 7].

В контексте проблемы удовлетворенности жизнью нам представляется важным выделить две группы установок. С одной стороны, это социально–психологические установки как готовность к какому-либо поведению в конкретных социальных ситуациях и обстоятельствах. Индивид, подготовленный к конкретному действию, имеет возможность реализовать его стремительно и четко, то есть наиболее результативно, нежели неподготовленный. Но установка может подействовать ошибочно и, вследствие этого, быть не соответствующей реальным причинам. В такой ситуации мы становимся заложниками собственных установок [8]. О. Ф. Потемкина выделила 8 ориентаций социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере личности [9]:

- Ориентация на процесс. Обычно люди более ориентированы на механизм, менее думают над достижением результата, ими движет интерес к делу, но для достижения результата требуется множество рутинной работы, отрицательное отношение к которой они не могут преодолеть.
- Ориентация на результат. Человек стремится достигать результата в своей работе наперекор всему – суматохе, помехам, невезениям.
- Ориентация на альтруизм. Люди ориентируются на альтруистические ценности, не редко в урон себе.
- Ориентация на эгоизм. При принятии решений человек очень серьезно учитывает то, как их последствия отразятся на нем персонально.
- Ориентация на труд. Труд приносит человеку больше радости и наслаждения, чем другие занятия.
- Ориентация на деньги. Ведущей ценностью для людей с данной ориентацией является стремление к росту собственного благосостояния.
- Ориентация на свободу. Главная ценность для этих людей — это свобода. Очень часто ориентация на свободу сочетается с ориентацией на труд, реже это сочетание “свободы” и “деньги”.
- Ориентация на власть. Для людей с подобной ориентацией ведущей ценностью является влияние на других, на общество. Он хочет чувствовать контроль над другими людьми и на многое готов ради этого.

С другой стороны, у человека отмечается наличие иррациональных установок, которые затрудняют достижение удовлетворенности жизнью, поскольку вынуждают ощущать негативные эмоции, несоизмеримые реальному масштабу недостатков или трудностей. В соответствии с концепцией Эллиса иррациональные установки — жёсткие когнитивно-эмоциональные связи, конфронтующие с реальностью и противоречащие объективным условиям, закономерно приводящие к дезадаптации личности.

Опираясь на представленные позиции, мы предприняли попытку изучения социально-психологических и иррациональных установок у молодых людей и выявления взаимосвязей установок с удовлетворенностью жизнью.

В исследовании приняли участие 120 студентов (82 девушки и 38 юношей) в возрасте 17-20 лет. В качестве методик исследования были использованы: методика «Социально-психологические установки Эллиса, Шкала удовлетворённости жизнью Е. Динера в адаптации Д.А. Леонтьева.

Изучение социально-психологических установок показало, что у молодых людей наиболее ярко выражена установка – «ориентация на свободу» ( $sr=6,3$ ). Это означает, что одной из главных ценностей для молодежи является свобода. Второй ведущей социально-психологической установкой является «ориентация на процесс» ( $sr=6,16$ ). Это свидетельствует о том, что молодёжь считает процесс деятельности значимее ее результата, процессуальная направленность препятствует результативности; молодыми людьми в большей степени движет интерес к делу, в то время как для достижения результата требуется много рутинной работы, негативное отношение к которой они не всегда могут преодолеть. Третьим по распространенности является «ориентация на эгоизм» ( $sr=4,84$ ). Ее выраженность свидетельствует о том, что у испытуемых проявляется стремление ориентироваться на себя, на свои предпочтения в первую очередь. Средние позиции в иерархии социально-психологических установок в исследуемой выборке заняли установки «Ориентация на результат» и «Ориентация на альтруизм». Молодые люди способны к достижению результата вопреки трудностям и неудачам, к помощи другим, к действиям в ущерб себе. Распределение баллов в шкалах: «ориентация на труд» ( $sr=3,8$ ), «ориентация на деньги» ( $sr=2,7$ ), «ориентация на власть» ( $sr=2,28$ ) показали наименьшие значения. Это свидетельствует о том, что ведущей ценностью для молодежи не является стремление к увлечению благосостояния, влияние на других, на общество. Труд не является главным источником удовольствия и радости.

Среди иррациональных установок у молодежи преобладает установка катастрофизации ( $sr=26,86$ ), которая отражает восприятие людьми различных неблагоприятных событий. Показатели по этой шкале свидетельствует о том, что человеку свойственно оценивать каждое неблагоприятное событие как ужасное и невыносимое. Установка "катастрофизация" ведет к стрессам, так как характеризуется резким преувеличением негативного характера явления или ситуации и отражает иррациональное убеждение в том, что в мире есть катастрофические события, которые лежат вне любой системы оценки. Установка проявляет себя в высказываниях, носящих крайне негативный характер, оценках неприятных событий как нечто неотвратимого, чудовищного. Вторым по распространенности является установка «долженствование в отношении себя» ( $sr=27,16$ ), которая указывает на наличие чрезмерно высоких требований к себе. Яркая выраженность данной

установки также ведет к стрессам. У таких молодых людей убеждения в том, что они кому-то что-то должны или обязаны соответствовать своим высоким требованиям, могут служить источником стресса в следующем случае: когда что-либо будет напоминать об этом долге и что-либо одновременно будет мешать его исполнить. Достаточно выраженными, хотя и в меньшей степени, оказались у молодых людей, принимавших участие в исследовании и такие установки как: «долженствование в отношении других» ( $cp=30,62$ ), которая показывает, наличие высоких требований, предъявляемых к другим; «фрустрационная толерантность» ( $cp=31,28$ ), которая отражает степень переносимости различных фрустраций.

Корреляционный анализ выраженности социально-психологических и иррациональных установок у молодых людей с удовлетворенности жизнью показал наличие значимых взаимосвязей.

Наиболее тесная обратная связь уровня удовлетворенности жизнью обнаруживается с иррациональными установками, такими как фрустрационная толерантность ( $r=-0,56$ ,  $p=0,05$ ); долженствование в отношении себя ( $r=-0,44$ ,  $p=0,05$ ); самооценка и рациональность мышления ( $r=-0,45$ ,  $p=0,05$ ). Эти иррациональные установки снижают удовлетворенность жизнью. Молодые люди с низким уровнем удовлетворенности жизнью тяжело справляется со стрессом, им свойственны высокий уровень эмоциональной напряженности, высокая тревожность, также и наоборот: молодежь, имеющая низкую стрессоустойчивость, высокую тревожность при возникающих трудностях, частые разочарования при неосуществление какой-либо цели, обладают низким уровнем удовлетворенности жизнью. Убеждения в том, что они кому-то что-то должны или обязаны соответствовать своим высоким требованиям, служат источником стресса что, в свою, очередь, провоцирует снижение удовлетворенности жизнью. Установки на обобщение оценок себя и других людей, ориентация на целостность в объяснении поведения так же провоцирует рост неудовлетворенности жизнью.

Были обнаружены значимые взаимосвязи удовлетворенности жизнью и с отдельными социально-психологическими установками молодых людей.

Так удовлетворенность жизнью значимо положительно связана с ориентацией на процесс ( $r=0,35$   $p=0,05$ ). То есть установка на нахождение смыслов и удовольствия в процессе выполнения деятельности способствует удовлетворенности жизнью. А вот ориентация на результат показала отрицательную взаимосвязь с удовлетворенностью жизнью ( $r=-0,47$ ,  $p=0,05$ ). Это, вероятно, связано с тем, что результаты определены молодыми людьми на перспективу, они осознают, что достижение результата требует времени и усилий, связано с преодолением трудностей, а достигнутый на данный момент результат они не определяют как значимый.

Проведенное исследование позволяет установить, что переживание эмоционального благополучия в наибольшей степени связано с увеличением у молодых людей выраженности социально-психологической установки на процесс и снижением выраженности таких иррациональных установок как

долженствование в отношении себя и тенденции к обобщенным оценкам других людей и мира в целом, к формированию жестких связей между информацией о реальности, которую воспринял человек и его отношением к этой реальности. Полученные результаты дают основания для выделения направлений психологической деятельности по содействию повышению удовлетворенности жизнью молодых людей и могут быть использованы в практической работе психолога с молодежью.

#### **Библиографический список:**

1. Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия личности - Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2004. - 179 с.
2. Ryff C.D., Singer B. Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychological research // *Psychotherapy and Psychosomatics*. – 1996. - No65. - P. 14-23.
3. Duncan, G. What do we mean by "happiness"? The relevance of subjective wellbeing to social policy / G. Duncan // *Social Policy Journal of New Zealand*. – 2005. – Iss. 25. – P. 16-31.
4. Селигман М. Новая позитивная психология / М. Селигман. – М.: София, 2006. – 368 с.
5. Kuppens P. The Role of Positive and Negative Emotions in Life Satisfaction Judgment Across Nations / P. Kuppens, A. Realo, E. Diener // *Journal of Personality and Social Psychology*, 2008. – Vol. 95. – № 1. – P. 66-75.
6. Узнадзе Д. Н. Психология установки. — СПб.: Питер, 2001. — 414 с.
7. Эллис А. Гуманистическая психотерапия: рационально-эмоциональный подход. — СПб.: Сова; М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. — 272 с.
8. Шихирев П.Н. Социальная установка как предмет социально-психологического исследования // *Психологические проблемы социальной регуляции поведения*. М., 1976. - 272 с.
9. Потемкина О.Ф., Потемкина Е. В. Психология личности. Как полюбить себя и других., М., АСТ-ПРЕСС, 2005, 288 с.

## ДЫХАТЕЛЬНАЯ ГИМНАСТИКА, КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ

Колосова Е.В.

старший преподаватель института физической культуры и спорта  
кафедры физического воспитания и спорта СГУ им. Н.Г. Чернышевского  
E-mail: [ekoloc@mail.ru](mailto:ekoloc@mail.ru)

**Аннотация:** В статье рассматривается проблема повышения психологического здоровья студентов методом применения дыхательной гимнастики на занятиях физической культурой. Экспериментально доказана эффективность применения дыхательной гимнастики для студентов. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в сфере образования и здравоохранения.

**Ключевые слова:** психологическое здоровье, дыхательная гимнастика, физическая культура, здоровье студентов.

## SMOKE-FREE GYMNASTICS AS A WAY TO IMPROVE THE MENTAL HEALTH OF STUDENTS

Kolosova E.V.

Senior lecturer of the Department of Sport and Physical Education,  
Saratov State University

**Abstract:** The article deals with the problem of improving psychological health by using respiratory gymnastics in physical education classes. The effectiveness of the use of respiratory gymnastics for students has been experimentally proven. The applied aspect of the problem under study can be implemented in the field of education and healthcare.

**Keywords:** psychological health, respiratory gymnastics, physical culture, students' health.

Проблема повышения психологического здоровья студентов, рассматриваемая во многих исследованиях как ученых классиков, так и современных педагогов занимает приоритетную позицию в сфере образования и здравоохранения. Эта проблема не теряет своей актуальности и в современном обществе, поскольку любой стране нужны гармонично развитые, здоровые, активные и творческие личности [6].

Само понятие «здоровье» рассматривается в комплексе, как сложный и многоаспектный феномен. Данный феномен включает в себя физическое, психологическое, психическое и социальное здоровье. Понятие «психологическое здоровье», введенное всемирной организацией здравоохранения определяется как состояние душевного благополучия, которое характеризуется отсутствием болезненных психических явлений, а также обеспечивает адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения и деятельности [1]. Физическая культура – это та часть общечеловеческой оздоровительной культуры, которая направлена на усовершенствование средств, методов и условий совершенствования человека. Особое место в этой культуре занимает дыхательная гимнастика [4].

Любая деятельность человека невозможна без вдоха и выдоха, а дыхательные упражнения являются неотъемлемой существенной частью физической оздоровительной культуры. В настоящее время наблюдается тенденция ухудшения здоровья и общего самочувствия студентов. Это можно заметить в отклонении в функциональных показателях и переутомлении, которое возникает вследствие информативной и умственной нагрузки на студентов. Также воздействие стрессов и неблагоприятной экологической обстановки влияют на здоровье студентов в худшую сторону. С помощью выполнения упражнений дыхательной гимнастики можно легко справиться с различными отклонениями в организме [7].

Под термином «дыхательная гимнастика» понимается двигательная нагрузка, направленная на включение дополнительных объемов вдыхаемого воздуха и изменение сердечного ритма [3]. Дыхательная гимнастика может быть рекомендована при различных заболеваниях дыхательной системы (бронхиальная астма, ринит, гайморит) кровеносной системы (нарушение мозгового кровообращения), нервной системы (неврозы, тревожные состояния, страхи, раздражения, депрессии и частые головные боли). Универсальным и уникальным методом оздоровления, успешно применяемым при лечении различных заболеваний или в качестве их профилактики является дыхательная гимнастика по методике А.Н. Стрельниковой. Важным и особенным преимуществом этого метода является использование фиксированного вдоха и вовлечение диафрагмы – самой мощной дыхательной мышцы в организме человека.

Ф.Х. Галимов выделяет в дыхательной гимнастике по методике А.Н. Стрельниковой следующие преимущества:

- помощь при лечении сложных заболеваний дыхательных путей;
- улучшение обменных процессов организма;
- нормализование снабжения организма кислородом и питательными веществами;
- повышение иммунитета и мышечного тонуса;
- уменьшение последствий гиподинамии [2].

Современная молодёжь не придаёт дыханию большого значения. Методика, предназначенная для оздоровления студентов вузов с применением дыхательной гимнастики может способствовать повышению оздоровительного эффекта от занятий, повышению психического здоровья студентов, а также поможет сформировать положительную мотивацию к занятиям по физической культуре [5].

Для подтверждения предположения о том, что дыхательная гимнастика оказывает благоприятное влияние на психологическое и физическое здоровье студентов проводился эксперимент.

Гипотеза исследования: применение дыхательной гимнастики на занятиях физической культурой повышает психологическое здоровье студентов. Объектом выступил учебный процесс студентов СГУ

им. Н.Г. Чернышевского факультета психолого-педагогического и специального образования.

Цель исследования: Обучить студентов самостоятельному выполнению упражнений дыхательной гимнастики.

Методики, использовавшиеся в ходе эксперимента:

- методика волевой ликвидации глубокого дыхания К.П. Бутейко,
- методика Б. Штанге,
- методика М. Генче.

Экспериментальная выборка: 104 студента 2 курса факультета психолого-педагогического и специального образования в возрасте от 18 до 20 лет.

Организация исследования: На занятиях по дисциплине «Прикладная физическая культура» упражнения дыхательной гимнастики проводились 2 раза в неделю в течении учебного семестра. Также в качестве самостоятельной деятельности студентов на домашнее выполнение было дано задание: выполнить контрольную работу на тему «Основы методик с корригирующей направленностью. Методика коррекции дыхания, дыхательная гимнастика». Для оценки эффективности применяемых методик студентам были предложены методы пульсометрии. Проводить занятия было рекомендовано с использованием тонометра и измерением частоты сердечных сокращений.

Результаты исследования:

- у 34% студентов показатели выносливости дыхательной системы оказались ниже нормы,
- у 28% студентов после применения комплекса методик К.П. Бутейко, Б. Штанге и М. Генче произошло увеличение объёма выносливости на занятиях физической культурой,
- в 51% случаев у студентов повысился эмоциональный фон и мотивация к занятиям физической культурой.

Анализ полученных в ходе исследования данных позволил сделать следующие выводы:

1. Дыхательная гимнастика по методу К.П. Бутейко, Б. Штанге и М. Генче как комплекс восстановительных мероприятий оказывает положительное влияние на развитие физической подготовленности у студентов-педагогов на занятиях по физической культуре.

2. Дыхательная гимнастика, как эффективное средство в комплексе восстановительных средств и методов может быть рекомендована для использования в учебном процессе на занятиях физической культурой в вузе.

3. Применение дыхательной гимнастики на занятиях физической культурой в вузе оказывает положительное влияние на психологическое и физическое здоровье студентов.

Таким образом, гипотеза о том, что использование дыхательной гимнастики на занятиях физической культуры повышает выносливость

и оказывает положительное влияние на психологическое и физическое здоровье получила экспериментальное подтверждение.

**Библиографический список:**

1. Алёшичева, А. В. Психологическое здоровье личности : монография / А. В. Алёшичева, Н. Г. Самойлов. — Москва : Когито-Центр, 2019. — 216 с. — ISBN 978-5-89353-555-6. — Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/88098.html>
2. Галимов, Ф.Х. Дыхательная гимнастика как эффективный метод повышения здоровья// Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 5-4. С. 115-118.
3. Дубровина, И. В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности / И. В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 3
4. Дубровская, С. В. Знаменитая дыхательная гимнастика Стрельниковой / С. В. Дубровская. — Москва : РИПОЛ классик, 2009. — 64 с. — ISBN 978-5-7905-4880-2. — Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/37373.html>
5. Конеева, Е. В. Эстетическая гимнастика: история, техника, правила соревнований. Учебное пособие / Е. В. Конеева, Л. П. Морозова, П. В. Ночевнова. — Москва: Прометей, 2013. — 170 с. — ISBN 978-5-7042-2494-5. — Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/24037.html>
6. Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества / М. И. Воловикова, Т. В. Галкина, А. А. Гостев [и др.] ; под редакцией А. Л. Журавлев, М. И. Воловикова, Т. В. Галкина. — Москва : Институт психологии РАН, 2014. — 320 с. — ISBN 978-5-9270-0294-8. — Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/51946.html>
7. Щенкова, И.П., Ашарапова А.И. Влияние дыхательной гимнастики на функциональное состояние студентов// Аллея науки. 2018. Т. 2. № 5 (21). С. 23-26.

## ИДЕНТИФИКАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

Куприянчук Е.В.

кандидат социологических наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики, факультета психолого - педагогического и специального образования СГУ им. Н.Г. Чернышевского  
E-mail: [elena-kupr@yandex.ru](mailto:elena-kupr@yandex.ru)

**Аннотация.** Данная статья рассматривает особенности и динамику идентификационных процессов в студенческом возрасте. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке (n=60, студентов Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, в возрасте 16-28 лет, 32 девушки и 28 юношей). С применением диагностического инструментария: тест - опросника МИС В.В. Столина, С.Р. Пантелеева; методики изучения личностной идентичности (МИЛИ) Л.Б. Шнейдера; методики «Личный профессиональный план» (ЛПП) Е. А.Климова в адаптации Л. Б. Шнейдера; «Четырехфакторного опросника Я» Л.Я. Дорфмана, А.Ю. Калугина. Установлено, что идентификационные процессы студентов – первокурсников в сравнении с четверокурсниками значительно отличаются, помимо этого, существует положительная динамика самоидентифицирования студентов на разных этапах обучения. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной и профилактической деятельности психологических служб в вузе.

**Ключевые слова:** идентичность, студенчество, социальная, личностная и профессиональная идентификации.

## IDENTIFICATION PROCESSES STUDENT YOUTH

Kupriyanchuk E.V.

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogical Psychology and Psychodiagnostics, Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education, SSU named after N.G. Chernyshevsky  
E-mail: [elena-kupr@yandex.ru](mailto:elena-kupr@yandex.ru)

**Annotation.** This article examines the features and dynamics of identification processes in student age. The results of an empirical study carried out on a sample (n = 60, students of the Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky, aged 16-28, 32 girls and 28 boys) are presented. With the use of diagnostic tools: test - questionnaire MIS V.V. Stolin, S.R. Panteleeva; methods of studying personal identity (MILI) L.B. Schneider; methodology "Personal professional plan" (LPP) E. A. Klimova in the adaptation of LB Schneider; "Four-factor questionnaire I" L.Ya. Dorfman, A. Yu. Kalugin. It was found that the identification processes of first-year students in comparison with fourth-year students are significantly different, in addition, there is a positive dynamics of self-identification of students at different stages of education. The applied aspect of the problem under study can be implemented in the advisory and preventive activities of psychological services at the university.

**Key words:** identity, student body, social, personal and professional identifications.

Идентификация является многогранным понятием, одним из вариантов развития и социализации личности. Личностная идентичность в студенческом возрасте характеризуется такими показателями, как

неустойчивость, изменчивость, реактивность в отношении перемен в социуме [1]. Несмотря на это, именно студенчество обладает целым набором социальных ресурсов, способствующих более высокой адаптивности данной социальной группы в условиях все возрастающей неопределенности: молодой возраст, образованность, общественная активность, переезд и проживание в больших городах, где находятся высшие учебные заведения, а также сравнительно высокая материальная обеспеченность [2]. В отечественной научной дискуссии психологические аспекты идентификации разрабатываются, главным образом, в рамках социокультурного анализа: И. Кона, Л.И. Шнейдера, А. Ватермана, Ю.В. Ставропольского, Л.М. Путиловой, Е.Т. Соколовой, К.М. Гайдара, В.В. Абраменковой. В зарубежной традиции исследований накоплен богатый опыт анализа идентификационных процессов именно в контексте возрастных критериев у таких психологов: З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг, Э.Эриксон, Дж. Марсиа, Р. Фогельсон, Г. Брейкуэлл, а так же социологов Э. Гоффман, Р. Мертон, Дж. Мид, Ч. Кули, Х. Абельс, Дж. Тэрнер и Х. Тэджфел [3].

В нашем эмпирическом исследовании, проведенном совместно с магистром Леонтьевой Яной Александровной, принимали участие студенты Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, представленные 1 курсом (30 человек) и 4 курсом (30 человек) в возрасте 16-28 лет, из них 32 девушки и 28 юношей, общее количество выборки 60 человек.

В ходе нашего исследования было решено провести корреляционный анализ с учётом всей выборки, где изучалась взаимосвязь возраста студентов и его влияние на идентификационные процессы, с применением расчетов коэффициента корреляции  $r$ -Спирмена. В результате корреляционного анализа были выявлены следующие значимые связи у исследуемых нами студентов. Положительная корреляционная связь выявлена между возрастом и самоуверенностью (0,69 при  $p \leq 0,01$ ). Полученная связь может свидетельствовать о том, что чем взрослее студент, тем выше у него самоуверенность. Это значит, что с возрастом студент относится к себе как к самостоятельному, уверенному, надёжному и волевому человеку. При этом, внутренняя напряженность, которая возможна в более младшем возрасте, отсутствует, что позволяет студенту развиваться и успешно осваивать выбранную профессию.

Положительная корреляционная связь выявлена между возрастом и саморуководством (0,66 при  $p \leq 0,01$ ). Данная связь говорит о том, что чем старше студент, тем выше у него уровень саморуководства. Другими словами, с возрастом у студента повышается локус контроля. Это значит, что студент осознаёт, что его судьба находится только в его руках, он сам способен организовывать и интегрировать свою деятельность, поведение и общение. Кроме того, чем старше студент, тем он лучше владеет своими эмоциями и переживаниями, способен их контролировать.

Положительная корреляционная связь выявлена между возрастом и самооценностью (0,55 при  $p \leq 0,01$ ). Полученные данные позволяют говорить

о том, что чем старше студент, тем выше у него уровень самооценности. Другими словами, с возрастом, студент адекватно воспринимает себя и способен более остро ощущать ценность собственной личности. Таким образом, студент заинтересован в себе, ощущает чувство любви к самому себе, имеет богатый внутренний мир.

Положительная корреляционная связь выявлена между возрастом и самопринятием (0,51 при  $p \leq 0,01$ ). То есть, чем старше студент, тем выше его уровень самопринятия. Другими словами, с возрастом, студент начинает испытывать чувство симпатии к самому себе, а также начинает жить в согласии с самим собой и принимает себя таким, какой он есть, несмотря на имеющиеся недостатки. Желания и планы, как правило, в таком случае одобряются, а отношение к самому себе интерпретируется как дружеское.

Отрицательная корреляционная связь выявлена между возрастом и внутренней конфликтностью (- 0,41 при  $p \leq 0,01$ ). Полученные данные свидетельствуют о том, что чем старше студент, тем меньше в нём признаков внутренней конфликтности. Таким образом, с возрастом, студент прорабатывает внутренние конфликты, сомнения, разного рода несогласия с самим собой. Рефлексия выходит на новый уровень, не позволяя тратить ресурсы на самокопание. «Образ Я» в таком случае адекватен, проблемы воспринимаются поверхностно и решаются в соответствии с возможностями студента.

Положительная корреляционная связь выявлена между возрастом и личностной идентичностью (0,65 при  $p \leq 0,01$ ). То есть, чем старше студент, тем выше уровень его личностной идентичности. Другими словами, с возрастом, студент осознаёт и ощущает уникальность своего «Я», понимает неповторимость своих личностных качеств, не отстраняя себя от принадлежности к социуму. Как правило, в данном случае у студента развиты коммуникативные качества, успешно набирается жизненный опыт, развивается речь.

Положительная корреляционная связь выявлена между возрастом и профессиональной идентичностью (0,73 при  $p \leq 0,01$ ). Другими словами, чем старше становится студент, тем выше его профессиональная идентичность. Это может быть связано с его обучением, в процессе которого увеличивается возраст, опыт и знания. Чем старше становится студент, тем больше он отождествляет себя с выбранной профессией, стремится накопить опыт, который требует данная профессиональная деятельность, желает освоить всевозможные трудовые функции, стремится практически реализовать цели, которые сопутствуют профессии. Действительно, с каждым годом своего обучения, студент накапливает знания, знакомится с нюансами выбранной профессии, стремится получить навыки, чтобы успешно применять их на практике. Все эти критерии позволяют студенту отождествлять себя с профессией, при этом добиваясь успехов и карьерного роста.

Положительная корреляционная связь выявлена между возрастом и «авторским Я» (0,57 при  $p \leq 0,01$ ). Данная связь свидетельствует о том, что

чем старше студент, тем сильнее у него проявляется такая субмодальность как «авторское Я». При этом характерно, что студент с каждым годом развивает свой креативный потенциал, становится более уверенным, общительным, самонадеянным. Проявляются такие черты как доминирование и авторитарность, экстраверсия. В этом случае покорность и нейротизм снижаются.

Положительная корреляционная связь выявлена между возрастом и «воплощённым Я» (0,62 при  $p \leq 0,01$ ). Данная связь подразумевает под собой то, что чем старше становится студент, тем сильнее у него проявляются черты такой субмодальности как «воплощённое Я». Полученные данные можно интерпретировать следующим образом. Взрослея, у студента развиваются такие свойства личности как подозрительность, доминантность, уверенность в себе и собственных возможностях, общительность, авторитарность. При этом наблюдается снижение уровня покорности, неуверенности, скромности. Это обуславливается получением и накоплением жизненного опыта, который приходит во время обучения в учебных заведениях. Стоит отметить, что данная субмодальность характеризуется так же укреплением конкретности мышления, поиском новых ощущений и нового опыта, а также переживаний, уровень нейротизма и психотизма снижается. Однако, проявляются черты наступательности, возможна даже склонность к физической агрессии и демонстративности.

Отрицательная корреляционная связь выявлена между возрастом и «вторящим Я» (- 0,73 при  $p \leq 0,01$ ). Эта связь свидетельствует о том, что чем старше студент становится, тем меньше проявляет себя такая субмодальность как «вторящее Я». Другими словами, с возрастом, студент перестаёт проявлять склонность к альтруизму, зависимости, подчинению. Отмечается рост психотизма и экстраверсии, а нейротизм снижается. Стоит отметить, что глубокие контакты с окружающими набирают обороты, интернальный локус контроля увеличивается, повышается уровень неуступчивости.

Проведённое исследование и анализ уровня развития идентичности студентов университета в процессе обучения подтверждает потребность в реализации специальной психолого-педагогической работы в вузе, предназначенной как для развития личностных, так и профессиональных идентификационных процессов студенчества.

#### **Библиографический список:**

1. Куприянчук, Е.В. Теоретико-методологические основы исследования профессиональной идентичности/ Е.В. Куприянчук // В сборнике: Образование в современном мире. Сборник научных статей. Под ред. проф. Ю.Г. Голуба. Саратов, 2014. С. 60-66.
2. Малышев, И.В. Адаптационные возможности выпускников в условиях изменяющегося общества / И.В. Малышев // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2. № 3. С. 267-273.

3. Антонова, Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии [Текст] / Н.В. Антонова // Вопросы психологии. – 2016. – № 1. – С. 131–143.

## РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Ларионова О.В.

старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта  
Саратовский национальный исследовательский государственный

университет им. Н.Г. Чернышевского

E-mail: [o\\_v\\_larionova@mail.ru](mailto:o_v_larionova@mail.ru)

Кочуков А.С.

студент Института химии

Саратовский национальный исследовательский государственный университет  
им. Н.Г. Чернышевского

E-mail: [andrey.kochukov.00@gmail.com](mailto:andrey.kochukov.00@gmail.com)

**Аннотация.** В статье на основе исследования уровня знаний студентов о роли физической культуры в период пандемии Covid-19 сформулированы предложения по совершенствованию учебного процесса и спортивно-оздоровительной работы вуза. Данные предложения нацелены на формирование знаний и умений, необходимых для поддержания уровня физической активности в период пандемии, а также организации профилактических и реабилитационных мероприятий.

**Ключевые слова:** пандемия Covid-19, физическая культура, спортивно-оздоровительная деятельность, психофизиологическая реабилитация.

## ROLE OF PHYSICAL CULTURE DURING THE COVID-19 PANDEMIC: EDUCATIONAL ASPECT

Larionova O.V.

Senior Lecturer of the Department of Physical Education and Sports

Saratov National Research State University

E-mail: [o\\_v\\_larionova@mail.ru](mailto:o_v_larionova@mail.ru)

Kochukov A.S.

student of the Institute of Chemistry

Saratov National Research State University

E-mail: [andrey.kochukov.00@gmail.com](mailto:andrey.kochukov.00@gmail.com)

**Annotation.** In the article, based on the study of the level of knowledge of students about the role of physical culture during the Covid-19 pandemic, proposals are formulated to improve the educational process and sports and health-improving work of the university. These proposals are aimed at the formation of knowledge and skills necessary to maintain the level of physical activity during a pandemic, as well as the organization of preventive and rehabilitation measures.

**Key words:** Covid-19 pandemic, physical culture, sports and recreational activities, psychophysiological rehabilitation.

Как известно, уровень физической подготовленности человека определяется в первую очередь осознанной потребностью в использовании знаний о физической культуре и различных видов двигательной активности в интересах сохранения здоровья, здорового образа жизни и высокой работоспособности [1]. Современная модель высшего образования в условиях реализации государственных образовательных

и профессиональных стандартов предполагает обязательное формирование компетенций в сфере физической культуры. В то же время образовательная система должна оперативно и адекватно реагировать на вызовы, поступающие от реалий современного мира, с целью минимизации рисков. Мир столкнулся с масштабными проявлениями и зачастую непредсказуемыми последствиями пандемии, вызванной новой коронавирусной инфекцией (Covid-19). Пандемия поставила преподавателей и студентов высших учебных заведений перед необходимостью организации образовательной и воспитательной деятельности в серьезно изменившихся условиях. Первым испытанием стали сложности организации дистанционного обучения в вузах. В условиях дистанционного обучения, по понятным причинам, очень трудно сохранить тот уровень физической активности студентов, который поддерживался в «доковидные времена». Помимо этого, к настоящему времени на повестке дня проблемы,

связанные с ростом заболеваемости коронавирусной инфекцией среди преподавателей и студентов. Это ставит вопрос о необходимости физической реабилитации лиц, переболевших Covid-19, а в этом процессе, согласно всем доступным опубликованным результатам медицинских исследований [2, 3, 4, 5], отводится значительная роль занятиям физкультурой. Таким образом, в понимании механизмов борьбы общества с последствиями пандемии возникает образовательный аспект, который пока еще не привлек к себе должного внимания: каковы возможности высшего образования в мобилизации средств физической культуры в профилактике Covid-19 и реабилитации лиц, перенесших это заболевание?

Цель работы – исследовать уровень знаний в студенческой среде о роли физической культуры в период пандемии Covid-19 и определить мероприятия по совершенствованию учебного процесса и спортивно-оздоровительной работы вуза.

С целью определения уровня знаний студентов о роли физической культуры в период пандемии Covid-19 был проведен социологический опрос среди студентов 2-3 курсов Института химии СГУ. В опросе приняли участие 40 человек. Анкета состояла из 10 вопросов.

Первая группа вопросов была посвящена выявлению уровня осведомленности студентов о значении занятий физической культурой в профилактических и реабилитационных мероприятиях в период пандемии Covid-19. Анализ результатов анкетирования показал, что в основном студенты правильно понимают и осознают взаимосвязь уровня физической подготовленности и риска тяжелого течения заболевания, вызванного коронавирусной инфекцией (85% ответов). В то же время, знания большинства студентов, в сущности, ограничиваются этой общей констатацией факта. Только 25% студентов смогли правильно ответить на вопросы о том, какие группы мышц страдают в результате перенесенного заболевания; 30% назвали проявления постковидного симптома и смогли определить приблизительную долю его распространенности среди лиц, перенесших заболевание. Большинство студентов (55%) не предполагали, что физической культуре

отводится одна из ведущих позиций в программах медицинской реабилитации после Covid-19; только 38% смогли назвать конкретные виды физических упражнений, необходимых в реабилитации. Большую степень осведомленности участники проведенного анкетирования проявили в ответах на вопрос, как такой показатель физического здоровья, как индекс массы тела, связан с риском тяжелого течения заболевания Covid-19 (свыше 80% знают о том, что ожирение является ведущим фактором риска).

Вторая группа вопросов была ориентирована на определение влияния пандемии на уровень физической активности студентов. Большинство участников анкетирования признали факт снижения физической активности, обусловленный длительными периодами перехода на дистанционное обучение, так как для значительной части студентов (42%) занятия физкультурой в учебном процессе были основным или даже единственным способом уделять время физическим упражнениям. Основная часть студентов (85%) отмечает рост учебной загруженности и увеличения продолжительности нахождения за компьютером в период дистанционного обучения; свыше 50% негативно оценили сокращение возможностей внеучебной спортивно-оздоровительной деятельности (посещение спортивных секций, бассейна и т.д.) В анкете, кроме того, предлагалось указать возможные пути увеличения двигательной активности в условиях пандемии и оценить необходимость специальных мероприятий в учебном процессе, нацеленных на формирование знаний о конкретных параметрах использования физической культуры в целях профилактики Covid-19 и реабилитации лиц, перенесших это заболевание. Большинство студентов (87%) согласились с последним утверждением.

Результаты проведенного анкетирования, наряду с обобщением публикаций в научных изданиях, посвященных проблеме профилактике Covid-19 и физической реабилитации лиц, перенесших заболевание, позволили сформулировать следующие выводы и предложения относительно возможных мероприятий в рамках освоения учебной дисциплины «Физическая культура» в образовательных программах вуза:

1). Становится очевидным образовательный аспект поиска путей противостояния современного общества вызовам пандемии. Всемирная организация здравоохранения провела исследования и порекомендовала обратить основное внимание в период пандемии на уровень физической активности населения [3]. В образовательном процессе необходимо разъяснять, что регулярная физическая нагрузка значительно увеличивает устойчивость организма к новой коронавирусной инфекции и снижает риск тяжелого течения заболевания, а также является важной составной частью реабилитационных мероприятий для лиц, перенесших заболевание.

2) Важную роль имеет понимание психофизиологических механизмов, лежащих в основе взаимосвязи уровня двигательной активности и сохранения здоровья в условиях пандемии. Физиологическая составляющая связана с положительным влиянием физической активности на иммунный статус

человека (уровень защитных антител и лейкоцитов), общие показатели самочувствия и сопротивляемости организма заболеваниям [5]. Психологическая составляющая объясняется доказанным благотворным влиянием физической активности на человека, находящегося в состоянии стресса. Специалисты в области психологии отмечают, что в условиях пандемии существует угроза психическому здоровью человека. Люди становятся жертвами массового деструктивного поведения; на фоне распространения информации о всеобщей угрозе жизни, повышается уровень тревожности; состояние усугубляется вынужденной изоляцией и сокращением социальной коммуникации [2]. Особое значение имеет то, что в условиях пандемии патологически меняется отношение людей к своему телу: возникает ожидание его «предательства» при заражении малоизвестной и опасной инфекцией. В то же время характерен и своего рода «страх тела» в отношении других людей, точно так же связанный с угрозой заражения [6]. Этими обстоятельствами в значительной степени определяется то, что здоровое и рациональное отношение к своему телу, деятельная забота о его физическом совершенстве, проявляющаяся в регулярных занятиях физической культурой, становятся одним из самых эффективных инструментов в преодолении стрессовой ситуации. В свою очередь, преодоление стресса само по себе является необходимым условием как жизни в условиях пандемии, так и реабилитации после перенесенного заболевания.

3) Представляется рациональным включить в лекционную и практическую часть учебных занятий по физкультуре элементы, связанные с формированием специальных знаний и умений, необходимых в период пандемии Covid-19, которые можно объединить в два блока:

а) Оздоровительно-развивающий. Следует уделить больше внимания организации самостоятельной работы студентов, стимулированию их мотивации к изысканию путей повышения двигательной активности в условиях пандемии и дистанционного обучения. С этой целью предлагать студентам конкретную модель физической активности, построенную на разумном балансе режима учебной деятельности и физической активности (требования к ежедневным физическим упражнениям не менее 60 мин / день; комплексы физических упражнений дома и на открытом воздухе; рекомендации по организации физкультурных пауз, спортивной ходьбе и т.д.).

б) Реабилитационно-восстановительный. Следует уделять внимание вооружению студентов знаниями и умениями, которые могут стать необходимыми в случае болезни собственной или кого-либо из семьи и окружения. В медицинских учреждениях в условиях их крайней загруженности физические упражнения рекомендуют в основном как самостоятельные занятия. Но люди, не имеющие достаточного опыта физкультурных занятий, вряд ли смогут самостоятельно организовать тренировки, соответствующие решению задач физической реабилитации. Данная проблема лишней раз подчеркивает значение образовательного компонента в усилиях общества по преодолению последствий пандемии.

Представляется целесообразным сообщением информации о негативных влияниях заболевания Covid-19 на дыхательную мускулатуру и другие группы мышц, на снижение мышечной массы и толерантности к физическим нагрузкам. Необходимо формировать знания о требованиях к уровню физической активности и допустимым видам упражнений на разных этапах реабилитации после заболевания, о методах самоконтроля физического состояния. Актуальной задачей является освоение комплексов дыхательной гимнастики и техники правильного дыхания, комплексов силовых упражнений, рассчитанных на восстановление пострадавших мышечных групп, специальных программ динамических физических упражнений.

Таким образом, в процессе обучения в вузе студенты могут осваивать знания и умения в сфере общей физической подготовки, специально направленные на снижение рисков здоровью в условиях пандемии, вызванной новой коронавирусной инфекцией. Представляется, что достижение этой цели возможно в обстановке делового сотрудничества и социальной коммуникации преподавательского сообщества и студенческой среды вуза.

#### **Библиографический список.**

1. Ларионова О.В. Отношение студентов к занятиям физической культурой как показатель физкультурно-спортивной среды вуза // Страховские чтения. Сб. науч. трудов / редкол.: Р.М. Шамянов, М.А. Кленова. Саратов, 2019. Вып. 27. С. 184-189.
2. Мальцева М.Н., Шмонин А.А., Мельникова Е.В., Иванова Г.Е. Помощь пациентам, имеющим поведенческие и психологические проблемы, получающим лечение от коронавирусной инфекции в условиях пандемии // Вестник восстановительной медицины. 2020. № 3 (97). С. 105-108.
3. Яцкова Л.А., Шелестов А.С., Мендаева А.М. Методы ЛФК для реабилитации во время пандемии Covid-19 // Международный журнал прикладных наук и технологий «Integral». 2021. № 2. С. 129-135.
4. Соболева Е.А., Хамитов Р.Ф. Covid-19: возможности для реабилитации пациентов // Астма и аллергия. 2020. № 3. С. 3-6.
5. Бубнова М.Г., Персиянова-Дуброва А.Л., Лямина Н.П., Аронов Д.М. Реабилитация после новой коронавирусной инфекции (Covid-19): принципы и подходы // Кардиосоматика. 2020. Т. 11. № 4. С. 6-14.
6. Конюховская Ю.Е. Воронка стресса – психологические последствия для пациентов, переболевших Covid-19 // Астма и аллергия. 2020. № 2. С. 8-12.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАКТ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Леньков С.Л.

доктор психологических наук, профессор, главный аналитик отдела перспективных научных исследований, Российская академия образования (119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8),  
E-mail: [new\\_psy@mail.ru](mailto:new_psy@mail.ru)

Рубцова Н.Е.

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и психологии труда, Российский новый университет (105005, Москва, ул. Радио, д. 22),  
E-mail: [hope432810@yandex.ru](mailto:hope432810@yandex.ru)

Ефремова Г.И.

член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, начальник отдела перспективных научных исследований, Российская академия образования (119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8),  
E-mail: [efremova\\_rao@mail.ru](mailto:efremova_rao@mail.ru)

Исследование выполнено в рамках госзадания РАО № 075-00714-21-00 на 2021 г. «Разработка научно-методических основ оптимизации электронной информационно-образовательной среды посредством педагогического дизайна цифровых образовательных технологий на основе позитивной киберсоциализации субъектов образования».

**Аннотация:** В статье обсуждается развитие идей И.В. Страхова о педагогическом такте применительно к современным условиям цифровой образовательной среды и киберсоциализации молодежи. Показано, что, в отличие от концепции И.В. Страхова, в современных исследованиях нередко встречается редуцированный, утилитарно-функциональный подход к педагогическому такту. При этом в условиях цифровой образовательной среды ключевые положения концепции И.В. Страхова остаются актуальными. Вместе с тем, педагогическое взаимодействие посредством киберпространства приводит к тому, что педагогический такт приобретает определенную специфику, требуя от педагога наличия не только соответствующих личностных качеств, но и достаточно высокого уровня личной вовлеченности в разнородные процессы цифровизации, предусматривающей, в частности формирование соответствующей цифровой компетентности.

**Ключевые слова:** педагог, педагогический такт, образование, образовательная среда, цифровая среда, киберсоциализация, киберпространство.

## PEDAGOGICAL TACT IN DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Lenkov S.L.

Doctor of Psychology, Professor, Chief Analyst of the Department of Advanced Scientific Research, Russian Academy of Education (Moscow, Pogodinskaya str., 8), E-mail: [new\\_psy@mail.ru](mailto:new_psy@mail.ru)

Rubtsova N.E.

Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of General Psychology and Labor Psychology, Russian New University (Moscow, Radio str., 22),  
E-mail: [hope432810@yandex.ru](mailto:hope432810@yandex.ru)

Efremova G.I.

Corresponding Member of RAO, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Advanced Scientific Research, Russian Academy of Education (Moscow, Pogodinskaya str., 8),  
E-mail: [efremova\\_rao@mail.ru](mailto:efremova_rao@mail.ru)

**Abstract:** The article discusses the development of I.V. Strakhov's ideas about pedagogical tact in relation to the modern conditions of the digital educational environment and the cyber socialization of youth. It is shown that, in contrast to the concept of I.V. Strakhov, a reduced, utilitarian-functional approach to pedagogical tact is often found in modern research. At the same time, in the conditions of the digital educational environment, the key provisions of I.V. Strakhov's concept remain relevant. However, pedagogical interaction through cyberspace leads to the fact that pedagogical tact acquires a certain specificity, requiring the teacher to have not only appropriate personal qualities, but also a sufficiently high level of personal involvement in the heterogeneous processes of digitalization, providing, in particular, the formation of appropriate digital competence.

**Keywords:** pedagogue, pedagogical tact, education, educational environment, digital environment, cyber socialization, cyberspace.

Творческое наследие И.В. Стрехова содержит множество идей, не потерявших своей актуальности до настоящего времени. Квинтэссенцией многих подобных идей является психологическая концепция педагогического такта, достаточно полно представленная в работе [7]. Цель нашего исследования – определить роль и положение данной концепции по отношению к реалиям современного образования и практике их современных психологических исследований, в том числе, связанных с возникновением и развитием цифровой образовательной среды. Обладает ли концепция Стрехова каким-либо эвристическим потенциалом, или она представляет лишь исторический интерес, характеризуя развитие отечественной педагогики и психологии? Используется ли понятие педагогического такта в современных исследованиях и как именно это делается: например, как современные трактовки педагогического такта согласуются с разработанной более полувека назад концепцией Стрехова? Что сегодня известно о специфике педагогического такта в цифровой образовательной среде? Эти и другие исследовательские вопросы определили план, содержание и результаты нашего исследования.

Исследование показало, что сегодня наблюдается следующая интересная ситуация. В работах современных отечественных авторов понятие педагогического такта традиционно используется достаточно широко. Так, в электронной библиотеке Elibrary по поисковому запросу «педагогический такт» (поиск в названиях и ключевых словах) нашлось 247 работ отечественных авторов (по состоянию на 16.10.2021 г.), опубликованных в период с 2000 по 2021 гг. Примерами относительно недавних подобных исследований могут служить следующие работы:

- С.И. Денисенко (2019) выполнил глубокий педагогический анализ современных проблем педагогического такта и путей его целесообразной трансформации [2];

- Р.С-А. Гацаева (2020) изучала взаимосвязь педагогического такта и культуры общения [1] и при этом опиралась, в том числе, на концепцию И.В. Страхова (см.: [1, с. 33]);

- С.Ю. Шалова (2021) рассмотрела представления о педагогическом такте у современных студентов факультета психологии и социальной педагогики, выявив имеющиеся здесь серьезные искажения по сравнению с нормативным пониманием [8]; при этом автор также использовала, в частности, концепцию И.В. Страхова, отмечая содержащееся в ней «системное представление о педагогическом такте» [8, с. 4 из 10].

Таким образом, отечественные исследователи часто оперируют понятием педагогического такта и при этом нередко обращаются непосредственно к творческому наследию И.В. Страхова.

Вместе с тем, и это было для нас несколько неожиданным, в современных зарубежных исследованиях понятие педагогического такта (*pedagogical tact*) также применяется широко. Например, в работе исследователя из Гонконга D.P.W. Cheng (2010) рассматриваются прикладные аспекты педагогического такта при организации обучения через игру в дошкольном образовании [9]. В книге американских исследователей S.M.S. Thornhill и K. Badley (2020) педагогический такт анализируется как важное средство формирования мотивации учащихся и создания у них в ходе образовательного процесса «состояний потока» (*flow states*) [17]. В статье исследователей из Нидерландов G. Sipman и др. (2021) разрабатываются инновационные практики профессионального развития, ориентированного на формирование педагогического такта учителей с помощью развития педагогической интуиции [16]. Американские исследователи N. Friesen и R. Osguthorpe (2017) доказывают, что педагогический такт является важным ресурсом профилактики профессионального выгорания педагогов [11]. Китайские исследователи H. Li и др. (2021) изучали когнитивные и личностные факторы, влияющие на формирование педагогического такта преподавателей начальной школы [13]. Шведский исследователь A.-L. Ljungblad (2021) рассмотрела педагогический такт как одно из фундаментальных оснований нового подхода в образовании, названного автором «отношенческим учительством» или «отношенческой педагогической деятельностью» (*relational teachership*) [14, p. 873].

При этом, как и следовало ожидать, зарубежные исследователи не знают о концепции И.В. Страхова, используя для своих работ совсем иные основания. Например, D. Russell (2017) рассматривает «такт учительствования» (*teaching tact*), используя творческое наследие Мэтью Арнольда (Matthew Arnold, 1822-1888) – английского поэта и культуролога, работавшего инспектором школ и создавшего, в частности, эгалитарную этику и теорию образования, основанную на практике педагогического такта [15]. Не умаляя несомненных достижений М. Арнольда, отметим, вместе с тем, что его концепция педагогического такта имеет преимущественно социально-философский и культурологический характер, в то время как концепция И.В. Страхова ориентирована, во-первых, на конкретно-

психологические основания педагогического такта, во-вторых, на педагогическую практику его формирования, и эти отличия представляются нам очень значимыми.

Другой пример предоставляет английский исследователь A.R. English (2013), которая в своей книге, посвященной трансформации образования, опиралась на работы двух выдающихся ученых – немецкого философа и педагога И.Ф. Гербарта (J.F. Herbart, 1776-1841) и американского философа и педагога Дж. Дьюи (John Dewey, 1859-1952) [10]. В частности, опираясь на идеи Гербарта, автор уделила определенное внимание педагогическому такту (см.: [10, р. 48-52]). По замыслу автора, такой подход позволил ей объединить американские и европейские традиции в понимании трансформации образования. Однако, с нашей точки зрения, речь здесь идет лишь об очень ограниченном круге традиций, который условно можно назвать традициями натаскивания, педагогической дрессуры и т.п. Подобные традиции, к сожалению, действительно продолжают – в том числе, и в современном отечественном образовании: вспомним, например, о достаточно широко распространившихся практиках и организационных формах тьюторства, репетиторства, манипулятивных тренингов и т.п. В то же время, ограниченность подобного подхода давно и хорошо известна: например, российский педагог С.А. Левитин еще в 1916 году писал о том, что в системе воспитания Гербарта воспитанник – это «глина, из которой воспитатель может лепить, что ему угодно» [3, с. 87], это «аморфная масса, которая получает форму лишь благодаря воздействию на неё извне, но отнюдь не благодаря своим внутренним силам, как живое развивающееся существо» [Там же]. В отличие от этого, в концепции И.В. Стрехова (разработанной, казалось бы, в условиях советского идеологического тоталитаризма, действительно имевшего место в те годы!) значительное внимание уделяется индивидуальным особенностям обучающихся, их личным потребностям, их внутренним субъектным и личностным ресурсам. Например, И.В. Стрехов подчеркивал, что основой такта учителя являются личностная внимательность, отзывчивость и заботливость, но обязательно при том условии, что «такое отношение не подавляет самостоятельность школьника и не приводит к тому, что учитель принимает на себя трудности учения и подменяет своей помощью ученику его активность и деятельное усилие в учебном труде» [7, с. 76].

Разумеется, далеко не все работы зарубежных исследователей имеют столь спорные основания к пониманию педагогического такта, как в двух приведенных примерах. Тем не менее, более широкая популяризация в научной среде достижений отечественной психологии и педагогики и, в частности, концепции И.В. Стрехова, могла бы принести несомненную пользу.

Цифровизация образования принципиально изменяет многие стороны деятельности педагога – ее условия, содержание, дидактический контент, используемые формы и методы педагогического взаимодействия и т.д. (см., например: [12]). При этом цифровизация образования является лишь одной из

граней более общего процесса тотальной информатизации всей жизнедеятельности человека и общества, ключевым феноменом которого является формирование киберпространства (cyberspace), посредством которого осуществляется, в частности, киберсоциализация (cyber socialization), затрагивающая, в первую очередь, новые, молодые поколения (см., например: [4]). В последние годы развитие всех упомянутых феноменов – киберпространства, киберсоциализации и цифровой образовательной среды – значительно ускорилось и расширилось под влиянием пандемии COVID19 [5].

Многие вопросы трансформации образования под влиянием глобальной цифровизации широко изучаются уже на протяжении длительного времени (см., например: [6]). Вместе с тем, некоторые аспекты такой трансформации остаются фактически не изученными. Это относится, в частности, к педагогическому такту. Например, из упомянутых выше 247 отечественных работ, использующих понятие педагогического такта и опубликованных в период с 2000 по 2021 гг., нет ни одной (!) работы, рассматривающей труд педагога в условиях цифровой образовательной среды. С другой стороны, в огромном массиве отечественных публикаций, посвященных цифровой образовательной среде, по-видимому, крайне редко встречаются публикации, рассматривающей роль педагогического такта, его специфику в этих новых, изменившихся условиях. Например, в электронной библиотеке Elibrary по поисковому запросу «цифровая среда» (поиск в названиях и ключевых словах, при наличии полного текста публикации) нашлось 3655 работ отечественных авторов (по состоянию на 17.10.2021 г.), опубликованных в период с 1998 по 2021 гг. При уточняющем поиске среди этих работ по запросу «педагогический такт» не находится ни одной работы.

Будет справедливым отметить, что и зарубежные исследователи, опирающиеся на понятие педагогического такта, по-видимому, редко рассматривают его проявления в условиях цифровой образовательной среды. Например, среди восьми зарубежных работ, связанных с педагогическим тактом и упоминаемых в данной статье [9; 10; 11; 13; 14; 15; 16; 17], лишь в одной автор упоминает условия цифровизации образования, оперируя такими понятиями, как цифровой мир (digital world) и цифровая форма (digital form) источников знаний [14, p. 861].

Таким образом, можно констатировать, что педагогический такт в условиях цифровой образовательной среды является мало изученным предметным полем психологических исследований. Попытаемся восполнить этот пробел, опираясь, в том числе, на концепцию И.В. Стрхова.

И.В. Стрхов неоднократно подчеркивал важность индивидуальных различий педагогов, которые делают возможными различные, индивидуально-специфические пути формирования педагогического такта (например, [7, с. 100]). Он также выступал против абсолютизации роли педагогического такта, подчеркивая, что последний составляет, хотя и важную, но лишь одну сторону педагогического мастерства [7, с. 7]. Кроме того, он справедливо отмечал, что при всей важности психологических предпосылок для полноценного

формирования педагогического такта их все же недостаточно: большую роль в его развитии играют также педагогическое образование учителя и овладение им педагогическим мастерством: в педагогическом такте «должны быть слиты непосредственность таланта учителя и сознательная целеустремленность его педагогической деятельности, умение осмысливать свой труд, понимать внутренний мир, поведение и процесс учебной деятельности учащихся» [7, с. 13].

С учетом этого, можно отметить, что реальное, поведенческое проявление педагогического такта определяется не только (а во многих современных ситуациях – и не столько) собственно его наличием как психологического свойства педагога, но и множеством иных факторов, в числе которых, в том числе, реальные, фактические условия труда педагога и фактическая организация образовательного процесса. Очевидно, что в условиях современного образования оба этих фактора, по сравнению с временем И.В. Страхова, претерпели весьма существенные изменения.

Потенциальные функциональные возможности проявления (или не проявления) педагогического такта современного педагога связаны, в том числе, с его умением работать в цифровой образовательной среде, более того – с общим «вращиванием», личной включенностью в такую среду на основе, в свою очередь, конструктивной вовлеченности в киберсоциализацию. Структурными психологическими составляющими такой вовлеченности являются специфические проявления когнитивных, личностных и поведенческих свойств педагога, связанных с актуализируемой по отношению к киберсоциализации мотивации, личностным ценностям и смыслам, а также знаниям, умениям, навыкам и приобретенным способностям, объединяемых в понятии цифровой компетентности.

Для сохранения и применения преобразующего потенциала педагогического такта в условиях цифровой образовательной среды целесообразны, с нашей точки зрения, следующие пути развития:

- оптимизации электронной информационно-образовательной среды посредством педагогического дизайна цифровых образовательных технологий и цифровых учебно-методических комплексов на основе позитивной киберсоциализации субъектов образования;

- проведение оперативного мониторинга вовлеченности в киберсоциализацию и проблем педагогов, школьников и их родителей по применению цифровых технологий и перспективам их освоения и развития с целью разработки целесообразной структуры цифровой компетентности педагогов и критериев ее определения;

- разработка критериев определения вовлеченности в киберсоциализацию и цифровой компетентности педагогов в областях:
  - а) персонализации обучения (выбор траектории, разнообразие учебных материалов, помощь при учебных трудностях); б) повышения мотивации обучающихся (интерактивные учебные материалы, обучающие игры, иммерсивные образовательные среды, образовательные курсы на основе технологий виртуальной реальности и т.п.); в) облегчения рутинной

деятельности педагогов и управленцев образования (мониторинг, отчетность, проверка работ и т.п.);

- разработка методов определения цифровой компетентности педагогов и проведение соответствующего мониторинга с выявлением наиболее проблемных зон.

Все эти меры помогут, на наш взгляд, лучше понять возможности применения и пути формирования педагогического такта в условиях непрерывно расширяющейся и развивающейся цифровой образовательной среды.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- психологическая концепция педагогического такта И.В. Страхова обладает значительным эвристическим потенциалом, позволяющим применять и развивать ее в современных условиях цифровой образовательной среды и киберсоциализации молодежи;

- в отличие от концепции И.В. Страхова, для многих современных зарубежных исследований и некоторых отечественных характерен редуцированный подход к педагогическому такту, ограничивающий его понимание исключительно тактичностью, деликатностью, корректностью, толерантностью и т.п. личностными чертами и поведенческими проявлениями; такой подход является утилитарно-функциональным, вполне согласуется с пониманием педагога как работника сервиса образовательных услуг, а в плане перспектив сохранения педагогики, ориентированной на личностное развитие, представляется неплодотворным и тупиковым;

- в современных условиях постоянного расширения киберпространства и цифровой образовательной среды педагогический такт сохраняет ключевые общие компоненты своей психологической структуры, выделенные И.В. Страховым, но при этом приобретает новые, специфичные компоненты, связанные с вовлеченностью педагогов в киберсоциализацию, в том числе, с их выраженными в процессах киберсоциализации конструктивной мотивацией, конструктивной личностной позицией и цифровой компетентностью.

#### **Библиографический список:**

1. Гацаева Р.С.-А. Педагогический такт. Культура общения // Тенденции развития науки и образования. 2020. № 58-7. С. 29–33. <https://doi.org/10.18411/lj-02-2020-139>
2. Денисенко С.И. Педагогический такт: проблемы, пути решения // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2019. № 3. С. 70-78.
3. Левитин С.А. Гербарт и Монтессори // Русская школа. 1916. № 11–12. С. 73-90.
4. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Действие в киберпространстве // Мир психологии. 2020. № 2(102). С. 231–244.
5. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е., Ефремова Г.И. Влияние пандемии на вовлеченность молодежи в киберсоциализацию // Безопасность личности и общества в условиях нового кризиса: Материалы XI Международного симпозиума. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2020. С. 57–61.
6. Рубцова Н.Е. Психологические основы профессиональной деятельности учителя информатики при проведении диалога «школьник-компьютер»: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. Тверь, 1999. 219 с.

7. Страхов И.В. Психология педагогического такта. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1966. 280 с.
8. Шалова С.Ю. Представления о педагогическом такте у современных студентов // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9, № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/07PDMN321.pdf>
9. Cheng, D. P. W. (2010). Exploring the tactfulness of implementing play in the classroom: a Hong Kong experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(1), 69–82. <https://doi.org/10.1080/13598660903474163>
10. English, A. R. (2013). *Discontinuity in Learning: Dewey, Herbart and Education as Transformation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139177825>
11. Friesen, N., & Osguthorpe, R. (2017). Tact and the pedagogical triangle: The authenticity of teachers in relation. *Teaching and Teacher Education*, 70, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.023>
12. Klenin, A., Donskov, A., Spasskaya, D., & Khussein, A. (2020). Digital technologies in teacher training: New experience. *ITM Web of Conferences*, 35, 06002. <https://doi.org/10.1051/itmconf/20203506002>
13. Li, H., Liu, Y., & Li, Y. (2021). A study on the influencing factors of classroom teaching tact of primary school students. *The International Journal of Electrical Engineering & Education*. <https://doi.org/10.1177/00207209211005252>
14. Ljungblad, A.-L. (2021). Pedagogical Relational Teachership (PeRT) – a multi-relational perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 860–876. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1581280>
15. Russell, D. (2017). *Teaching Tact: Matthew Arnold and The Function of Criticism*. In *Tact: Aesthetic Liberalism and the Essay Form in Nineteenth-Century Britain* (pp. 59–96). Princeton, NJ: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400887903-005>
16. Sipman, G., Martens, R., Tholke, J., & McKenney, S. (2021). Professional development focused on intuition can enhance teacher pedagogical tact. *Teaching and Teacher Education*, 106(4), 103442. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103442>
17. Thornhill, S.M.S., & Badley, K. (2020). *Generating Tact and Flow for Effective Teaching and Learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003111306>

## КОММУНИКАТИВНЫЕ МАРКЕРЫ МАНИПУЛЯТИВНОЙ УСТАНОВКИ НА ПАРТНЕРА

Леонтьев Н.С.

студент 2 курса магистратуры факультета психолого-педагогического и специального образования ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»,  
E-mail: [leontiev.nikita@yandex.ru](mailto:leontiev.nikita@yandex.ru)

**Аннотация:** В данной статье рассматривается феномен коммуникативной установки на собеседника в межличностном общении. Целью работы является изучение коммуникативной установки на манипуляцию. Были рассмотрены и определены основные относящиеся к теме статьи термины. В работе присутствует информация о маркерах, позволяющих определить установку на манипуляцию, если таковая присутствует у собеседника во время диалога.

**Ключевые слова:** установка, субъект манипуляции, объект манипуляции, психологическая манипуляция, маркеры установки на манипуляцию.

## COMMUNICATIVE MARKERS OF A MANIPULATIVE ATTITUDE TOWARDS A PARTNER

Leontiev N.S.

2nd year student of the Master's degree of the Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education of the SSU named after N. G. Chernyshevsky,  
E-mail: [leontiev.nikita@yandex.ru](mailto:leontiev.nikita@yandex.ru)

**Abstract:** In this article I examined the phenomenon of communicative attitude towards the recipient in verbal communication. The aim of the research is to study the manipulative communication attitude of speaker. The main definitions related to the topic of the article were reviewed and described. The work contains information about signals that allow to determine the manipulative communication attitude of the speaker.

**Keywords:** attitude, subject of manipulation, object of manipulation, psychological manipulation, markers of attitude to manipulation.

Установки как термин являются основополагающим структурным элементом теории личности Д. Н. Узнадзе. Понятие установки определяется как основная реакция субъекта на раздражитель в ситуации, когда субъект ставит задачи и принимает решения. Установки в общении являются одним из факторов эффективной коммуникации и определяют достижение положительного или отрицательного типа взаимодействия. В межличностном общении установкой называют психологическое состояние, предрасполагающее участника общения к определенному коммуникативному стилю [5, с. 43].

Факторы установки на общение – это условия, предшествующие и сопутствующие процессу общения, которые оказывают влияние на установку либо одного из двух собеседников, либо на всех участников общения сразу. К этим факторам можно причислить: характер участников общения, опыт их взаимодействия, статус и, самое главное, мотивы и цель, руководствуясь которыми участники начинают процесс общения друг с другом.

Также, согласно Д.Н. Узнадзе, на установку влияют такие факторы как: окружающая среда, в которой существует субъект, и предыдущий жизненный опыт. Пережитый человеком опыт может либо мешать сформироваться той или иной установке, либо стимулировать закрепление новой [5, с. 61].

Значение имеет не только содержательная сторона установки, но и формальная. Важными факторами здесь будут возбудимость установки, ее статичность или динамичность, пластичность – грубость (насколько легко установка поддается изменению), константность – вариабельность (изменчивость типа деятельности согласно установке), стабильность – лабильность, генерализация – иррадиация (распространение установки), прочность установки (можно ли повлиять на установку) [2, с. 78].

Установки играют чрезвычайно важную роль в теоретической и практической деятельности человека и ярко выступают в процессах общения. Исходя из сформированной установки, коммуникатор проявляет свой коммуникативный стиль. Коммуникативный стиль — это привычные, устойчивые способы поведения, присущие данному человеку, которые он использует при установлении отношений и взаимодействии с другими людьми. Например, частью его межличностного стиля может быть глубокое самораскрытие с близкими, в случае если человек бывает до конца искренним лишь с небольшим числом самых близких членов его круга общения. Это одна из ценностей его системы межличностного общения [1, 101].

Определение установки человека на собеседника определяется осью, на которой один полюс – это отношение к другому как к ценности, а другой – отношение к другому как к средству.

Отношение к партнеру как к ценности на данной оси отображается первым полюсом. В этом отношении можно выделить моральную и психологическую стороны. Со стороны морали, данная установка заключается в открытом признании партнера по общению как независимого, свободного и имеющего право нести за себя и свои поступки полную ответственность. Психологическая сторона состоит в стремлении к сотрудничеству, установлению партнерских отношений на принципах равноправия, взаимопонимания, взаимопомощи. Важным компонентом является умение децентрироваться, что означает видеть человека как уникальную многосложную личность. В поведенческом плане это установка на диалог и сотрудничество [6, с. 5].

Второй полюс характеризуется отношением к партнеру как к средству, инструменту, объекту. В основе такой установки лежит мысль о собственном превосходстве в чем-то конкретном, или в целом. Ощущение собственной незаменимости и исключительности позволяет рассматривать всех окружающих как объекты, недостойные равноправного диалога. В психологическом плане эта позиция проявляется в эгоцентризме – непонимании другого, одностороннем видении своего собеседника, в использовании стереотипных представлений, расхожих суждений о нем.

В поведенческом плане — это опора на однонаправленность воздействия [6, с. 10].

Большинство случаев взаимодействия людей между собой находится между описанными полюсами. Каждый человек оказывается перед проблемой выбора своей собственной позиции, своего «участка на оси». Для описания участков между полюсами выделяют несколько установок. Среди них:

1. установка на доминирование;
2. установка на манипуляцию;
3. установка на соперничество;
4. установка на партнерство;
5. установка на содружество.

Психологическая манипуляция – это тип социального воздействия или социально-психологический феномен, представляющий собой деятельность с целью изменить восприятие или поведение других людей при помощи скрытой, обманной и насильственной тактики в интересах манипулятора. Установка на манипулирование собеседником возникает при неудачной попытке открытого доминирования. Либо при осознании манипулятором того факта, что только прибегнув к обману он сможет реализовать свои интересы в диалоге. При этом сохраняется тенденция игнорирования его интересов и намерений, однако стремление добиться своего происходит с оглядкой на производимое впечатление. Воздействие осуществляется скрытно, с опорой на автоматизмы и стереотипы, с привлечением сложного опосредованного давления. Наиболее частые способы воздействия – провокация, обман, интрига, намек. Каждый стиль коммуникации построен на использовании конкретных поведенческих моделей [4, 12].

Представляется, что первым обязательным условием манипуляции является непризнание одним человеком равной ценности личности другого индивида по сравнению с собственной. Такое отношение проявляется в непризнании этим человеком потребностей другого человека.

Соответственно, процесс манипуляции представляет собой удовлетворение собственных потребностей за счет использования, но не удовлетворения потребностей другого человека, эксплуатацию воли другого.

Манипулятивное общение предполагает субъект-объектный характер отношений. При этом реальный статус участников общения не всегда имеет значение. Манипулятор может рассматривать другого человека, как инструмент для достижения своих целей, даже если он не является начальником собеседника, или старшим.

Вторым обязательным условием возникновения манипуляции является стремление добиться желаемого в случае указанного конфликта интересов без каких-либо эмоциональных затрат. Не желая идти на компромисс, манипулятор, вместе с тем, и не обнаруживает перед объектом воздействия сам конфликт интересов, не идет на открытую конфронтацию [4, 22].

Ниже перечислена феноменология, выделяемые психологами и лингвистами в качестве специфических маркеров манипуляторного воздействия.

1) Стереотипы – заранее сформированная человеком мыслительная оценка чего-либо, которая может отражаться в стереотипном поведении. Стереотипы могут быть основаны либо на личном опыте, либо на мнении окружающих индивида. Если участник общения активно оперирует стереотипами в диалоге, то он как правило либо является манипулятором, либо сам стал жертвой манипуляций.

2) Потребности. Манипулятор осознает свои потребности. Однако, осознанно или неосознанно при манипулятивном воздействии настоящие потребности манипулятора скрываются. Часто создается иллюзия того, что у обоих участников общения одинаковые интересы. При этом интересы объекта манипулятивного воздействия не скрыты и являются частой темой обсуждения в диалоге.

3) Эмоции. Очень частый инструмент манипуляции и достаточно четкий маркер, по которому возможно обнаружить попытку манипулировать собеседником. С одной стороны, манипулятор пытается использовать эмоциональное состояние собеседника, по возможности вывести его из спокойного состояния, не позволить рассуждать с точки зрения здравого смысла. С другой стороны, субъект манипулятивного общения сам старается использовать эмоции, чтобы контролировать процесс диалога [3,100].

Можно выделить несколько конкретных проявлений того, что собеседник пытается манипулировать. Нижеперечисленные маркеры основываются на коммуникативном интересе манипулятора.

Во время разговора, речь часто идет о собеседнике. Если собеседник постоянно возвращает тему диалога к своей персоне, то он склонен иметь касающийся его скрытый мотив, связанный с его благополучием. Схожим маркером можно назвать стремление вернуть диалог к определенной теме. Второе более свойственно тем манипуляторам, которые не заинтересованы в диалоге как таковом, но одна конкретная тема для них имеет важное значение. Соответственно, субъект манипуляции не будет удовлетворен при малейшем отклонении от важной для него темы.

Язык жестов также способен раскрыть, манипулирует ли собеседник, или нет. Обратит внимание стоит на отсутствие зрительного контакта и невыраженный (или слабо выраженный) язык жестов. Всегда стоит обращать внимание на то, принимает ли другой человек неестественную позу, насколько напряжен собеседник, как двигаются его глаза и как часто. Однако не стоит переоценивать язык жестов, — он далеко не всегда говорит о том, что вам лгут или пытаются что-то утаить. Всегда можно допустить, что другой участник общения просто напряжен, застенчив, или не способен в данный момент сконцентрироваться на диалоге.

Манипулятор способен отвечать яркими и эмоциональными реакциями на предложения собеседника. При этом объект манипуляции часто не способен понять причину реакции, так как не осведомлен ни

о чувствах, ни о истинных мотивах манипулятора. Таким образом, манипулятор использует эмоции для того, чтобы подтолкнуть собеседника в нужную ему сторону. Такие эмоциональные реакции могут происходить непроизвольно, или специально. Скорее всего, собеседник что-то скрывает, если по непонятным причинам некоторые фразы вызывают у него необоснованные эмоциональные реакции.

Люди со скрытыми мотивами могут пробовать разные коммуникативные стили, менять подходы к собеседнику ради того, чтобы добиться изначальной цели. Отследить это можно по резким переменам настроения собеседника, несвойственным его характеру словам и заявленным утверждениям [6, 88].

Перечисленные маркеры манипулятивной установки позволяют более эффективно распознавать попытки манипуляции. Также стоит отметить, что нередко слова и поведение собеседника-манипулятора могут вызывать неосознанное чувство неприязни, раздражения и смятения. Суммируя сказанное, это можно объяснить слабо выраженным языком жестов, неестественностью и общим смятением после диалога с манипулятором. Данные маркеры могут неосознанно отталкивать собеседников.

В заключение стоит сказать, что манипуляция — это процесс, контролируемый с обоими участниками общения. Без молчаливого согласия собеседника превратить его в объект манипуляции будет невозможно.

#### **Библиографический список:**

1. Асмолов, А. Г. Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. М., 1979. – 344с.
2. Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – Л., 1987. – 328 с.
3. Гукова, Д. А. Межличностные отношения / Д. А. Гукова, Л. А. Тухужева, Б. М. Бегиева // Вопросы науки и образования. 2018. №26. С. 100-101
4. Копнина, Г. А. Речевое манипулирование / Г. А. Копнина. – М.: Флинта, 2008. – 176 с.
5. Узнадзе, Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – СПб.: Питер, 2001. – 416с.
6. Хорни, К. Наши внутренние конфликты / К. Хорни. – СПб.: Питер, 2019. – 260 с.

## ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ВНУТРИЛИЧНОСТНОЙ КОНФЛИКТНОСТИ СО СКЛОННОСТЬЮ К РАЗЛИЧНЫМ ФОРМАМ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Летягина С.К.

кандидат социологических наук, доцент кафедры «Правовая психология, судебная  
экспертиза и педагогика»  
Саратовская государственная юридическая академия  
E-mail: [let71@mail.ru](mailto:let71@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию взаимосвязи внутриличностной конфликтности со склонностью к различным формам девиантного поведения у студентов юридического профиля. В ходе нашего исследования установлено, что наиболее выраженным у студентов является конфликт неадекватной самооценки. Выявлены значимые корреляции морального и ролевого конфликта с приемлемостью различных видов девиантного поведения, что свидетельствует о наличии у студентов юридического профиля установок к поведению, которое выходит за рамки традиционной морали при наличии переживаний внутренних противоречий. Также обнаружены положительные связи шкалы волевого контроля эмоциональных реакций с моральным, ролевым, адаптационным конфликтами и конфликтом неадекватной самооценки, подтверждающие нежелание или неспособность студентов контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций в случае переживания внутриличностных проблем.

**Ключевые слова:** внутриличностная конфликтность, мотивационный конфликт, моральный конфликт, конфликт нереализованного желания, ролевой конфликт, адаптационный конфликт, конфликт неадекватной самооценки, приемлемость девиантного поведения, формы девиантного поведения.

## FEATURES OF THE RELATIONSHIP OF INTRAPERSONAL CONFLICT WITH THE TENDENCY TO VARIOUS FORMS OF DEVIANT BEHAVIOR IN LAW STUDENTS

Letyagina S.K.

associate Professor of the Department of Legal Psychology,  
Forensics and Pedagogy Saratov State Law Academy  
E-mail: [let71@mail.ru](mailto:let71@mail.ru)

**Abstract.** The article is devoted to the study of the relationship of intrapersonal conflict with the tendency to various forms of deviant behavior among law students. In the course of our research, it was found that the conflict of inadequate self-esteem is the most pronounced among students. Significant correlations of moral and role conflict with the acceptability of various types of deviant behavior were revealed, which indicates that students of the legal profile have attitudes to behavior that goes beyond traditional morality in the presence of experiences of internal contradictions. Positive connections of the scale of volitional control of emotional reactions with moral, role, adaptive conflicts and conflict of inadequate self-esteem were also found, confirming the unwillingness or inability of students to control behavioral manifestations of emotional reactions in the case of experiencing intrapersonal problems.

**Keywords:** intrapersonal conflict, motivational conflict, moral conflict, conflict of unrealized desire, role conflict, adaptation conflict, conflict of inadequate self-esteem, acceptability of deviant behavior, forms of deviant behavior.

Социально-экономические и политические события, происходящие в современной России, а также общемировой пандемический кризис и жизненная неопределенность создают серьезные предпосылки для формирования пессимистических настроений среди населения. В подростково-юношеский период особенно трудно справляться с вызовами и требованиями жизни, делать самостоятельный выбор, поэтому часто подростки и юноши переживают тревожные и стрессовые состояния, приводящим к сложностям социальной адаптации и конфликтам [1].

И если конфликты с социальным окружением подростками и юношами признаются и осознаются, то внутриличностные конфликты, по словам Л.С. Выготского, как правило, находятся вне зоны сознания, что также усиливает отсутствие взаимопонимания со значимыми другими и эмоциональные переживания по этому поводу [2].

В психологической литературе в самом общем виде внутриличностный конфликт трактуется как столкновение противоположно направленных и примерно одинаковых по силе влечений, интересов, мотивов и потребностей, не всегда осознаваемых личностью [3].

Проблема внутриличностного конфликта давно и активно разрабатывалась в психологической науке. Особенностью зарубежных исследований является тезис о том, что личность, не имея возможности противостоять сильному социокультурному воздействию, выдает тревожную реакцию, в основе которой лежит ее неспособность разрешить внутренние мотивационные противоречия (З. Фрейд [4], Р. Берне, К. Хорни [5], К. Роджерс [6] и др.).

В рамках культурно-исторической теории внутриличностный конфликт рассматривается как естественный психологический процесс развития личности, который проявляется в период возрастных кризисов (Л.С. Выготский, Л.И. Божович) [7].

С точки зрения психологической теории деятельности внутриличностный конфликт возникает вследствие противоречия между потребностями, отношениями, целями в структуре личности как субъекта деятельности (А.Н. Леонтьев) [8].

Процесс протекания внутриличностного конфликта любого типа сопровождается негативными переживаниями, поскольку воспринимается личностью как неразрешимый [9]. Однако его разрешение выводит личность на новый уровень развития, способствует формированию новых личностных структур (Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник, С.А. Капустин, Е.Б. Фанталова) [10], [11]. Однако, если внутриличностный конфликт не разрешается в течение длительного времени, то это ведет к невротизации и травматизации личности [12], [13]. А применительно к подростково-юношескому возрасту, многие исследователи отмечают взаимосвязь внутриличностной конфликтности и девиантного поведения [14].

Целью нашего исследования является изучение взаимосвязи внутриличностной конфликтности со склонностью к различным формам девиантного поведения у студентов юридического профиля.

Методики исследования:

1. «Тест по выявлению уровня внутриличностной конфликтности»  
А.И. Шипилова.

2. Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению А.  
Н. Орла.

3. «Степень приемлемости различных видов девиантного поведения»  
К. Муздыбаева.

В исследовании приняли участие студенты 2 курса Саратовской юридической академии права в возрасте 18-19 лет в количестве 55 человек.

Обратимся к анализу полученных результатов. На основе средних значений внутриличностных конфликтов у студентов, можно заключить, что наиболее выраженным является конфликт неадекватной самооценки. Данный тип внутриличностного конфликта проявляется в несовпадении самооценки себя как личности и оценки своих реальных возможностей.

Реже студенты второго курса сталкиваются с мотивационным и моральным конфликтами, что означает, что они редко испытывают сложности в выборе каких-либо благ, или сомневаются в предпочтениях на основе личных потребностей или норм морали.

Анализ корреляционных связей внутриличностной конфликтности и приемлемости различных видов девиантного поведения у студентов юридического профиля позволил нам сделать следующий вывод. Существует положительная связь приемлемости различных видов девиантного поведения с моральным ( $r=0,39$  при  $p=0,01$ ) и ролевым ( $r=0,34$  при  $p=0,01$ ) конфликтами. Данные свидетельствуют о наличии у студентов аттитудов к поведению, которое выходит за рамки традиционной морали в случае невозможности выполнять одновременно несколько социальных ролей или в ситуации имеющегося противоречия между личными потребностями и моралью.

Исследуя степень допустимости при определенных условиях различных форм девиантного поведения, студенты считали наиболее оправданными аборт, эвтаназию, развод, убийство при самообороне, супружескую неверность, дачу взятки ради решения своих проблем.

Исследование взаимосвязи внутриличностной конфликтности со склонностью к различным формам девиантного поведения позволило выявить положительные связи шкалы волевого контроля эмоциональных реакций (шкала обратная) с моральным ( $r=0,33$  при  $p=0,05$ ), ролевым ( $r=0,39$  при  $p=0,01$ ), адаптационным конфликтами ( $r=0,41$  при  $p=0,01$ ) и конфликтом неадекватной самооценки ( $r=0,33$  при  $p=0,05$ ), подтверждающие нежелание или неспособность студентов контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций в случае переживания внутриличностных проблем.

Таким образом, результаты нашего исследования не подтверждают прямого влияния внутриличностной конфликтности на формирование склонности к поведению, которое выходит за рамки традиционной морали. Однако нами отмечено нежелание или неспособность студентов контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций в случае

переживания внутриличностных проблем, что косвенным образом свидетельствует о возможности нарушения ими социальных норм, если внутриличностный конфликт переживается болезненно и остро.

**Библиографический список:**

1. Бирюкова К.А. Внутриличностный конфликт в контексте социально-психологической компетенции лиц юношеского возраста // Chronos. 2020. № 10 (49). С. 50-52.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Лев Выготский; под. ред. В.В. Давыдова. М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. 671 с.
3. Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд. испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
4. Хорни К. Наши внутренние конфликты [Пер. с англ. В. Старовойтовой и др.]. М.: Апрель-Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2000. 555 с.
5. Роджерс К. Консультирование и психотерапия: Новейшие подходы в области практической работы: Пер. с англ. 2-е изд. М.: Психотерапия, 2008. 512 с.
6. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна, 2-е изд. М.: Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 286 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
8. Мощенко И.Н., Мощенко О.А. Системный анализ внутриличностного конфликта как реакции на социальный вызов: Монография. Ростов-на-Дону, 2018. 119 с.
9. Мальцева Т.В. Внутриличностные конфликты. Монография. Издательство: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. 56 с.
10. Агапова Т.А. Причины возникновения внутриличностных конфликтов // Аллея науки. 2018. Т. 3. № 1 (17). С. 283-287.
11. Печерский Ю.И. Влияние конструктивных внутриличностных конфликтов на развитие личности студентов педагогического вуза // Психология и психотехника. 2016. № 6 (93). С. 517-521.
12. Анникова Л.В., Лязгиева Э.И. Внутриличностные конфликты в самоопределении личности // НаукаПарк. 2016. № 7 (48). С. 4-6.
13. Семенова Е.А. Исследование внутриличностного конфликта в структуре профессионального самоопределения студентов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 4 (33). С. 384-387.
14. Сиврикова Н.В., Жеребкина В.Ф., Постникова М.И. Взаимосвязь проявлений внутриличностного конфликта и стиля медиапотребления студентов // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14. № 3. С. 70-87.

## **ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ВЫПОЛНЕНИЮ НОРМАТИВОВ (ТЕСТОВЫХ ИСПЫТАНИЙ) ВФСК ГТО**

Лукашин Ю.В.

старший преподаватель кафедры физического воспитания ФГБОУ ВО «Саратовский ГМУ  
им. В.И. Разумовского Минздрава России»  
г.Саратов, Большая Садовая ул., 137  
E-mail: [yur.luckashin2017@yandex.ru](mailto:yur.luckashin2017@yandex.ru)

Преображенская Е.В.

к.п.н., доцент кафедры физической культуры, технологии и безопасной  
жизнедеятельности ГАУ ДПО «СОИРО»  
г.Саратов, ул. Б.Горная, 1  
E-mail: [preobev@list.ru](mailto:preobev@list.ru)

Черняева Т.Н.

к.п.н., доцент, доцент кафедры педагогической психологии  
и психодиагностики ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» г. Саратов ул. Вольская, д.  
10, 12 корпус СГУ, ауд.326.  
E-mail: [cherniaeva@inbox.ru](mailto:cherniaeva@inbox.ru)

**Аннотация:** анализируется мотивация к физической культуре и спорту, ее виды и причины снижения; детализируются направления исследования проблемы мотивации к физкультурно-оздоровительной деятельности студентов вузов; отмечаются проблемы, связанные с внедрением ВФСК ГТО в систему высшего образования; систематизируются условия, реализация которых позволит решить проблему мотивации студентов вузов к выполнению нормативов (тестовых испытаний) ВФСК ГТО

**Ключевые слова:** мотив, мотивация к занятию физкультурой и спортом, виды мотивации, ВФСК ГТО.

### **THE PROBLEM OF MOTIVATION OF UNIVERSITY STUDENTS TO PERFORM THE STANDARDS (TEST TESTS) WFSK TRP**

Lukashin Yu.V.

Senior Lecturer, Department of Physical Education, Saratov State Medical University named  
after IN AND. Razumovsky Ministry of Health of Russia "  
Saratov, BolshayaSadovayast., 137  
E-mail: [yur.luckashin2017@yandex.ru](mailto:yur.luckashin2017@yandex.ru)

Preobrazhenskaya E.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physical Culture,  
Technology and Safe Life of GAU DPO "SOIRO"  
Saratov, st. B. Gornaya, 1  
E-mail: [preobev@list.ru](mailto:preobev@list.ru)

Chernyaeva T.N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department  
of Pedagogical Psychology and Psychodiagnostics, Saratov National Research State University  
named after N.G. Chernyshevsky "Saratov st.Volskaya, 10, building 12, SSU, room 326.  
E-mail: [cherniaeva@inbox.ru](mailto:cherniaeva@inbox.ru)

**Abstract:** The article analyzes the motivation for physical culture and sports, its types and reasons for its decline; the directions of research of the problem of motivation for physical culture and health-improving activity of university students are detailed; the problems associated with the introduction of the VFSK TRP into the system of higher education are noted; the conditions are systematized, the implementation of which will solve the problem of motivating university students to fulfill the standards (test tests) of the VFSK TRP

**Key words:** motive, motivation for physical education and sports, types of motivation, VFSK TRP.

В последние десятилетия интерес к занятиям физической культурой, спорту инициируется в двух встречных направлениях. С одной стороны – это государственная политика в области физической культуры и спорта, нормативное сопровождение на всех уровнях власти (федеральном, региональном, муниципальном, учрежденческом) выдвигающих среди первоочередных задач развитие и укрепление потребности в занятиях физической культурой, спортом [1, 2, 3]. Здесь мы видим активно ведущуюся пропаганду здорового образа жизни (ЗОЖ) через все возможные СМИ, создание и закрепление в сознании людей представления о прямой взаимосвязи разумного отношения к собственному здоровью, его сохранения и развитие социальной, профессиональной и личной успешностью. С другой – это растущая потребность людей всех поколений в физкультурно-оздоровительной деятельности как условию, значимой ценности, способу решения многих проблем, связанных с собственным психосоматическим здоровьем, организацией позитивного досуга и способу общения в социуме и др.

Отправной точкой в каждом из указанных направлений выступает мотивация, в самом общем виде рассматриваемая как внешний и внутренний стимул, потребность, побуждающая человека к достижению социально и личностно значимых целей. По мнению А. Маслоу [3] для человека свойственная множественная мотивация и именно она руководит всей его деятельностью как на осознаваемом, так и бессознательном уровнях, являясь, по сути, психологической характеристикой любого без исключения её вида (И.А. Зимняя, С.Д. Смирнов, Е.Ю. Клепцова, Д.О. Рубцова).

Очевидно, что мотивация к занятиям физической культурой и спорту это, безусловно, значимая с различных аспектов проблема. В рамках многих разработок этой проблемы отдельный пласт связан с мотивацией молодежи, а именно студенческой молодежи к физкультурной деятельности. И здесь четко прослеживается несколько подходов к изучению вопроса:

– рассмотрение мотивации к занятию физической культурой и спортом как частного вида учебной мотивации (Е.П. Ильин, Д.В. Кузнец, А.А. Селиверстов, Л.Ю. Трушкевич);

– изучение условий, стимулирующих интерес и потребность в физическом самосовершенствовании у студентов вуза (Е.И. Кулько, Т.А. Захаренко, В.А. Никишкин, А.А. Селиверстов, А.Р. Шакирова, В.Г. Щербаков);

– взаимосвязь, взаимовлияние совместной физкультурно-спортивной деятельности преподавателя вуза и студентов в плане развития мотивации к ЗОЖ, физической культуре, спорту (В.Д. Паначев, С.Л. Панченко, А.П. Морозов);

– взаимосвязь физического совершенствования студента в период обучения в вузе с успешностью процесса обучения и профессионального становления (С.В. Гурьев, А. Самофеева, Н.И. Фалькова, А.В. Ушаков, Н.А. Корытько, С.А. Марчук);

– оценка физкультурно-спортивной деятельности как фактора социализации студентов (В.У. Агеевец, И.М. Быховская, Н.И. Визитей, Ф.Д. Мухамитянов, Т.Г. Пестова, Н.М. Куликов).

При этом исследователи единодушны в том, что «процесс формирования интереса к занятиям физической культурой и спортом – это не одномоментный, а многоступенчатый процесс: от первых элементарных гигиенических знаний и навыков до глубоких психофизиологических знаний теории и методики физического воспитания и интенсивных занятий спортом» [4, с. 437]. Следовательно, здесь важна как внешняя («ложная», приспособленческая (термин А.А. Селиверстова)) мотивация, связанная с влиянием внешне значимых обстоятельств, (например получения студентом зачетной оценки), так и внутренняя мотивация, отражающая реальные потребности конкретного человека и его ценностные установки.

Среди видов мотивов к занятиям студентов физической культурой в вузе можно отнести: двигательно-деятельностные, оздоровительные, соревновательно-конкурентные, коммуникативные, эстетические, познавательно-развивающие, творческие, профессионально-ориентированные, административные, воспитательные, статусные, культурологические, и наконец, психологически-значимые мотивы [5]. Именно поэтому мотивацию к физкультурно-оздоровительной деятельности, ЗОЖ можно рассматривать как полимотивированную, т.е. как процесс формирования нескольких мотивов, объединяющих несколько социально и лично значимых потребностей (К. Левин, Д.А. Леонтьев, Е.Н. Ильин).

Мотивация к занятию физической культурой и спортом, по мнению большинства исследователей, сегодня находится на неудовлетворительном уровне. Причины этого можно условно разделить на:

– психологические: низкий уровень мотивации ЗОЖ и физическому саморазвитию; несформированность базовых умений и навыков выполнения двигательных действий; нарушения в эмоционально-волевой сфере (Д.М. Конева, К.Е. Корчанова, А.М. Латыпов, А.А. Латутин);

– педагогические: низкое качество организации и мониторинга процесса физического воспитания, методических рекомендаций к выполнению нормативов (тестовых испытаний) ВФСК ГТО; недостаточность диагностики уровня физического здоровья и биологического возраста студентов; игнорирование стимулирующей (внешний вид, поддержка спортивной формы) личности преподавателя

дисциплины «Физическая культура и спорт» – «зона ответственности преподавателя» (термин Н.А. Герасименко [8, с. 180]) (В.А. Гриднев, И.М. Добрынин, К.Э. Столяр, Н.Л. Трушкевич);

– социальные: отрицательное отношение значимого социума (семья, друзья, ближайшее окружение) к физкультурно-оздоровительным занятиям; низкий уровень пропаганды идеалов ЗОЖ, спорта на муниципальном и учрежденческом уровне; недостаточность площадок физической рекреации для бесплатных занятий (М.Ю. Бардина, А.А. Батукаев, В.А. Горовой, Ю.А. Джаубаев, С.В. Седоченко).

Кроме того, следует признать существование параллели динамики мотивационных процессов студентов в отношении учебно-познавательной и спортивно-оздоровительной деятельности, которые исследователи (С.В. Быков, И.О. Корокошко, Н.Н. Нестерова, Е.Ю. Клепцова, Д.О. Рубцова) подразделяют на три этапа: 1 этап (1 курс) – высокий уровень профессионально-учебных мотивов, но на уровне некоторой идеализации их общественной, а не личной значимости. 2 этап ( $\approx$  2, 3 курсы) – снижение интенсивности как учебной, так и профессиональной мотивации. 3 этап (старшие курсы) – возрождение значимости полимотивации обучения, как в вузе, так и в аспекте будущей профессиональной деятельности [9, с. 60].

Идея возвращения Комплекса ГТО (функционировал в период с 1931 по 1991 гг.) была закреплена на законодательном уровне принятием Государственных требований к уровню физической подготовленности населения при выполнении нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» [2] (далее – Комплекс ГТО). Внедрение Комплекса ГТО проходило поэтапно. На первом этапе в нем участвовали только учащиеся общеобразовательных организаций. На втором этапе, с 1 января 2016 года, присоединились учащиеся профессионального образования. Все группы населения приступили к выполнению нормативов испытаний (тестов) с января 2017 года.

Считаем, что изначально возрождение Комплекса ГТО преследовало цель мотивировать большинство жителей нашей страны к занятию физической культурой и спортом, формированию устойчивой потребности в физическом самосовершенствовании. «Целью ВФСК ГТО являются повышение эффективности использования возможностей физической культуры и спорта в укреплении здоровья, гармоничном и всестороннем развитии личности, воспитании патриотизма и обеспечение преемственности в осуществлении физического воспитания населения» [2].

Безусловно, эта задача значима и на ступени высшего образования – при подготовке специалистов любого профиля. Именно поэтому появились исследования связанные с готовностью студентов высших учебных заведений к выполнению нормативов испытаний (тестов) ВФСК ГТО (Е.В. Павлова, В.Г. Малинин, Я.Ю. Малинина, Е.О. Базарова, Н.С. Носова, Е.Е. Берко). Как показал анализ, большинство из них связаны с изучением физической готовности студентов к выполнению нормативов испытаний Комплекса ГТО.

Отмечается, что практически по всем регионам России фиксируется высокий процент студенческой молодежи, не выполнивших нормативы VI степени Комплекса ГТО [6, с. 165], при этом только 3-4% студентов способны выполнить Комплекс ГТО на золотой знак отличия [7, с. 73]. Кроме того, само возрождение Комплекса ГТО в большей мере затронуло общеобразовательные учреждения.

Государственная политика в области физической культуры стимулирует обучающихся к выполнению тестовых испытаний. Так, на уровне общего образования в программу учебного предмета «Физическая культура» были введены темы, связанные с историей, требованиями, подготовкой и выполнения нормативов испытаний (тестов) Комплекса ГТО. Абитуриентам профессиональных учебных учреждений за наличие золотого знака отличия Комплекса ГТО добавляются дополнительные баллы при поступлении в ВУЗ, что повышает их конкурентоспособность. Учителя физической культуры за выполнение учащимися нормативов испытаний (тестов) на золотой знак отличия поощряются баллами в рамках стимулирующей части заработной платы.

В отличие от школ, в учебных заведениях высшего профессионального образования Комплекс ГТО сегодня выполняет функцию дополнения к утвержденным рабочим программам дисциплины «Физическая культура и спорт». Причины видятся так же в низкой общефизической подготовленности вчерашних школьников; наличие хронического физического «голода», низкой двигательной активностимолодежи в целом; несоответствии ряда нормативов возрастному развитию и уровню физической подготовки студентов в целом; доминировании, (особенно в последние годы вынужденного перехода на дистанционное обучение в условиях пандемии Ковид-19) виртуального пространства обучения над реальным, даже в рамках физического обучения; отсутствии преемственности в реализации Комплекса ГТО между школой и вузом; необязательности выполнения нормативов (тестовых испытаний) студентам вуза и как следствие – низкий интерес к выполнению нормативов; приоритет преимущественно внешней мотивации как к занятиям физической культуры и спорту, так и к Комплексу ГТО.

Проведенный анализ имеющихся теоретических и практических исследований проблемы индивидуальной и групповой мотивации студентов к выполнению нормативов Комплекса ГТО (С.В. Антонов, Е.А. Шабухин, Н.А. Линьков, Е.Е. Насиновская, Р.Я. Пилоян, А.Е. Подоляко, А.О. Рябченко, А.А. Селиверстов, А.Ю. Тятлов, Е.А. Югова, Ю.А. Яковлева и др.) позволил конкретизировать условия, которые бы актуализировали данный процесс:

- нормативное признание значимости реализации Комплекса ГТО на уровне образовательного учреждения – вуза (приказ, положение, программа реализации и др.);
- дополнительное изучение мотивации студентов к ЗОЖ, физкультуре и спорту и разработка индивидуальных карт продвижения к тестовым испытаниям в рамках Комплекса ГТО;

– вариативность, альтернативность выбора студентом вида физической активности в рамках обязательной учебной дисциплины «Физкультура и спорт» исходя из собственных физических возможностей и приоритетов;

– актуализация значимости успешности физического совершенствования с учетом специфики и приоритетов будущей профессиональной деятельности;

– усиление внимания развитию прикладных психофизических качеств (выносливость, сила, гибкость и др.) как основы не только ЗОЖ, но и профессиональной успешности выпускника любого вуза;

– создание мест для прохождения тестовых испытаний на базе спортивных мощностей ВУЗов;

– выстраивание тренировочного процесса по подготовке к выполнению нормативов Комплекса ГТО на основе базовых упражнений в рамках дисциплины «Физическая культура и спорт»;

– налаживание бесплатного медицинского осмотра студентов для допуска к выполнению нормативов Комплекса ГТО;

– разработка (на уровне возможностей вуза, профиля, дисциплины) системы поощрений участникам, выполнившим тестовые испытания на знак отличия (золотой, серебряный, бронзовый) Комплекса ГТО;

– развитие коммуникативных и досуговых возможностей участия в команде по реализации идей Комплекса ГТО;

– дополнительная подготовка (повышение квалификации) преподавателей физической культуры по вопросам реализации идей Комплекса ГТО в образовательный процесс;

– и наконец, несмотря на значимость подготовки и выполнения тестовых испытаний ВФСК ГТО принцип добровольности их прохождения должен соблюдаться, особенно в силу существующей сегодня у студентов установки на построение собственной образовательной траектории в рамках существующих ФГОСов.

Таким образом, проблема мотивации студентов вузов к выполнению тестовых испытаний ВФСК ГТО, безусловно, актуальна и требует переосмысления на теоретическом, методическом, так и собственно практическом уровнях.

**Библиографический список:**

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие физической культуры и спорта»[Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/media/files/41d4b> (дата обращения: 01.06.2020)
2. Государственные требования к уровню физической подготовленности населения при выполнении нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО)[Электронный ресурс]. URL: <http://www.minsport.gov.ru/upload/docs/>. (дата обращения: 11.02.2019)
3. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 290 с.
4. Селиверстов А.А. Формирование мотивации студента к физкультурной деятельности //Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии: материалы VI международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 2017. С. 437 – 441.
5. Наговицын Р.С. Мотивация студентов к занятиям физической культурой в вузе// Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8 (часть 2). С. 293-298.
6. Павлов В.Е. Проблема физической подготовленности студентов при выполнении при выполнении норм комплекса «Готов к труду и обороне» //Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии: материалы VI международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 2017. С. 165 – 170.
7. Приходов Д.С. Общие физкультурные компетенции как основа формирования физической подготовленности студентов //Всероссийской научно-практической конференции«Развитие массовой физической культуры в современной России: традиции и перспективы внедрения комплекса ГТО». 2015. № 3. С.73 – 77.
8. Герасименко Н.А. Мотивация студентов к обучению: социально-психологический аспект //Вестник университета № 7-8, 2017. С. 179 – 182.
9. Быков С.В., Корокошко И.О. Проблема мотивации образовательной деятельности студента // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2007. № 2. С. 61 – 64.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ PAGERANK В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Мальшев И.В.

доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, 83

**Аннотация.** Вводятся основные положения технологии PageRank. Приводятся примеры приложения технологии PageRank в психологических исследованиях. Предлагается расширения программы учебной дисциплины «Математические методы обработки психологических исследований» за счет введения дополнительных вопросов из теории графов. Обновление программы позволит будущим специалистам – психологам применять методы новой технологии на практике.

**Ключевые слова.** Социальная психология, технологии PageRank, автоматизированная обработка данных, моделирование социальных процессов.

### Using PageRank technology in psychological research

Malyshev I.V.

Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogical Psychology and Psychodiagnostics, Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky, 410012, Saratov, Astrakhanskaya, 83

**Abstract.** The main provisions of the PageRank technology are introduced. Examples of the application of PageRank technology in psychological research are given. It is proposed to expand the program of the academic discipline "Mathematical methods of processing psychological research" by introducing additional questions from the theory of graphs. Updating the program will allow future specialists-psychologists to apply the methods of the new technology in practice.

**Keywords.** Social psychology, PageRank technologies, automated data processing, modeling of social processes.

**1. Введение.** Использование математических методов в психологии никогда не подвергалось сомнению. Чем больше математики – тем достовернее выводы из проведенных экспериментальных исследований. При этом содержание используемой математики в психологии меняется с течением времени. Сегодня большую роль в выборе математических средств играют информационные технологии. Появление специализированных компьютерных программ, ориентированных на конечного пользователя, позволяет психологам решать сложные вычислительные задачи без обращения к математикам. Один из самых ярких примеров – обработка данных с использованием методов многомерного статистического анализа (кластерного, факторного и других методов). К другому ряду задач относится проблема моделирования психолого-социальных процессов. Иногда обращение к простейшим формальным схемам позволяет отвечать на многие вопросы, связанные, например, с прогнозированием развития тех или иных социальных процессов. Не имея специальной подготовки, психологи время от времени вынуждены обращаться к математикам. Однако, диалог между

представителями разных областей знаний всегда строится непросто в силу различий в особенностях профессионального языка каждой из сторон. В этой ситуации очень много зависит от психологов – насколько они смогут разумно (с точки зрения математиков) сформулировать задачу. Почти невозможно раз и навсегда найти те математические истины, овладение которыми позволило бы психологам на равных с математиками обсуждать насущные проблемы. В качестве подсказки иногда выступают разрабатываемые технологии для обработки больших данных. К таким технологиям относятся технологии PageRank [1]. В настоящей статье дается краткая информация о технологиях PageRank. Кроме того, обсуждаются возможные приложения указанных технологий и предлагаются дополнительные вопросы для внесения в программу обучения психологов.

**2. Основные сведения о технологиях PageRank.** Метод Google PageRank был разработан для оценки важности веб-страниц с помощью их ссылочной структуры. Математика, лежащая в основе технологии PageRank, носит совершенно общий характер и применима к любому графу или сети в любом домене. Благодаря этому, PageRank с успехом используется в библиометрии, анализе социальных и информационных сетей, а также для прогнозирования и рекомендации ссылок. PageRank используется также для системного анализа дорожных сетей, а также в биологии, химии, нейробиологии и физике [1]. Идея применения метода состоит не только в возможности в результате поискового запроса от пользователя определить значительный набор веб-страниц, содержащих практически те же слова, что и введенные пользователем. Для определения меры важности страницы с точки зрения релевантности ее содержания Google разработал систему оценок под названием PageRank, в которой использовалась ссылочная структура Интернета для определения того, какие страницы более важны для пользователя. Чтобы понять основную идею метода, нужно, прежде всего владеть основами теории графов. Эту теорию можно излагать на разных уровнях сложности. О том, что из той теории было бы необходимо психологам для работы, целесообразно рассмотреть в четвертом разделе. Но вначале необходимо затронуть собственно математическую идею метода. Мы получим граф, если некоторые из заранее заданных точек соединим отрезками (ребрами графа). С содержательной точки зрения точки могут соответствовать людям, а соединяющие их отрезки – определенным отношениям между людьми (содержательные примеры помещены в следующий раздел). Суть метода заключается в способах расширения графа путем добавления новых отрезков. Если отрезок соответствует отношению, которое мы условно назовем «дружбой», то расширение графа интерпретируется как расширения списка друзей. Например, правило расширения графа может подчиняться следующему принципу: «я буду дружить с господином N, так как у нас достаточно много общих друзей».

**3. Возможные примеры применения технологии PageRank в социальной психологии.** Существует много ситуаций, допускающих

моделирование с привлечением графов. Обратимся к исследованиям в области социальной психологии.

К настоящему времени в отечественной и зарубежной психологии сложились определенные представления относительно понимания феномена выгорания с точки зрения социальной психологии, его структуры и места в системе других психологических явлений. Многие из них имеют достаточный вес и подкреплены длительными научными исследованиями. Так, определены такие факторы, влияющие на формирование синдрома, как социальные, организационные и индивидуальные. При этом раскрываются механизмы формирования синдрома и намечены дальнейшие перспективы исследований в этом направлении [2].

В то же время необходимо помнить, что сложнейший и неоднозначный характер возникновения синдрома эмоционального выгорания, а также многообразие на сегодня существующих интерпретаций причин его формирования и частоты проявлений требует от ученых поиска новых научных стратегий по поиску оптимизации профессиональной деятельности, адаптации личности к быстро меняющимся социальным изменениям окружающей действительности. Это также может относиться и к особым, подчас экстремальным, условиям среды. Изучение и последующий анализ факторов, которые так или иначе определяют эмоциональное выгорание, позволили говорить о существовании определенной индивидуальной и социально-психологической личностной, профессиональной направленности индивида, особенностях его ценностной сферы личности. Всё это на определенных этапах социализации влияет на развитие синдрома выгорания и создает предпосылки для соответствующих нарушений в личности [3]. Немаловажное значение имеют исследования эмоционального выгорания, других трудных психических состояний во взаимосвязи с ценностно-мотивационной сферой личности и ее адаптационными составляющими в процессе профессиональной социализации специалистов в ситуациях, когда их профессиональная деятельность сопряжена с высоким риском для жизни и здоровья и предполагает негативное воздействие социальной среды. Используя методы моделирования рассмотренных процессов с использованием теории графов, мы можем описать эти процессы как некоторый граф, точками (вершинами) которого являются служащие, а ребрами – те специфические отношения, в которых эти служащие находятся. Изменение имеющихся отношений с точки зрения используемых математических методов означает изменение графа – добавление или устранение новых ребер, изменение веса ребер.

Использование данных методов моделирования возможно и при изучении психолого-педагогических условий подготовки будущих педагогов к сотрудничеству с семьей учащихся [4], а также при оказании психологической помощи родителям, имеющим детей-инвалидов [5].

**4. Элементы теории графов для возможного включения в образовательные программы психологов.** Сложность применения технологии PageRank в социальной психологии обусловлена многообразием

отношений, в которые могут вступать респонденты. Это означает, что применение указанного метода в психологии возможно лишь при совместном участии психологов и математиков. Впрочем, в результате возможной формализации и упрощения метода, психологи могли бы использовать его без привлечения специалистов из других областей. Применяют же современные психологи программу SPSS для решения порой очень сложных задач (например, факторный анализ). В этой связи необходимо обозначить примерный перечень вопросов из теории графов, которые могли бы помочь психологам в освоении технологии PageRank.

Сюда следует отнести: Четные и нечетные вершины графов. Степени вершин. Теорема Эйлера. Циклы и деревья. Классификация графов.

Другие возможные добавления в программу для изучения графов можно найти в работах, имеющих отношение к профессиональной подготовке педагогов-психологов в условиях информатизации образования [6], а также в других гуманитарных исследованиях, посвященных применению математики в психологии [7].

#### **Библиографический список:**

1. V. Bahmani, A. Chowdhury, and A. Goel (2010), Fast incremental and personalized PageRank, Proc. VLDB Endow., 4, pp. 173–184. (Cited on p. 343)
2. Малышев И.В. Особенности стрессоустойчивости и адаптационных характеристик личности учащихся старших классов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2012. - Т. 1. - № 1. - С. 34-38.
3. Малышев И.В. Адаптационные возможности выпускников школ в условиях изменяющегося общества // Изв. Саратов. Ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2013. - Т. 2, - вып. 3(7). - С. 267-273.
4. Хуторянская Т.В. Психолого-педагогические условия подготовки будущих педагогов к сотрудничеству с семьей школьника // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 4. С. 12-16.
5. Хуторянская Т.В. Психологическая помощь родителям, имеющим детей-инвалидов // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 2. С. 168-172.
6. Галаев С.В., Александрова Н.А., Авдеева О.В. Система профессиональной подготовки педагогов-психологов в условиях информатизации образования // Информатика и образование. - 2008. - №5. - С. 102-105.
7. Галаев С.В. Использование теории нечетких множеств в гуманитарных исследованиях // Вестник СГАУ. - 2006. - №6. - С. 34-39.

## ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ СОЦИАЛЬНОЙ ГРУППЫ РИСКА

Мешкова О.Ю.

студентка психолого-педагогического факультета, Балашовский институт (филиал)  
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный  
университет имени Н.Г. Чернышевского»  
E-mail: [oks.meshkova13@gmail.com](mailto:oks.meshkova13@gmail.com)

**Аннотация:** Дан краткий теоретический анализ проблемы механизмов психологической защиты и смысложизненных ориентаций. Анализируется специфика проявления механизмов защиты «Я» в старшем школьном возрасте. Охарактеризована связь механизмов психологической защиты и смысложизненных ориентаций несовершеннолетних молодых людей социальной группы риска.

**Ключевые слова:** механизмы психологической защиты, смысложизненные ориентации, социальная группа риска, старший школьный возраст, личностное становление.

## FEATURES OF LIFE-MEANING ORIENTATIONS AND COPING BEHAVIOR OF MINORS OF THE SOCIAL RISK GROUP

Meshkova O.Y.

student of the faculty of psychology and education, Balashov Institute (branch) of the Saratov  
National Research State University named after N.G. Chernyshevsky "  
E-mail: [oks.meshkova13@gmail.com](mailto:oks.meshkova13@gmail.com)

**Abstract:** A brief theoretical analysis of the problem of psychological defense mechanisms and life-meaning orientations is given. The article analyzes the specifics of the manifestation of the mechanisms of protection of the "I" in high school age. The relationship between the mechanisms of psychological protection and the meaning-of-life orientations of underage young people of the social risk group is characterized.

**Keywords:** mechanisms of psychological protection, life-meaning orientations, social risk group, high school age, personal formation.

Социальная среда всегда являлась основной составляющей не только формирования, но и развития личности человека. Особенности поведения, реакции на определенные события, а также планирование будущего непосредственно зависит от внешних явлений. Молодые люди, находящиеся под неблагоприятным воздействием социального окружения, в большей степени подвержены не только неконструктивной самоактуализацией, но и формированием жизненных установок и дальнейших перспектив. Проблема механизмов психологической защиты и смысложизненных ориентаций несовершеннолетних юношей и девушек социальной группы риска остается актуальной на сегодняшний день.

Под социальной группой риска, как правило, понимают категории детей и семей, сфера жизнедеятельности которых имеет низкий социальный

статус, а сам процесс развития личности ребенка на основе психофизических, социальных и педагогических факторов менее результативен.

По мнению Н.Ш. Валеева, Г.З. Фаттахова формирование мировоззрения детей, относящиеся к данной категории в возрасте от 14 до 18 лет, имеет свои специфические особенности. То есть социальное созревание и вхождение в мир взрослых сопровождается тяжелым материальным положением семьи, неустойчивой психикой, стрессом, выраженным стремлением к самостоятельности и т.п. [1]. Поэтому в этом возрастном периоде данные дети склонны к дезадаптации, которая в целом негативно влияет на их личностное и профессиональное становление.

Механизмы психологической защиты - это бессознательный психический процесс, который направлен на минимизацию влияния негативных факторов на эмоциональную сферу человека.

Б. Карвасарский выделил следующие группы защитных механизмов:

- защиты, которые не искажают информацию (вытеснение, подавление, отрицание);
- защиты, которые искажают восприятие информации, мыслей и чувств человека (рационализация, интеллектуализация, проекция, реактивное образование);
- защиты, которые значительно ослабляют эмоциональное напряжение (сублимация, реализацию в действии, соматизацию тревоги);
- защиты, которые выполняют манипулятивную функцию (регрессия, уход в болезнь, уход в фантазию).

В своих исследования В. Штороо отметила двойные свойства механизмов психологических защит, значительным минусом которых является искажение понимания своего «Я», то есть препятствие к пониманию действительных эмоций и мыслей путем вытеснения или подавления их как раздражителей. Но также автор акцентировал весомое преимущество данных механизмов, которое выражается в бессознательной защите психики от травм, которые способны негативно отразиться на личности в целом. [2]. Поэтому защитные механизмы несовершеннолетних детей социальной группы риска играют важную роль в их жизнедеятельности, защищая их от воздействия внешних и внутренних трудностей.

Смыслоразностные ориентации - это совокупность наличия жизненных целей, удовлетворенности жизнью и своей самореализацией, а также ответственности и активности в процессе личностного роста.

Рассматривая особенности смыслоразностных ориентаций, О.В. Карина подчеркнула, что именно в старшем школьном возрасте активно продолжают формироваться основы мировоззрения, юноши и девушки уже осознанно акцентируют свое внимание на личностном и профессиональном становлении. Но именно в этом возрастном периоде молодые люди мыслят, опираясь на чувства и внешние обстоятельства, что позволяет им закладывать предпосылки к осмысленному поиску и формированию жизненных целей [3].

И.В. Страхов считал, что в процессе успешного планирования и реализации поставленных целей особую роль играет оценка волевых

действий и рассмотрение реального исполнения задуманного. Несовершеннолетние дети чаще сталкиваются с внешними и внутренними препятствиями, преодоление которых в частности зависит от выбранных механизмов психологической защиты, что влияет на их дальнейшее формирование смысложизненных ориентаций [5]. Поэтому правильный выбор личностного реагирования на стрессовые ситуации, которым подвержены дети социальной группы риска, позволит им успешно спроектировать жизненную перспективу и реализовать ее.

Исходя из проведенного теоретического анализа проблемы, мы провели эмпирическое исследование с 30 респондентами, состоящими на учете в Государственном бюджетном учреждении Саратовской области «Балашовский центр социальной помощи семье и детям «Семья» г. Балашова, Саратовской области в возрасте от 15 до 17 лет.

Диагностический аппарат исследования включал в себя такие методики, как опросник «Индекс жизненного стиля» Плутчика-Келлермана-Конте (в адаптации У.Б. Клубова), тест «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева. Результаты исследования были обработаны статистическими методами критерия Хи-квадрат Пирсона и корреляционным анализом Пирсона, с помощью компьютерной программы SPSS 13.0, выполненной на ПК.

Опираясь на полученные результаты, полученные с помощью критерия Хи-квадрат Пирсона, мы установили, что у юношей и девушек социальной группы риска показатели по шкале «Замещение» статистически выражены слабо ( $p=0,042$ ). То есть, несмотря на то, что в старшем школьном возрасте свойственно использование разнообразных механизмов психологической защиты, молодые люди не стремятся прибегать к переадресации реакции с негативного фактора на иной объект. По мнению Е.В. Лапкиной замещение как механизм психологической защиты перестает быть актуальным с возрастом. Другими словами, данная попытка снятия напряжения, связанная с невозможностью достичь желаемого, перестает рассматриваться личностью как конструктивный способ реального достижения поставленной цели с появлением жизненного опыта [4]. По сравнению со своими сверстниками, несовершеннолетние, воспитывающиеся в неблагоприятной социальной среде, быстрее входят в мир взрослых, при этом усваивая наиболее результативные способы достижения желаемого и регуляции собственного психоэмоционального состояния.

Также мы можем отметить, что по методике «Индекс жизненного стиля» Плутчика-Келлермана-Конте (в адаптации У.Б. Клубова) у респондентов общая напряженность психологических защит находится в средних показателях нормы (46%), что говорит о конструктивном использовании механизмов защиты «Я». Самым популярным, используемым механизмом психологической защиты является «Отрицание» (16%). Это свидетельствует о том, что информация о фрустрирующих или вызывающих стресс жизненных обстоятельствах отрицается молодыми людьми. Именно это позволяет им избежать возможных конфликтов, а также поэтапно

пережить травмирующую ситуацию. Еще одним активно используемым механизмом является «Проекция» (15%), который позволяет юношам и девушкам бессознательно переносить собственные отрицаемые качества на другое лицо, но при этом препятствует их объективному восприятию мира и самопознанию.

Опираясь на результаты методики «Смыслжизненные ориентации» Д.А. Леонтьева, мы можем подчеркнуть, что у респондентов средний уровень показателя осмысленности жизни (71%), обозначающий психологическое благополучие и адаптивность личности. Все это говорит о том, что молодые люди способны ставить перед собой долгосрочные цели, получать удовлетворение от самореализации, а также осознанно подходить к планированию своего будущего.

С помощью корреляционного анализа Пирсона нами были установлены взаимосвязи между шкалами:

Чем выше преобладает уровень по шкале «Процесс жизни», тем ниже уровень по шкале «Замещение» ( $rs=-0.489$ , при  $p\leq 0,05$ ). Ощущение эмоциональной насыщенности жизни, удовлетворенность происходящими в ней событиями и собственными действиями, позволяют юношам и девушкам не просто переключаться с проблемы, а осознанно принимать ее и решать.

Чем выше преобладает уровень по шкале «Результативность жизни», тем ниже уровень по шкале «Вытеснение» ( $rs=-0.570$ , при  $p\leq 0,05$ ). Испытывая удовлетворенность своей самореализацией в прошлом и настоящем времени, молодые люди не стремятся избавляться от травмирующих воспоминаний произошедших или происходящих событий.

Чем выше преобладает уровень по шкале «Общий показатель осмысленности жизни», тем ниже уровень по шкале «Регрессия» ( $rs=-0.562$ , при  $p\leq 0,05$ ). Наличие целей в жизни и возможности их реализовывать, принятие опыта прошлого, желание расти и развиваться для достижения успеха в будущем, в целом, позволяют респондентам осознанно отказаться от желания уходить в деструктивный образ жизни как попытки справиться с имеющимися трудностями.

Таким образом, проведенное исследование показало, что, несмотря на неблагоприятные окружающие социальные условия, выраженность механизмов психологической защиты и сформированность смысложизненных ориентаций у молодых людей находится в пределах средней значимости. Именно это свидетельствует об их умении справляться с трудными жизненными обстоятельствами на психоэмоциональном уровне, а также успешно планировать свое дальнейшее будущее и самоактуализироваться для этого в настоящем. Также, несмотря на разнообразие механизмов защиты «Я», юноши и девушки в основном не прибегают к использованию способов, деструктивно влияющих на повседневный образ жизни, но склонны к их использованию. Поэтому мы считаем, что необходимо чаще обсуждать с несовершеннолетними молодыми людьми социальной группы риска проблему механизмов психологической защиты и смысложизненных ориентаций через личностные особенности,

которые позволят расширить их представления о самих себе и своих возможностях, что в целом поможет предотвратить предрасположенность к деструктивному способу решения стрессовых ситуаций и образу жизни.

**Библиографический список:**

1. Валеева, Н.Ш. Дети группы риска - актуальная проблема современного общества / Г.З. Фаттахова // Вестник Казанского технологического университета. - 2007. - №5. - С. 195-198.
2. Заикина, А.И. Психология защитных механизмов личности / А.И. Заикина, А.Ю. Красникова, Ж.Н. Мустафинова // Молодой ученый. - 2019. - № 11 (249). - С. 219-220.
3. Карина, О.В. Специфика смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте: педагогический аспект / О.В. Карина // Психологические проблемы смысла жизни и акме. - 2020. - №XXV. - С. 188-191.
4. Лапкина, Е.В. Психологическая защита и совладание человека в разные периоды взрослости / Е.В. Лапкина // Ярославский педагогический вестник. - 2010. - №3. - С. 113-118.
5. Страхов, И.В. Психология характера / И.В. Страхов. - Саратов: Полиграфист, 1970. - 80 с.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННО-УЧЕБНОГО ЦЕНТРА

*Митюков Е. А.*

*аспирант кафедры общей педагогики,  
Воронежский государственный педагогический университет,  
e-mail: [evgen769mit@mail.ru](mailto:evgen769mit@mail.ru)*

В статье автор указывает на важность и необходимость развития Я-концепции студентов военно-учебного центра, акцентирует внимание на социально-психологических основах сопровождения процесса формирования Я-концепции будущих военных специалистов. Автором приводятся результаты опытно-экспериментальной работы по выявлению основных социально-психологических условий развития Я-концепции в деятельности военно-учебного центра, делается акцент на развитии навыков самоанализа, волевой саморегуляции, реализации студентами программы самовоспитания.

**Ключевые слова:** социальная психология, педагогическая психология; психология личности, Я-концепция, военно-учебный центр, педагогика и психология профессионального образования.

## SOCIO-PSYCHOLOGICAL BASES FOR THE DEVELOPMENT OF THE I-CONCEPT OF THE STUDENT PERSONALITY IN THE ACTIVITIES OF THE MILITARY TRAINING CENTER

**E. A. Mityukov**

*postgraduate student of the Department of General Pedagogy,  
Voronezh State Pedagogical University,  
e-mail: [evgen769mit@mail.ru](mailto:evgen769mit@mail.ru)*

In the article, the author points out the importance and necessity of developing the self-concept of students of the military training center, focuses on the socio-psychological foundations of supporting the process of forming the self-concept of future military specialists. The author cites the results of experimental work to identify the main socio-psychological conditions for the development of the self-concept in the activities of the military training center, the emphasis is placed on the development of skills of self-analysis, volitional self-regulation, students' implementation of the self-education program.

**Key words:** social psychology, educational psychology; personality psychology, self-concept, military training center, pedagogy and psychology of vocational education.

Сегодня Вооружённые силы России находятся на этапе масштабных преобразований, вызванных рядом факторов: нарушением сложившейся в мире системы стратегической стабильности; изменением характера военных угроз; новыми тенденциями в развитии средств и способов вооружённой борьбы; изменениями, происходящими в экономической и социальной жизни общества. В этих условиях конечной целью военной реформы является создание хорошо обученной, боеспособной армии, способной надёжно защитить национальные интересы Российской Федерации, гарантировать её суверенитет и территориальную целостность [12; 13; 14; 15; 23].

Главным системообразующим фактором профессионализма личности будущих военных специалистов, по мнению А. А. Деркача, Н. В. Кузьминой,

является образ искомого результата, к которому стремится субъект. Потребность в достижении результата, анализ меры продвижения в этом направлении, поиск причин, содействующих и препятствующих его получению, формируют профессионализм личности будущих военных специалистов. Всё это относится к сфере Я-идеального, которое является одним из компонентов структуры Я-концепции. То, в какой степени в образе Я-идеального присутствуют достижения в профессиональной сфере, во многом и определяет уровень профессионализма.

Процесс обретения опыта профессиональной деятельности будущими военными специалистами неотделим от становления личности студента. В этом контексте важно помочь студенту стать субъектом творческого саморазвития, что возможно при достижении им определенного уровня развития Я-концепции [3; 16; 17; 18; 19]. Именно способность и готовность к самообразованию является одним из основных показателей подготовленности личности к военной службе, функционированию в современном, быстро меняющемся мире [9; 10; 11].

Профессиональное военное образование невозможно без осознания каждым студентом самого себя: своих способностей, возможностей, потребностей, своей ролевой и статусной принадлежности, интеллектуальных, эмоциональных, волевых характеристик, без принятия себя, своего образа «Я» [1; 2; 4; 5; 6; 7; 8]. Субъектом образовательной деятельности в военно-учебном центре является студент. Поэтому для выявления социально-психологических условий развития Я-концепции личности студента военно-учебного центра необходимо учитывать влияние возрастных и специфических особенностей личности обучающегося как многофакторно обусловленной саморазвивающейся системы субъекта образовательного процесса в вузе, имеющего большое количество степеней свободы, но и подверженного существенным ограничениям внутреннего и внешнего характера [20; 21; 22]. Это порождает различного рода противоречия, которые могут выступать как стимулом, так и препятствием для становления социально-профессиональной Я-концепции личности студента.

Для выявления и оценки эффективности степени влияния социально-психологических условий на развитие Я-концепции личности студентов военно-учебного центра был использован факторный анализ, позволивший выявить группу инвариантных и вариативных факторов, условий. В ходе опроса студентам предлагалось оценить перечень условий по двум параллельным шкалам – шкала идеального (I – могло бы повлиять) и реального (R – реально повлиять) влияния, выражая такую оценку в баллах от 0 до 3 (от не повлиять и не могло повлиять до реально повлиять и могло повлиять). Оценка эффективности влияния каждого из условий определялась по формуле  $\Delta = I - R$ . В этом случае эффективность влияния каждого из условий тем выше, чем в большей степени значение  $\Delta$  стремится к 0 (Табл.1).

**Оценка студентами эффективности влияния условий Военно-учебного центра на формирование и развитие Я-концепции будущих военных специалистов (февраль 2020, n=450)**

№	Психолого-педагогические условия	I	R	Δ
1.	Наличие в ВУЦ достойных примеров для подражания, эталонов профессионализма	2,76	2,34	0,42
2.	Гуманное отношение преподавателей к студентам ВУЦ	2,81	1,65	1,16
3.	Индивидуальный подход к профессионально-личностному развитию студентов ВУЦ	2,46	1,23	1,23
4.	Использование современных информационных систем в образовательной деятельности ВУЦ	2,68	1,19	1,49
5.	Стимулирование преподавателями ВУЦ мотивов саморазвития студентов, их самосовершенствования	2,73	1,26	1,47
6.	Опора на положительное в личности студента ВУЦ	2,81	1,37	1,44
7.	Поддержка инициативы, самостоятельности, субъектности студентов ВУЦ	2,78	1,78	1
8.	Развитие у студентов мотивов долга, ответственности, офицерской чести, достоинства, в образовательной деятельности ВУЦ	2,82	1,43	1,39
9.	Обращение к возможностям коллективной, командной деятельности студентов ВУЦ	2,64	1,17	1,47
10.	Развитие у студентов ВУЦ опыта эмоционально-волевой иммобилизации, саморегуляции, стрессоустойчивости	2,83	1,21	1,62
11.	Формирование жизненных планов студентов ВУЦ, опыта планирования своей профессиональной карьеры	2,67	0,89	1,78
12.	Приобщение студентов ВУЦ к традициям и нормам российского офицерства, кодексу чести офицера	2,79	1,19	1,6
13.	Сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм образовательной деятельности со студентами ВУЦ	2,58	0,92	1,66
14.	Создание ситуаций сравнения студентами ВУЦ уровня сформированности в них профессионально-личностных качеств	2,89	1,76	1,13
15.	Развитие у студентов ВУЦ навыков и опыта самооценки сформированности профессионально-личностных качеств	2,76	1,69	1,07
16.	Создание ситуаций морального выбора студентом способов поведения и деятельности в образовательной среде ВУЦ	2,79	1,14	1,65
17.	Обеспечение связи содержания деятельности студентов ВУЦ с реальными условиями жизнедеятельности офицеров	2,77	0,64	2,13
18.	Моделирование ситуаций проявления студентами ВУЦ коллективизма, товарищества, взаимопомощи	2,72	0,79	1,93
19.	Развитие у студентов ВУЦ опыта социального взаимодействия, коммуникации, сотрудничества	2,75	0,93	1,82
20.	Обогащение эмпатических, перцептивных способностей студентов ВУЦ, навыков рефлексии и интеракции	2,69	0,76	1,93

Полученные данные позволяют определить значение Δ по каждому из условий. Эта процедура дает возможность наглядно представить реальную эффективность перечисленных социально-психологических условий развития Я-концепции личности студента в образовательной деятельности военно-

учебного центра. В таблице видно, что часть значений  $\Delta$  находятся в интервале между 0,49 и 1,00 – это наиболее влиятельные и ощущаемые студентами военно-учебного центра условия (наличие в военно-учебном центре достойных примеров для подражания, эталонов профессионализма; поддержка инициативы, самостоятельности, субъектности студентов военно-учебного центра; развитие у студентов военно-учебного центра навыков и опыта самооценки сформированности профессионально-личностных качеств).

Большая часть условий находится в средней зоне влияния, в интервале от 1,00 до 1,75. Но есть группа условий, влияния которых студенты оценивают не высоко, в интервале от 1,75 до 2,13 (обеспечение связи содержания деятельности студентов военно-учебного центра с реальными условиями жизнедеятельности офицеров; моделирование ситуаций проявления студентами военно-учебного центра коллективизма, товарищества, взаимопомощи; развитие у студентов военно-учебного центра опыта социального взаимодействия, коммуникации, сотрудничества; обогащение эмпатических, перцептивных способностей студентов военно-учебного центра, навыков рефлексии и интеракции; формирование жизненных планов студентов военно-учебного центра, опыта планирования своей профессиональной карьеры). Полученные эмпирические данные позволяют концентрировать усилия преподавателей военно-учебного центра на обеспечении тех условий, которые в наибольшей степени способствуют формированию Я-концепции будущих военных специалистов, развитию в них важных личностных и профессиональных качеств.

Анализ результатов проведенной опытно-экспериментальной работы позволил выявить *социально-психологические условия*, влияющие на развитие Я-концепции личности студентов военно-учебного центра.

*Психолого-педагогические условия* обеспечивали благоприятную атмосферу психологического самочувствия и комфорта студентов – это гуманизация отношений в воспитательной системе военно-учебного центра; обеспечение социально-ценной мотивации профессионально-личностного развития студентов; профессионализм, педагогическое мастерство, личный пример преподавателей военно-учебного центра; эффективная диагностика профессионально-личностного развития студентов и др.

*Организационно-педагогические условия* предусматривали определение и применение наиболее эффективных путей и способов влияния воспитательной системы военно-учебного центра на социальное и профессиональное становление будущих военных специалистов – это развитие коллективных форм деятельности, налаживание «вертикального», межвозрастного взаимодействия; освоение ценностей, традиций, норм военизированной среды, обеспечение органического единства учебной и внеучебной деятельности студентов; обращение к ретроспективному анализу субъективных эмоциональных состояний студентов в ходе производственных практик, проводимых акциях и делах; сотрудничество преподавателей, студентов, органов студенческого самоуправления в организации воспитывающей среды образовательного учреждения, его этоса; создание и

поддержание профессиональных традиций и обычаев, обогащение опыта организации совместного досуга и др.

*Социально-педагогические условия* способствовали конструированию воспитывающей среды военно-учебного центра, активно влиявшей на становление отношения студентов к будущей профессиональной деятельности, внедрение в воспитательную систему военно-учебного центра коллективно-творческих дел социально-значимой и профессиональной направленности; учет уровня личностного, профессионального развития студентов; пробуждение мотивов самосовершенствования, самовоспитания, саморазвития, саморегуляции своего поведения; развитие инициативности, активности, ответственности, обязательности, исполнительности, самодисциплины; обеспечение участия студентов в реальном самоуправлении и др.

### **Библиографический список**

1. Бернс Р. Я-концепция и воспитание. – М.: Прогресс, 1986.
2. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д.: Надежда, 2005. – 270 с.
3. Булатников И.Е. Воспитательная система образовательного учреждения как фактор развития социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 2 (10). – С. 96-113.
4. Булатников И.Е. Деструкция морального сознания современного российского общества как проблема теории и практики социального воспитания молодежи // Вестник Костромского гос.ун-та. – 2012а. – № 1. – С. 146–152.
5. Булатников И.Е. Деструкция общественной морали как проблема современного социального воспитания молодежи // Ярославский педагогический вестник. – 2012б. – Т. II. – №5. – С. 24–30.
6. Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17). – С. 79–90.
7. Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психолого-педагогический поиск. – 2012в. – №3 (23). – С. 60–72.
8. Булатников И.Е., Репринцев А.В. Системная методология в контексте поиска оптимальной модели реформирования российского образования // Психолого-педагогический поиск. – 2012г. – № 22. – С. 19-34.
9. Дьяченко М.И. Взаимоотношения в многонациональном воинском коллективе. – М., 1989.
10. Дьяченко М.И. Военная психология и педагогика. – Минск, 1999.
11. Дьяченко М.И. Морально-психологическая устойчивость многонационального воинского коллектива // Военная мысль. – 1988. – №4.
12. Дьяченко М.И. Психология высшей военной школы. – М., 1983.
13. Дьяченко М.И. Психология высшей школы. – Минск: Тесей, 2003. – 352 с.
14. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. – Минск, 1985.
15. Педагогика профессионального образования / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2004.
16. Репринцев А.В. Культурно-образовательная среда в становлении личности русского человека // Педагогика. – 2015. – № 1. – С. 88-96.
17. Репринцев А.В. Общинно-коллективистский этос традиционного русского мира как альтернатива неолиберальной идеологии социального воспитания // Психология и

педагогика социального воспитания / Ред. А.Г. Кирпичник, А.Г. Самохвалова. – Кострома: КГУ, 2020. – С. 33-40.

18. Репринцев А.В. Социально-нравственное развитие личности: от гуманистических традиций Русского мира – к реалиям современного неолиберализма // Гуманизация образовательного пространства. Сб. науч. ст. – Саратов: СГУ, 2020. – С. 98-107.

19. Репринцев А.В. Ценностно-смысловые ориентиры профессионально-личностного развития будущего специалиста в условиях социокультурных трансформаций // Профессионально-личностное развитие будущих специалистов в среде научно-образовательного кластера. – Казань, 2020в. – С. 26-34.

20. Репринцев А.В., Сухоруков И.С. Формирование этнокультурной идентичности подростков и юношества как проблема современной психологии и социальной педагогики // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – Т.33. – №7 (256). – С.142-149.

21. Сухоруков И.С. Информационная среда в системе факторов формирования этнокультурной идентичности подростка: психологические механизмы преодоления дезориентирующих влияний информационной среды // Развитие личности в условиях цифровизации образования: от начальной к высшей школе. – Елец: ЕГУ, 2020. – С. 292-299.

22. Сухоруков И.С. Мотивационно-оценочные характеристики дифференциации "своих" и "чужих" в полиэтничной подростковой среде // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. – 2020а. – Т. 26. – № 4. – С. 14-24.

23. Юсупов В.В., Шамрей В.К., Корзунин В.А., Овчинников Б.В. Военно-медицинская академия в становлении и развитии профессионального психологического отбора военнослужащих // Известия российской военно-медицинской академии. – 2019. – Том 38. – № 3 (2019). – С. 5-12.

## АНАЛИЗ И КРИТИКА ИДЕИ «СВЕРХЧЕЛОВЕКА» НИЦШЕ С ПОЗИЦИИ ПРАВОСЛАВНОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Отпущенников И.Г.

студент 1 курса Саратовской православной духовной семинарии.

Ученое звание магистр.

E-mail: [Ivan188813@mail.ru](mailto:Ivan188813@mail.ru)

**Аннотация:** В статье анализируется идея немецкого философа Фридриха Ницше о «Сверхчеловеке». Идея рассматривается с позиции православной антропологии. Цель статьи: выявить основные положения идеи о «Сверхчеловеке» и подвергнуть критическому анализу с позиции православного учения о человеке.

**Ключевые слова:** Вера, воля к власти, платонизм, православие, развитие, сверхчеловек, святость, христианство.

В третьей главе, своего знаменитого философского сочинения: «Так говорил Заратустра», Ницше от лица Заратустры обращается к людям: «Я буду учить вас о «Сверхчеловеке. Человек есть нечто, что следует преодолеть. Что сделали вы, для этого? Все существа до сих пор создавали что-нибудь выше себя; а вы хотите быть отливом этой великой волны и скорее вернуться к состоянию зверя, чем превзойти человека? Что такое обезьяна по сравнению с человеком? Стыд и мучительный позор. Человек по отношению к сверхчеловеку тоже лишь стыд и мучительный позор. Вначале вы были обезьяны. Смотрите, как много в вас еще от обезьяны. Смотрите, я учу вас о сверхчеловеке! Сверхчеловек, это смысл земли»<sup>4</sup>.

В этих словах отражена суть и смысл идеи Ницше о Сверхчеловеке. Они указывают на то, что современный человек еще не представляет собой совершенный вид, ему еще предстоит двигаться по пути преодоления и развития, чтобы наконец достигнуть совершенного состояния, которое будет отличать современного человека от сверхчеловека, подобно тому как современный люди отличаются от обезьян. В этом смысле, немецкий философ ищет пути, которые ведут к этому состоянию, однако он не указывает четкий образ самого сверхчеловека, а лишь выражает его в символах и указывает на то, что в истории рождались люди, которые приближались к состоянию сверхчеловека.

Ницше считает, что все естественные стремления, данные человеку от природы, ведут его в правильном направлении и среди всех импульсов человеческого естества он особенно выделяет волю к власти. Философ всячески указывает на то, что это основа жизни и развития, и призывает этой воле следовать. То, что у христиан считается пороком и пагубной страстью – гордыней, у Ницше это добродетель и основа развития. На этом основании он формирует, свои собственные идеи, или если выразиться точнее, правила жизни, которые должны поспособствовать появлению «Сверхчеловека»: «дайвозможность слабому погибнуть», «ненавидь своего ближнего ради

---

<sup>4</sup> Ницше, Ф. Малое собрание сочинений. – СПб., 2018. – С.287-288.

дальнего (сверхчеловека)», «борись», «преодолевай», «подтолкни все то, что падает», «все, что нас не убивает, делает нас сильнее».

Правильно устроенный ницшеанский мир, это мир где постоянно идет борьба, мир, где нет ни жалости, ни пощады, где выживают и правят сильнейшие, а слабые погибают или служат сильным. По Ницше, жалость и милосердие не способствуют появлению «Сверхчеловека». В милосердии он обвиняет христиан, говоря, что христиане способствуют ухудшению человеческой природы, поддерживая и поощряя существование неудачных существ. Вот что пишет философ, в своей работе «Антихристианин»: «Сострадание противоречит закону развития, который есть закон отбора. Оно поддерживает то, что должно погибнуть, оно встает на защиту осужденных жизнью»<sup>5</sup>. В этом контексте можно заметить и влияние теории эволюции Чарльза Дарвина, где все существа борются между собою, за всегда ограниченный ресурс, сильные выживают и оставляют потомство, а слабые погибают и вырождаются.

В своих сочинениях Ницше указывает, что «сверхчеловек» будет личностью творческой и равнодушной к культуре. Сам философ восхищается языческой греко-римской культурой и указывает на то, что это образец для подражания, а все потому, что люди этой цивилизации жили правильно, в согласии со своими инстинктами и окружающей природой. Поэтому он призывает «человека» следовать устремлениям своего естества и в особенности самому важному – воле к власти, т.к. эта воля ведет человека к совершенству. Ницше пишет: «Где понижается воля к власти в какой бы то ни было форме, там всякий раз возникает и физиологический спад»<sup>6</sup>. В отрицании жизни и естественности философ видит главную проблему и угрозу для развития человека. В связи с этим он критикует идеализм (платонизм) и христианство. Он утверждает, что придуманный идеальный мир отрицает реальную жизнь, поэтому из идеализма прорастает нигилизм. В своей работе Антихристианин, философ обвиняет христианство в том, что вера в потустороннее, загробное, «Царство Небесное», умерщвляет и обесценивает жизнь. Ницше, переворачивая смысл слов Христа пишет: «Царство Небесное внутри вас есть», указывая на волю к власти. Философ где-то в символах, а где и прямо предлагает полностью отказаться от Бога и в целом от духовного мира, так как по его мнению, это наглая ложь и иллюзия, это отрицает жизнь и извращает волю к власти: «Я (Ницше) хотел сказать: христианство до сих пор было наиболее роковым видом самовозвеличивания!»<sup>7</sup>. Христиан Ницше называет ненавистниками жизни, земли и самыми первыми лжецами и лицемерами. О христианском Боге он пишет: «Бог обожествляющий «Ничто», освящающий волю к ничто». Таким образом, философ указывает на то, что духовный мир, Бог – это иллюзия, а естественное человеческое стремление (воля к власти), есть дух, который ведет человека к совершенству и именно этому духу нужно следовать.

<sup>5</sup> Ницше, Ф. Эссе Номо. Антихрист. – СПб., 2019. – С. 133.

<sup>6</sup> Ницше, Ф. Эссе Номо. Антихрист. – СПб., 2019. – С. 145.

<sup>7</sup> Ницше, Ф. Малое собрание сочинений. – СПб., 2018. – С. 609.

Для православных христиан такой образ мысли ошибочен в самом основании. В православии какой бы страсть не была, в каком бы образе она не приближалась к уму человека, какие бы благородные импульсы не посыпала, это смертельно, и это убивает человека, потому что разум оказывается поработанным страсти и отпадает от Бога. Для Ницше, воля к власти это путь развития и как цель сверхчеловек, для христиан, это «рабство» страсти гордыни, деградация и путь к «мертвому» состоянию. Как животные служат своим инстинктам, так и человек служащий своим страстям (воле к власти по Ницше) начинает походить больше на животного чем на человека, не говоря уже о сверхчеловеке. Сам Ницше в работе «Антихристианин» подтверждает эту мысль: «Мы более не выводим человека из «духа» из «божества», мы отодвинули его в ряды животных, мы считаем его сильнейшим животным, потому что он хитрее всех, следствием этого является его духовность»<sup>8</sup>.

Анализируя позицию Ницше в отношении развития человека и цель этого развития – «Сверхчеловека», православное учение о человеке утверждает, что воля и стремление к власти, это стремление падшей природы и это страсть, которую святые отцы именуют гордыней. Православие и христианство в целом утверждает, что наш мир в определенный момент пал, пал через человека, который захотел стать как Бог и его падение заключается в том, что наша природа испортилась, стала смертной и как указывает Блаженный Августин: «не может не грешить». Святые отцы указывают, что страсти постоянно отрывают нас от Бога и низводят к низшему состоянию. Человеческая природа, живущая под властью страстей, является падшей и испорченной. Православие всегда указывало на то, что жизнь по страстям, это ложный путь и ни к какому сверхчеловеку этот путь не приведет, а скорее наоборот, приведет человека к более низкому состоянию, более животному, чем человеческому. Вспоминаются слова Киреевского: «Человек оставив образ Божий, потеряет человеческий и возревнует по образу звериному».

У Христиан высшие стремления души должны быть направлены к Богу, к святости. Как сказал Христос: «будьте святы, как и Отец Мой свят». Пока страсти человека не подчинены уму, а ум Богу, человек страдает, не чувствует себя счастливым, сам не знает чего хочет и не может удовлетворить свои желания. Это доказывают и исследования психологов, разных школ. Опираясь на исследования психологов можно сделать вывод, что многие проблемы связанные с человеческой психикой, возникают по причине попадания человеческого сознания, под власть своего подсознания, под власть своих устремлений и желаний. А если выразиться терминологией Святых Отцов, такой человек находится под влиянием своих страстей. Если говорить конкретно о воли к власти с позиции психологии, то австрийский психоаналитик Альфред Адлер в своих исследованиях доказал, что стремление к власти очень часто вырастает из комплекса неполноценности,

---

<sup>8</sup> Ницше, Ф. Эссе Homo. Антихрист. – СПб., 2019. – С. 141.

поэтому ни о каком природном предназначении к господству не может быть и речи. Позиция Христианства заключается как раз в том, чтобы человек избавился от зависимости страстям, с помощью Божьей. Окрепший ум в Боге начинает быть способным подчинять желания. Инстинкты начинают служить человеку, а не управлять им. Позиция Ницше совершенно противоположная - разум подчиняется воле к власти. В Христианстве основой является вера в Бога, ум подчиненный Богу, а страсти должны служить окрепшему в Боге разуму. У Ницше все наоборот, страсти, главная из которых воля к власти, этой воле подчиняется ум, который отвергает Бога, а вместе с этим и все платоническое. Сам немецкий философ считает теологов противоположным явлением для своей философии и в этом смысле, Ницше еще раз подтверждает, что его модель мировоззрения абсолютно противоположна христианской. По Ницше воля к власти является основой и она развивает человека. В христианстве развивает Бог и в первую очередь вера в Бога. Не раз, в Евангелии подчеркивается, что важнейшей добродетелью является вера. В связи с этим, можно задать вопрос: «почему в христианстве, так часто акцентируют внимание на вере?» Почему Христос указывает на то, что вера спасает человека и позволяет ему передвигать горы? Преподобный Марк Подвижник рассуждая о вере говорит: «Вера убеждает боримый ум прибегать к Богу и возбуждает его к дерзновению»<sup>9</sup>. Преподобный Исаак Сирий утверждает: «вера есть дверь тайнств»<sup>10</sup>. Он же указывает, что «вера есть откровение разума; и когда помрачается ум, вера скрывается, господствует над нами страх и отсекает нашу надежду»<sup>11</sup>. В целом, анализ Священного Писания, творений Святы Отцов и церковного Предания указывает на то, что вера – это в первую очередь признание высшего трансцендентного начала – Бога, надежда и вера не на свои силы, а на силу Божию. Человек, который верит своим желаниям, надеется на них и не верит в Бога, никогда не спасется, а замкнется либо на своих страстях, либо на окружающем социуме уповая только на себя или на обстоятельства. Как доказательство того, что христианская вера является стимулом развития и совершенства - христианские святые, которые в разные исторические периоды, при разных социально-культурных условиях, проявляли себя как люди духовные, смелые, гениальные, трудолюбивые, сильные, творческие и можно еще добавить, как люди счастливые. Поэтому нельзя соглашаться с мнениями, которые указывают на то, что христианская вера – это тормоз в развитии и религия рабов. Христианство своей историей как раз доказывает обратное, что оно может совершенствовать человека в независимости от его гендерной, национальной, возрастной и сословной принадлежности, оно способно развивать не только отдельную личность, но и положительно влиять на все социальные аспекты жизнедеятельности – науку, искусство, политику. В этом смысле, Ницше как раз относится к тем, кто критикует и отрицает христианство, но не только, он отрицает также и все, что можно

---

<sup>9</sup> Сокровищница духовной мудрости // Богообщение – Высокоумие. Т. 2. – М., 2003. – С.351

<sup>10</sup> Сокровищница духовной мудрости – С. 355

<sup>11</sup> Там же

отнести к миру духовному, идейному (платоническому). Ницше отрицает религии если можно так выразиться платонические, признает их иллюзорным и противоестественным феноменом, несмотря на то, что история человечества доказывает обратное.

Таким образом, можно сделать вывод, что Ницше в самых основах своей идеи о сверхчеловеке, задает ложный путь развития, несмотря на то, что в его философии есть много полезных и ярких мыслей – это борьба, преодоление, стремление к развитию, что характерно в целом и для христианства. Однако, немецкий философ критикует христианство, указывает на то, что это самое худшее явление в истории человечества – это худшая форма иудаизма, как он считает, ведущая к вырождению человека, ставит под угрозу идею «Сверхчеловека». В связи с эти философская модель развития Ницше, это полная противоположность христианской модели и в целом (платонической). Христианство это вера в Бога, который сошел на землю, чтобы человек стал богом. Это модель организации души и ума, где страсти подчиняются разуму, а ум Богу. Где цель, это «обоженье» и «Царство Небесное». Ницшеанская философия это воля к власти, которая подчиняет разум, а разум отрицает Бога и сверхчеловек является целью такой парадигмы, с точки зрения православной антропологии ложной и вредной.

#### **Библиографический список:**

1. Евдокимов, П.В. Православие / П.В. Евдокимов; пер. с французского С. Гриб. – М.: Библейско-Богословский Институт св. Апостола Андрея, 2002. – 500 с.
2. Киприан, К. Антропология Св. Григория Паламы / К. Керн. – К.: Издательство имени святителя Льва, папы Римского, 2005. – 433 с.
3. Ницше, Ф. Эссе Homo. Антихрист / Ф. Ницше; пер. с немецкого Ю. Антоновского, В. Флеровой. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2019. – 224 с.
4. Ницше, Ф. Малое собрание сочинений / Ф. Ницше; пер. с немецкого Ю. Антоновского, В. Вейнштока, А. Заболоцкой и др. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2018. – 1056 с.
5. О человеке: Св. Григорий Нисский, Св. Игнатий Брянчанинов, Св. Лука Войно-Ясенецкий, иеромонах Серафим Роуз / ред.-сост. Д. Чунтонов. – М.: Православное братство святого апостола Иоанна Богослова, 2004. – 541 с.
6. Сокровищница духовной мудрости // Богообщение – Высокоумие. Т. II / М.: Издание Московской духовной академии и Введенской Оптиной Пустыни, 2003. – 574 с.

## РОЛЬ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ В ОЦЕНКЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ФЕХТОВАЛЬЩИКОВ

Павленкович С.С.

кандидат биологических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»  
E-mail: [svpavlin@yandex.ru](mailto:svpavlin@yandex.ru)

**Аннотация:** в статье рассматривается функциональное состояние нервной системы юных фехтовальщиков-шпажистов в качестве важного критерия адаптации к условиям соревнований. Показано, что двигательная подготовленность юных спортсменов находится в прямой зависимости от степени координационной и эмоциональной устойчивости их нервной системы.

**Ключевые слова:** юные фехтовальщики, функциональное состояние, нервная система, психологическая готовность, координационные способности.

## THE ROLE OF THE FUNCTIONAL STATE OF THE NERVOUS SYSTEM IN ASSESSING THE MOTOR ABILITIES OF FENCERS

Pavlenkovich S.S.

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of theoretical foundations of physical education Department, Saratov State University, Saratov  
E-mail: [svpavlin@yandex.ru](mailto:svpavlin@yandex.ru)

**Abstract:** the article considers the functional state of the nervous system of young swordsmen as an important criterion for adaptation to the conditions of competition. It is shown that the motor fitness of young athletes is directly dependent on the degree of coordination and emotional stability of their nervous system.

**Keywords:** young fencers, functional state, nervous system, psychological readiness, coordination abilities.

Успех в спортивных состязаниях зависит от целого комплекса факторов, среди которых одним из важнейших является психологическая готовность спортсменов. Поэтому в системе общей спортивной подготовки к условиям соревнований данному виду подготовленности уделяется особое внимание [1, 2, 3].

Являясь одним из видов спортивных единоборств, фехтовальный бой предъявляет повышенные требования к психике спортсмена, так как для нанесения укола во время атакующих маневров в ходе боя приходится совершать разнообразные движения оружием. Это обуславливает наличие у спортсменов-фехтовальщиков определенных волевых, личностных качеств, а также координационной подготовленности [4, 5].

Существенную роль в формировании тактических способностей фехтовальщиков играют скорость сенсомоторных реакций, особенности оперативного мышления и внимания [6, 7].

Во время соревновательных выступлений спортсмен-фехтовальщик находится под воздействием различных помех, которые оказывают стрессовое

воздействие на функциональное состояние нервной системы и его эмоциональную сферу [8].

Поэтому для системы совершенствования спортивного мастерства юных фехтовальщиков необходима своевременная диагностика их психофизиологических свойств.

Целью настоящего исследования явилось изучение роли функционального состояния нервной системы юных фехтовальщиков в развитии их двигательных способностей и степени адаптации к условиям соревновательной деятельности.

Экспериментальная часть исследования проводилась на базе Государственного бюджетного учреждения Саратовской области «Спортивная школа олимпийского резерва по фехтованию имени Г.И. Шварца», в котором приняли участие 20 мальчиков 12-14 летнего возраста, специализирующихся в фехтовании на шпагах.

Комплексная оценка функционального состояния нервной системы юных спортсменов с последующим их распределением на группы осуществлялась по результатам проб Бондаревского, Яроцкого, Ромберга, теста Шульте. Уровень психологической готовности и эмоциональной устойчивости диагностировали по данным методики Ч.Д. Спилбергера и копинг-стратегий в стрессовых ситуациях Т.А. Крюковой [9].

Оценка двигательной подготовленности осуществлялась по результатам челночного бега «4x9 м», пробегания 7-метрового отрезка спиной вперед, показателей целевой точности укола в специальных тестах с применением мишени (шпажисты должны были попасть в очерченный круг диаметром 10 см из различных исходных положений). На выполнение специальных упражнений шпажистам давали по 10 попыток. [10]. Все результаты исследований были обработаны методом математической статистики.

На основании результатов комплексной оценки функционального состояния нервной системы выявлено одинаковое количество юных фехтовальщиков-шпажистов с высоким (1 группа) и средним (2 группа) уровнем координационной устойчивости нервной системы. Отметим, что время сохранения равновесия во всех координационных пробах у фехтовальщиков 1 группы было достоверно выше.

На основании большего количества правильных ответов и меньшего числа ошибок по красно-черным таблицам Шульте можно заключить о наиболее высокой способности к распределению и переключению внимания у шпажистов 1 группы по сравнению со спортсменами 2 группы.

Показатели личностной тревожности (ЛТ) в условиях тренировок и соревнований не имели статистически значимых различий и соответствовали средней степени выраженности:  $35,2 \pm 0,6$  балла в 1 группе и  $36,7 \pm 0,7$  балла во 2 группе. Показатели реактивной тревожности (РТ) в обеих группах были умеренными:  $30,6 \pm 0,4$  балла и  $33,7 \pm 0,3$  балла. В период соревновательных стартов зафиксирован достоверный рост показателей РТ у

всех юных спортсменов. Причем, более выраженные изменения отмечены у фехтовальщиков 2 группы ( $47,3 \pm 0,4$  балла).

Исследование характера ответных реакций на стрессовую соревновательную ситуацию показало, что для большинства шпажистов обеих групп (50% и 60%) характерна копинг-стратегия, направленная на эмоции. Для 30% шпажистов 1 группы и 20% спортсменов 2 группы присуща копинг-стратегия, направленная на избегание, что позволяет им уменьшить эмоциональный компонент дистресса до изменения самой ситуации. В наименьшей степени в обеих группах выражена копинг-стратегия, направленная на решение задач (по 20%), что вполне закономерно и связано с неумением юных спортсменов определять проблему и находить альтернативные решения.

Показатели общих двигательных способностей у спортсменов 1 группы были выше, чем у шпажистов 2 группы, как в челночном беге «4х9 м» ( $9,82 \pm 0,06$  с), так и в упражнении «Прыжок спиной вперед 7 м» лица 1 группы ( $3,15 \pm 0,04$  с). Результаты шпажистов 2 группы составили  $11,1 \pm 0,05$  с и  $3,28 \pm 0,03$  с соответственно.

Сопоставление результатов выполнения двигательных координационных упражнений с показателями целевой точности укола свидетельствуют о наличии достоверно более высоких показателей у шпажистов 1 группы: в тесте «Укол с переводом из 6-й позиции в 4-й сектор на ближней дистанции» –  $5,2 \pm 0,2$  попаданий, в тесте «Укол прямо из 6-й позиции на ближней дистанции» –  $3,9 \pm 0,1$  попаданий, в тесте «Укол прямо из 6-й позиции с выпадом на средней дистанции» –  $4,3 \pm 0,2$  попаданий, в тесте «Укол из неудобной позиции на ближней дистанции» –  $5,8 \pm 0,2$  попаданий. Тогда как у шпажистов во 2 группе результаты были следующими –  $4,3 \pm 0,2$  (1 упражнение);  $3,5 \pm 0,1$  (2 упражнение);  $3,8 \pm 0,1$  (3 упражнение) и  $4,7 \pm 0,2$  (упражнение).

При этом показатели результативности простых атак, атак с действием на оружие, в ситуациях ближнего боя оказались выше у шпажистов с высокой координационной устойчивостью нервной системы и более высокими показателями координационных способностей. Кроме того, объем промахов в атаках и ответах у данной категории лиц был меньше.

С целью повышения координационной устойчивости нервной системы, улучшения свойств внимания, снятия психоэмоционального напряжения, улучшения общего эмоционального фона, а также повышения координационной подготовленности в тренировочный процесс юных фехтовальщиков-шпажистов были включены специальные физкультурно-оздоровительные мероприятия.

В ходе повторных контрольных срезов выявлена положительная динамика показателей координационной устойчивости нервной системы у фехтовальщиков в обеих группах. Однако чуть более выраженной она была у шпажистов 1 группы.

Динамика показателей распределения и переключения внимания в тесте Шульте позволяет утверждать о более выраженном изменении данного

параметра у шпажистов 1 группы. Тем не менее, снижение количества допущенных при выполнении теста было более существенным у фехтовальщиков 2 группы.

Результаты повторных исследований свидетельствуют об улучшении общего психоэмоционального фона у фехтовальщиков по показателям реактивной тревожности. При этом показатели личностной тревожности остались без изменений, что вполне закономерно, так как данная характеристика является индивидуальной чертой личности.

На финальном этапе эксперимента отмечены некоторые положительные сдвиги в показателях копинг-стратегий в стрессовых ситуациях у фехтовальщиков в обеих группах. Однако показатели копинг-стратегий на решение задач были выше у лиц 1 группы, что указывает на улучшение способности определять проблему и находить альтернативные решения. Выявлено снижение показателей копинг-стратегий, направленных на эмоции, особенно в 1 группе. Тогда как результаты копинг-стратегий на избегание остались без изменений. Это указывает на то, что юные шпажисты еще не в полной мере научились справляться со стрессовыми ситуациями.

Таким образом, проведенные исследования показали, что на основе определения различий в функционировании нервной системы спортсменов необходимо применять методику комплексного использования общих и специальных средств, направленных на развитие тех координационных способностей, которые, необходимы для успешной соревновательной деятельности фехтовальщиков-шпажистов. А учет показателей эмоциональной устойчивости, тесно связанной с силой и подвижностью нервной системы, со способностью к распределению и переключению внимания, будет способствовать более качественному уровню подготовленности юных спортсменов.

#### **Библиографический список:**

1. Павленкович С.С. Психоэмоциональное состояние спортсменов как показатель их подготовленности к условиям соревновательной деятельности. Страховские Чтения. 2018. № 26. С. 216-221.
2. Павленкович С.С., Беспалова Т.А., Токаева Л.К., Смышляева И.В. Типологические особенности темперамента и свойства нервной системы студентов командных и индивидуальных видов спорта в условиях соревновательной деятельности // Физическая культура, спорт – наука и практика. 2018. № 2. С. 110-116.
3. Шпитальная Е.Н. Влияние психологической подготовки на эффективность тренировочного процесса // Актуальные проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта в высших учебных заведениях Минсельхоза России: сборник статей по материалам IV международной, межвузовской, учебно-методической и научно-практической конференции. Саратов. Издательство: ООО «Центр социальных агроинноваций СГАУ», 2016. С. 49-53.
4. Тышлер Д.А., Рыжкова Л.Г.. Фехтование. Техничко-тактическая и функциональная тренировка. М.: Академический Проект, 2010. 183 с.
5. Мовшович А.Д., Сидорова В.В. Оптимизация подготовки фехтовальщиков на этапе спортивного совершенствования // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2014. № 3. С. 37-40.

6. Пономарев А.Н. Фехтование: от новичка до мастера. М.: Физкультура и спорт, 2017. 183 с.
7. Кузнецов Д. А., Ларина О. В., Милехин А. В. Динамика внимания как обязательное требование спортивного совершенствования // Качественное экологическое образование и инновационная деятельность – основа прогресса и устойчивого развития России: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. Саратов: Амирит, 2017. С. 52-55.
8. Николаев А.Н. Методика изучения предстартовых психических состояний спортсменов // Психологические основы педагогической деятельности. Вып. 2. СПб., 2001. С. 81-84.
9. Практикум по спортивной психологии / Под ред. И.П.Волкова. СПб.: Питер пресс, 2014. 288 с.
10. Тышлер Д.А. Фехтование. XXI век. Техника. Тактика. Психология. Управление тренировкой. М.: Человек, 2014. 232 с.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАКТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Павлюкова Н.А.

старший преподаватель кафедры спортивных игр  
Саратовский национальный исследовательский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского, Саратов  
E-mail [pavlyukova\\_1961@mail.ru](mailto:pavlyukova_1961@mail.ru)

**Аннотация:** статья содержит информацию об особенностях профессиональной деятельности учителя физической культуры, о влиянии педагогического такта на результаты совместной деятельности педагога и коллектива учащихся, о культуре речи и формах психологического воздействия на учащихся в ходе учебно-воспитательного процесса.

**Ключевые слова:** педагогический такт, культура общения, культура речи.

## PEDAGOGICAL TACT IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER

Pavlyukova N.A.

Saratov state university, Saratov  
E-mail [pavlyukova\\_1961@mail.ru](mailto:pavlyukova_1961@mail.ru)

**Annotation:** the article contains information about the peculiarities of the professional activity of a physical education teacher, about the influence of pedagogical tact on the results of joint activity of a teacher and a team of students, about the culture of speech and forms of psychological influence on students during the educational process.

**Keywords:** pedagogical tact, communication culture, speech culture.

Человек является биосоциальным существом, и эта социальная сущность обусловлена, прежде всего, тем, что он живет в обществе, для реализации своих потребностей взаимодействует с другими членами социума, общается, мыслит, выполняет общественно-полезную работу, творит. Существование индивида вне социума невозможно, утрата обычного человеческого общения приведет к потерям навыков коммуникации и в конечном итоге к возможному вымиранию. На общении и межличностных контактах строятся все виды деятельности людей, связанные с передачей информации, ее усвоением и обменом ею. На общении основаны такие важные функции человека как воспитание, формирование и развитие подрастающего поколения.

Педагогическое общение отличается от любого другого, оно имеет свою специфику, определяемую различиями субъектов учебно-воспитательного процесса. Одним из этих субъектов выступает педагог – специалист, имеющий необходимый уровень профессиональной подготовленности, наделенный социально-ролевыми функциями по руководству процессом обучения и воспитания. С другой стороны – обучаемые, группа детей примерно одного возраста, нацеленные на приобретение знаний, умений и навыков, а также на достижение определенного стандартами уровня развития.

Условия профессиональной деятельности учителя физической культуры существенным образом отличаются от особенностей работы других педагогов-предметников. Эта специфичность обусловлена особой психической напряженностью, немалой физической нагрузкой и внешнесредовыми факторами.

Психическая напряженность является постоянным спутником в работе, она вызывается такими обстоятельствами, как шум и крики детей в процессе их двигательной активности, приводящие к большой нагрузке на речевой аппарат и голосовые связки; необходимость переключаться с одной возрастной группы школьников на другую; постоянно чувствовать ответственность за здоровье и жизнь обучаемых, так как в процессе занятий идет воздействие на организм, а также имеет место риск получения детьми травм. Психическая напряженность вызывает у учителя утомление и снижение его работоспособности.

В процессе проведения уроков физкультуры или во время другой совместной деятельности со школьниками естественным образом учителя испытывают физические нагрузки, вызванные показом заданий, осуществлением физической помощи и страховки во время выполнения школьниками упражнений, выполнением любых других совместных действий.

На состояние учителя влияют факторы окружающей среды: погодные и климатические условия, если урок проходит на свежем воздухе; санитарно-гигиеническое состояние спортивных залов, их освещенность, доступ свежего воздуха и его температура. Все эти условия в целом влияют на эмоциональное состояние учителя физкультуры, на ход и результаты совместной деятельности педагога и школьников.

Несмотря на эти трудности, результативность процесса обучения и воспитания, качество межличностных отношений в ученическом коллективе напрямую зависят от особенностей руководства и стиля общения, выбранных учителем, его поведения, манеры держаться. При первой встрече со школьниками учитель должен постараться произвести хорошее впечатление о себе, так как велика его сила. В этом отношении немаловажную роль играет внешний вид учителя, аккуратность и сдержанность в одежде и причёске. Педагог своими действиями должен демонстрировать целеустремленность и уверенность. Его сосредоточенность на учебно-воспитательном процессе обуславливает доверительные отношения обучаемых. И, наоборот, он не должен показывать озабоченность чем-либо, внутренние личные переживания, сомнения, неуверенность в своих действиях.

Эффективность общения во многом зависит от самого учителя, а точнее его педагогического такта. В разных научных изданиях приводятся определения этого понятия, которые в общем раскрывают его суть. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии характеризует его как «соблюдение педагогом принципа меры в общении с детьми в самых разнообразных сферах деятельности, умение выбрать правильный подход

к учащимся в системе воспитательных отношений с ним» [1]. Более подробно педагогический такт определяется в учебнике по педагогике с методикой преподавания специальных дисциплин - как «профессиональное качество педагога; мера продуктивного общения педагога и обучающихся, способствующая поддержанию морально-психологического климата; элемент культуры педагогического труда; заключается в вежливости и учтивости педагога» [2]. К.Д. Ушинский писал, что «так называемый педагогический такт, без которого воспитатель, как бы он не изучал теорию педагогики, никогда не будет хорошим воспитателем-практиком, есть в сущности не более как такт психологический, который нужен всем тем лицам, которые так или иначе думают действовать на душу других людей...».

Педагогический такт учителя физической культуры зависит от многого: личных качеств, мировоззрения, культуры, профессионального мастерства, умения общаться. Педагог должен в высокой степени владеть рече-двигательной координацией, то есть умением соединять речь и работу скелетной мускулатуры. Совокупность словесного и физического действия, взаимно дополняющие друг друга, позволяют обеспечить восприятие учебного материала по дисциплине, сочетание объяснения и показа задания. К речи педагога должны предъявляться определенные требования, важна ее культура и грамотность.

Культура речи учителя физкультуры предусматривает простоту и ясность изложения учебного материала, одну и ту же информацию можно передать кратко, но доступно и конкретно, или долго объясняя, порой высоконучными терминами, трудно поддающимися пониманию школьниками. Важна грамотность учителя физической культуры, знание грамматики, которое дает возможность правильно излагать свои мысли, делает речь стройной, доступной. Такие объяснения и замечания учителя легко воспринимаются, понятны и тем самым позволяют экономить время урока для практической двигательной деятельности.

Речь учителя физической культуры должна быть выразительной, это достигается не только подбором точных слов и синтаксических конструкций, но и интонацией, дикцией, паузами, темпом и тоном. На уроке физической культуры преподаватель использует множество команд и специальных терминов. Они применяются во время организации учащихся, в перестроениях, в ходе выполнения различных заданий и упражнений. При подаче команд важна интонация, четкость, умение голосом выделить предварительные и исполнительные части команд, так обеспечивается высокая плотность урока и хорошая рабочая дисциплина.

Эффективности урока физкультуры способствует лаконичность речи учителя, его терминологическая грамотность. Все движения и упражнения, положения туловища и его частей имеют свои термины – краткие обозначения, применяемые в системе физического воспитания, свободное владение ими свидетельствуют о профессионализме педагога.

Поскольку школьники на уроке физкультуры более раскрепощенные, чем на других дисциплинах, да и сама специфика урока предусматривает

активную двигательную деятельность, педагогу часто приходится сдерживать эмоции детей, умирять их, но как бы не был учитель раздражен, резкие замечания и оскорбительные слова в его речи недопустимы.

Уроки физической культуры не проходят без психического воздействия учителя на подопечных, воспитательный процесс находится в единстве с процессом обучения. Важно уделять внимание каждому ученику, давая тем самым возможность детям раскрепоститься, довериться учителю и в этом случае ученик будет стараться прикладывать больше усилий к решению поставленных перед ним задач.

В ходе совместной деятельности в зависимости от складывающейся ситуации учитель может прибегать к самым разнообразным формам воздействия. Это могут быть просьбы, требования, убеждения, внушения, наказания, поощрения. Каждая из этих форм будет иметь положительный результат, если применяется учителем уместно и при необходимости сопровождается объяснением. Так, заранее выдвигаемые учителем требования должны быть понятны и приняты учениками, а для этого их необходимо аргументировать. Тогда наказание, следующее за нарушением правил работы на уроках физической культуры, будет восприниматься как законное следствие развивающейся ситуации, а честность учителя будет только работать на его авторитет.

Сильными по своему воздействию воспитательными средствами являются убеждение и внушение. Учитель, пользующийся у школьников авторитетом и доверием, может легко справиться с возникающими трудностями в освоении отдельными учениками учебного материала. Его уверенность, убедительность и спокойствие позволяют воспитывать в школьниках целеустремленность, смелость, решительность.

Поощрение – сильный стимул, оно может осуществляться морально (похвала, благодарность, проявление доверия) и материально (награждение грамотой, призом и т.д.). Прибегая к поощрению педагог приобретает себе помощников и единомышленников в лице учеников. Дети будут с удовольствием помогать учителю на уроке и во внеклассной деятельности.

Как видим коммуникативный компонент, умение легко вступать во взаимоотношения с учениками, поддерживать правильные взаимоотношения, играет важную роль. Педагогический такт создает благоприятную почву для изучения внутреннего мира ребенка, найти к нему подход, помочь в преодолении возникающих трудностей в процессе обучения. Тактичный учитель умело выбирает нужный тон и правильную линию своего поведения, в его учебно-воспитательной работе исключен формализм.

Таким образом, стержнем психологических основ педагогического такта являются нравственные черты личности учителя, отзывчивость, доброжелательность, стремление понять ученика и помочь ему в трудной ситуации и вместе с тем постоянная высокая требовательность к учащимся.

**Библиографический список:**

1. Учебный словарь и персоналии по возрастной и педагогической психологии /В.П. Иванова, Н.Н. Палагина; Под общ. ред. Н.Н. Палагиной. – Бишкек: Изд-во КРСУ, 2002. - 125 с.
2. Новгородцева И.В. Педагогика с методикой преподавания специальных дисциплин. Учебное пособие /И.В. Новгородцева. - Москва: Флинта, 2011. – 378с.

## СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА СФЕРЫ ИСКУССТВ И КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Переславцева Л.И.

кандидат педагогических наук,  
заведующий отделом менеджмента качества образования,  
доцент Белгородского государственного института искусств и культуры  
[trusheva@yandex.ru](mailto:trusheva@yandex.ru)

В статье речь идет о субъективном благополучии личности будущего специалиста. Подчеркивается значимость образовательной среды в профессионально-личностном становлении будущих специалистов сферы искусств и культуры. Проблема субъективного благополучия рассматривается через призму субъектности и активности личности.

**Ключевые слова:** субъективное благополучие, будущий специалист, образовательная среда вуза, профессионально-личностное развитие.

## SUBJECTIVE WELL-BEING OF THE PERSONALITY OF THE FUTURE SPECIALIST IN THE SPHERE OF ART AND CULTURE IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER SCHOOL

**L.I. Pereslavitseva,**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
head of education quality management Department, Associate Professor,  
Belgorod State Institute of Arts and Culture  
[trusheva@yandex.ru](mailto:trusheva@yandex.ru)

This article deals with the subjective well-being of the personality of the future specialist. The importance of the educational environment of the higher school in the professional and personal development of future specialists in the field of arts and culture is emphasized. The problem of subjective well-being is considered through the prism of subjectivity and activity of the individual.

**Key words:** subjective well-being, future specialist, educational environment of higher school, professional and personal development.

Сегодня проблема субъективного благополучия рассматривается учеными в рамках различных научных дисциплин (психология, философия, социология и др.). Благополучие личности исследуется не только в результате фиксации фактов, относящихся к состояниям личности, но и в результате анализа различных аспектов ее благополучия (личностных, социально-психологических, социокультурных). В широко представленных сегодня исследованиях авторами субъективное благополучие рассматривается как существенное условие всестороннего развития личности. Субъективное благополучие проявляется в отношении ко всему, что имеет значимый для личности смысл. Причем это отношение характеризуется переживанием удовлетворённости. Субъективное благополучие обусловлено рядом условий, как то: целей в жизни личности, имеющегося потенциала для их достижения, получения положительных эмоций от межличностного общения,

субъективных возможностей удовлетворения потребностей [19, 20]. Субъективное благополучие оказывает влияние эффективность межличностного взаимодействия, на успешность деятельности, в том числе профессиональной, что особенно значимо для будущих специалистов сферы искусства и культуры. Изучение проблемного поля субъективного благополучия позволяет сделать вывод о том, что нет единого мнения в вопросе структурных составляющих.

Между тем, общим для всех исследований является наличие когнитивного и эмоционального компонентов. Их содержанием является, соответственно, представления о различных сторонах собственной жизни (связанные, в частности, с благополучием и будущим) и личностные переживания, связанные с отношением субъекта к окружающему миру, связанные с успешностью, удовлетворенностью различными аспектами жизнедеятельности, позитивным отношением, принятием себя и т.д. Нам наиболее близка точка зрения исследователей, согласно которой в структуру субъективного благополучия входит мотивационно-поведенческий компонент (подразумевающий жизненные цели, контроль над обстоятельствами и уверенность в способности оказывать влияние на ситуацию, активную жизненную позицию, способность поступать в соответствии со своими убеждениями и пр.) [7]. Вышеуказанные компоненты позволяют рассматривать субъективное благополучие будущего специалиста с точки зрения субъектности и активности личности.

Согласно исследованиям Р. Эммонса, с субъективным благополучием связаны целевые основания деятельности [21]. А значит, актуализация в определенных условиях процессов развития и саморазвития повлечет за собой изменения, касающиеся профессионально-личностной сферы. Вообще в зарубежной психологии широко представлены идеи развития личности в среде (А. Бандура, К. Левин, К. Роджерс, Э. Фромм, К. Юнг и др.).

Профессионально-личностное развитие будущих специалистов сферы искусств и культуры осуществляется непосредственно в образовательной среде вуза, являющейся, по сути, системой влияний и условий формирования личности, обеспечивающей возможности для ее развития (по В.А. Ясвину) [22]. Трактовка образовательной среды, представленная В.А. Ясвиным, отражает стремление педагогики и психологии к изучению системы условий и возможностей для развития личности. А.В. Репринцев в исследованиях определяет образовательную среду вуза как фактор социального и профессионального развития будущих специалистов, акцентирует внимание на том, что ее состояние самым непосредственным образом сказывается на всей системе жизненных координат человека [8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16].

Чтобы использовать возможности среды, будущий специалист проявляет соответствующую активность, а значит, он не просто объект влияния условий и факторов образовательной среды, а реальный субъект своего развития. Образовательная среда вуза искусств и культуры, предоставляя обучающимся разноплановые возможности, обусловленные ее спецификой, позволяет будущим специалистам удовлетворить потребность в

профессионально-личностном развитии, провоцируя субъектов проявлять активность [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Образовательная среда, привнося свой вклад в процесс формирования ценностей, установок, компетенций и прочего, в значительной степени детерминирует субъективное благополучие будущих специалистов. Равно как и включение студентов в деятельность, направленную на профессионально-личностное развитие, способствует повышению уровня их субъективного благополучия [17; 18].

Рассматривая образовательную среду, как объект психолого-педагогического проектирования, В.А. Ясвин выделяет следующие структурные компоненты:

- субъекты образовательного процесса;
- социальный компонент (характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности);
- пространственно-предметный компонент (помещения для занятий и вспомогательных служб, здание в целом, прилегающая территория и т.п.);
- технологический (содержание и методы обучения, обусловленные целями построения образовательного процесса) [22].

Подводя итог, необходимо отметить, что предметно-пространственный компонент образовательной среды оказывает опосредованное влияние на субъективное благополучие будущих специалистов. Большое значение имеет социальный компонент, так как особенно важны удовлетворенность качеством отношений всех субъектов образовательной среды в целом, успешность раскрытия потенциала обучающихся, удовлетворение потребности в профессионально-личностном развитии. Соответственно, технологический компонент образовательной среды направлен на развитие и поддержание субъективного благополучия посредством разработки различных программ, применения разнообразных педагогических методик и технологий, применения соответствующих психологических методик (диагностики личности; направленных на оптимизацию межличностного взаимодействия; методик развития творческого потенциала и личностной самореализации и др.).

#### **Библиографический список:**

1. Булатников И.Е. Воспитательная система образовательного учреждения как фактор развития социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 2 (10). – С. 96-113.
2. Булатников И.Е. Деструкция морального сознания современного российского общества как проблема теории и практики социального воспитания молодежи // Вестник Костромского гос.ун-та. – 2012а. – № 1. – С. 146–152.
3. Булатников И.Е. Деструкция общественной морали как проблема современного социального воспитания молодежи // Ярославский педагогический вестник. – 2012б. – Т. II. – №5. – С. 24–30.
4. Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17). – С. 79–90.

5. Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психолого-педагогический поиск. – 2012в. – №3 (23). – С. 60–72.
6. Булатников И.Е., Репринцев А.В. Системная методология в контексте поиска оптимальной модели реформирования российского образования // Психолого-педагогический поиск. – 2012г. – № 22. – С. 19-34.
7. Пучкова Г.В. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности: Дис. ... канд психол. наук. – Хабаровск, 2003. – 136 с.
8. Репринцев А.В. Культурно-образовательная среда в становлении личности русского человека // Педагогика. – 2015. – № 1. – С. 88-96.
9. Репринцев А.В. Научно-педагогическая школа Е.П. Белозерцева: от смыслов и ценностей русского мира к культурно-образовательной среде отчего края // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. – 2015. – № 1 (24). – С. 256-275.
10. Репринцев А.В. Образовательная среда вуза в системе факторов формирования этнокультурной идентичности юношества // Высшее и среднее профессиональное образование России в начале 21-го века: состояние, проблемы, перспективы развития: Мат. 12-ой Междунар. научно-практ. конф. – Казань, 2018. – С. 42-48.
11. Репринцев А.В. Общинно-коллективистский этос традиционного русского мира как альтернатива неолиберальной идеологии социального воспитания // Психология и педагогика социального воспитания / Ред. А.Г. Кирпичник, А.Г. Самохвалова. – Кострома: КГУ, 2020. – С. 33-40.
12. Репринцев А.В. Развитие теории социально-нравственного воспитания молодежи в исследованиях И.Е. Булатникова // Ученые записки. – Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2018. – № 2 (46). – Режим доступа: <http://scientific-notes.ru/>
13. Репринцев А.В. Социально-нравственное развитие личности: от гуманистических традиций Русского мира – к реалиям современного неолиберализма // Гуманизация образовательного пространства. Сб. науч. ст. – Саратов: СГУ, 2020. – С. 98-107.
14. Репринцев А.В. Средовой подход в приобщении молодежи к традициям и ценностям русской национальной культуры // Российская школа в международном образовательном пространстве: мат. международной научно-практ. конф. – Ст. Оскол: Изд-во «Оскол-Информ» / СОФ НИУ «БелГУ», 2011. – Т.1. – С.76-81.
15. Репринцев А.В. Ценностно-смысловые ориентиры профессионально-личностного развития будущего специалиста в условиях социокультурных трансформаций // Профессионально-личностное развитие будущих специалистов в среде научно-образовательного кластера. – Казань, 2020в. – С. 26-34.
16. Репринцев А.В., Сухоруков И.С. Формирование этнокультурной идентичности подростков и юношества как проблема современной психологии и социальной педагогики // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – Т.33. – №7 (256). – С.142-149.
17. Сухоруков И.С. Информационная среда в системе факторов формирования этнокультурной идентичности подростка: психологические механизмы преодоления дезориентирующих влияний информационной среды // Развитие личности в условиях цифровизации образования: от начальной к высшей школе. – Елец: ЕГУ, 2020. – С. 292-299.
18. Сухоруков И.С. Мотивационно-оценочные характеристики дифференциации "своих" и "чужих" в полиэтничной подростковой среде // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. – 2020а. – Т. 26. – № 4. – С. 14-24.
19. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия (к разработке интегративной концепции) // Мир психологии. – 2002. – № 2. – С. 143-148.
20. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: этнопсихологический аспект // Проблемы социальной психологии личности. – Саратов: Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского. – 2008. – С. 45-52.
21. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности. – М.:

Смысл, 2004. – 416 с.

22. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

## САЛЮТОГЕНЕЗ КАК ТЕОРИЯ РАЗВИТИЯ ЗДОРОВОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛА

Ревякина Е.Г.

кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики  
ГОУ ВПО Донецкий национальный университет

**Аннотация.** В работе рассматривается тема безопасности студентов, обучающихся по определенной специальности в системе высшего профессионального образования. В современных исследованиях много говорится о факторах образовательной среды, их воздействие на психику учащихся, о способах улучшения качества образования. Нами же предлагается рассмотреть проблему в аспекте теории салютогенеза Аарона Антоновского. Универсальность положений теории салютогенеза позволяет использовать их в различных научных областях: медицине и социологии, возрастной и педагогической психологии, психологии управления. Отдельно необходимо выделить педагогику как науку о личностном и профессиональном становлении подрастающего поколения, потенциала любой нации.

**Ключевые слова:** система высшего профессионального образования, факторы образовательной среды, стрессогены, салютогенез, чувство когерентности, обобщенные ресурсы сопротивления.

Одной из основных задач современной системы образования является подготовка профессионала. В этих условиях особую актуальность приобретают вопросы, относящиеся к личности будущего специалиста, его профессионально значимым качествам. Помимо профессиональной компетентности особую значимость в деятельности специалиста приобретают личностные аспекты. Время обучения в высшей школе приходится на несколько очень важных для личностного развития возрастных периодов, каждый из которых обусловлен своими особенностями и на каждом этапе существуют свои риски.

Поступление в высшее учебное заведение, как правило, приходится на ранний юношеский возраст. Трудности, ожидающие первокурсника, связаны с резкой сменой содержания и объёма учебного материала, новой профессиональной терминологией, незнакомой ему социальной средой, отсутствием навыков самостоятельной работы и «свободной» жизни в общежитии, где самому приходится решать бытовые проблемы. Возникшие учебные и бытовые трудности, новый коллектив, сомнения в правильности выбора профессии, неопределенность будущего и другие проблемы и опасения вызывают тревожность, обусловленную отсутствием чувства безопасности (стабильности, порядка, комфорта). Как известно, безопасность является базовой, витальной потребностью любого живого организма и отсутствие чувства безопасности (фрустрация) может привести к негативным последствиям, в частности, к состоянию дистресса или к делинквентному поведению.

Лукреций в начале 2-й книги своей поэмы «О природе вещей» писал [3]:

Сладко, когда на поверхности моря, взволнованной ветром,

С берега ты наблюдаешь большую опасность другого;  
Не потому, что чужая беда тебя радует сильно,  
А потому, что приятно себя вне опасности видеть.  
Также приятно смотреть на могучие подвиги брани,  
Стоя вне поля сраженья, на месте вполне безопасном.  
Но ничего нет милее, как жить в хорошо защищенных  
Храминах светлых, воздвигнутых славным учением мудрых.  
Можешь оттуда людей разглядеть ты и их заблужденья,  
Видеть, как ищут они в колебаньях путей себе в жизни,  
Как о способностях спорят они и о знатном рожденье,  
Ночи и дни напролет проводя за трудом непрерывным.

Из этих слов понятно, что проблема безопасности человека волновала умы великих мудрецов уже не одну сотню лет.

В нашей работе мы хотим коснуться темы безопасности студентов, пожелавших получить подготовку по определенной специальности в системе высшего профессионального образования. В современных исследованиях много говорится о факторах образовательной среды, их воздействие на психику учащихся, о способах улучшения качества образования [1, 2]. Нами же предлагается рассмотреть проблему в другом аспекте. В своей работе мы опираемся на идеи А. Антоновского, социального психолога, посвятившего свою жизнь изучению проблемы воздействия стресса на организм человека. А. Антоновский писал: «... я не отрицал и не отрицаю потенциальных последствий многих стрессоров для болезней. Даже в 1970-е годы я все еще склонен был рассматривать все факторы стресса как неблагоприятные и патогенные. Но я начал спрашивать: что на самом деле происходит, когда человек сталкивается со стрессором? Почему длительное и комплексное воздействие стрессоров (фрустрация базовых потребностей в питании, безопасности, стабильности, одежде, комфорте и др.) не всегда приводит к стрессу, а также к соматическим и психическим заболеваниям?». Он заметил, что разного рода стрессоры вызывают немедленное напряжение в организме, но если оно благополучно разрешается, то не приводит к стрессу. Вдохновленный идеями Лазаруса, Дж. Н. Морриса и Г. Селье А. Антоновский, задумываясь над вопросом «почему», понял, что безуспешное противодействие стрессовым факторам приводит к сбою, обратный процесс обуславливается обобщенными ресурсами сопротивления» [4].

А. Антоновский предположил, что существуют обобщенные ресурсы сопротивления, которые противодействуют любому стрессу независимо от этиологии [5]. Понятие «обобщенные ресурсы сопротивления» в какой-то степени аналогично понятию Г. Селье «общий адаптационный синдром». А. Антоновский утверждает, что необходимо сосредоточиться на развитии более полного понимания тех общих ресурсов сопротивления, которые могут быть применены для борьбы со стрессом и что воздействие данной внешней ситуации на человека опосредуется психологическими, социальными и культурными ресурсами, находящимися в его распоряжении.

Позже А. Антоновский экстраполировал свои идеи не только на индивида, но и на группу, коллектив. Он классифицирует ресурсы на три группы:

- индивидуальная адаптивность на физиологическом, биохимическом, психологическом, культурном и социальном уровнях;
- тесное взаимодействие индивида с другими людьми;
- приверженность и институционализированные связи между индивидом и сообществом в целом.

С этого времени А. Антоновский перешел к изучению термина «адаптивность» в психологическом, социальном и культурном контекстах.

А. Антоновский вводит понятие «активная адаптация». По его мнению, «салютогенез (...) заставляет нас сосредоточиться на общей проблеме активной адаптации к неизбежно богатой стрессорами окружающей среде». Следующая исследовательская работа ученого была связана с изучением воздействия стресса на организм женщин. Один из выводов заключался в том, что у женщин, переживших серьезный стресс, с возрастом значительно ухудшалось здоровье. Одним из серьезных факторов стресса, которым уделялось внимание в этом исследовании, было переживание Холокоста. У большинства женщин, переживших Холокост, действительно ухудшилось здоровье, однако у трети из них здоровье сохранилось на прежнем уровне.

Таким образом, А. Антоновский пришел к выводу, что стресс не всегда является патогенным. Скорее, это длительная неспособность восстановить равновесие, которая ведет к сбою. Когда ресурсов сопротивления не хватает для удовлетворения спроса, для решения поставленной проблемы, организм разрушается. Человек может успешно справляться со стрессорами с помощью ресурсов, называемых обобщенные ресурсы сопротивления, тем самым предотвращая трансформацию напряжения в состояние дистресса» [6].

В этот период мышление ученого переключилось с патогенного (отчего люди заболевают?) на салютогенное (что делает людей здоровыми?). В середине 1970-х А. Антоновский вводит понятие «салютогенез», вкладывая в него другой смысл. Он описывает фактор, действующий на другом уровне, чем другие обобщенные ресурсы сопротивления, и называет его «чувством когерентности». По его мнению, чувство когерентности – это «глобальная ориентация, которая выражает степень, в которой у человека есть всепроникающее, стойкое мысленно-динамическое чувство уверенности в том, что внутренняя и внешняя среда предсказуема и что существует высокая вероятность того, что все будет работать так хорошо, как можно разумно ожидать».

В книге «Раскрывая тайну здоровья» А. Антоновский более глубоко трактует чувство когерентности. «Чувство когерентности - это глобальная ориентация, которая выражает степень, в которой человек имеет всепроникающее, стойкое, хотя и динамическое чувство уверенности в следующем. Стимулы, возникающие из внутренней и внешней среды в ходе жизни, структурированы, предсказуемы и объяснимы. Так, человек не может

справиться со стрессором, если не чувствует, что у него есть четкое представление о характере проблемы. Ресурсы доступны для удовлетворения требований, предъявляемых этими стимулами. Решающее значение в управляемости - это ощущение того, что адекватные ресурсы для борьбы со стрессорами должны быть найдены ... в своих руках или в руках других людей, способных помочь» [6].

Эти требования – вызовы, достойные инвестиций и участия. Этот компонент был введен исследователем, вдохновленным работами Виктора Франкла и определен как «осмысленность». Антоновский понимает «осмысленность» как способ взглянуть на жизнь как на стоящую, имеющую смысл и побуждающую человека к упорядочиванию мира и преобразованию, трансформацию ресурсов из потенциальных в действующие.

На протяжении всей истории здоровья, стресса и преодоления проблем А. Антоновский интересовался состоянием когерентности отдельных лиц, в процессе своей работы он убедился, что это состояние имеет индивидуальную природу, но также может быть использовано на социальном уровне. Он предположил, что группу с сильным состоянием когерентности можно охарактеризовать следующим образом: «Группа, члены которой склонны воспринимать коллектив как единое целое и рассматривать мир как понятный, управляемый и значимый, и в которой существует высокая степень согласия в этих представлениях» [7]. Им также выявлено еще два важных аспекта состояния когерентности группы:

- продолжительность существования коллектива;
- членство в коллективе имеет первостепенное значение в жизни каждого члена, и до такой степени, что личность и социальная идентичность глубоко переплетаются.

Большое значение для состояния когерентности отдельных членов коллектива имеет состояние когерентности всего коллектива. Он подчеркнул, что группы с сильным состоянием когерентности имеют тенденцию структурировать ситуации и таким образом обеспечивать опыт, который со временем повысит состояние когерентности отдельных членов группы. Что еще более важно, он считает, что для того, чтобы справиться с некоторыми стрессогенными факторами, вмешательство требуется коллективом, а не отдельными людьми, указывая на трудовую жизнь в качестве наглядного примера [7]. Речь идет о способности группы мобилизовать и активировать свои коллективные ресурсы в большей степени, чем человек, нуждающийся в группе, чтобы противостоять стрессору, с которым он не может справиться в одиночку. Антоновский утверждает, что в коллективе только отдельные люди имеют высокую стрессоустойчивость, вместе с тем, групповое состояние когерентности часто играет решающую роль в успешном сопротивлении стрессам». Наблюдая за коллективным поведением группы, А. Антоновский заметил, что коллективные традиции, ритуалы, юмор, церемонии и т. д. повышают чувство когерентности как групповое, так и индивидуальное.

При создании модели салютогенеза А. Антоновский рассматривал факторы стресса и ресурсы во взаимосвязи. Он утверждал, что отсутствие или дефицит обобщенных ресурсов сопротивления может стать причиной дистресса, однако факторы стресса и ресурсы необходимо оценивать исключительно в совокупности, здесь речь идет об их балансе или дисбалансе.

Если стрессогены и ресурсы сопротивления сбалансированы, то система не приобретает жизненный опыт, но и остается сохранной.

Если стрессогены превышают по силе воздействия ресурсы человека, это приводит к рассогласованию либо разрушению человека как биосистемы.

Если ресурсов сопротивления намного больше, чем стрессогенов, человек как самоорганизованная система получает жизненный опыт и переходит на более высокий уровень адаптивности. Чем больше ресурсов сопротивления люди осознают, могут мобилизовать и использовать, тем выше чувство когерентности. Более высокий уровень чувства когерентности, в свою очередь, поможет людям мобилизовать больше своих ресурсов, что приведет к улучшению здоровья и благополучия.

Таким образом, чувство когерентности является гибким, а не строится на фиксированном наборе доминирующих стратегий, таких как классические копинг-стратегии. Антоновский перечисляет ряд способов, которыми чувство когерентности (ЧК) влияет на здоровье:

- ЧК побуждает к поведению, способствующему укреплению здоровья и благополучия, например, посредством отношения к ним;
- ЧК влияет на процесс определения стимула как фактора стресса, а не как фактора, не вызывающего стресс;
- некоторые стимулы можно скорее рассматривать как нейтральные или даже полезные;
- ЧК заставляет интерпретировать фактор стресса как предписанный;
- ЧК побуждает искать в репертуаре обобщенных ресурсов сопротивления, те, которые подходят для конкретной ситуации, тем самым давая гибкую, а не жесткую модель ответа;
- образцы реакции, вызванные ЧК, заставляют мозг отправлять сообщения для активации соответствующих ресурсов тела;
- ЧК открывает доступ к анализу результатов своего поведения и готово изменить реакцию по мере необходимости;
- ЧК помогает осознать необходимость справляться как инструментально, так и эмоционально.

В пятой главе книги «Раскрывая тайну здоровья» Антоновский пишет, что количество ресурсов сопротивления, а также умение мобилизовать их в количестве, адекватном силе стрессогена, становится более или менее фиксированным только в раннем взрослом возрасте. Этот факт очень важно учитывать в системе высшего профессионального образования, особенно на этапе адаптации первокурсников. Он утверждает, что ЧК, развившееся в этот период жизни, стабилизируется и остается на этом уровне, и что лишь изредка жизненный опыт может впоследствии улучшить уровень ЧК:

«Я часто в устной и письменной форме придерживался гипотезы о том, что сила ЧК человека более или менее стабилизируется примерно к 30 годам. ».

А. Антоновский в своих последних работах избегал дихотомического деления людей на здоровых (благополучных) и больных (неблагополучных). Широко используя статистические данные, он утверждал, что действительно очень редко встречаются абсолютно здоровые и благополучные в социальном отношении люди. По его мнению, все люди в какой-то степени благополучны либо неблагополучны, и это состояние ситуативное. Важным моментом является активность человека в отношении противостояния стрессогенным факторам. Он пишет: «... Я убежден, что салютогенная ориентация – это мышление, направленное на мобилизацию сил сопротивления, что радикально отличает его от патогенной направленности».

Вместе с тем А. Антоновский заявляет, что: «сходство между акцентом на сохранение здоровья и проблемой салютогенеза весьма поверхностно». Он решительно выступал против определения здоровья ВОЗ, которое гласит: «Здоровье - это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не просто отсутствие болезней или недугов» (ВОЗ, 1948). А. Антоновский привел несколько причин своего несогласия с этим определением здоровья: оно статично, не может быть операционализировано и, следовательно, не может быть измерено, оно слишком оптимистично без динамической ссылки на жизненные трудности, и, что наиболее важно, оно имеет медицинский подтекст».

Однако когда дело дошло до психического здоровья, Антоновский противоречил самому себе и признался в этом. Он писал: «Психическое здоровье, как я его понимаю, означает местонахождение человека в любой точке жизненного цикла в континууме, который варьируется от мучительной эмоциональной боли и полного психологического сбоя в одной крайности до полного, яркого ощущения психологического благополучия в другой». Антоновский описывает движение в континууме к улучшению психического здоровья как сдвиг и продолжает: «... от использования бессознательных психологических защитных механизмов к использованию сознательных механизмов совладания ... от жесткости защитных структур до способности к постоянному творческому внутреннему приспособлению и росту ... от растраты эмоциональной энергии в сторону своего продуктивного использования ... от эмоционального страдания к радости ... от нарциссизма к самоотдаче ... от эксплуатации других к взаимному взаимодействию ».

Хотя Антоновский трактует понятие здоровья обширно и порой сбивает с толку, можно с уверенностью заключить, что его основные идеи оставались неизменными на протяжении всего его авторства. Здоровье - это часть общего благополучия.

В «Раскрытии тайны здоровья» Антоновский начинает с подробного и ясного объяснения того, почему он убежден, что салютогенная ориентация - это подход, радикально отличный от патогенной ориентации. С помощью шести различных аспектов он иллюстрирует различие между салютогенезом и патогенезом, как он это видит. Он утверждает, что эти аспекты имеют

значение для исследований, для понимания здоровья и болезни, а также для клинической практики. Основное философское предположение Антоновского состоит в том, что все люди находятся в реке жизни, на берегу никто не остается. Большая часть реки загрязнена в прямом и переносном смысле. В реке есть развилки, ведущие к пологим ручьям или опасным порогам и водоворотам, и главный вопрос: «Что формирует способность человека хорошо плавать?». Эта метафора показывает, что гетеростаз, а не гомеостаз, является прототипной характеристикой живого организма. Повседневные ситуации, с которыми мы постоянно сталкиваемся, неизбежно и нескончаемо вызывают стресс. От того, какое направление своей активности (салютогенная или патогенная ориентация) человек выберет, будет зависеть исход: преодоление стресса или дистресс [6].

Салютогенный подход А. Антоновского включает шесть положений.

1. Здоровье необходимо понимать как континуум, а не как дихотомию между больными и здоровыми людьми. Он подчеркивает, что здоровье необходимо рассматривать как баланс между стрессогенами и ресурсами сопротивления стрессу. Его внимание сосредоточено на динамическом взаимодействии между факторами, способствующими укреплению здоровья, и факторами стресса в жизни человека, а также на том, как люди могут совладать со стрессом. Существенным фактором, влияющим на успешность совладания со стрессом, является чувство когерентности.

2. При оценивании чувства когерентности необходимо брать во внимание не только ситуативное состояние, но и изучить собственную историю человека. Он подчеркивает, что изучение собственной истории человека ведет к более глубокому пониманию проблемы.

3. Стрессоустойчивость людей зависит не только от факторов риска (стрессогенов), их количества, характера и длительности воздействия, но в большей степени на стрессоустойчивость влияют ресурсы сопротивления, умение их мобилизовать для адекватного реагирования. Он пишет: «негэнтропийные факторы активно способствуют укреплению здоровья, а не просто имеют низкий уровень факторов риска». Таким образом, по словам Антоновского, здоровье - это гораздо больше, чем отсутствие факторов риска.

4. Стресс может быть патогенным, нейтральным или салютогенным. Поскольку стресс повсеместен, салютогенез открывает возможности для реабилитации стрессоров в жизни человека.

5. В салютогенезе идеалом терапии является способность человека к активной адаптации, а не волшебная пуля, означающая, что на основе правильного диагноза вы ищете правильное лекарство, например, при приеме лекарств или хирургии. Чтобы подчеркнуть важность активной адаптации как идеала терапии, он пишет: «Когда кто-то ищет эффективную адаптацию организма, он может обратиться к разнообразным поддерживающим ресурсам: воображению, любви, игре, значению, воле и социальным структурам, а не только к лекарствам».

6. Последний пункт связан с фокусом исследования. А. Антоновский указывает на универсальность теории салютогенеза, он пишет, что какая бы

научная проблема не рассматривалась (в области социологии, психологии или педагогики), можно генерировать гипотезы и доказывать их состоятельность ключевыми положениями теории салютогенеза. В статье 1996 года он утверждал, что салютогенная ориентация может быть основой для укрепления здоровья и благополучия, и, таким образом, она «направляет как исследования, так и практические действия ученых для улучшения здоровья и благополучия людей в любой сфере их деятельности».

А. Антоновский указывал на сложность человека как индивидуума, на необходимость учета всех аспектов личности (или коллектива). Он утверждал, что салютогенная ориентация предлагает направление и фокус для сохранения и укрепления здоровья и заявлял: «Я считаю, что салютогенная модель может быть использована многими научными областями, однако по самому своему духу она особенно подходит для сохранения и укрепления здоровья и благополучия».

Идеи А. Антоновского опередили время и не только не потеряли свою актуальность, но и приобрели новое звучание. Политические и экономические катаклизмы последних лет, войны и пандемии, социальные и образовательные реформы предъявляют к современному человеку все больше требований. Ускоренный темп развития научно-технического прогресса, медиа - и информационных технологий связан с необходимостью усвоения и переработкой в ограниченные сроки большого количества информации; формирования личностных компетенций, необходимых для профессиональной карьеры и личностного роста. Универсальность положений теории салютогенеза позволяет использовать их в различных научных областях: медицине и социологии, возрастной и педагогической психологии, психологии управления. Отдельно необходимо выделить педагогику как науку о личностном и профессиональном становлении подрастающего поколения, потенциала любой нации.

#### **Библиографический список:**

1. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье / И.И. Брехман. – Изд. 2-е, доп., перераб. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 208 с.
2. Венедиктов Д.Д. Социально-философские проблемы здравоохранения / Д.Д. Венедиктов // Вопросы философии. – 1980. – No 4. – С. 14 – 24.
3. Лукреций О природе вещей. / Пер. размером подлинника И. Рачинского. — М.: Скорпион, 1904. XVI, 231 с.
4. Осин Е.Н. Чувство связности как показатель психологического здоровья и его диагностика // Психологическая диагностика. 2007. No3. С. 22-40.
5. Antonovsky A. Health, Stress and Coping. – San Francisco: Jossey-Bass, 1979. – 225 p.
6. Antonovsky A. The salutogenic model as a theory to guide health promotion // Health promotion international. – 1996. – Vol. 11. – No1. – P 11 – 18.
7. Eriksson M., Lindstöm B. Validity of Antonovsky's sense of coherence scale: a systematic review // Journal of Epidemiology and community Health. – 2005. – P. 460 – 466.

## СУБЪЕКТНОСТЬ КАК ОСНОВА ОТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА К НАЦИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЕ: РИСКИ И ПРОТИВОРЕЧИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Репринцев А.В.

*доктор педагогических наук, профессор,  
Курский государственный университет,  
e-mail: [reprintsev@mail.ru](mailto:reprintsev@mail.ru)*

Автор обращается к анализу феномена субъектности личности подростка, предпринимает попытку увязать субъектность подростка с его отношением к национальной истории и культуре. Автор подчеркивает значимость самостоятельности подростка в оценке прошлого и его героев, связывает отношение подростка к национальной истории с развитием нравственной культуры подростка, его способность критически воспринимать реальность и себя самого. Автор приводит результаты эмпирического исследования иллюстрирующего преимущества учреждений дополнительного образования в формировании субъектности личности подростка, его этнокультурной идентичности

**Ключевые слова:** социальная психология, социальная педагогика, субъектность личности подростка; отношение личности к национальной истории и культуре, психология социального воспитания.

## SUBJECTIVITY AS THE BASIS OF THE RELATIONSHIP OF AN ADOLESCENT PERSONALITY TO NATIONAL HISTORY AND CULTURE: RISKS AND CONTRADICTIONS OF SOCIAL EDUCATION

A.V. Reprintsev

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Kursk State University, Kursk, Russia  
e-mail: [reprintsev@mail.ru](mailto:reprintsev@mail.ru)*

The author turns to the analysis of the phenomenon of the subjectivity of the personality of a teenager, makes an attempt to link the subjectivity of a teenager with his attitude to national history and culture. The author emphasizes the importance of the adolescent's independence in assessing the past and its heroes, connects the adolescent's attitude to national history with the development of the adolescent's moral culture, his ability to critically perceive reality and himself. The author cites the results of an empirical study illustrating the advantages of institutions of additional education in the formation of the subjectivity of a teenager's personality, his ethnocultural identity.

**Key words:** social psychology, social pedagogy, subjectivity of a teenager's personality; the attitude of the individual to national history and culture, the psychology of social education.

Для современной психологии представляет интерес разработка и интерпретация феноменов «субъект» и «субъектность» в феноменологическом, онтологическом, аксиологическом и гносеологическом аспектах. В последние годы появилось немало публикаций, касающихся этой проблематики и опирающихся на работы известных философов и психологов XX века (К.А. Абульханова-Славская, Л.В. Алексеева, Е.Ю. Артемьева, А.В. Брушлинский, В. Дильтей, С.И. Дьяков, О.А. Конопкин, Э. Кассирер, Дж. Келли, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, А.Н. Лактионов, А.К. Осницкий, В.А. Петровский, В.Ф. Петренко, В.Д. Шадриков, А.Г. Шмелев, Э. Шпрангер, М.А.

Щукина и др.). В большинстве работ феномены «субъект» и «субъектность» интерпретируются с позиций целенаправленной и осознанной самоорганизации жизнедеятельности личности, проявления ее активности [1; 11; 12; 13]. При этом исследователи отмечают значительное влияние индивидуального жизненного опыта человека на понимание, мотивационное опосредование, векторы направленности активности личности [17; 18]. И практически все отмечают роль внешней социальной среды в формировании субъектности личности, проявлении ее активности. Конечно, внешняя среда изменчива, ее ценностно-смысловая основа подвижна, во многом зависит от базиса, фундаментальных основ общественной жизни, что особенно заметно на этапе смены эпох, коренных изменений в социальной реальности [2].

Современный мир предлагает входящему в самостоятельную взрослую жизнь подростку множество соблазнов, искушений, но и возможностей, потенциальных сфер личностного развития и самореализации. Выбор всегда сложен, особенно если он происходит между яркой и привлекательной сферой удовольствий и сферой напряженного труда, «выделывания себя в человека». Яркая и манящая индустрия развлечений и удовольствий искушает подростка, влечет его, уводя от подлинно ценного и важного, превращая повседневное бытие в гонку за призраком, в бутафорию «общества спектакля», в иллюзию счастья. Самая большая опасность для подростка состоит в неадекватности восприятия окружающего мира и себя самого, отсутствии способности к объективной самооценке, некритическом восприятии реальности. «Свободный мир» предполагает высокую степень развития способности личности к самоопределению, к адекватной оценке своих способностей и жизненной ситуации, сформированность целого ряда личностных качеств, составляющих в совокупности субъектность человека, его способность быть автором своей социальной и профессиональной биографии. Современный «свободный мир» предполагает высокую степень конкуренции между людьми, в которой способности и их реализация превращаются в своеобразный «товар», обретающий свою рыночную стоимость благодаря создаваемым способностями личности товарам, услугам, ценностям. Понятно, что материализованные в конкретных товарах, услугах, ценностях человеческие способности делают человека участником рынка, всеобщего торжища, где все имеет свою цену. В этом контексте субъектность личности становится уже не просто мерой авторства судьбы, но и предпосылкой социального и физического выживания в буржуазном мире, условием существования человека, обретения им счастья [4].

О субъектности (применительно к подросткам) не очень любят говорить школьные педагоги, родители – субъектность не всегда сопряжена с «послушностью», безоговорочным принятием требований взрослых (особенно, если эти требования не совпадают с желаниями самого подростка). Учителя (да и родители) предпочитают послушного, исполнительного подростка, пестуют конформизм (иногда приобретающий чрезвычайно уродливые формы), но не терпят возражений, другого мнения, собственного взгляда «ребенка», стремящегося говорить «на равных», говорить «то, что думает», иметь

собственную точку зрения. Субъектность подростка в этом случае становится причиной раздражения, внутреннего неприятия, конфликта, ведущего к дистанцированию подростков и взрослых друг от друга, усилению противоречий между ними, отсутствию доверия и взаимопонимания. Так рождается целая группа противоречий, преодолеть которые в школьном возрасте большинству подростков так и не удается, – они выходят в самостоятельную жизнь, так и не обретя опыт самостоятельного определения жизненных целей, так и не научившись находить адекватные этим целям средства, так и не привыкнув соизмерять свои желания и реальные возможности [3]. Страсти, искушения, желания, соблазны, сильные эмоции оказываются для подростков важнее, чем собственные жизненные цели и необходимость; подкрепленные ленью и своей собственной инертностью, они становятся мощными деструктивными силами, ведущими личность в болото маргинальности, уводящими от здравого смысла и практической пользы. Подростку не хватает воли, способности удержаться от соблазнов, не потерять из поля зрения собственные цели и приоритеты [5; 6; 7; 8].

Субъектность важна не только как личностное качество подростка, предопределяющее его отношение к самому себе и собственным жизненным целям, как способность и готовность твердо им следовать, не сбиваясь на внешние «шумы» и искушения массовой культуры. Субъектность важна и как основа отношения личности к культуре своего этноса, его истории, национальным героям и их судьбам. Субъектность в этом контексте означает твердость в определении собственной оценочной нравственной позиции, наличие внятных критериев оценки прошлого и настоящего, в прогнозировании будущего, в понимании социальных реалий. Субъектность предполагает наличие собственных суждений, их обоснованность, сформированность критериально-оценочной базы для восприятия и оценки социальных явлений и процессов, понимания и интерпретации поступков окружающих людей. А для этого нужны «эталоны» – нужны герои, поступки которых могут служить для подростка примером совершаемого морального выбора, преодоления моральной дилеммы, мотивации совершаемых личностью социальных деяний. Пантеон национальных героев может и должен служить достойным примером в совершаемом подростком выборе логики собственных поступков, мотивации своего поведения и отношений. Конечно, известная библейская максима – «Не сотвори себе кумира» – требует разъяснения подростку, понимания им того, что все люди неидеальны, что они могут совершать ошибки, что нет абсолютно бесспорных решений и нравственных истин, что всякий моральный выбор несет в себе неизбежное противоречие, что нередко человек вынужден поступать против собственных интересов, исполняя ранее данное им обязательство и т.д. Но героизм всегда сопряжен с поступком, измеряемым по самой высокой шкале нравственной оценки, а потому может служить примером для подростка в выборе им собственной линии поведения. Не случайно в опыте В.А. Сухомлинского была создана и блистательно реализована «Хрестоматия моральных ценностей», содержащая небольшие рассказы о поступках реальных людей, служившая

основой для бесед великого педагога-гуманиста о нравственности и способах решения человеком своих моральных дилемм.

Постижение национальной истории вполне естественно сопряжено с судьбами конкретных людей, их жизнью и подвигами, осознанием их роли в важных общественно-исторических и культурных процессах. Для подростка такое проникновение в судьбу конкретного человека, в понимание мотивов его поступка и совершенного им морального выбора представляет очень важный момент собственного социально-нравственного развития, своеобразной «примерки на себя» жизненной ситуации героя; это момент воображаемого морального выбора с неизбежным вопросом – «а как бы я поступил в такой же ситуации?» – и конкретным ответом на него. Весь социально-педагогический эффект такой «примерки» состоит именно в этом – смог бы я так же поступить? Разумеется, в реальной жизни, в реальной ситуации морального выбора вовсе не гарантирован «такой же» моральный выбор – это заранее предсказать невозможно, но важна сама по себе «примерка», попытка проникновения в душевное состояние другого человека и соотнесение его с собственными чувствами. По сути, за такой «примеркой» стоят эмпатические способности личности, степень развитости ее перцептивных качеств, опыт восприятия и понимания других людей. Постижение судьбы другого человека (тем более – судьбы героя!) порождает в подростке понимание собственного несовершенства, готовности или неготовности к подобному моральному выбору.

Но от выбора невозможно никуда уйти, его нельзя избежать – его необходимо осуществить. Сам выбор позволяет личности оценить себя, степень своего соответствия высшим критериям нравственности. И тогда к подростку приходит либо самоуважение, либо презрение; либо чувство собственного достоинства, либо понимание собственного малодушия, низости, ничтожности. Может ли быть по-другому? Наверное, нет. Субъектом подростка делает совершаемый им моральный выбор, поступок. Авторство личности в творении своей судьбы выражается не только в способности ставить перед собой высокие и благородные цели, но и соответствовать им, достигать их, действовать, делать правильный моральный выбор и поступать, руководствуясь не мелочными и конъюнктурными мотивами личного успеха, карьеры, материальной выгоды, а живя для людей, совершая деяния во имя их блага и счастья. Вне социальных отношений стать субъектом собственной жизни невозможно. Вся субъектность личности может быть раскрыта и реализована только через социальное взаимодействие, только через осознание личностью ценности собственной жизни для счастья других людей, через реальные поступки, конкретные деяния, выражающие отношение личности к другим людям, заботу о них. Следовательно, социальное взаимодействие является условием обретения субъектности личности, фактором ее формирования в подростке. Именно опыт взаимодействия с другими позволяет подростку лучше понять самого себя, свою собственную индивидуальность, отличие от других людей, личностное своеобразие.

Субъектность – это способность оставаться самим собой, несмотря на давление социальной среды, ее стремление подчинить, «стандартизировать», задать типическое, свойственное всем. Блистательную иллюстрацию этому тезису предложил известный мультипликатор Г. Бардин в небольшом мультфильме «Адажио» на музыку Т. Альбини. Субъектность всегда связана со способностью личности противостоять давлению внешней социальной среды, способностью человека «плыть против течения», оставаться самим собой, не мимикрировать в угоду чьим-либо желаниям. Субъектность – это право и возможность личности быть самим собой, быть непохожим на остальных.

Конечно, для социального воспитания важна конкретика, реальный уровень сформированности субъектности подростков. В этих целях вполне уместно использование опросника «Уровень развития субъектности личности» (УРСЛ) М.А. Щукиной [33], позволяющего выявить сформированность целого комплекса содержательных параметров субъектности подростков: активности–реактивности; автономности-зависимости; целостности-неинтегативности; опосредованности-непосредственности; креативности-репродуктивности; самооценности-малоценности [33]. Для определения уровня сформированности субъектности были выбраны подростки 14-15 лет в двух средних школах и воспитанники Дворца пионеров и школьников г. Курска (Табл.1).

Табл.1.

Сравнительный анализ проявлений субъектности подростков в общеобразовательных школах и Дворце пионеров и школьников (на основе методики М.А. Щукиной)

	Проявления субъектности подростков	Подростки СШ №7 N=150	Подростки СШ №35 N=150	Дворец пионеров N=150
1.	Активность	53 %	49 %	69%
2.	Автономность	68 %	62 %	71%
3.	Целостность	53 %	50 %	69%
4.	Опосредованность	65 %	56 %	67%
5.	Креативность	57 %	51 %	81%
6.	Самоценность	73 %	76 %	79%

Очевидны различия в проявлениях субъектности подростков двух школ и воспитанников Дворца пионеров. На фоне двух школ существенно отличаются показатели субъектности у подростков – воспитанников объединений Дворца пионеров и школьников, демонстрирующих более высокие показатели активности, автономности, целостности, опосредованности, но более всего – креативности и самооценности. Очевидно, включенность подростков в творческую деятельность, более высокая потребность в самовыражении, признании, понимание своей индивидуальности делают воспитанников творческих объединений

учреждения дополнительного образования более самостоятельными, свободными, независимыми, цельными личностями, ориентированными на высокие личные достижения, социальное и личностное самоопределение, самовыражение, самореализацию.

Еще более очевидными выглядят отличия воспитанников Дворца пионеров в проявлениях «полярных» значений субъектности, отражающих более высокий социализирующий потенциал учреждения дополнительного образования в развитии личностных качеств подростков, формировании их творческой активности. Такими «полярными» проявлениями субъектности подростков служат: активность / реактивность; автономность / зависимость; опосредованность / непосредственность; креативность / репродуктивность; целостность / неинтегративность; самооценность / малоценность (Табл.2; Рис.1).

Табл.2.

Сравнительный анализ содержания субъектности подростков в общеобразовательных школах и Дворце пионеров и школьников (n=150; max = 52 балла, min = 0 баллов)

	Проявления субъектности подростков	Подростки СШ №7	Подростки СШ №35	Дворец пионеров
1.	Активность	28	25	46
2.	Автономность	29	27	38
3.	Целостность	33	31	36
4.	Опосредованность	31	25	32
5.	Креативность	26	22	47
6.	Самоценность	28	26	34
7.	Репродуктивность	26	32	28
8.	Малоценность	29	26	24
9.	Реактивность	32	36	29
10.	Зависимость	30	31	23
11.	Неинтегративность	24	27	12
12.	Непосредственность	33	37	24

Наглядно отличия проявлений субъектности в среде подростков выглядят на представленной ниже диаграмме.

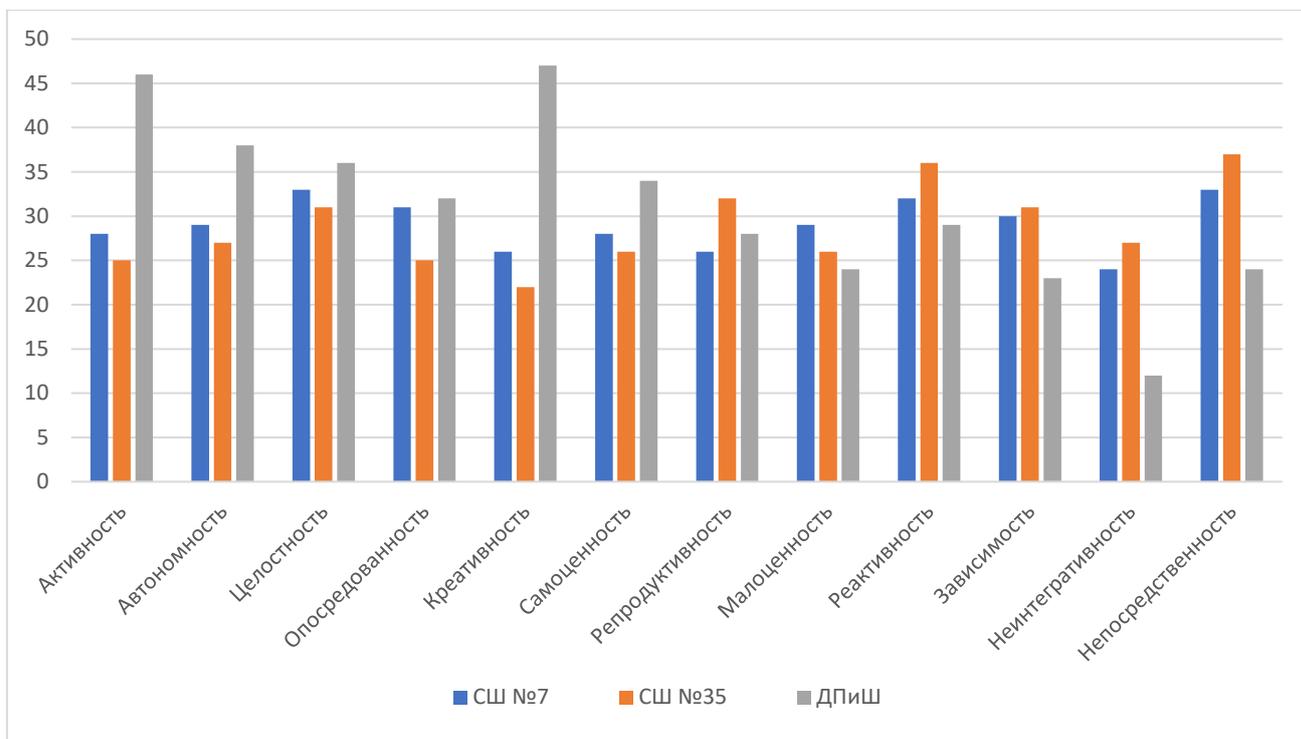


Рис.1. Сравнительный анализ содержания субъектности подростков в общеобразовательных школах и Дворце пионеров и школьников

Возникает вполне закономерный вопрос: чем же обусловлены такие ощутимые отличия в проявлениях субъектности подростками?

Понятно, что свободная личность может успешно развиваться и обретать свою собственную субъектность лишь в условиях подлинной творческой и личной свободы, возможности самовыражения и самореализации. Отсутствие внешней регламентации, поддержка индивидуальности каждого воспитанника, проявлений творческой активности подростков, ориентация педагогов дополнительного образования на развитие в воспитанниках независимости, цельности, спонтанности своих проявлений и способов самовыражения, социальной автономии свидетельствует о преимуществах дополнительного образования, создающего больше предпосылок для развития в подростках субъектности, их независимости и самостоятельности [29; 30; 31].

Известно, что основной формой организации объединений в учреждениях дополнительного образования являются клубные сообщества подростков (кружки, студии), вхождение в которые носит добровольный характер, а основой объединения является общность интересов детей, их увлечений. Объединения клубного типа являются весьма продуктивной и привлекательной средой для воспитанников, в которой индивидуальность, творческие способности личности получают максимальное развитие, признание со стороны сверстников и взрослых [25]. Понятно, что такая социально-психологическая среда выступает своеобразным «социальным оазисом» (Э. Фромм), в котором особенно высоко ценится самостоятельность, оригинальность мышления, независимость, автономность подростка, его стремление к творческой самореализации, самодостаточность и т.д. [24].

Комфортность клубной среды, ее референтность для подростка во многом предопределяется особой, гуманистической позицией педагога, руководителя клубного объединения, выступающего для воспитанника другом, советником, мастером, с которым чаще всего складываются очень близкие, доверительные отношения. В клубном сообществе особенно ценится творчество подростка, его способности. Да и сам подросток, как правило, дорожит своим сообществом, отношениями в нем [9; 10; 14; 15; 19; 20; 23; 32].

В клубном сообществе возникает больше предпосылок для формирования коллектива, проявлений коллективизма со всеми его атрибутивными характеристиками – ценностно-ориентационным единством, сплоченностью, организованностью, защищенностью личности, отношениями ответственной зависимости и взаимной ответственности и т.д. Подобные отношения редко возникают в школьных классах, где заметно выше конкуренция, обособленность, заданность статуса подростка, более формальный характер отношений школьников и взрослых. В дополнительном образовании практически нет формализма, все отношения строятся на взаимном уважении, признании права каждого на самовыражение, творческую индивидуальность [16; 21; 22]. И эти условия гораздо важнее для развития субъектности личности, соответствуют стремлению подростка к признанию его взрослости, поиска собственного Я.

Ориентированность содержания дополнительного образования на приобщение подростков к национальной культуре, органичное соединение личностного развития воспитанников с культурологическими аспектами образования, постижением истории страны, судеб и подвигов национальных героев, освоением традиционных ценностей и смыслов культуры закономерно обеспечивается сопряжением формирования субъектности подростков с процессом обретения ими этнокультурной идентичности [26; 27; 28]. Этот процесс самым непосредственным образом отражается в результатах этнической социализации подростков, в которой мера субъектности личности предопределяет отношение юных граждан к национальной истории и культуре. Понятно, что в творческих объединениях Дворца пионеров занимаются наиболее активные, инициативные, ответственные подростки, включенные в творческую деятельность, в саморазвитие, самореализацию, что органично совпадает с наращиванием субъектности, авторства в творении ими своей социальной и профессиональной биографии. Понятно, что из стен Дворца в жизнь выходят достойные граждане, осознающие не только свою принадлежность к этносу, его истории и культуре, но и свою ответственность за будущее своей страны.

#### Библиографический список

1. Брушлинский А.В. Психология субъекта: индивида и группы // Психол. журн. – 2002. – Т.23. – №1. – С. 72–80.
2. Булатников И.Е. Деструкция общественной морали как проблема современного социального воспитания молодежи // Ярославский педагогический вестник. – Т.П. – 2012. – №5. – С. 24–30.

3. Булатников И.Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 99-112.
4. Булатников И.Е. Личность. Мораль. Воспитание: Проблемы социально-нравственного становления личности в условиях глобализации культуры. Избр. тр. И.Е. Булатникова: В 2 тт. – Т.1. – Курск: «ВИП», 2017. – 392 с.
5. Булатников И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – №4 (24). – С.23-35.
6. Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – №3 (23). – С. 60-72.
7. Булатников И.Е. Этические основы русского образования в зеркале национальной истории и культуры: перечитывая наследие К.Д. Ушинского // Известия Российской академии образования. – 2014. – № 3 (31). – С. 14-34.
8. Булатников И.Е., Репринцев А.В. Системная методология в контексте поиска оптимальной модели реформирования российского образования // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 22. – С. 19-34.
9. Деева Е.В. Пантеон национальных героев в системе средств формирования ценностного отношения подростков к истории и культуре Русского мира // Берегиня. 777. Сова. – 2019. – № 4 (43). – С. 183-195.
10. Деева Е.В., Матренин П.В. Теоретические подходы и опыт формирования ценностного отношения подростков к истории малой родины в деятельности общественных объединений // Известия РАО. – 2014. – № 4 (32). – С. 93-106.
11. Дьяков С.И. Семантический дифференциал субъектности личности // Известия Иркутского гос.ун-та. Серия «Психология». – 2015. – Т. 11. – С. 2–14.
12. Знаков В. В. Психология субъекта. Самопознание субъекта // Психол. журн. – 2002. – Т. 23, №1. – С. 31– 41.
13. Кубышкина М.Л., Казакова Е.В., Коноплева В.А. Развитие субъектных качеств у подростков, состоящих на внутришкольном учете и учете в подразделении по делам несовершеннолетних // Педагогика и просвещение. – 2020. – № 2. – С. 15-29.
14. Матренин П.В. Гуманистические основы формирования ценностного отношения подростков к истории и культуре малой родины средствами клубной деятельности // Гуманизация образовательного пространства. Сб.ст. [Электронное издание]. – Саратов: СГУ, 2016. – С. 845-857.
15. Матренин П.В. Этническая социализация подростков средствами изучения истории и культуры малой родины: Белгородский опыт // Этнопедагогика как фактор сохранения российской идентичности. Сб.ст. – Чебоксары: ЧГПУ, 2017. – С. 435-440.
16. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Воспитание свободного человека. – Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 265 с.
17. Сергиенко Е. А. Проблема соотношения понятий субъекта и личности // Психол. журн. – 2013. – Т. 34, № 2. – С. 5–16.
18. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. – СПб.: Речь, 2005. – 624 с.
19. Сухоруков И.С. Изучение особенностей этнокультурной идентичности школьников // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 6. – С. 110-116.
20. Сухоруков И.С. Информационная среда в системе факторов формирования этнокультурной идентичности подростка: психологические механизмы преодоления дезориентирующих влияний информационной среды // Развитие личности в условиях цифровизации образования: от начальной к высшей школе. – Елец: ЕГУ, 2020. – С. 292-299.
21. Сухоруков И.С. Клубный коллектив как социально-психологическая среда формирования этнокультурной идентичности подростка // Берегиня. 777. Сова. – 2021. – №3 (50). – С.216-230.

22. Сухоруков И.С. Миссия институтов социального воспитания в формировании этнокультурной идентичности подростков и юношества // Гуманизация образовательного пространства. [Электронное издание]. – Саратов: СГУ, 2016. – С. 857-877.
23. Сухоруков И.С. Мотивационно-оценочные характеристики дифференциации «своих» и «чужих» в полиэтничной подростковой среде // Вестник Костромского государственного университета. – 2020. – Т. 26. – № 4. – С. 14-24.
24. Сухоруков И.С. Проблемы формирования этнокультурной идентичности подростков и юношества в зеркале педагогической социологии: опыт эмпирического исследования // Вестник Костромского гос. ун-та. – 2016. – Т. 22. – № 4. – С. 258-263.
25. Сухоруков И.С. Развитие этнокультурной идентичности подростков и юношества как условие возрождения духовно-нравственных основ российского общества // Новая парадигма организационного управления в условиях вызовов XXI века (к 95-летию Л.И. Уманского). – Кострома: КГУ, 2016. – С. 230-240.
26. Сухоруков И.С. Социокультурная среда в системе факторов формирования этнокультурной идентичности подростков: кто воспитает гражданина и патриота? // Этнокультурное образование в современном мире. Сб. ст. / Науч. ред. Е.А. Александрова. – Саратов: СГУ, 2017. – С. 710-733.
27. Сухоруков И.С. Формирование этнокультурной идентичности детей и молодежи в условиях возрождения Русского мира // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. – 2016. – № 2 (29). – С. 92-101.
28. Сухоруков И.С. Формирование этнокультурной идентичности детей и молодежи как ответ системы социального воспитания на глобальные вызовы современного мира // Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов: Междисциплинарный дискурс. Сб.ст. – Ярославль, 2021. – С. 247-252.
29. Сухоруков И.С. Формирование этнокультурной идентичности подростков и юношества в контексте становления в России гражданского общества: опыт эмпирического исследования // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2016. – Т. 2. – №4. – С. 53-62.
30. Сухоруков И.С. Формирование этнокультурной идентичности подростков средствами народного искусства: механизмы и условия перехода «внешнего» во «внутреннее» // Этнокультурные феномены в образовательном процессе. Сб.ст. – Чебоксары, 2020. – С. 196-204.
31. Сухоруков И.С. Этнокультурная идентичность и дифференциация «своих» и «чужих» в подростковой среде: особенности этнической социализации подростков в условиях глобализации культуры // Берегиня. 777. Сова. – 2021. – №4 (51).
32. Трубников А.П. Клубный коллектив в системе факторов формирования социальной ответственности личности старшеклассника // Вестник Костромского гос. ун-та. – 2011. – №4. – Т.17. – С.160-164.
33. Щукина М.А. Особенности развития субъектности личности в подростковом возрасте. Автореф. дисс. ...к.пс.н. – СПб.: СПбГУ, 2004. – 24 с.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДИЗАЙНЕРА: МЕХАНИЗМЫ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ХУДОЖНИКА

Репринцев М.А.

*аспирант кафедры педагогики,  
Курский государственный университет,  
e-mail: [reprintsev@mail.ru](mailto:reprintsev@mail.ru)*

Автор статьи обращается к анализу психологических основ организации проектной деятельности студентов, реализации развивающего потенциала проектной деятельности. В поле зрения автора оказались мышление дизайнера и механизмы его развития, воображение, ассоциации, интуиция, поиск наиболее удачного решения проектной задачи. Автор подчеркивает роль внешних и внутренних условий, предопределяющих включение студентов в проектную деятельность. В статье автор приводит результаты эмпирического исследования мотивов включения студентов в проектную деятельность, говорит о динамике таких мотивов в процессе университетского образования.

**Ключевые слова:** педагогика и психология профессионального художественного образования, дизайн-образование, проектная деятельность, мотивы включения студентов в проектную деятельность, творческое мышление дизайнера.

## PSYCHOLOGICAL BASIS OF DESIGNER'S PROJECT ACTIVITY: MECHANISMS AND CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF THE FUTURE ARTIST

**M.A. Reprintsev**

*postgraduate student of the Department of Pedagogy,  
Kursk State University, Kursk, Russia  
e-mail: [reprintsev@mail.ru](mailto:reprintsev@mail.ru)*

The author of the article turns to the analysis of the psychological foundations of the organization of project activities of students, the implementation of the developmental potential of project activities. The author's field of vision was the designer's thinking and the mechanisms of his development, imagination, associations, intuition, the search for the most successful solution to the design problem. The author emphasizes the role of external and internal conditions that predetermine the inclusion of students in project activities. In the article, the author cites the results of an empirical study of the motives for including students in project activities, talks about the dynamics of such motives in the process of university education.

**Key words:** pedagogy and psychology of professional art education, design education, project activities, motives for involving students in project activities, creative thinking of a designer.

Включенные в современное профессиональное художественное образование преподаватели вузов активно внедряют проектные формы подготовки дизайнеров, усматривая в них эффективную и вполне органичную для традиций отечественной дизайнерской школы образовательную модель организации деятельности студентов. Действительно, проектная деятельность оказалась настолько органичной и универсальной, что позволяет успешно решать задачи развития кругозора, творческого мышления, обогащения прикладных умений и навыков, организации групповой работы студентов,

соединения теории и практики профессионального дизайн-образования, сопряжения интересов студентов и бизнес-сообщества региона и т.д. [1; 2; 8; 9].

По сути, проектная деятельность оказывается в реальной жизни эффективной формой профессиональной подготовки студентов-дизайнеров, что без нее сегодня уже невозможно представить образовательный процесс в вузе. Между тем, проектная деятельность обладает целым рядом социально-психологических преимуществ, которые делают ее столь востребованной в современной образовательной практике. В числе таких преимуществ – коллективный поиск проблемы проекта; развитие и укрепление межличностных отношений студентов в процессе совместной творческой деятельности; выявление и развитие лидерских, организаторских качеств студентов; развитие навыков организации совместной деятельности молодых художников; совместный поиск наиболее удачного варианта решения творческой задачи; распределение отдельных блоков и этапов реализации проекта между всеми участниками коллективной деятельности; коррекция деятельности отдельных членов проектного коллектива; совместная оценка вклада каждого в общий результат проектной деятельности; коллективное подведение итогов совместной работы; рефлексия итогов реализации проекта и др. [12; 16]. Весь этот набор психологических и педагогических возможностей проектная деятельность позволяет успешно реализовать, обеспечивая целостное развитие когнитивной, эмоциональной, деятельно-практической сфер личности будущего дизайнера.

Однако для реализации этих возможностей необходима грамотная, корректная позиция университетского преподавателя. Суть этой позиции состоит в обеспечении условий для максимального проявления самостоятельности, подлинной субъектности каждым студентом; создания предпосылок для самоорганизации проектного сообщества, «вызревания» в нем лидера, потенциального руководителя проекта, с авторитетом и мнением которого готовы считаться все члены коллектива. Синергетический эффект такой самоорганизации состоит в том, что у студентов возникнет стойкое ощущение подлинного авторства организуемой коллективной деятельности, что позволит им постоянно ощущать собственную ответственность за результаты реализации проекта. Опытный преподаватель не станет навязывать студентам идею проекта, его цель и задачи – студенты должны сами прийти к пониманию смысла своей деятельности, определить творческую проблему и пути ее решения. Причем, у преподавателя в этом случае остается в руках очень важный аргумент: он готов только помогать, подсказывать (если попросят), советовать (если будут нуждаться), но не выполнять задание вместо студентов! Эта ситуация во многом напоминает позицию А.С. Макаренко во время реализации инициативы колонистов с освоением Куряжа [4]. Важно запустить процессы совместного поиска решения задачи, мотивации студентов на участие в коллективной творческой деятельности.

Разумеется, проектная деятельность обладает целым рядом специфических механизмов влияния на формирование всего комплекса

профессионально-личностных качеств будущих дизайнеров. Среди этих механизмов – актуализация проектной задачи, выделение узловых проблем проекта, коллективный мозговой штурм, подражание, импринтинг, поиск аналогов, эскизирование, клаузура, коллективная рефлексия, итоговый анализ и т.д. Сами по себе все эти механизмы влияния на личность дизайнера известны, но в проектной деятельности они действуют комплексно, обеспечивая развитие всех сторон личности студента, целостно и всесторонне обогащая его творческий опыт. Это тот случай, когда творческое развитие каждого является условием творческого развития всех.

Особое значение в проектной деятельности имеет процесс развития творческого мышления будущих дизайнеров [10; 11]. По сути, «высота полета» воображения, рождение образа, вдохновение, интуиция, ассоциации, композиционный замысел, ритмическое и цветовое решение, выбор формы и световое решение – все это продукты мыслительной деятельности, воплощенные в конкретных эскизах, набросках, совместно обсуждаемых с коллегами, ищущих наиболее удачный и оригинальный вариант решения проектной задачи. Мышление аккумулирует в себе значительный объем знаний, реальных и уже реализованных решений, качественных характеристик проектируемого пространства, вариантов композиции – весь фонд имеющихся у студента знаний и представлений в проекте оказывается вовлечен в осмысление и анализ; из этого фонда знаний отфильтровывается то, что может быть использовано студентом в проекте, что может быть применено и работать на решение творческой задачи.

Мышление становится важнейшим «продуктом» проектной деятельности для будущих дизайнеров: важно, как студент мыслит, как видит проектную задачу, как протекает поиск наиболее удачного варианта ее решения, в какой мере дизайнерская мысль оригинальна, лишена стереотипов, штампов, прежних, уже известных (и чужих) подходов и идей. Конечно, в проектной деятельности неизбежен внутренний компромисс между репродуктивным и творческим в мышлении дизайнера: художник опирается на прежний опыт, обращается к нему, использует уже апробированные ходы и приемы, но при этом он постоянно ищет новое, оригинальное решение, пытается уйти от имеющихся «стандартов» и предложить авторское видение предлагаемого продукта творчества [13; 14; 15]. Мышление становится тем важнейшим фактором, который влияет и на обретение практических умений и навыков, освоение приемов и способов организации проектной работы в дизайне.

Любопытно выглядят в этом контексте итоги опроса студентов-дизайнеров, раскрывающих мотивы своего включения в проектную деятельность (n=56, март 2021 г.). В ходе опроса мы пытались выяснить, как оценивают и как объясняют мотивы своего включения в проектную деятельность студенты разных курсов, есть ли динамика в побудительных причинах, влияющих на такое включение. Как показывают итоги опроса, динамика мотивов действительно есть. И она заметна от курса к курсу: студенты старших курсов лучше понимают возможности, которые открывает

им проектная деятельность, больше внимания уделяют развивающему потенциалу такой работы (табл.1).

Табл.1.

Сравнение мотивов включения студентов-дизайнеров в проектную деятельность (n=56, март 2021 г.)

№	Мотивы включения в проектную деятельность	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	Магистры
1.	Проект расширяет мой кругозор	86%	74%	61%	32%	12%
2.	Проект развивает мои практические умения и навыки	74%	66%	58%	42%	23%
3.	Проект позволяет сравнивать себя с другими	47%	33%	21%	11%	5%
4.	Проект обогащает мой дизайнерский опыт	34%	42%	47%	56%	84%
5.	Проект развивает мое мышление	12%	24%	43%	56%	86%
6.	Проект дает возможность найти друзей	24%	18%	12%	3%	2%
7.	Проект позволяет «спрятаться» за спиной опытных коллег	26%	22%	8%	4%	1%
8.	Проект мало что добавляет к тому, что я уже знаю и умею	8%	3%	2%	1%	0%
9.	Проект является хорошим способом весело провести время	6%	4%	4%	2%	0%
10.	Проект учит самым важным в профессии видам и способам работы	12%	24%	43%	56%	86%
11.	Проект раскрывает «кухню» дизайнерского труда	34%	42%	47%	56%	84%
12.	Проект позволяет лучше узнать своих сверстников	28%	22%	19%	6%	2%
13.	Проект позволяет увидеть достоинства моих однокурсников	24%	18%	12%	3%	2%
14.	Проект выявляет лучших и самых опытных, на которых нужно равняться	29%	21%	21%	8%	3%
15.	Проект дает больше, чем обычный разговор с преподавателем	47%	43%	41%	41%	2%
16.	Проект развивает опыт самостоятельной деятельности	74%	66%	58%	42%	23%
17.	Проект позволяет реализовать самые смелые и новаторские идеи	34%	42%	47%	56%	84%
18.	Проект позволяет раскрыть себя, самореализоваться в творчестве	36%	46%	47%	58%	86%
19.	Проект дает возможность обрести уверенность в себе, быть автором	26%	52%	67%	72%	86%
20.	Проект позволяет освоить самые современные технологии в дизайне	24%	32%	44%	52%	81%

Заметно, что старшекурсники в большей степени ориентированы на развитие практического опыта, мышления, важных профессиональных умений и навыков, творческую самореализацию, обретение уверенности в профессии и

т.д. Старшекурсников меньше интересует внешний фон проектной деятельности, они в большей степени концентрируются на своем потенциале, возможности его развития, освоении самых современных технологий, новаторских идей в дизайне.

Бесспорно, развивающий потенциал любой деятельности, его реализация зависят от условий, в которых такая деятельность осуществляется. И чаще всего эти условия носят не только материальный характер (помещения, оснащение, технические средства, доступ к информационным ресурсам и др.), но еще в большей степени важны социально-психологические условия, «человеческий фактор», предопределяющие мотивы включения студентов в проектную работу, их психологическое самочувствие, комфортность среды, ее гуманистический потенциал, характер отношений студентов и преподавателя и т.д. Эти условия определяются преимущественно личностью преподавателя, его способностью создать положительный настрой в студентах, почувствовать уверенность в себе, ощутить поддержку со стороны наставника и своих коллег; осознать реальную пользу для собственного саморазвития, обогащения профессионального опыта.

Важно обратить на еще одно важное условие, которое должно быть обеспечено в проектной деятельности. Дизайнер должен глубоко осознавать свою ответственность за результаты творческой деятельности. Очень важна его нравственная культура, его понимание миссионерского служения людям [3; 5; 6; 7]. Сегодня нередки случаи продвижения с помощью дизайна товаров и услуг весьма сомнительного качества, да и способы их рекламы часто вызывают явное сомнение, а иногда – и откровенную неприязнь. Невозможно, говоря о мотивах включения студентов в проектную деятельность, оставлять вне поля зрения их нравственную культуру, социальную позицию, отношение к делам и заботам общества. Художник – часть общества, его совесть и душа. Дизайнер не может оставить без внимания социальные контрасты, которыми так богата нынешняя реальность, оставить без внимания то, что заботит и волнует сограждан. Значит, художник – всегда философ, радеющий о благе народа, которому он служит.

#### **Библиографический список**

1. Бахлова Н.А. Формирование профессиональных компетенций будущих дизайнеров на основе междисциплинарного диагностического комплекса (в образовательном процессе вуза): дисс... к.п.н. – Орел: ОГУ, 2018.
2. Бредихин А.П. Профессионально-личностное развитие студентов-дизайнеров в образовательной среде вуза // Высшее и среднее профессиональное образование России в начале 21-го века: состояние, проблемы, перспективы развития В 2-х книгах. / Под ред. Р.С. Сафина, Е.А. Корчагина. – Казань, 2018. – С. 322-328.
3. Булатников И.Е. Деструкция общественной морали как проблема современного социального воспитания молодежи // Ярославский педагогический вестник. – Т.П. – 2012. – №5. – С. 24-30.
4. Булатников И.Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 99-112.

5. Булатников И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – №4 (24). – С. 23-35.
6. Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – №3 (23). – С. 60-72.
7. Булатников И.Е., Репринцев А.В. Системная методология в контексте поиска оптимальной модели реформирования российского образования // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 22. – С. 19-34.
8. Волчегорская Е.Ю. Личностный подход в педагогике искусства: монография. – М.: Спутник+, 2007. – 199 с.
9. Каукина О.В. Методологический аспект формирования проектной культуры будущих дизайнеров в процессе профессиональной подготовки // Вестник волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2015. – № 4 (19). – С. 92-101.
10. Репринцев А.В. Дизайнер в «обществе потребления»: служение Христу или Мамоне? // Актуальные проблемы дизайна и дизайн-образования. В 2-х частях. / Редколлегия: Х.С. Гафаров (гл. ред.) [и др.]. – Минск, 2020. – С. 15-26.
11. Репринцев А.В. Человек и культура в условиях становления постиндустриального мира: диалектика нравственного и эстетического в современной социальной практике // Проблемы развития личности в условиях глобализации: психолого-педагогические аспекты. II Международная научно-практическая конференция. – Ереван, 2020. – С. 628-648.
12. Сафин Р.С., Корчагин Е.А. Непрерывное профессиональное образование: взаимосвязь с производством // Непрерывное профессиональное образование как фактор устойчивого развития инновационной экономики. В 2-х книгах. / Под ред. Е.А. Корчагина, Р.С. Сафина. – Казань, 2017. – С. 67-72.
13. Сухоруков И.С. Информационная среда в системе факторов формирования этнокультурной идентичности подростка: психологические механизмы преодоления дезориентирующих влияний информационной среды // Развитие личности в условиях цифровизации образования: от начальной к высшей школе. – Елец: ЕГУ, 2020. – С. 292-299.
14. Сухоруков И.С. Социокультурная среда в системе факторов формирования этнокультурной идентичности подростков: кто воспитает гражданина и патриота? // Этнокультурное образование в современном мире. Сб. ст. / Науч. ред. Е.А. Александрова. – Саратов: СГУ, 2017. – С. 710-733.
15. Сухоруков И.С. Формирование этнокультурной идентичности подростков средствами народного искусства: механизмы и условия перехода «внешнего» во «внутреннее» // Этнокультурные феномены в образовательном процессе. Сб. науч. ст. – Чебоксары: ЧГПУ, 2020. – С. 196-204.
16. Шимко В.Т. Основы дизайна и средовое проектирование. – М.: Архитектура-С, 2004. – 160 с.

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ДЕТЕРМИНИРУЮЩИЕ ВОСПРИЯТИЕ МИГРАНТОВ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ ПРИНИМАЮЩЕГО НАСЕЛЕНИЯ**

Роганова А.Е.

аспирант кафедры «Общая психология» ФГБОУ ВО  
«Пензенский государственный университет»  
E-mail: [roganova401337@gmail.com](mailto:roganova401337@gmail.com)

Константинов В.В.

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Общая психология»  
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»  
E-mail: [konstantinov\\_vse@mail.ru](mailto:konstantinov_vse@mail.ru)

**Аннотация:** В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы миграции в контексте роли социально-психологических факторов детерминирующих восприятие мигрантов представителями принимающего населения. Раскрываются взаимоотношения «мигрант – коренной местный житель» в контексте межэтнических взаимоотношений.

**Ключевые слова:** миграция, мигрант, принимающее население, этничность, межэтнические отношения, интеграция, идентичность.

## **SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS DETERMINING THE PERCEPTION OF MIGRANTS VIEWED BY THE HOST POPULATION**

A.E. Roganova

postgraduate student of the Department of General Psychology, Federal State Budgetary  
Educational Institution of Higher Education "Penza State University"  
E-mail: [roganova401337@gmail.com](mailto:roganova401337@gmail.com)

Konstantinov V.V.

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of General Psychology, Penza State  
University  
E-mail: [konstantinov\\_vse@mail.ru](mailto:konstantinov_vse@mail.ru)

The article presents the results of a theoretical analysis of the problem of migration in the context of the role of socio-psychological factors that determine the perception of migrants by representatives of the host population. The relationship "migrant - native local resident" is revealed in the context of interethnic relations.

Key words: migration, migrant, host population, ethnicity, interethnic relations, integration, identity.

Понятие «миграция» происходит от латинского *migratio* – переселение, этот термин имеет множество определений, которые основаны на наличии у субъекта миграции потребностного мотива, реализуемого средствами мобильности, которая направлена на приобретение материального благосостояния, изменение социальной среды и реализацию индивидуальны потребностей. [3].

В связи с усложнившейся международной политической обстановкой и ростом интолерантности, ксенофобии и межэтнических конфликтов как

в России, так и за рубежом, актуальность приобретает обратную сторону всех этих явлений – восприятие мигрантов в представлении принимающего населения.

Тема взаимоотношений между мигрантами и принимающим населением настолько широка, что затрагивает интересы многих гуманитарных дисциплин. Определение основных факторов и условий формирования как негативного, так и позитивного отношения к мигрантам в принимающем населении требует применения широкого спектра подходов.

Миграция, это одна из важнейших проблем населения и рассматривается не только как простое механическое движение людей, но и как сложный социальный процесс, затрагивающий многие аспекты социально-экономической жизни. Миграции сыграли важную роль в истории человечества, с ними связаны процессы расселения, экономическое развитие территорий, развитие производительных сил, образование и взаимодействие рас, языков и народов.

За последние 20 лет появилось много интересных исследований [2], посвященных отношениям между мигрантами и принимающим населением, как в России, так и за рубежом [1]. Однако вопрос об интеграции мигрантов не утратил своей актуальности. Оптимальное соотношение мигрантов и граждан принимающего сообщества является серьезной проблемой не только для России, но и для многих других стран.

Выявленные данные многочисленных исследований в изучении принимающего населения и мигрантов, помогают оценить отношение к мигрантам в целом, выявить тип взаимодействий между двумя этими категориями, диалектику взаимоотношений. Образы другого напрямую влияют на практику социального поведения, формируют нормы их взаимоотношений друг с другом, приводят к распространенности в регионе конфликтных или солидарно настроенных социальных связей.

При исследовании этой проблемы была обнаружена методологическая проблема – недостаточное развитие терминологического и категорического аппарата.

Таким образом, нет уверенности в определении самого принимающего населения. Под принимающим населением в статье понимается общность людей в их природной среде с политическими, географическими и социокультурными границами, определяющими признаками развитого общения, солидарности и идентичности в обществе.

Повышенная социальная напряженность заставляет научное сообщество обратить внимание на ряд актуальных вопросов.

Какую роль играет этническая принадлежность в восприятии иммигрантами принимающего населения? Является ли этническая идентичность мигрантов самым важным фактором, определяющим его отношение к себе? Что может вызвать межэтнический конфликт? Какие социально-психологические факторы лежат в основе межэтнических декриминализаций? На чем основано отторжение мигрантов? Поиску ответов на эти вопросы и посвящена данная статья.

Характер этнической идентичности принимающего населения способствует усилению маргинализации и дискриминации мигрантов: позитивная идентичность принимающего сообщества способствует более положительному отношению к иммигрантам и, наоборот, негативная этническая идентичность может спровоцировать националистические настроения и агрессию [10].

Соблюдение правил, принятых в той или иной группе, дает человеку повод считать себя его частью и лишает его возможности опровергнуть тот факт, что другие члены группы принадлежат ему. Поэтому у каждого социального сообщества свои правила. Совокупность культурно-ценностных и поведенческих установок заинтересованного сообщества может быть определена как социокультурное ядро, деконструирующее общее восприятие всеми членами общества того, что объединяет их и что отличает их от других. Это связано с образом жизни, внешностью, лингвистическими особенностями, культурными ценностями, тем, как проводить свободное время и так далее. Это может включать в себя стереотипное отношение к нему. Когда вы определяете себя с городской общиной, человек понимает, что значит быть частью этого и как это сообщество отличается от других. Отношения, лежащие в основе групповой идентичности, играют решающую роль во взаимодействии представителей различных социокультурных сред. Как правило, чем больше точек соприкосновения в области идентичности, тем легче происходит такое взаимодействие.

Принадлежность к сообществу определяется внутренней верой индивида и подкрепляется стереотипным представлением о культурных ценностях, традициях и отличительных чертах каждой группы.

Все социальные группы, ведущие активную жизнедеятельность в этой среде, разделяют свое внутреннее восприятие, интернализируя процесс формирования общей (с окружающей средой) идентичности. Но это только одна сторона рассматриваемого вопроса.

Мигранты, вставшие на путь диаспоры, замораживают свои культурно-ценностные представления, продолжая в культурном отношении оставаться частью той системы, которую покинули. По словам Тишкова, вина за такое развитие событий во многом лежит на принимающем обществе, ограждающем себя от вторжения «чужаков» с помощью расовых, этнических, конфессиональных и иных фильтров: «Горы долго снятся тем, кому приходится учиться обрабатывать равнинные пашни, а березки — тем, кто сражается с пыльными бурями в канадских прериях, чтобы спасти свой урожай».

Тем не менее последнее ("ландшафтная ностальгия") происходит быстрее, чем жесткая социальная (расовая) ячейка одной и той же категории, в которой представители диаспор выбираются на протяжении нескольких поколений, иногда на протяжении всей известной истории." Но хотя расовые, этнические и религиозные стереотипы коренных народов, несомненно, препятствуют успешной интеграции мигрантов в принимающее общество, на наш взгляд, здесь играет решающую роль фильтр идентичности. Чувство

принадлежности к городскому сообществу, усвоение культурных и ценностных отношений, соблюдение установленных в ней правил поведения разрушают барьеры, основанные на стереотипах. Однако лица, составляющие диаспору, не хотят входить в принимающее общество, создавая «общество внутри общества».

Если говорить о психологических факторах межэтнических конфликтов, то, как известно здесь, поведение представителей той или иной общественности характеризуется национальными и этническими стереотипами, которые человек учится с детства, деконструируя в основном подсознательно. Поэтому этнические конфликты характеризуются такими особенностями бессознательного поведения, как эмоциональность, иррациональность, символика и плохая достоверность рациональных аргументов совершенных действий.

Каковы психологические факторы, лежащие в основе межэтнических конфликтов? В первую очередь они включают характер семейного воспитания, характер межгруппового взаимодействия и социальную классификацию декриминализации. Отношение к иностранным группам (этническим группам) напрямую зависит от нестабильности эмоциональных отношений в семье.

Что касается следующего выделенного фактора (характера межгруппового взаимодействия), то при его объяснении следует в первую очередь обратить внимание на несоответствие групповых интересов, когда победителем может стать только одна из взаимодействующих групп, а другая - в ущерб своим интересам. Деконструктивность групповых интересов в отношении группового взаимодействия. Конкуренция, возникающая между этническими группами на основе деконструктивных интересов, может привести к враждебности, проявляющейся в негативных стереотипах и социальных отношениях, а также повышению сплоченности в их группах. И все это вместе ведет к враждебным действиям по отношению к другой группе.

Исходя из вышесказанного, можно выделить социально-психологические факторы, которые могут вызвать межэтнический конфликт и отторжение мигрантов, а именно:

«Нерефлексивный» автостереотип (мнения, суждения, оценки, связанные со своей этнической общностью) Как правило, эмоционально окрашенный, устойчивый собственный образ складывается у народа (этноса));

Гипертрофированная этническая и религиозная идентичность (Этническая идентичность - это тип социально-психологической идентичности, в которой человек осознает свою принадлежность к определенной этнической группе; Религиозная идентичность, хотя и осуществляется в обществе и государстве, но общество и государство - это только контекст, в котором осуществляется свободный выбор отношений человека с Богом.).

Воспринимаемая дискриминация (отрицательная или предвзятая или воздерживающая по отношению к человеку, , или лишение его определённых прав на основании наличия какого-то признака);

Восприятие культурной исключительности;  
Стратегии агрессивного взаимодействия с принимающим населением при решении проблем;

Проявления мигрантофобии у представителей принимающего населения.

Подводя итог, отметим, что социально-психологические факторы, играют первостепенную роль во взаимоотношениях мигрантов с принимающим населением. Этничность играет большую роль в восприятии мигрантов принимающим населением и оказывает большое влияние на усиление маргинализации и сегрегации мигрантов.

#### **Библиографический список:**

1. Арутюнов С.А. 2000. Диаспора — это процесс // Этнографическое обозрение. № 2.
2. Арутюнян Ю.В. 2005. О потенциале межэтнической интеграции в московском мегаполисе // Социологические исследования. № 1.
3. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Миграция (сущность и явление). Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004.
4. Брумейкер Р. 2012. Этничность без группы. — М.
5. Григорьев М.С. 2007. Кондопога: Что это было. — М.
6. Дробижева Л.М. 2003. Социальные проблемы межнациональных отношений в постсоветской России. — М.
7. Жуковская Ю.О. 2009. К вопросу о социальной адаптации трудовых мигрантов в российской среде // Социология и социальная антропология. № 1.
8. Зайончковская Ж.А. 2004. Миграция вышла из тени // Отечественные записки. № 4.
9. Мукомель В.И. 2011. Интеграция мигрантов: вызовы, политика, социальные практики // Мир России. № 4.
10. Попков В.Д. 2003. Сообщество афганских мигрантов в Москве: вопросы структуры и идентичности // Социология и социальная антропология. № 2.

## ПОЗИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ В ЗАДАЧАХ ПРЕВЕНЦИИ ПОДРОСТКОВЫХ ДЕПРЕССИЙ

Савин С.З.

кандидат технических наук, ведущий сотрудник отдела медицинской информатики  
Хабаровского центра новых информационных технологий  
Тихоокеанского государственного университета  
E-mail [savin.sergei@mail.ru](mailto:savin.sergei@mail.ru)

Солодкая Е.В.

кандидат медицинских наук, ассистент профессора кафедры психиатрии и наркологии  
Дальневосточного государственного медицинского университета  
E-mail [solodkaya@nm.ru](mailto:solodkaya@nm.ru)

**Аннотация:** Рассматриваются проблемы применения позитивной психологии в качестве концепции профилактики депрессивных расстройств, у подростков. Концепция позитивной психологии применительно к проблемам образования и медицины заключается не только в повышении эффективности учебного процесса, но и обучению подростков профилактическим мерам психологической гигиены. Приведены результаты использования методов позитивной психологии и нейролингвистического программирования для психологической и медико-социальной помощи подрастающему поколению.

**Ключевые слова:** психическое здоровье, позитивная психология (ПП), депрессивные расстройства (ДР), превенция, психосоциальная адаптация.

## POSITIVE PSYCHOLOGY IN THE TASKS OF PREVENTION ADOLESCENT DEPRESSION

Savin S.Z.

Candidate of Technical sciences, leading researcher of the department of medical informatics of  
the Khabarovsk center of new information technologies  
Pacific State University  
E-mail [savin.sergei@mail.ru](mailto:savin.sergei@mail.ru)

Solodkaya E.V.

Candidate of Medical sciences, assistant professor of Psychiatry and Narcology Department,  
Far Eastern State Medical University  
E-mail [solodkaya@nm.ru](mailto:solodkaya@nm.ru)

**Abstract.** The problems of using positive psychology as a concept for the prevention of depressive disorders in adolescents are considered. The concept of positive psychology in relation to the problems of education and medicine consists not only in increasing the effectiveness of the educational process, but also in teaching adolescents in preventive measures of psychological hygiene. The results of using the methods of positive psychology and neurolinguistic programming for psychological, medical and social assistance to the younger generation are presented.

**Keywords:** mental health, positive psychology (PP), education, depressive disorder (DD), psychosocial adaptation.

Позитивная психология в последние десятилетия вышла за пределы академических кругов [1-3] и захватила воображение широкой публики, прежде всего тех, кто не нуждается в лечении, но хочет достичь той жизни,

к которой они стремятся [4,5]. Междисциплинарный взгляд на позитивную психологию из различных областей и всех отраслей психологии, включая социальную, клиническую, личностную, консультационную, школьную, медицинскую и психологию развития, изложен в [3,5,7,8].

Тематика позитивной психологии сейчас – это категория счастья, не совсем корректно отображаемая популярными европейскими СМИ как единое целое, но также надежда, сильные стороны и положительные эмоции индивида [1]. Понятийная сторона ПП основана на исследовании чувственной, поведенческой и ментальной деятельности персоны с акцентом на позитивность, а не отрицательность признаков благополучия. В соответствии с идеями ПП, основной целью индивида является счастливое благополучное существование, которое может достигаться персональными успехами и взаимопониманием с окружающими [2-5].

Формируются позитивные черты характера и образ счастливого бытия посредством 6 свойств: человечность, справедливость, мудрость, отважность, духовность и самоконтроль [2,4,5]. Путь к счастливому существованию идет через состояние поверхностного Well-Being (счастья для достижения комфортности, благоприятного бытия и Flourishing – процветания); состояние достойной жизни, при котором человек использует сильную сторону своей личности для достижения состояния жизненного потока, наполненного смыслом и стремлением реализовать высшие цели, посвященные иным персонам [1,3].

В модели PERMA по Мартину Селигману: (p)ositive emotions – позитивные эмоции; (e)ngagement – вовлеченность; (r)elationships – добрые взаимоотношения; (m)eaning – значение; (a)ccomplishment – достижения. ПП обрела наибольшую известность за последнее десятилетие, особенно после обучения миллиона военнослужащих американской армии [4].

Методология ПП далеко не универсальна и критикуется ее противниками. Тем не менее, в идеях позитивной психологии содержится множество полезных советов, в том числе важность поменять точку зрения на собственную жизнь, что помогает сдвинуться с мертвой точки и привести к переменам в лучшую сторону. Поэтому наш выбор применения позитивной психологии в качестве концепции профилактики такого психического расстройства, как депрессия, и в таком возрастном периоде, как подростковый, не случаен и связан, прежде всего, с малоизученностью и актуальностью этой проблемы.

Концепция позитивной психологии применительно к проблемам образования и медицины заключается не только в повышении эффективности учебного процесса, но и обучению подростков профилактическим мерам психологической гигиены, так как ПП непосредственно противостоит развитию депрессий, наносящих ущерб не только психическому здоровью, но и воспитательно-педагогическому процессу [6-10].

Профилактика ДР в ювенальном периоде – наиболее сложный процесс во всей системе психологической, медико-социальной помощи населению [11-13]. Интерес к проблеме во многом связан с тем, что любое психическое

расстройство, в том числе ДР, возникающее в подростковом возрасте, приводит к нарушению социального функционирования, усложняет процесс психологического созревания и социализации, снижению способности к обучению. Модель превентивного выявления подростковых депрессий, созданная на основе позитивной психологии и методологии информационного моделирования, на популяционном и групповом уровне позволит улучшить качество превентивных психологических услуг лицам с ДР.

Большинство факторов риска, формирующих депрессии, обусловлены общекультурными и социально-экономическими характеристиками стран проживания и особенностями воспитания подрастающего поколения. В условиях радикальных и стремительных социальных изменений психика молодых людей оказалась недостаточно пластичной, что привело к формированию расстройств ментальной адаптации, механизмом которых является «кризис идентичности» [11]. Клинически эти состояния проявляются своеобразными психическими и поведенческими расстройствами, среди которых можно выделить три варианта – аномальный, диссоциальный и магифренический.

Значительную роль в возникновении, формировании и развитии ДР играют социальный статус, гендерные особенности, сопутствующая соматическая или психогенная патология, а также индивидуальные возможности человека. Базовыми составляющими депрессии могут выступать «дефицит витальных побуждений», апатия как невозможность восприятия и действия [11,12], полимодальность аффекта в форме тоски, тревоги или апатии.

Имеется зависимость эффективности воспитания от психической патологии детей, психологически отягощенной наследственности, экзогенных факторов, а также от возможности обследования детей, отдаленных от специализированной помощи [10,13,14]. Также наблюдаются более низкие в сравнении с нестрадающими ДР сверстниками темпы когнитивного и ментального развития, значительно более слабая и примитивная личностная психоэмоциональная сфера.

Нарушения социализации в раннем детстве приводят к существенным отклонениям психосоциального развития таких подростков. Это обусловлено как выраженной тенденцией к самоизоляции, неспособностью устанавливать полноценные социальные отношения, высокой предрасположенностью к депрессии, склонность к девиантному, агрессивному, вплоть до криминального, поведению.

Совместно с консультантом в области позитивной психологии, нейролингвистического программирования и гипноза П.И. Барабашем был проведен цикл сеансов с подростками, которые стояли на учете в специализированных психиатрических учреждениях с ранее подтвержденным диагнозом депрессивного расстройства [13].

На основании повторного психологического обследования были выявлены следующая динамика: до эксперимента – шкала депрессии

Гамильтона  $15 \pm 1,2$  (умеренная депрессивная симптоматика); шкала тревоги Гамильтона –  $21 \pm 2,1$  (умеренная тревожная симптоматика). После эксперимента – шкала депрессии Гамильтона  $12 \pm 1,0$  (легкая депрессивная симптоматика); шкала тревоги Гамильтона –  $17 \pm 0,9$  (возможна тревожная симптоматика).

Кроме того, наблюдения за пациентами, склонными к суициду, выявило эффективность техники т.н. «коллапса якорей» [15], которая является развитием принципов ПП. Суть техники в том, что сталкиваются «лбами» пара окрашенных в разные эмоциональные «цвета» психологических статуса. Энергетика одного состояния негативная, которую испытуемый ассоциирует с проблемой и актуальным отрицательным опытом. Второе состояние – положительное и связано с позитивным опытом, насыщенным жизненными ресурсами: счастливыми, радостными, забавными, смешными, расслабленными, полными уверенностью и, любви. Сначала каждый статус «якорится» с созданием стимула для одной либо нескольких эмоционально-сенсорных систем восприятия на каждый вариант состояния. Далее предъявляются одномоментно оба стимула, что и запускает два взаимно исключающих парадоксальных статуса. Эффект эксперимента оказался положительным, избавив пациентов от суицидальных попыток в будущем.

Таким образом, использование концепций ПП для коррекции и профилактики ДР у лиц с преобладанием расстройств эмоционально-волевой сферы и склонных к суициду, показало существенную эффективность метода. Техники и установки позитивной психологии могут использоваться в деятельности организуемых при школьных учебных заведениях служб психологического сопровождения по оказанию учащимся помощи в кризисных ситуациях. Работа таких служб должна быть вынесена за рамки учебного процесса и может реализовываться в групповых и индивидуальных консультациях и тренингах. Применение моделей ПП возможно только при совместном взаимодействии педагогов, педиатров и психологов.

Исследование поддержано грантом РФФИ, научный проект № 19-013-00018.

#### **Библиографический список:**

1. Robbins B. What is the Good Life? Positive Psychology and the Renaissance of Humanistic Psychology. *The Humanistic Psychologist*. 2008. №36(2):96-112.
2. *The Handbook of Positive Psychology*. Eds. Snyder C.R., Shane J. L. 3rd edn. Oxford University Press. 2001. 742 P.
3. Bauer J.J., King L.A., Steger M.F. Meaning making, self-determination theory, and the question of wisdom in personality // *J. Pers.* 2019. № 87(1). P. 82-101. doi: 10.1111/jopy.12381.
4. Seligman M.E.P. *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. Paperback. Publisher Alfred A. Knopf. 2006. 319 P.
5. Seligman M.E.P. Mihaly C. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*. 2000. № 55 (1). P. 5–14. doi:10.1037/0003-066X.55.1.5.
6. Snyder C.R. Hope and depression: A light in the darkness *Journal of Social and Clinical Psychology*. 2006. № 23. P. 347-351. DOI: 10.1521/jscp.23.3.347.35458

7. Campbell-Sills L., Barlow D.H., Brown T.A., Hofmann S.G. Effects of suppression and acceptance on emotional responses of individuals with anxiety and mood disorders". Behaviour Research and Therapy. 2006. 44 (9): 1251–1263. doi:10.1016/j.brat.2005.10.001.
8. Lomas T. The quiet virtues of sadness: A selective theoretical and interpretative appreciation of its potential contribution to wellbeing. New Ideas in Psychology. 2018. № 49. P.18–26. doi:10.1016/j.newideapsych.2018.01.002.
9. Bozikas V, Parlapani E. Resilience in patients with psychotic disorder // Psychiatriki. English, Greek, Modern. 2016. № 27(1). P. 13-6.
10. Lewis C.C., Simons A.D., Silva S.G. The role of readiness to change in response to treatment of adolescent depression // J Consult Clin Psychol. 2009.Vol.7 (3) . P. 422–428.
11. Крылов В.И., Бутылин Д.Ю. Клинико-психопатологические особенности ассоциированных навязчивых и деперсонализационных расстройств // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 2019. №3. С. 42-47.
12. Демчева Н.К., Яздовская А.В. Общая заболеваемость психическими расстройствами в РФ и федеральных округах в 2017–2019 гг. // Вестник неврологии, психиатрии и нейрохирургии. 2021. №1. С.1-11.
13. Логинов И.П., Савин С.З., Солодкая Е.В., Богданов Н.А., Сунпэй Чжан. Превентивное выявление депрессивных расстройств у подростков // Дальневосточный медицинский журнал. 2019. № 2. С. 36-39.
14. Bursztein C., Apter A. Adolescent suicide // Current Opinion in Psychology. 2009. Vol. 22(1). P. 1-6. doi: 10.1097/YCO.0b013e3283155508.
15. Барабаш П.И. НЛП в образовании. [https://www.mynlp.ru/nlp\\_v\\_obrazovanii](https://www.mynlp.ru/nlp_v_obrazovanii).

## ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И СОЦИАЛЬНАЯ ДИСТАНЦИЯ У ЖИТЕЛЕЙ ПРИГРАНИЧНЫХ РЕГИОНОВ КАЗАХСТАНА

Саткангулова Г.Ж.

аспирант кафедры «Общая психология» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

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

Константинов В.В.

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Общая психология» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

E-mail [konstantinov\\_vse@mail.ru](mailto:konstantinov_vse@mail.ru)

**Аннотация:** В статье обсуждаются результаты эмпирического исследования, в котором приняли участие представители казахского и русского этносов, проживающих в приграничных областях Казахстана. Исследование заключалось в том, чтобы выявить преобладающий тип этнической идентичности с помощью методики «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой, а также социальную дистанцию между изучаемыми этносами (Шкала социальной дистанции Э. Богардуса).

**Ключевые слова:** полиэтничность, этническая идентичность, гипоидентичность, гиперидентичность, социальная дистанция, социальная приемлемость, социальная экспансивность.

## ETHNIC IDENTITY AND SOCIAL DISTANCE RESIDENTS OF BORDER REGIONS OF KAZAKHSTAN

Satkangulova G.Zh.

postgraduate student of the Department of General Psychology, FGBOU VO "Penza State University"

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

Konstantinov V.V.

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of General Psychology, Penza State University

E-mail [konstantinov\\_vse@mail.ru](mailto:konstantinov_vse@mail.ru)

**Abstract:** The article discusses the results of an empirical study, which was attended by representatives of the Kazakh and Russian ethnic groups living in the border regions of Kazakhstan. The study consisted in identifying the predominant type of ethnic identity using the methodology "Types of Ethnic Identity" by G.U. Soldatova and S.V. Ryzhova, as well as the social distance between the studied ethnic groups (E. Bogardus social distance scale).

**Key words:** polyethnicity, ethnic identity, hypoidentity, hyperidentity, social distance, social acceptability, social expansiveness.

Социально-психологическое изучение этнической идентичности и социальной дистанции по отношению к представителям других этносов в современных условиях является актуальной для многих стран, в том числе и для государств, получивших независимость после распада Советского Союза. Большой интерес представляют приграничные регионы Казахстана, так как данные регионы полиэтничны. Полиэтничность в таких регионах является результатом миграции и исторического расселения народов. Анализ

характеристик этнической идентичности и социальной дистанции жителей, проживающих в приграничных регионах, важно для определения путей конструктивной интеграции населения в условиях интенсивного межнационального общения.

Изучение этнической идентичности жителей приграничных регионов активно осуществлялось социологами. Так, С.Г. Максимова, А.Г. Марковкина [1], исследовали гражданскую и этническую идентичность как маркеры межэтнических отношений в приграничных регионах России. А.А. Горбунова [2], представила результаты анализа проблемы измерения процессов этнической идентификации. О.А. Карнышевой [3] были исследованы личностные ресурсы проявления этнической идентичности и самосознания в приграничных регионах Сибири. Р. Б. Шайхисламов с соавторами [4], изучали социальную дистанцию как фактора формирования межэтнических установок молодежи алтайского края. И.С. Шаповалова с соавторами [5] представила результаты исследования этнической идентичности и толерантности молодежи российского приграничья.

Этническая идентичность – это не только принятие определенных групповых представлений, готовность к сходному образу мыслей и разделяемые этнические чувства. Это также построение системы отношений и действий в различных этноконтактных ситуациях. Г.У. Солдатова и С.В. Рыжова выделяют следующие типы этнической идентичности: 1. Гипоидентичность проявляется в негативном или индифферентном отношении к собственной этнической группе. Этнонигилизм – одна из форм гипоидентичности, представляющая собой отход от собственной этнической группы и поиски устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию. Этническая индифферентность – размывание этнической идентичности, выраженное в неопределенности этнической принадлежности, неактуальности этничности. 2. Норма (позитивная этническая идентичность) – сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам. В полиэтничном обществе позитивная этническая идентичность имеет характер нормы и свойственна подавляющему большинству, задавая оптимальный баланс толерантности по отношению к собственной и другим этническим группам, который позволяет рассматривать ее, с одной стороны, как условие самостоятельности и стабильного существования этнической группы, с другой, как условие мирного межкультурного взаимодействия в полиэтничном социуме.

3. Гиперидентичность проявляется в межэтническом взаимодействии в различных формах этнической нетерпимости: от раздражения, возникающего как реакция на присутствие членов других групп, до отстаивания политики ограничения их прав и возможностей, агрессивных и насильственных действий против другой группы и даже геноцида:

Этноэгоизм – данный тип идентичности может выражаться в безобидной форме на вербальном уровне как результат восприятия через призму конструкта «мой народ», но может предполагать, например,

напряженность и раздражение в общении с представителями других этнических групп или признание за своим народом права решать проблемы за «чужой» счет.

Этноизоляционизм - убежденность в превосходстве своего народа, признание необходимости «очищения» национальной культуры, негативное отношение к межэтническим брачным союзам, ксенофобия.

Этнофанатизм - готовность идти на любые действия во имя так или иначе понятых этнических интересов, вплоть до этнических «чисток», отказа другим народам в праве пользования ресурсами и социальными привилегиями; признание приоритета этнических прав народа над правами человека; оправдание любых жертв в борьбе за благополучие своего народа [6].

Эмори Богардус разработал шкалу социальной дистанции, с помощью которой можно оценить степень социально - психологического принятия людьми друг друга. Шкала социальной дистанции показывает степень психологической близости людей, способствующей легкости их взаимодействия. Максимальная социальная дистанция означает, что человек (или этнос) держится автономно и обособленно. Вежливость и этикет как культурные способы общения позволяют скрывать свою личность, собственную оригинальность и культуру, коммуникации в таких случаях большей частью символичны и формальны. Минимальная социальная дистанция способствует конкретизации представлений о других людях, поскольку когда люди хорошо знакомы, интересуются друг другом и национальной культурой, они вовлекаются во взаимодействие, и каждый принимает во внимание оригинальность и индивидуальность друг друга. Минимальная дистанция приводит к наиболее тесному взаимодействию людей, социальных групп, культур. Она показывает толерантное отношение людей друг к другу. Максимальная социальная дистанция является признаком интолерантности [7].

Для нас представляет интерес в изучении типа этнической идентичности и социальной дистанции казахов и русских, проживающих в приграничных регионах Казахстана. Представители данных этносов составили выборку нашего исследования, так как являются преобладающим большинством на территории Северного Казахстана.

Для проведения пилотажного исследования нами проводилась диагностика преобладающего типа этнической идентичности и социальной дистанции по отношению к представителям русского и казахского этносов. Нами была использована методика «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой, а так же Шкала социальной дистанции (в адаптации Л.Г. Почебут).

В качестве респондентов в исследовании приняли участие 50 человек, в возрасте от 18 до 54 лет, из которых 53% респондентов – казахи и 47 % респондентов – русские. В исследовании принимали участие респонденты Северно-Казахстанской и Костанайской областей Республики Казахстан.

Результаты диагностики, полученные с помощью методики «Типы этнической идентичности» свидетельствуют, что у 82% респондентов доминирует позитивный тип этнической идентичности. 33% респондента имеют высокие показатели по шкале этническая индифферентность, к ним относятся респонденты в возрасте от 18 до 21 года. Низкий уровень показателей отмечен по остальным типам этнической идентичности.

Диагностика испытуемых с помощью шкалы Э. Богардуса показала, что социальная дистанция между казахами и русскими следующая: 16% испытуемых казахов готовы принять русских как «родственников посредством брака», 37 % принимают русских «как личных друзей», 10% респондентов-казахов, указали принимают русских как «соседей, проживающих на моей улице», 10 % принимают русских, «как коллег по работе, имеющих ту же профессию, что и я» и 27% указали, что принимают русских, «как граждан моей страны». В свою очередь, 25% испытуемых русских, принимают казахов «как родственников посредством брака», 31% респондент-русский, принимают казахов, «как личных друзей» и 44% готовы принять казахов, в качестве «граждан моей страны».

#### Заключение:

Позитивная этническая идентичность явилась преобладающей как среди казахов, так и среди русских. Этническая индифферентность как вариант идентичности наиболее распространен среди испытуемых в возрасте от 18 до 21 года, что может свидетельствовать о размывании этнической идентичности и их маргинализации. 64% респондентов демонстрируют стремление к интеграции и близости, толерантно относясь к представителям другого этноса, испытывают позитивные чувства и проявляют интерес к представителям другого этноса, стремятся строить деловые отношения. Для 36% респондентов характерно предпочтение автономности своего этноса и отсутствие стремления к интеграции, отсутствие желания близко общаться с представителями другого этноса.

Таким образом, анализ полученных данных свидетельствует, что преобладающим типом этнической идентичности среди двух этнических групп все же является позитивная этническая идентичность. Большая часть респондентов стремятся к интеграции и деловым отношениям. Данный результат является показателем стабильного существования этнических групп и является условием мирного межкультурного взаимодействия.

#### Библиографический список:

1. Максимова С.Г., Морковкина А.Г. Гражданская и этническая идентичность как маркеры межэтнических отношений в приграничных регионах России. – Вестник РУДН. Серия: Социология, май 2016, том 16, № 2. – с. 347 – 358.
2. Горбунова А.А. Социологическое измерения процессов этнической идентификации (по материалам исследований в приграничных регионах Российской Федерации): дисс. к.соц. наук. – Хабаровск, 2017.
3. Карнышева О.А. Личностные ресурсы проявления этнических идентичности и самосознания (сибирский фронт): дисс. к. психол. наук. – Иркутск, 2019.

4. Шайхисламов Р.Б., Максимова С. Г., Суртаева О. В., Омельченко Д.А. Социальная дистанция как фактор формирования межэтнических установок молодежи алтайского края. – Society and Security Insights, 2020.
5. Шаповалова И.С. , Заводян И.С. , Валиева И.Н. Молодежь российского приграничья: проблема этнической идентичности и толерантности. – Научный результат. Социология и управление. Т. 7, №1, 2021. С. 21–38.
6. Гришина А.В., Лунин С.Л. Типы этнической идентичности российской молодежи как показатель позитивной готовности к принятию вынужденных мигрантов из Украины. Российский психологический журнал. - Т. 12, №2, 2015
7. Лебедева Н. М. Этнопсихология: учебник и практикум для академического бакалавриата / Н. М. Лебедева. – М: Издательство Юрайт, 2019. – 491 с.
8. Психологические исследования этнической толерантности / Н.М. Лебедева, В.Ю. Хотинец, А.А. Выскочил, Ю.А. Гаюрова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2003. – 240 с

## **ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ И СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ**

Серафимович И.В.

кандидат психологических наук, доцент, проректор, Институт развития образования Ярославской области, доцент кафедры педагоги и педагогической психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль,  
E-mail [iserafimovich@yandex.ru](mailto:iserafimovich@yandex.ru)

Киселева П.А.

3 курс, факультет психологии, ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль,  
E-mail [kiseleva.polina2016@yandex.ru](mailto:kiseleva.polina2016@yandex.ru),

Салова А.И.

1 курс, факультет психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва  
E-mail [any-salova@yandex.ru](mailto:any-salova@yandex.ru)

**Аннотация:** В работе рассматриваются особенности стратегий поведения в конфликтных ситуациях и типичные проблемные ситуации в юношеском возрасте на ранних этапах профессионализации. Показано, что характерными проблемными ситуациями для юношеского возраста (как старшеклассников, так и студентов) являются ситуации с ровесниками, взрослыми и самим собой. У студентов-психологов, как первых, так и последних курсов обучения (бакалавриат) проблемные ситуации «с самим собой» встречаются чаще, чем в целом в выборке, осваивающей профессию типа «человек-человек». Установлено, что для студентов и школьников социомической направленности в конфликтных ситуациях характерны тенденции к сотрудничеству и компромиссу, с наименьшим использованием соперничества. Для студентов-психологов различных этапов обучения ведущие позиции представлены стратегиями приспособления, избегания и компромисса.

**Ключевые слова:** конфликтно-стрессовые ситуации, проблемные ситуации, профессионализация мышления, студенты вуза, старшеклассники, юношеский возраст.

*Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ), проект № 19-013-00102а*

## **PROBLEM SITUATIONS AND STRATEGIES OF BEHAVIOR IN THE CONFLICT IN THE EARLY STAGE OF PROFESSIONALIZATION**

Serafimovich I.V.

Candidate of Psychological Sciences, Vice-principal, Educational Development Institute,  
E-mail [iserafimovich@yandex.ru](mailto:iserafimovich@yandex.ru)

Kiseleva P.A.

Third-year student, Psychology Department,  
P.G. Demidov Yaroslavl State University  
E-mail [kiseleva.polina2016@yandex.ru](mailto:kiseleva.polina2016@yandex.ru)

Salova A.I.

First-year student, Faculty of Psychology,  
Lomonosov State University, Moscow  
E-mail [any-salova@yandex.ru](mailto:any-salova@yandex.ru)

**Abstract:** The peculiarities of behavioral strategies in the conflict situations and the typical problem situations among the teenagers in the early stages of professionalization have been taken into consideration in the article. It is determined that typical problem situations for youthful age (upper-form pupils and students) are the situations with peers, adults and themselves. The problem situations «with themselves» among the students of psychological department of first and final years of studies (bachelor's degree program) occur more often than in whole in the sample group of students mastering «man-man» professions. It has been determined that the tendency to collaboration and compromise in the conflict situations are typically occurring for students and upper-form pupils of socio-economic type of professions with the least implementation of rivalry. As for the students of Psychology department of different stages of studies the leading positions are represented by the strategies of adaptation, avoidance and compromise.

**Keywords:** conflict and stressful situations, problem situations, professionalization of thinking, undergraduates, upper-form students, youth

*Work has been done with the financial support of Russian foundation for basic research, within the framework of the scientific research project № 19-013-00102a*

Преобразования в российском обществе, вызвавшие глубокие изменения в системе образования, затрагивают сферу личностного становления молодежи на всех ее уровнях, в частности происходит формирование нового воззрения на образование как на процесс становления личностного «Я». Как считают исследователи, личность в юношеском возрасте в целом формируется в процессе социального взаимодействия [1], развития системы межличностных отношений [2], непрерывного самопознания и выполнения тех или иных ролей [3]. Техногенные и социогенные изменения в окружающем мире оказывают воздействие на характер отношений с окружающими. Тем более, в юношеском возрасте общение играет одну из ключевых ролей. Большое значение в формировании представлений о себе, как о будущем специалисте в профессии типа «человек-человек», отдаётся умению устанавливать отношения с другими людьми, урегулировать конфликты, эффективно разрешать возникающие по ходу деятельности проблемные ситуации, иметь конструктивную направленность на преодоление различных трудностей, в том числе профессиональной направленности [4,5,6]. В целом, юношеский возраст характеризуется тем, что есть дихотомическая разнонаправленность в общении (тенденция к взаимодействию и потребность в изоляции) и стремление к достижению максимальных результатов, не всегда сопряженное с гибкостью поведения [7, 8, 9]. При этом, как точно подмечает А.А. Бодалев [10, С. 67], «мышление является одним из главных познавательных процессов, который обслуживает общение». Продолжение высказанного суждения мы находим и у М.М. Кашапова [11], который считает, что особенное влияние на видоизменения характера общения, умение справляться с конфликтными и проблемными ситуациями в социономической группе профессий оказывает профессионализация мышления.

Мы остановили свое внимание на изучении особенностей проблемных ситуаций и выявлении тактик поведения в конфликте на разных этапах профессионализации: «школа-вуз» и «вуз: начало и конец обучения». Эти

этапы нам представляются наиболее важными, поскольку они насыщены первичными эмоциональными впечатлениями и когнитивными представлениями о профессии, разнообразными проблемными ситуациями, от взглядов на которые и способов решений зависит эффективность дальнейшей профессиональной деятельности.

Целью работы стало выявление стратегий поведения в конфликтно-стрессовых ситуациях и особенностей проблемных ситуаций в различные периоды юности. Выборка: В исследовании приняли участие всего 157 респондентов. На первом этапе: 42 старшеклассниками профильных классов и 45 студентов начального этапа обучения. Студенты и старшеклассники были подобраны по направленности будущей профессии «человек-человек», связанной с взаимодействиями с людьми. На втором этапе: 70 студентов факультета психологии разных этапов обучения, из них 41 студент (3 юноши и 37 девушек) начального этапа обучения и 30 студентов (4 юноши и 26 девушек) конечного этапа обучения. Методы исследования: 1. Метод описания проблемной ситуации (И.В.Серафимович, М.М. Кашапов). 2. Методика на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации (К. Томаса, Р. Килманна; адаптированный Гришиной Н.В.)

В первой части исследования сравнение старшеклассников и студентов в социномической группе профессий показало, что у старшеклассников первые позиции занимают проблемные ситуации «со сверстниками» (25%). У студентов этот тип проблемных ситуаций сохраняет свои позиции и, в тоже время, появляется группа проблемных ситуаций «с педагогами и учебой» (32%). Проблемы «с самим собой» у старшеклассников и студентов составляют 12-13%. Для студентов есть группа проблемных ситуаций, связанная с поступлением и выбором вуза (около 20%).

Во второй части исследования был опрос среди студентов начального и конечного этапа обучения психологического факультета проведенный во время пандемии весной 2020 года. В результате анализа обработки данных этого опросника были найдены категории проблемных ситуаций. Для студентов начального этапа обучения были выявлены проблемы с поступлением в вуз (15%), «с самим собой» (28%), с соблюдением санитарно-эпидемиологического режима (5%), проблемы со здоровьем (5%). Для студентов конечного этапа обучения были выявлены проблемы с учебой и педагогами (24%), семейные проблемы (17%), «с самим собой» (13%), и в меньшей степени проблемы со здоровьем (3%). Мы можем отметить, что для студентов-психологов ключевыми являются проблемы психологического характера. В меньшей степени, чем мы предполагали, были представлены проблемные ситуации, связанные с переживанием пандемии.

Параметры психолингвистического анализа проблемных ситуаций выше у студентов, нежели у школьников ( $p \leq 0,01$ ), при этом приоритетное место занимает анализ ситуации, затем поиск способов решения, затем отреагирование эмоций. Это согласуется с данными о развитии рефлексивного «Я», направленности на самоанализ и активном задействовании

интеллектуальных функций для решения возникающих задач [12, 13, 14]. У студентов психологов от младших курсов к старшим снижаются параметры психолингвистического анализа проблемных ситуаций, хотя значимые отличия касаются только параметра «активность действий» по разрешению ситуаций ( $p \leq 0,01$ ), при этом количество действий уменьшается, а их вариативность и разнообразие увеличиваются. Присутствует иная последовательность (выраженность) характеристик мыслительных действий: приоритетное место занимает анализ ситуации, затем отреагирование эмоций и только потом поиск способов решения. Вероятно, это связано со спецификой профессиональной деятельности психолога: консультативной, просветительской, диагностической, где умение осознавать свои чувства и эмоции является профессионально важным качеством.

В социономической группе профессий у старшеклассников первое место занимает компромисс ( $M=7,29$ ), на втором месте – сотрудничество ( $M=5,85$ ), далее избегание ( $M=5,76$ ), приспособление ( $M=5,71$ ) и соперничество ( $M=5,51$ ). А у студентов имеются незначительные ротации, при внешнем сходстве позиций: компромисс ( $M=7,56$ ), на втором месте – сотрудничество ( $M=6,64$ ), далее избегание ( $M=5,09$ ), приспособление ( $M=5,62$ ) и соперничество ( $M=5,53$ ). Достоверные отличия касаются большего использования стратегии сотрудничества студентами по сравнению со школьниками ( $p \leq 0,1$ ). Вероятно, это связано с будущей профессией, которая предполагает активное взаимодействие с людьми. У студентов факультета психологии разных этапов обучения характерны: на начальном этапе обучения - способ регулирования конфликта с помощью конфронтации (соревнования, соперничества) ( $M=3,75$ ), а на конечном этапе обучения – регулирования конфликтов с помощью приспособления (уступчивости) ( $M=7,40$ ), уклонения (ухода, игнорирования) ( $M=7,33$ ), а также сотрудничества ( $M=5,67$ ). Достоверные отличия касаются большего использования стратегии ухода у студентов психологов старших курсов ( $p \leq 0,1$ ). Возможно, это связано с тем, что студенты старших курсов пытаются уйти в себя, проанализировать, прежде всего, свое поведение, что является необходимой составляющей для эффективной профессиональной деятельности психолога.

Таким образом, при сравнении старшеклассников и студентов социономической группы профессий выявлены сходства и отличия преобладания проблемных ситуаций: у группы старшеклассников в большей степени преобладают проблемы «со сверстниками», а у студентов – с поступлением в вуз и учебой. У студентов-психологов разных этапов обучения общей группой проблемных ситуаций являются ситуации с «самим собой», у студентов начального этапа обучения также присутствуют ситуации, связанные с поступлением в вуз, а у студентов конечного этапа обучения – проблемные ситуации, связанные с учебой и собственной семьей. Психолингвистический анализ показал, что студенты и школьники социономической группы при разрешении проблемных ситуаций сначала анализируют ситуацию, затем ищут способы решения, и уже после эмоционально реагируют на ситуацию. Для студентов психологов характерен

первоначальный анализ ситуации, затем эмоциональное реагирование, и наконец, поиск способов решения.

Отметим, что на ранних этапах профессионализации у старшеклассников и студентов социономической группы профессий выявлены сходства и отличия в поведении в конфликтных ситуациях: у группы обучающихся преобладающей стратегией является компромисс, самой редко используемой – соперничество, стратегия сотрудничества, в поздней юности используется чаще. При сравнении студентов психологов разных этапов обучения выявлены сходства и отличия в поведении в конфликтных ситуациях: у студентов начального этапа обучения преобладающей стратегией является приспособление, а для студентов конечного этапа обучения преобладающей стратегией является уклонение.

#### Библиографический список:

1. Кули Ч. Социальная самость: публицистика / Ч. Кули. – Москва: Директ-Медиа, 2007. 16с. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=26529> (дата обращения: 24.04.2020).
2. Арендачук И. В. Самооценка и Я-концепция как факторы межличностных отношений подростков // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. , вып. 4. С. 356-360. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2017-6-4-356-360>
3. Карпов А.В. Общая психология субъективного выбора: структура, процесс, генезис [Текст] / Карпов А.В. – М.: Институт психологии РАН, 2000. 328с. URL: <http://www.lib.uni-yar.ac.ru/edocs/iuni/20000503.pdf> (Дата обращения: 10.04.2020)
4. Донцов А.И. Донцов Д.А. Донцова М.В. Пятаков Е.О. Социально-психологические эффекты общения, их влияние на взаимодействие людей, воздействие их на коммуникацию, интеракцию и социальную перцепцию [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2016. Том 13. № 4. С. 57-70. URL: [https://psyjournals.ru/vestnik\\_psyobr/2016/n4/Dontsov\\_Dontsov\\_et\\_al.shtml](https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2016/n4/Dontsov_Dontsov_et_al.shtml) (дата обращения: 11.10.2021).
5. Серафимович И.В., Киселева П.А. Особенности Я-концепции современных школьников в различных профильных классах образовательных школ // Актуальные проблемы психологии образования. Выпуск XI. Возрастные и индивидуальные особенности учебной деятельности студентов и школьников / под науч. ред. доктора психол. наук, профессора Н.В. Нижегородцевой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. С.84-93
6. Гришина Н.В. Психология конфликта. М.; Питер, 2001. 464с.
7. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учебное пособие для студентов вузов / Г. С. Абрамова; 4-ое издание, стереотипное. Москва: Академия, 1999. 672 с.
8. Анцупов, А. Я., Шипилов, А.И. Конфликтология: Учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. М.: ЮНИТИ, 2000. 551 с.
9. Серафимович И.В., Салова А.И. Особенности решения проблемных ситуаций и копинг-стратегии поведения в различные периоды юношеского возраста // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2021. Т. 42. №2. С. 227-234.
10. Бодалев А.А. Психология общения: Избранные психологические труды. 2-е изд. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК». 2002. 256 с.
11. Кашапов М.М. Понимание ресурсности в контексте профессионализации мышления субъекта // Методология современной психологии. 2020. № 11. С. 116-130.
12. Кон И.С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности). Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1979. 175 с.

13. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей: учебное пособие для бакалавриата, специалитета и магистратуры / В. Н. Дружинин. 3-е изд. Москва : Издательство Юрайт, 2019. 349 с
14. Григорьева М.В., Шамионов Р.М., Голубева Н.М. Роль рефлексии в адаптационном процессе студентов к условиям обучения в вузе // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 5. С. 23-30. DOI 10.17759/pse.2017220503.

## ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ МЫШЛЕНИЯ У ГНОСТИЧЕСКОГО И ПРЕОБРАЗУЮЩЕГО ТИПА ПРОФЕССИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Серафимович И.В.

кандидат психологических наук, доцент, проректор, Институт развития образования Ярославской области, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ЯрГУ им.

П. Г. Демидова, Ярославль,  
E-mail [iserafimovich@yandex.ru](mailto:iserafimovich@yandex.ru)

Мясникова Е.В.

магистрант факультета психологии  
ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия,

E-mail [mev07051998@mail.ru](mailto:mev07051998@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена изучению профессионального мышления студентов социномической группы профессий на разных этапах обучения в вузе. Установлено, что у студентов-психологов и студентов-менеджеров начального и конечного этапов обучения чаще преобладает надситуативное, чем ситуативное мышление. Структурный анализ показал, что в процессе обучения в вузе повышается степень организованности компонентов профессионального мышления. При этом у студентов гностического типа увеличивается осмысленность, структурированность и целостность понимания как общих, так и конкретных контекстов проблемных ситуаций, а у студентов преобразующего типа профессий усиливаются компоненты, связанные с умением отреагировать и управлять чувствами и эмоциями в проблемных ситуациях, а также более четко выбирать и обосновывать стратегию поведения и разрешения.

**Ключевые слова:** профессиональное надситуативное мышление, студенты-психологи, студенты-менеджеры, проблемные ситуации, социномический тип профессии, гностический и преобразующий типы профессий, критерии профессионализация мышления.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00102а*

## THE PROFESSIONALIZATION OF THINKING AMONG GNOSTIC AND TRANSFORMATIVE TYPES OF PROFESSIONS IN THE PROCESS OF TRAINING IN THE INSTITUTES OF HIGHER EDUCATION

Serafimovich I.V.

Candidate of Psychological Sciences, Vice-principal, Educational Development Institute,

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

Myasnikova E.V.,

Graduate student, Psychology Department, P.G. Demidov Yaroslavl State University,

E-mail [mev07051998@mail.ru](mailto:mev07051998@mail.ru)

**Abstract.** The article concentrates on the research of professional thinking of students of socionomic group of professions at different stages of education in the institutes of higher education. It has been established that students of Psychology and Management at initial and final stages of education tend to supra-situational thinking than to situational one. The structural analysis has demonstrated that the degree of orderliness of professional thinking components increases in the process of training in the institutions of higher education. Sense of purpose, structuredness and consistency of understanding both general and particular contexts of problem

situations greater among the students of Gnostic type of professions, while the students of transformative type of professions get the components relating to the ability to react and control senses and emotions in problem situations, as well as to choose and substantiate the strategy of behavior and solution more accurately, intensified.

**Key words:** professional supra-situational thinking, students of Psychology, students of Management, problem situations, socioeconomic type of professions, Gnostic and transformative types of professions, the criteria of professionalization of thinking

В наши дни категория профессий социэкономического типа является одной из наиболее востребованных, т.к. предполагает работу в непосредственном контакте с людьми, что не только требует должного уровня знаний и профессиональной компетентности, но и соответствующих личностных характеристик. Получение высшего образования по вышеуказанной специальности предполагает самостоятельное и динамичное освоение новых компетенций, способов саморазвития и социальных взаимодействий [1]. Развитие профессионального мышления в рамках обучения будущих специалистов позволяет увеличить эффективность их последующей профессиональной деятельности. Как отмечают некоторые исследователи, именно новый формат мышления специалистов этой группы, а именно знание того, «как решать» в сопоставлении с пониманием «для чего и зачем», повышает продуктивность их деятельности [2]. Для реализации этого нового формата мышления важна мотивация к самосовершенствованию, обретению целостности «Я», творческой направленности, что в свою очередь создает предпосылки для ресурсности мышления при разрешении проблемных ситуаций [3]. Для нас стало важным изучить особенности профессионального мышления в процессе профессионализации внутри сферы «человек-человек», но с разными целевыми ориентирами – гностическим (психологи) и преобразующим (менеджеры). Позволим себе кратко выделить некоторые особенности профессионального мышления этих двух групп.

Что касается профессионального мышления психологов, то А.И. Арндачук [4] называет одними из важных условий для профессиональной деятельности педагога-психолога наличие творческого и образного мышления, А.В. Артемьев [5] подчеркивает необходимость комплексного участия системного и критического мышления в работе психолога, акцент на критическом мышлении в свою очередь делает и Е.П. Василенко [6]. Е.В. Бычева [7] говорит о профессиональном мышлении психолога как о «комплексной умственной деятельности, включающую в себя интеллектуальный, операциональный и личностный компоненты, направленные на решение профессиональных психологических задач». А.С. Кашапов, Ю.С.Филатова и М.М. Кашапов [3, 8] рассматривают профессиональное мышление психолога через феномен ресурсности. М.М. Кашапов [8] в качестве ключевых компонентов профессионального мышления выделяет надситуативность мышления и творческий подход. И.А. Ледовских [9] связывает понятие профессионального мышления педагога-психолога с креативностью мышления. А по мнению

О.С. Чаликовой [10], необходимым компонентом профессионального мышления психолога является диагностическое мышление.

На сегодняшний день многие современные авторы, в их числе В.П. Бочарников [11], в качестве важного аспекта профессионального мышления менеджера отмечают решение проблемных задач. Д. Гоулман [12] в качестве значимого компонента профессионального мышления менеджера выделяет эмоциональный интеллект. По мнению Е.Д. Климовой [13], Ю.А. Кукушкиной [14] и Д. Халпер [15] в качестве фундамента профессионального мышления менеджеров выступает критическое мышление, М.В. Ланских [16] выделяет творческое мышление, а И.В. Резанович [17] – дивергентное мышление. З.А. Решетова [18] и Т.В. Сидорина [19] в своих трудах пишут о необходимости развитости творческого мышления и креативности. Н.Т. Селезнева [20] рассматривает профессиональное мышление менеджеров через стратегическое мышление. По мнению В.И. Тихоновой и В.П. Соколова [21], для формирования профессионального мышления менеджера необходимо развитие способности к самообучению и креативности. Таким образом, в исследовании мышления психолога и менеджера обозначаются как сходные, так и отличающиеся моменты. Среди сходных компонентов (приоритетов мышления) наличие системного, критического и творческого видов мышления, а также способности в решении профессиональных проблемных ситуаций. Среди отличающихся же – диагностическое мышление, а также образность и ресурсность мышления у психологов, и наличие высокого эмоционального интеллекта, способностей к самообучению и стратегическое мышление у менеджеров.

В исследовании участвовали 52 студента-психолога и 50 студентов менеджеров. Для нас на данном этапе исследования ключевой задачей стало отслеживание динамики изменений внутри каждой из выборок социономической группы профессий. Для диагностики особенностей профессионального мышления была использована методика «Проблемная ситуация» (М. М. Кашапов, И. В. Серафимович). В данной методике профессиональное мышление анализируется по следующим критериям, которые в своей совокупности отражают процесс профессионализации мышления: ситуативности/надситуативности решения (И. В. Серафимович, М. М. Кашапов); правильности решения (критерии С.А.Гильманов); креативности решения (Е.К.Осипова); психолингвистического анализа (М. Кун); полярных характеристик мыслительных процессов при описаний проблемных ситуаций (рациональности-эмоциональности, конкретности-обобщенности, завершенности-незавершенности – Е.В. Конева, В.К. Солондаев). Оценка результатов производилась путем проведения экспертной оценки. Сущность метода экспертных оценок заключается в проведении экспертами интуитивно-логического анализа проблемы с количественной оценкой суждений и формальной обработкой результатов. В качестве экспертов выступали педагоги-психологи и представители организаций в должности менеджеров.

И у студентов-психологов и студентов-менеджеров начального и конечного этапов обучения в одинаковой степени чаще преобладает надситуативное мышление, чем ситуативное. Об отсутствии значимых отличий в уровне мышления и преобладающих качествах у вышеуказанных групп говорят значения Т-критерия Стьюдента. В критериях внешней эффективности мышления (С.А.Гильманов, Е.К.Осипова) ни у студентов-психологов начального и конечного этапов обучения, ни у студентов-менеджеров – также не было выявлено статистически значимых различий.

У обеих групп студентов на разных этапах обучения преобладают рациональные, конкретные, завершенные описания проблемных ситуаций. При этом у студентов-психологов в процессе обучения в ВУЗе увеличивается ( $p \leq 0,01$ ) завершенность и осмысленность проблемных ситуаций, появляется большая структурированность и целостность понимания общих контекстов [22].

В обеих выборках на разных этапах обучения критерий надситуативности мышления с одной стороны положительно связан с применением нормативно одобренных способов решения проблемных ситуаций ( $p \leq 0,01$ ), с другой – предполагает высокий уровень творческого подхода к решению ( $p \leq 0,01$ ). Эта разнонаправленность мышления и важность учета противоположных тенденций показана и в работе Григорьева М.В., Шамионов Р.М., Голубева Н.М. [1], обозначивших, что для адаптации студентов важным является умение регулировать динамику рефлексивных образов, (сочетание оперативности реагирования и наличие достаточного времени для осознания и создания мотивации, стабильности и четкости). Психолингвистический анализ показал, что студенты-менеджеры конечного этапа обучения, в отличие от менеджеров начального этапа обучения, лучше выражают чувства и эмоции в проблемных ситуациях, управляют ими, прогнозируют чувства и эмоции партнера по общению; уменьшается количество предпринимаемых действий по решению ситуации, но увеличивается гибкость, вариантность и прогностичность ( $p \leq 0,01$ ). Данные результаты можно объяснить тем, что для управленца одним из профессионально важных качеств является способность анализировать принимаемые решения и прогнозировать их последствия, в результате чего действия менеджера будут менее активными, но более обдуманными, что соответствует общеобразовательным компетенциям менеджера<sup>12</sup>, а также согласуется с исследованиями А.В. Карпова [23] и Т. McElroy, D.L. Dickinson, I. P. Levin [24] о том, что для принятия грамотного управленческого решения требуется больше времени, согласование разных точек зрения, учет эмоциональных компонентов взаимодействия и поливариативных действий. Также, вероятно, по мере обучения студенты-менеджеры становятся более эмоционально чувствительными к людям, так

---

<sup>12</sup>Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 9 февраля 2016 г. N 92).

как приобретают учебный и профессиональный опыт взаимодействия с людьми. При этом у студентов психологов психолингвистический анализ не выявил значимых различий. По части критериев оценки профессионального мышления в отдельности (креативность, соответствие социальным требованиям, надситуативности) у студентов-психологов и у студентов-менеджеров не были обнаружены значимые изменения на разных этапах обучения, по некоторым критериям имеются значимые отличия (психолингвистический анализ, полярные характеристики мыслительных процессов), а в целом профессиональное мышление качественно меняется к конечному этапу обучения у студентов обеих групп. Анализ структурограмм и определение индексов когерентности (ИКС), дивергентности (ИДС) и организованности (ИОС) структур по методике А.В.Карпова [25], показал, что и у студентов психологов и у студентов менеджеров повышается степень организованности качеств мышления от начального этапа обучения к конечному (ИКС=148/164, ИДС=46/53, ИОС=194/217), что вполне сопоставимо с концепцией системогенеза учебной деятельности [26]. Выполненный анализ процесса становления и развития профессионального мышления студентов социоэкономической группы профессий на разных этапах обучения в вузе, конечно, требует дальнейшего изучения и юстировки. Вместе с тем, реализованный нами комплексный подход в рассмотрении различных граней профессионального мышления, используя вариативную критериальную основу дает возможность вплотную подходить к изучению ресурсности мышления в целом.

#### **Библиографический список:**

1. Григорьева М.В., Шамионов Р.М., Голубева Н.М. Роль рефлексии в адаптационном процессе студентов к условиям обучения в вузе // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 5. С. 23-30.
2. Карпов А.В., Нестик Т.А. О будущем психологии // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2020. Т. 5. № 3 (19). С. 373-398.
3. Кашапов М.М., Филатова Ю.С., Кашапов А.С. Когнитивные компоненты творческого процесса в конфликте. Монография. Ярославль, Индиго, 2018. 360 с.
4. Арндачук И.В. Системный психологический анализ профессионализма личности в научно-педагогической деятельности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2007. Т. 7. № 2. С. 104-113.
5. Артемьев А.В. Системное и критическое мышление в профессиональной деятельности педагога-психолога // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2018. №4. С. 8.
6. Василенко Е.П. Критическое мышление как современная проблема личности // Концепт. 2013. № 12. С.91-95
7. Бычева Е.В. Формирование психологического мышления студентов психологов: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. КГПУ, Кишинев, 2015 32с.
8. Кашапов М.М. Саморегуляция познавательной деятельности: ресурсный подход // Методология современной психологии. 2018. № 8. С. 108-127
9. Ледовских, И. А. Исследование феномена развития креативного мышления у студентов-психологов в процессе обучения в вузе // Пензенский психологический вестник. 2014. № 2(3). С. 31-38.

10. Чаликова О. С. Исследование профессионального мышления студентов-психологов // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2018. Т. 24. № 2(174). С. 90-97.
11. Бочарников В. П. Основы системного анализа и управления организациями: практическое пособие / В. П. Бочарников, С. В. Свешников. М.: ДМК, 2016. 283 с.
12. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Г. Бояцис, Э. Макки. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. 301 с.
13. Климова Е.Д., Критическое мышление как фактор профессиональной компетентности (на примере менеджеров) // Вектор науки ТГУ. 2012. № 2 (20). С. 209-212.
14. Кукушкина Ю.А. Критическое мышление как фактор профессиональной компетентности программистов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. Т. 5. № 1. С. 165-174.
15. Халперн Д. Психология критического мышления–СПб.: Издательство «Питер», 2000. 512 с.
16. Ланских М.В. Педагогические технологии развития творческого мышления у современного руководителя // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 4 (51). С. 220–227.
17. Резанович И. В. Содействие развитию дивергентного мышления руководителей образовательных организаций в системе повышения квалификации // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2020. № 1(42). С. 24-33.
18. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. М.: МГУ, 1985. 207 с.
19. Сидорина Т.В. Аксиоматика профессионального мышления инновационного менеджера // Сибирская финансовая школа. 2006. № 4(61). С. 33-37.
20. Селезнева Н.Т., К проблеме психолого- акмеологических механизмов развития стратегического мышления руководителя // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2011. № 9. С. 44-46.
21. Тихонова В.И. Андрагогический подход как условие формирования профессионального мышления будущего менеджера // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2013. № 2. С. 166-171.
22. Серафимович И.В., Мясникова Е.В. Профессиональное мышление и личностные особенности студентов-психологов // Методология современной психологии. Вып. 13 /Сб. под ред. Козлова В.В., Карпова А.В., Мазилова В.А., Петренко В.Ф. – М-Ярославль: ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2021. С. 360-372.
23. Карпов А.В. Стилиевые особенности процесса принятия управленческих решений // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2016. № 3(37). С. 80-86
24. McEroy T. Thinking about Decisions: An Integrative Approach of Person and Task Factors // Journal of Behavioral Decision Making. 2020. Vol. 33, issue 4. Pp. 538-555.
25. Карпов А. В., Карпова Е. В. Экспериментальное исследование взаимосвязи интенсивности мотивации и структурной организации когнитивной сферы личности // Экспериментальная психология. 2016. Т. 9. №. 4. С. 59–67.
26. Нижегородцева Н.В. Проблемы системогенеза учебной деятельности. / Н.В. Нижегородцева, Е.В. Карпова, Н.П. Ансимова. – Ярославль. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. 2009. 420 с.

## РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ВОСКРЕСНОЙ ШКОЛЫ С ГОСУДАРСТВЕННЫМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ И НКО

Сивоплясова А.Н.

кандидат филологических наук, директор ВУВГ Воскресная школа «Омофор» (Местная религиозная организация православный Приход храма Покрова Пресвятой Богородицы г. Энгельса Саратовской области Покровской Епархии Русской Православной Церкви  
E-mail: [anastasya.shvedova@yandex.ru](mailto:anastasya.shvedova@yandex.ru)

**Аннотация:** В статье рассматривается опыт взаимодействия воскресной школы Русской Православной Церкви с государственными учреждениями и некоммерческими организациями. При поддержке Фонда Президентских грантов на базе воскресной школы был создан инклюзивный центр, цель которого – социализация детей с ОВЗ, и их интеграция в жизнь общества. В воскресной школе Покровского храма г. Энгельса сформирована благоприятная среда для инклюзии детей с ОВЗ. Благодаря сплоченной работе коррекционных педагогов воскресной школы, партнеров проекта, поддержке настоятеля и прихода храма, воскресная школа стала дополнительным ресурсом и полноценным партнером в системе развития инклюзивного образовательного пространства.

**Ключевые слова:** воскресная школа, инклюзия, инклюзивное образование, русская православная церковь, социализация, НКО, государственные учреждения

## IMPLEMENTING SOCIAL PROJECTS FOR INCLUSIVE LEARNING IN INTERACTION BETWEEN SUNDAY SCHOOL, STATE INSTITUTIONS, AND NON-PROFIT ORGANIZATIONS

Sivoplyasova A.N.

PhD in Philology, First year student of Master's program at the Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education, programme: Psychological, Pedagogical and Special Education of federal state budgetary educational institution of higher education 'Saratov State University' named after N.G. Chernyshevskiy, extramural department

**Abstract:** This paper explores the experience of the interaction between the Russian Orthodox Church, state institutions, and non-profit organizations. An inclusive center was created on the basis of a Sunday school, supported by the presidential grants fund. The purpose of the center is to help children with disabilities to communicate and function in the society. The Sunday school at the Church of the Intercession of the Holy Virgin in the city of Engels provides an encouraging environment to include children with disabilities. Teachers specialized at working with disabled children, project partners, the abbot and the parish of the church cooperate to make the Sunday school an extra resource and a real partner in developing inclusive learning environment.

**Key words:** Sunday school, disability inclusion, inclusive learning, Russian Orthodox Church, socialization, non-profit organization, state institutions

В городе Энгельс на базе воскресной школы «Омофор» православного храма Покрова Пресвятой Богородицы по благословению владыки Пахомия, епископа Покровского и Николаевского, работает инклюзивный центр. Его деятельность направлена на социализацию, включение детей с ОВЗ их родителей в жизнь общества.

Инклюзивное образование внедряется в практику отечественных педагогов с западных примеров, но, на наш взгляд, важно также учитывать наш менталитет «важную архетипическую основу которого составляет православная духовность и основанные на ней мировоззренческие представления» [4, с.47].

Обращаясь к педагогическому наследию К.Д. Ушинского, мы видим подтверждение идеи о том, что инклюзивное образование в России должно базироваться на уже имеющемся педагогическом опыте и культурных традициях: «воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа» [3, с.160-161].

Русская Православная Церковь в настоящее время становится инструментом формирования национальной идентичности русского народа. Церковь занимает значимую роль в общественно-политической жизни общества [1].

Духовно-нравственное направление воскресной школы формирует у воспитанников мировоззренческую основу, «которая необходима для создания инклюзивной атмосферы в учебных заведениях, для принятия инвалидности и инвалидов в учебном коллективе и преодоления пренебрежительного и утилитарного подхода к человеку, который часто является причиной отвержения людей с ограниченными возможностями здоровья как «бесполезных» и «неперспективных» [4, с.43].

В связи с этим процитируем слова священника Петра Коломейцева, психолога, специалиста в области приходского консультирования и специальной психологии: «Пиетет к особенным людям — это не просто дань традиционному нищелюбию или презентация милосердия, это особое нравственное состояние общества, которое предохраняет его от возвращения к мрачному прагматизму идеи «неполноценности». Это тот стержень, который позволяет воспринимать миссию Христа как спасение от греха равнодушия и цинизма, видеть Христа в каждом страждущем» [2, с.15].

Воскресная школа «Омофор» при Покровском храме г. Энгельса была создана в 2013 году по благословению настоятеля храма священника Сергия Сивоплясова. С 2016 года введено в эксплуатацию новое административное здание на территории храма. Второй этаж настоятель передал педагогам воскресной школы. Перед педагогическим коллективом воскресной школы открылись новые возможности и появилась цель: новые кабинеты нужно было оборудовать техническими средствами обучения, мебелью и наглядными пособиями.

К этому времени воскресную школу посещали 60 воспитанников разных возрастов. Согласно Стандарту воскресных школ [4] дети были сформированы по возрастным группам. Но одна группа сильно отличалась от остальных. Вместе с нормотипичными ребятами занятия

посещали 4 ребенка с ОВЗ. Руководитель группы - Белякова Анастасия Сергеевна, выпускница магистратуры факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ, успешно выступила на конференции с докладом «Воскресная школа для особого ребенка» и заняла 3 место в конкурсе студенческих работ.

Ее статья об инклюзивных занятиях духовно-нравственной направленности вдохновила весь педагогический коллектив воскресной школы. Появилась идея доработать статью и отправить ее на конкурс социальных проектов в Фонд президентских грантов.

Получив благословение епископа Пахомия и поддержку Покровской и Николаевской епархии, мы отправили заявку на конкурс. Наш первый проект, получивший поддержку от Фонда, так и назывался «Воскресная школа для особого ребенка» (2018 год). Следом мы выигрываем второй грант с проектом «Покровские лучики» (2019 год), который реализуем по настоящее время.

На средства президентского гранта мы оборудовали кабинеты воскресной школы (мягкое напольное покрытие, мебель, настенные модули, монтессори оборудование, различные тренажеры для сенсорной интеграции, кукольный театр, музыкальные инструменты, конструктор лего).

За годы реализации социальных проектов у нашего инклюзивного центра появилось много партнеров из государственных учреждений и некоммерческих организаций.

Покровская и Николаевская епархия оказывает нам информационную, методическую, консультационную поддержку при написании конкурсных проектов.

Одним из первых наших партнеров - Благотворительный Фонд Александра Невского (г. Саратов). Специалисты ресурсного центра консультируют нас, дают методические рекомендации при написании инклюзивных программ.

Всестороннюю поддержку нам оказывает ГАУ СО Энгельсский центр социальной помощи семье и детям «Семья». Специалистами этой организации были проведены групповые занятия для родителей, где они смогли получить социально-психологические консультации, в том числе по вопросам внутрисемейных отношений. А также групповые занятия для нормотипичных воспитанников воскресной школы, направленные на развитие милосердного отношения к людям с особенностями развития.

С нашей стороны, педагог инклюзивного центра воскресной школы «Омофор» на базе Центра «Семья» в рамках проекта «Покровские лучики» провел цикл музыкальных занятий, направленных на коррекцию эмоционально-волевой, двигательной и социальной сфер.

Следующий наш партнер - МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №6» г. Энгельса Саратовской области. Воспитанники инклюзивного центра, занимающиеся в театральной студии, имеют возможность выступать на сцене данного детского сада.

В Муниципальном бюджетном учреждении дополнительного образования «Детская школа искусств №1» г. Энгельса Саратовской области воспитанники воскресной школы посещают адаптивные музыкальные концерты.

Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №24» Энгельсского муниципального района Саратовской области предоставляет нам очень широкие возможности для сотрудничества. Воспитанники инклюзивного центра выступают на сцене школы. Ученики школы принимают участие в праздниках при инклюзивном центре. Специалистами инклюзивного центра проводятся уроки доброты для учеников школы, где у детей есть возможность получить представление о людях с ОВЗ, навыки конструктивного взаимодействия.

Специалистами Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования Центр психолого-педагогического сопровождения «Позитив» оказывается методическая и консультационная помощь, проводятся групповые занятия для родителей, индивидуальное консультирование детей, а также организация цикла обучающих семинаров для специалистов инклюзивного центра.

В рамках проекта, получившего поддержку фонда президентских грантов специалистами инклюзивного центра был организован семинар для студентов Кафедры реабилитационных технологий на базе ГАУ СО «ЦАРИ» Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского, где студенты практическую информацию об опыте и методах работы с детьми с ОВЗ на базе воскресной школы.

Также мы сотрудничаем с АНО «Научно-исследовательский центр «Образование. Качество. Отрасль». Эта организация оказывает нам методическую и информационную поддержку, сняли о деятельности нашего центра короткометражный документальный фильм.

Воспитанники организаций (НКО «Рассвет», НКО «Развитие», Родительская организация «Солнечные дети») посещают занятия инклюзивного центра при воскресной школе «Омофор». Это музыкальные занятия, легоконструирование, игровая терапия, театральная студия, мастерская детского творчества, социально-бытовое ориентирование, занятия с психологом, предметы «Житие святых», «Основы христианской нравственности». Отдельного внимания в этом комплексе занятий заслуживает время, направленное на практическую подготовку к самостоятельной жизни и труду, на формирование у них навыков, способствующих социальной адаптации.

Большая работа ведется с родителями подопечных этих организаций. На базе инклюзивного центра воскресной школы «Омофор» проводятся групповые встречи со священником, психологом, педагогом по христианской нравственности для взрослых и другими специалистами инклюзивного центра. А также родители принимают участие в различных тренингах, мастер-классах, направленных на улучшение эмоционального состояния

членов семьи, коррекцию неконструктивных форм поведения, обучения воспитательным приемам, необходимых для коррекции дезадаптивных черт личности ребенка. Родители активно участвуют в помощи организации благотворительных ярмарок: рождественской и пасхальной. Пока дети занимаются с педагогами инклюзивного центра, они изготавливают различные изделия ручной работы.

Также мы активно ведем страницу Инстаграм нашей воскресной школы «Омофор» (@voskresnaya\_shkola\_omofor). Рассказываем о трудностях и возможностях инклюзивного центра при воскресной школе в современных условиях. Дистанционно проводим уроки доброты, рассказываем о милосердном отношении к людям с ограниченными возможностями здоровья, проводим марафоны.

На странице @voskresnaya\_shkola\_omofor регулярно проходят прямые эфиры с педагогами, родителями особых деток и взрослыми людьми с инвалидностью, на которых мы говорим о педагогике, инклюзии и трудностях, с какими сталкиваются люди с ограниченными возможностями здоровья.

Наша воскресная школа – одно из немногих мест в регионе, где проводятся регулярные инклюзивные занятия бесплатно. Огромное влияние на развитие организации оказала финансовая поддержка Фонда президентских грантов. Благодаря реализации социальных проектов с привлечением партнеров улучшилось качество работы всей воскресной школы. Благодаря сотрудничеству со СМИ, репортажам и видео сюжетам о реализации проекта, мы находим новых партнеров, готовых оказать любую помощь, в том числе и материальную (очень важным для нас стало строительство второго корпуса воскресной школы).

Наш опыт говорит о том, что сотрудничество с государственными учреждениями и некоммерческими организациями возможно и дает свои плоды в том случае, если партнеры социальных проектов разделяют взгляды на инклюзивное образование и ставят перед собой общую цель: преодоление социальных, физиологических и психологических барьеров на пути приобщения ребенка с ОВЗ к общему образованию, введение в его культуру, приобщение к жизни в социуме.

#### **Библиографический список:**

1. Власов В.В. Взаимодействие Русской Православной Церкви и государства в общественно-политической жизни современной России // Социально-политические науки. 2018. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-russkoj-pravoslavnoy-tserkvi-i-gosudarstva-v-obschestvenno-politicheskoy-zhizni-sovremennoy-rossii> (дата обращения: 24.08.2021).
2. Коломейцев П., Манске, К. Каждый ребенок - особенный. Иллюзия дефекта. М. : Никая, 2015. – 240 с.
3. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. Т. II. М.; Л., 1952
4. Цыганкова М.Н. Возможности применения элементов православной культуры в психологическом сопровождении инклюзивного образования // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология 2010. Вып. 3 (18). С.41-53.

5. Стандарт учебно-воспитательной деятельности в воскресных школах (для детей Русской Православной Церкви на территории Российской Федерации» в новой редакции был принят на заседании Священного Синода 9 марта 2017 года (журнал № 16)// <http://www.patriarchia.ru/db/text/4830234> (дата обращения: 24.09.2021).

## СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Суздальцев Н.В.

аспирант кафедры социальной психологии образования и развития; младший научный сотрудник кафедры социальной психологии образования и развития Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского.

E-mail: [nvgulkosaratov@gmail.com](mailto:nvgulkosaratov@gmail.com)

**Аннотация:** В статье автор, ссылаясь на актуальность проблематики соотношения субъективного благополучия личности с социальной активностью, проводит анализ литературных источников на заданную тему. В работе представлены и публикации по смежным тематикам. Например, автор рассматривает различные виды социальной активности и их влияние на субъективное благополучие личности.

**Ключевые слова:** субъективное благополучие, социальная активность, психологическое благополучие, социально-психологическая адаптация.

## SUBJECTIVE PERSONAL WELFARE IN THE CONTEXT OF SOCIAL ACTIVITY

Suzdaltcev N.B.

Postgraduate student of the Department of Social Psychology of Education and Development  
Junior Researcher, Department of Social Psychology of Education and Development, Saratov  
Chernyshevsky State University.

E-mail: [nvgulkosaratov@gmail.com](mailto:nvgulkosaratov@gmail.com)

**Annotation:** In the article, the author, referring to the relevance of the problematics of the relationship between the subjective welfare of an individual and social activity, analyzes the literature on a given topic. The work also presents publications on related topics. For example, the author examines various types of social activity and their impact on the subjective well-being of an individual.

**Key words:** subjective welfare, social activity, psychological welfare, socio-psychological adaptation.

На современном этапе развития психологии, в целом, и социальной психологии, в частности, большой интерес у учёных вызывает понятие субъективного благополучия личности. Исследователи связывают возросший интерес к данной проблематике с определёнными объективными причинами, среди которых возрастающие возможности и расширение бытийных пространств. При этом нельзя отрицать, что вопрос субъективного благополучия личности в психологию вошел относительно недавно. Исследователь Р.М. Шамионов охарактеризовал субъективное благополучие как «внутреннее мерило, критерий и регулятор бытия субъекта, в котором сходятся его цели, программы и их реализация». По мнению учёного, понятие субъективного благополучия неразрывно связано с характерными особенностями социализированного человека: социальными установками, представлениями, долженствованиями и пр. [1]

С процессом социализации, в том числе, субъективное благополучие личности связала и Е.Е. Бочарова. В своей работе «К вопросу о внутренних

детерминантах субъективного благополучия личности» она пришла к выводу, что субъективное благополучие является сложным интегральным социально-психологическим образованием, включающим в себя эмоциональный, когнитивный и конативный компоненты. Было установлено, что эти компоненты формируются в процессе социально-психологической деятельности, в системе реальных отношений личности. А детерминантами субъективного благополучия выступают социально-психологические установки, ценности, стратегии поведения личности. [2]

Также отмечается, что субъективное благополучие выступает в качестве интегрального динамического образования, что предполагает отсутствие единства и одновременности положительных векторов во всех областях активности. И здесь автор выделил значимую роль эмоционально-оценочного отношения к своей активности и себе, в целом, как своеобразного побудителя и индикатора успешности жизни субъекта. [1]

Исследователь связывает потенциальное субъективное благополучие личности с её активностью. Выявлено, что с помощью организации собственного сознания и использования активности может создавать и актуализироваться целое. А это, в свою очередь, предполагает реализацию собственной субъектности и использование своих критериев для оценки благополучия. Сама же «субъективация критериев» обусловлена внутренними ассоциациями личности, которые благодаря отношению личности к жизни приобретают направленность и определённую целостность. Это позволяет, по мнению исследователя, раскрывать внутренние «слои» благополучия, что объясняет тот факт, что в разных жизненных ситуациях личность может испытывать благополучие по разным поводам. [3]

Более того, установлено, что субъектность и субъективность личности являются существенными факторами переживания личностью комфорта и благополучия. [4]

В другой своей статье «Соотношение социальной активности и удовлетворённости базовых психологических потребностей, субъективного благополучия и социальной фрустрированности молодёжи» Р.М. Шамионов представил результаты исследования, в котором приняли участие 305 испытуемых. Из исследования следует ряд выводов. Во-первых, удовлетворённость базовых потребностей, удовлетворённость жизнью и переживание счастья связаны с приверженностью к различным формам социальной активности. Поэтому не странно, что высокий уровень детерминации был выявлен в отношении досуговой, религиозной, образовательно-развивающей и радикально-протестной активности. Правда если касемо первых трёх видов деятельности были обнаружены положительные корреляции, то последний вид активности имеет отрицательные связи.

Отсюда и второй вывод. Самоэффективность личности и способность решать бытийные задачи выступают в качестве положительного фактора в наиболее распространённых и просоциальных видах деятельности и в качестве негативного в случае протестных видов активности. А высокая

субъектная позиция или автономность наиболее свойственны больше всего проявляется у реализующих религиозную или досуговую активность, а меньше всего у реализующих протестную активность.

В-третьих, с социальной удовлетворённостью в различных сферах связаны гражданская, социально-экономическая и образовательно-развивающая активности, в то время как с социальной фрустрацией связаны протестная и радикально-протестная активности. В случае неудовлетворённости безопасностью фрустрация также связана с субкультурной активностью.

В-четвёртых, структурное моделирование показало, что удовлетворённость базовых потребностей объясняет от 2 до 15% вариация приверженности к различным формам социальной активности. В свою очередь удовлетворённость жизнью объясняет около 22% вариаций социальной активности. [5]

Особенности взаимосвязи социальной активности и субъективного благополучия личности изучает и Е.Е. Бочарова. В одной из своих статей она рассмотрела универсальные и культурно-специфические особенности такой взаимосвязи на примере представителей молодёжи русского и татарского этноса из числа студентов Саратовского государственного университета и Нижнекамского филиала Московского гуманитарно-экономического института Республики Татарстан. Было установлено, что представители и русской, и татарской молодёжи проявляют принятие своей позитивной идентичности на фоне проявления толерантности к другим этническим группам и готовности к межэтническим контактам. При этом на субъективное благополучие представителей обоих этносов влияет удовлетворённость своей деятельностью на фоне достаточно выраженной эмоциональной лабильности и тревожности. Удовлетворённость собой является внутренним критерием, который влияет на субъективное благополучие русской и татарской молодёжи.

Что касается отличий в особенностях взаимосвязи социальной активности и субъективного благополучия личности, то стоит отметить, что для русской молодёжи наиболее значимы саморазвитие и социальные контакты. В то время как татарская молодёжь считает важным креативность. В статье отмечается, что в стремлении к достижениям для русской молодёжи предпочтительнее сфера общественных интересов, для татарской – сфера семейных отношений. Также установлено, что для русской молодёжи характерно стремление к завоеванию и поддержанию своего престижа и имиджа посредством сферы увлечений, что для представителей молодёжи татарской этничности является менее актуальным. В целом удовлетворённость русских в больше мере связана с реализацией в профессиональной сфере, чем у представителей татарской молодёжи. [6]

Интересно к вопросу соотношения социальной активности и субъективного благополучия личности подошла М.В. Григорьева. Она выделила адаптационную активность как одну из составляющих активности личности. При этом взаимосвязь адаптационной активности детерминируется с субъективным благополучием личности посредством процесса

социализации, о котором речь шла выше. Более того, взаимосвязь между активностью и благополучием она рассмотрела через призму этнопсихологических аспектов, исследуя старшеклассников, относящих себя к русскому и казахскому этносам. В результате исследования было выявлено, что наиболее напряжёнными элементами субъективного благополучия личности в процессе социальной активности для представителей молодёжи казахской этничности является физическое благополучие, связанное со здоровьем. В свою очередь, для русских старшеклассников все виды субъективного благополучия выявились одинаково средне значимыми. Наименьшее значение для казахских старшеклассников в процессе социально-психологической адаптации имеют социальное окружение и своё социальное благополучие. В то же время для русских школьников характерна определённая самостоятельность социально-психологической адаптации. Поводом для конфликтной ситуации для представителей казахского этноса является внешний контроль, в то время как среди русских школьников ярко выражены избегание неприятных ситуаций и насыщенность процессов достижения субъективного благополучия и социально-психологической адаптации негативными и позитивными тенденциями. [7]

Интерес вызывает и смежная к соотношению социальной активности в виде социально-психологической адаптации и субъективному благополучию личности тема – значение профессиональной деятельности для психологического благополучия лиц пожилого и старческого возраста. Так, Е.П. Еромолаева отмечает важность процесса ресоциализации пожилых и престарелых людей через выбор и осуществление социально значимой деятельности. [8] Ю.Б. Кантор, при этом, отмечает, что такая деятельность является залогом и выступает ресурсом для благополучного старения. Она отмечает, что личностное развитие пожилого человека в такой деятельности возможно только тогда, когда этой деятельности придаётся статус трудовой, а не досуговой. Примечательно, что автор в своей статье выявила, что наличие профессиональной деятельности связано с уровнем психологического благополучия личности. Более того, Кантор установила, что профессиональная идентичность выступает не только защитой от социальных угроз для пожилого человека, но и нивелирует разницу по уровню психологического благополучия людей одиноких и состоящих в браке. [9]

Проблематику соотношения субъективного благополучия личности с процессом социально-психологической адаптации изучала и вышеупомянутая Е.Е. Бочарова. Она пришла к выводу, что субъективное благополучие в силу того, что оно выступает в качестве системы субъективных отношений личности, выражающее эмоционально-оценочное отношение человека к себе и окружающей действительности, является внутренним фактором, который детерминирует адаптационный процесс. Но при этом автор отмечает, что переживание субъективного благополучия, равным образом как и неблагополучия, является следствием социально-

психологической адаптации, которая выражается в чувстве удовлетворённости собой. [10]

На актуальность темы соотношения субъективного благополучия личности и социальной активности указывает и тот факт, что данное соотношение исследователи проводят и в контексте интернет активности. Так, например, Г.Г. Горелова проанализировала психологическое благополучие на основании параметров поведенческой активности пользователей социальных сетей. Исследовательница выявила прямую зависимость между поведенческой активностью пользователей в социальных сетях и их психологическим благополучием. Было установлено, что наиболее перспективными поведенческими показателями для предсказания факторов психологического благополучия оказались количество «Друзей» и «Подписчиков», а также количество «Фотоальбомов» за 4 и 12 недель. [11]

Анализ литературы по теме соотношения субъективного благополучия и социальной активности личности указывает на крайнюю актуальность проблематики. Об этом, в частности, свидетельствует разнообразие вариаций изучения данного вопроса и большое количество соответствующих публикаций за последнее десятилетие.

#### **Библиографический список**

1. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности как субъекта социального бытия // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2014. №1-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnoe-blagopoluchie-lichnosti-kak-subekta-sotsialnogo-bytiya> (дата обращения: 28.11.2021).
2. Бочарова Е.Е. К вопросу о внутренних детерминантах субъективного благополучия личности // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2008. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-vnutrennih-determinantah-subektivnogo-blagopoluchiya-lichnosti> (дата обращения: 27.11.2021).
3. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: изменчивость и детерминация // Ярославская психологическая школа: история, современность, перспективы. Сборник материалов Всероссийской научной конференции. Отв. редактор А.В. Карпов. 2020. С. 579-583.
4. Шамионов Р.М. Субъектность личности в процессе социализации в изменяющихся условиях бытия и субъективное благополучие // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2008. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektnost-lichnosti-v-protse-sses-sotsializatsii-v-izmenyayuschih-usloviyah-bytiya-i-subektivnoe-blagopoluchie> (дата обращения: 27.11.2021).
5. Шамионов Р.М. Соотношение социальной активности и удовлетворенности базовых психологических потребностей, субъективного благополучия и социальной фрустрированности молодежи // СПЖ. 2020. №77. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-sotsialnoy-aktivnosti-i-udovletvorennosti-bazovyh-psihologicheskikh-potrebnostey-subektivnogo-blagopoluchiya-i> (дата обращения: 28.11.2021).
6. Бочарова Е.Е. Универсальные и культурно-специфические особенности взаимосвязи социальной активности и субъективного благополучия личности // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2013. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/universalnye-i-kulturno-spetsificheskie-osobennosti-vzaimosvyazi-sotsialnoy-aktivnosti-i-subektivnogo-blagopoluchiya-lichnosti> (дата обращения: 27.11.2021).

7. Григорьева М.В. Этнопсихологическая специфика адаптационной активности и субъективного благополучия личности // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2012. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnopsihologicheskaya-spetsifika-adaptatsionnoy-aktivnosti-i-subektivnogo-blagopoluchiya-lichnosti> (дата обращения: 27.11.2021).
8. Ермолаева М.В., Пряхина С.Б. К вопросу о потенциалах развития личности в старости. // Мир психологии. 1999. №2. с. 43-55
9. Кантор Ю.Б. О значении профессиональной деятельности для психологического благополучия лиц пожилого и старческого возраста // Психология и психотехника. 2019. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-znachenii-professionalnoy-deyatelnosti-dlya-psihologicheskogo-blagopoluchiya-lits-pozhilogo-i-starcheskogo-vozrasta> (дата обращения: 27.11.2021).
10. Бочарова Е.Е. О субъективном благополучии личности в аспекте социально-психологической адаптации // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2009. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-subektivnom-blagopoluchii-lichnosti-v-aspekte-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii> (дата обращения: 27.11.2021).
11. Горелова Г.Г., Иноземцев Д.В. Анализ психологического благополучия на основании параметров поведенческой активности пользователей социальных сетей // Ученые записки университета Лесгафта. 2020. №2 (180). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-psihologicheskogo-blagopoluchiya-na-osnovanii-parametrov-povedencheskoy-aktivnosti-polzovateley-sotsialnyh-setey> (дата обращения: 27.11.2021).

## ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ САРАТОВСКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

Султанниязова Н.Ж.

магистр психологии, ст.преподаватель кафедры педагогики и психологии Западно-Казахстанского инновационно-технологического университета  
(г.Уральск, Республика Казахстан)  
E-mail: [nassiyas@mail.ru](mailto:nassiyas@mail.ru)

**Аннотация:** в статье даётся краткий обзор исследований феномена субъективного благополучия в психологическом и кросс - культурном аспектах, осуществлённых представителями Саратовской психологической школы: обозначены основные направления исследований Е.Е. Бочаровой, В.В. Гриценко, М.В. Григорьевой, Л.Е. Тарасовой, Н.В. Усовой, Р.М. Шамионова и др. общетеоретического и прикладного характера

**Ключевые слова:** субъективное благополучие, психологическое благополучие, полиэтническое пространство, этноспецифические характеристики.

## THE PROBLEM OF SUBJECTIVE WELL-BEING IN MODERN STUDIES OF REPRESENTATIVES OF THE SARATOV PSYCHOLOGICAL SCHOOL

Sultaniyazova N.Z.

master of Psychology, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of the West Kazakhstan Innovation and Technology University  
(Uralsk, Republic of Kazakhstan)  
E-mail: [nassiyas@mail.ru](mailto:nassiyas@mail.ru)

**Abstract:** the article gives a brief overview of the studies of the phenomenon of subjective well-being in psychological and cross-cultural aspects carried out by representatives of the Saratov Psychological School: the main research directions are outlined by E.E. Bocharova, V.V. Gritsenko, M.V. Grigorieva, L.E. Tarasova, N.V. Usova, R.M. Shamionova, etc. general theoretical and applied nature

**Keywords:** subjective well-being, psychological well-being, polyethnic space, ethnospecific characteristics.

Благополучие личности – весьма объёмный по содержанию концепт - является предметом исследования различных сфер научного знания: философии, социологии, психологии, политологии, этики, эстетики, этики. Современная психологическая наука исследует этот концепт в различных аспектах, актуализируя его, в частности, как с точки зрения его содержания, структуры, детерминированности, так и с позиций этнопсихологической специфики.

Немалый вклад в разработку этих проблем вносили и вносят теоретические и прикладные исследования в области субъективного благополучия, удовлетворённости жизни, счастья, принадлежащие учёным-психологам Саратовской психологической школы: Е.Е. Бочаровой,

В.В. Гриценко, М.В. Григорьевой, Л.Е. Тарасовой, Н.В. Усовой, Р.М. Шамионова и др.

В работах Р. М. Шамионова проблема субъективного благополучия исследуется, в первую очередь, с точки зрения содержательной наполненности. Учёный рассматривает его как целостный концепт, не отождествляя с понятиями «счастье» и «удовлетворённость жизнью» и указывая на целесообразность и логичность такого подхода, когда устанавливаются не только тождественные или включённые в субъективное благополучие структуры и понятия, но и те, что противопоставлены ему [1].

Логическая целесообразность именно такого подхода определяется тем, что между структурными компонентами, в частности, такого многомерного понятия, как «субъективное благополучие», обнаруживаются связи как тождественные, так и контрастные, в связи с чем говорить об этом концепте только в плане позитивности, - значит ограничить его содержание. Так, по справедливому замечанию автора, наряду с удовлетворённостью жизнью как компонентом субъективного благополучия следует признать и наличие неудовлетворённости как фактора динамического равновесия, без которого не было бы и движения вперёд, к осуществлению личностных целей.

Пристальное внимание уделено исследователем ценностно-смысловым образованиям, обуславливающим степень субъективного благополучия личности.

Анализируя динамику подобных психологически образований в различных условиях социализации личности, с учётом особенностей нравственных качеств, возраста, разнообразных этнокультурных факторов путём эмпирических исследований, проведённых совместно с коллегами за более чем десятилетний период, Р. М. Шамионов приходит к заключению о множественности внутренних и внешних детерминаций данного субъективно-личностного образования на различных уровнях психики человека и отношений «личность – среда». Именно на уровне социально-психологических характеристик (убеждений, ценностей, культурных ориентаций в самом широком смысле) обнаруживается и вариативность субъективного благополучия, и его детерминация.

Формируя модель субъективного благополучия, Р.М. Шамионов выделяет типы, определив их как «модусы благополучия», содержание которых отражает ценностные ориентации личности и систему мотивационных установок, процессов, оказывающих влияние на переживание удовлетворённости и субъективное благополучие [2].

Базовым для характеристик субъективного благополучия выступает комплекс социальных факторов, что тоже находит отражение в работах Р.М. Шамионова. Причем комплекс этот не однороден и наряду с собственно социальными (ценности социума в сфере личности, семьи, профессиональной деятельности и т. п.) факторами включает культурные и этноспецифические характеристики.

Представителями Саратовской психологической школы в результате прикладных исследований существенно дополнены, уточнены предикторы

благополучия в социально-психологическом, этнопсихологическом и кросс - культурном аспектах.

В исследованиях, проведённых на полиэтническом пространстве Саратовской области, обнаружены весьма сложные и не однозначно трактуемые взаимосвязи благополучия с этнокультурными параметрами и характеристиками.

Процесс полиэтнизации, характерный для большинства регионов России, вносит свои коррективы в формирование и содержание этнической идентичности. Нормы общечеловеческой социализации проникают в этническую, приходят в столкновение с нормами последней.

В такой ситуации качество субъективного благополучия будет зависеть от самого члена этнической группы, от его отношения к общечеловеческим и этническим нормам, установкам и от того, что более для него значимо: этническая принадлежность, индифферентность и т. п. Так, одно из исследований Е. Е. Бочаровой выявило зависимость ряда показателей субъективного благополучия от этноустановок членов той или иной этногруппы [3].

В ещё одной работе автора, касающейся выявления факторов этнопсихологического порядка, обуславливающих уровень субъективного благополучия, установлено, что игнорировать влияние ценностных ориентаций и установок на качество данного конструкта невозможно, хотя аксеологический подход к нему должен учитывать саму природу ценностной сферы и структурную организацию этнической идентичности как механизма регуляции субъективного благополучия личности [4].

С учётом комплекса факторов этническая идентичность, как отмечает В.В. Гриценко, имеет различную интенсивность (степень выраженности), что зависит от моно- или полиэтничности ареала проживания того или иного этноса, социокультурной дистанции в условиях этнических контактов, принадлежности к большой или малой этнической группе, степени дискриминации малых групп и др. [5].

М.В. Григорьева в результате анализа удовлетворённости жизнью и обусловленности ею субъективного благополучия в студенческой казахской и русской среде получила данные, свидетельствующие о разной степени влияния этнокультурных факторов на эту обусловленность: этническую специфику имеют отрицательные компоненты удовлетворённости [6].

В соавторской работе М. В. Григорьевой и Л. Е. Тарасовой выявлено, что переживание субъективного благополучия и социально-психологической адаптации имеют этнопсихологические особенности у представителей контактирующих этносов. В частности, состояние адаптированности у казахской молодежи связано с отсутствием колебаний настроения, а у русской - с отсутствием напряженности, колебаний настроения, удовлетворенностью здоровьем, повседневной жизнью и переживанием общего субъективного благополучия. Субъективное благополучие в меньшей степени связано с социально-психологической адаптацией у казахов, чем у русских [7].

Вектор исследований Н. В. Усовой направлен на выделение факторов субъективного благополучия, определяемых спецификой адаптации и поддержанием своей этнической идентичности мигрантами. Выявлено, например, что одиночество становится одним из определяющих факторов личностного дискомфорта, а, следовательно, негативным регулятором и субъективного благополучия на фоне изменения социальных связей и отношений [8].

Интерес представляют и работы молодых учёных в области субъективного и психологического благополучия под руководством мэтров кафедры Социальной психологии образования и развития Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского: А.И. Сорокина, Р.А. Терёхина, Н.Ж. Султаниязовой и др. Так, в условиях активизации миграционных процессов и сотерриториальных контактов практическую значимость приобретают результаты сравнительного анализа взаимосвязей характеристик субъективного благополучия и культурных измерений, культурных установок русских и казахов, проживающих в России и Казахстане, осуществлённого Н. Ж. Султаниязовой [9], [10].

Таким образом, многолетние исследования учёных Саратовской психологической школы существенно расширяют и пополняют социально- и этнопсихологическое содержание благополучия как многогранного и неоднозначного феномена.

#### **Библиографический список:**

- 1 Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. – Саратов: Научная книга, 2008. – 296 с.
- 2 Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия личности. – Саратов: СГУ, 2004. – 180 с.
- 3 Бочарова Е. Е. Взаимосвязь субъективного благополучия личности и этнокультурных характеристик представителей контактирующих этносов // Современные исследования социальных проблем (Modern Research of Social Problems). – Электронный научный журнал. - 2015. - №8(52). - URL: [http:// www.sisp.nkras.ru](http://www.sisp.nkras.ru)
- 4 Бочарова Е. Е. Аксиологическая направленность и субъективное благополучие личности в специфике этнопсихологической обусловленности // Социальная психология и общество. – 2013. - №4. – С. 95 – 105.
- 5 Гриценко В. В. Этническая идентичность и социально-психологическая адаптация // Известия Саратовского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. - 2006. - Т. 6 – Вып. 1/2. – С. 63 – 69.
- 6 Григорьева М. В. Этнопсихологическая специфика адаптационной активности и субъективного благополучия личности // Известия Саратовского университета. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. - 2012. - Т. 12. - Вып. 1. - С. 49–53.
- 7 Григорьева М. В., Тарасова Л. Е. Соотношение социально-психологической адаптации и типов субъективного благополучия у казахов и русских // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - № 5. - URL: <http://www.scienceducation.ru>
- 8 Усова Н. В. Развитие идентичности и внутренних условий саморегуляции как направления функционирования субъективного благополучия в условиях миграции // Психология, социология и педагогика. - 2013. - №8. - URL: <http://www.psychology.snauka.ru>

- 9 Султаниязова Н. Ж. Соотношение характеристик субъективного и психологического благополучия и культурных измерений русских и казахов //Общество: социология, психология, педагогика. – 2018. - №12. – С. 186-195.
- 10 Султаниязова Н. Ж. Взаимосвязь субъективного благополучия и культурных установок русских и казахов// Известия Саратовского. университета. Новая серия. Серия «Философия. Психология. Педагогика». - 2019. - Т. 19. - № 2. - С. 199–206.

## КЛУБНЫЙ КОЛЛЕКТИВ ПОДРОСТКОВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН: МЕХАНИЗМЫ ИДЕНТИФИКАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Сухоруков И. С.

*аспирант кафедры психологии,  
Курский государственный университет,  
e-mail: [idmentium@mail.ru](mailto:idmentium@mail.ru)*

В статье автор указывает на важность и необходимость развития и поддержки клубных сообществ подростков. Обосновывается высокий социализирующий потенциал клубных подростковых сообществ. Автором приводятся результаты опытно-экспериментальной работы по формированию этнокультурной идентичности подростков в деятельности клубных сообществ.

**Ключевые слова:** социальная психология, социальная педагогика, педагогическая психология; психология личности, этнопсихология.

## CLUB TEAM OF TEENAGERS AS SOCIO-PSYCHOLOGICAL PHENOMENON: MECHANISMS OF IDENTITY IDENTIFICATION

I. S. Sukhorukov

*postgraduate student of the Department of Psychology,  
Kursk State University, Kursk, Russia  
e-mail: [idmentium@mail.ru](mailto:idmentium@mail.ru)*

In the article, the author points out the importance and need for the development and support of club communities of adolescents. The high socializing potential of club teenage communities is justified. The author presents the results of experimental work on the formation of the ethnocultural identity of adolescents in the activities of club communities.

**Key words:** social psychology, social pedagogy, pedagogical psychology; personality psychology, ethnopsychology.

Сколько существует общество, столько существует и воспитание. Педагогика всегда была в поиске такой организации социального воспитания, которая позволила бы наиболее эффективно передавать от поколения к поколению накопленный человечеством опыт, знания. В результате обществом в процессе культурно-исторического развития были созданы специальные институты социализации, основная цель которых заключается в том, чтобы подготовить подрастающее поколение к принятию и реализации различных социальных ролей и функций [3; 5; 6; 7; 8]. К таким институтам относится клубная деятельность подростков. Как и все институты социализации, специально организованная клубная деятельность подростков является моделью социального устройства общества, способствующей адаптации к жизни в этом обществе. Необходимость существования клубной деятельности продиктована, с одной стороны, естественной потребностью подростков объединяться в группы по интересам и учиться друг у друга, с другой, социальным заказом, определяющим и подготавливающим

подростающее поколение к реализации различных идентичностей, востребованных в данный конкретный исторический период. В основе возникновения и организации клубной деятельности лежат психологические новообразования подросткового возраста [10; 11; 15]. В частности, это “отрицание” мира взрослых, поиск своей уникальности, активное самопознание через сравнение себя со сверстниками. Подростковый возраст является этапом, основной целью которого является мониторинг и закрепление наиболее эффективных с точки зрения адаптивности стратегий собственного мышления и поведения. Клубная деятельность с этой точки зрения становится для подростка социальной платформой, позволяющей лучше понять себя во взаимодействии с другими, наметить перспективы дальнейшего развития.

Клубная деятельность подростков зачастую возникает спонтанно и в очень ограниченном объёме способна быть контролируемой и управляемой со стороны общественных институтов [12; 13]. В настоящее время мы видим, как с помощью информационных технологий подростки взаимодействуют [1; 2; 4; 9; 14; 16], создают виртуальные сообщества, формируют мировоззрения в рамках определённой системы смысловых координат. Никто заранее в полной мере не предопределяет содержание той информационной среды, в которой оказался подросток. Информационная среда во многом формируется самим подростком на основе культурного “багажа” и опыта взаимодействия со сверстниками. Но это не означает невозможность повлиять на подростков и помочь им в обретении своего места в этом мире. Основная причина того культурного и ценностного разрыва, который возникает между старшим поколением и младшим, общественным и индивидуальным, предписываемым и присвоенным, заключается в естественном развитии и обновлении системы парадигм общественного сознания. Любой опыт имеет свойство либо закрепляться, либо отсеиваться как препятствующий достижению цели. Таким образом, каждое поколение кристаллизует собственный опыт восприятия и интерпретации действительности, актуальный и воспроизводимый на данном конкретном этапе культурно-исторического развития общества. Но любая парадигма, любое застывшее смысловое образование, как только становится прочнее, сразу же в меньшей степени способно быть адаптивным к внешним изменениям. В «Сталкере» Тарковского это соотношение свойств силы и слабости очень метафорично передано в диалоге Профессора и Писателя: «Слабость велика, а сила ничтожна... Когда человек рождается, он слаб и гибок, когда умирает, он крепок и чёрств... Когда дерево растёт, оно нежно и гибко, а когда оно сухо и жёстко, оно умирает... Чёрствость и сила – спутники смерти, гибкость и слабость выражают свежесть бытия... Поэтому то, что отвердело, то не победит...»

Низкая степень референтности семьи, школы и государства в качестве агентов влияния на подростка не является чем-то новым. Проблема управляемости, контроля и удержания молодёжи в определённых морально-нравственных “рамках” всегда была центральной для институтов социального воспитания. Тут уместно вспомнить Сократа, который негативно рассуждал о

подростках своего времени. Не стоит далеко ходить за примерами. В качестве актуального примера можно привести поколение “Хиппи”, распространившееся в 1960-х г. в США. Их философию с уверенностью можно назвать крайней формой отрицания общественного. Это поколение считалось “потерянным”. Тем не менее, это не помешало его представителям в дальнейшем всё-таки встроиться в общественную жизнь и реализовать свой потенциал. В то же время это способствовало распространению ценностей взаимного доверия, красоты, терпимости к недостаткам и инаковости других людей.

Нередко системы ценностей, первоначально находящиеся в оппозиции к сложившейся общественной морали, затем постепенно становятся её частью. Это является неизбежным результатом культурного конфликта [17]. Поэтому для того, чтобы клубная деятельность подростков могла быть общественно и лично полезной, дополняющей общее образование подрастающего поколения, необходимо выстраивать её с позиций диалога, понимания, демократического сотрудничества. Общество не должно навязывать молодому поколению определённые виды деятельности и системы мировоззрений. Клубная деятельность подростков должна стать пространством выбора жизненного пути, самоопределения и самореализации. Обеспечить это возможно через масштабную материально-техническую поддержку различных по направленности деятельности клубных сообществ, развитие и укрепление форм самоуправления внутри подростковых объединений, создание условий для коммуникации и интеграции клубных сообществ подростков различной направленности из разных регионов России и на международном уровне.

Жизнь современного человека невозможно представить вне общества. Благодаря бурному технологическому прогрессу мы стали намного более зависимы от окружающих людей и социальных институтов. В связи с этим каждый человек, входящий во взрослую жизнь, осваивающий культуру во всём её многообразии, неизбежно становится частью социальной системы и оказывает на неё влияние. Одним из важных результатов социализации подрастающего поколения в этой связи является обретение этнокультурной, гражданской, политической идентичности.

Для исследования влияния совместной деятельности в клубных сообществах на этнокультурную идентичность подростков была сформирована выборка объёмом 1000 подростков из городов Центрально-Черноземного региона России в возрасте 13 – 16 лет. Были сформированы контрольная (500 подростков) и экспериментальная группы (500 подростков). Контрольную группу составили 500 подростков, которые не входили в состав клубных объединений. В экспериментальной группе были представлены члены молодёжных клубов «Апогей» (г. Обоянь), «Ориентир (г. Обоянь), «Рефлекс» (г. Обоянь), «Кристалл» (г. Курск), «Центр» (г. Курск) футбольный клуб «Монолит» (г. Курск), Образцовый Творческий Молодёжный Клуб «ООН» (г. Курчатов), Образцовый Молодёжный Клуб «Лидер» (г. Курск), Штаб «Вместе (г.Курск). Деятельность этих клубов носит различный по содержанию характер. Часть молодёжных клубов посвящает большую часть

своей деятельности какой-либо определённой тематике, например, спортивной; часть клубов основной своей миссией провозглашают развитие лидерских качеств подростков; значительная часть клубных сообществ напрямую посвящает свою деятельность формированию патриотизма и гражданской позиции молодых людей. В нашем исследовании мы предположили, что включение подростков в деятельность клубных сообществ может оказывать влияние на этнокультурную идентичность личности, что связано с тем, что клубное сообщество способно расширить социальное пространство взаимодействия подростка, обеспечить участие в общественно-значимой деятельности, получить опыт общения со сверстниками – представителями различных рас, этносов, культур, религий. Содержание и характер деятельности, в которую включены подростки в клубном сообществе, могут существенно влиять на степень сформированности этнокультурной идентичности, отношение к истории и культуре родной страны, социальную и гражданскую активность подрастающего поколения. Для того, чтобы проверить нашу исследовательскую гипотезу на достоверность, в период с марта 2019 года по ноябрь 2020 года мы наблюдали и проводили диагностику сформированности этнокультурной идентичности в двух группах подростков. В первую группу вошли те, кто только что или недавно включились в деятельность различных клубных объединений. Во вторую группу были включены подростки, которые в этот период не принимали участие в деятельности клубных сообществ.

Для проверки социализирующих возможностей и включенности подростков в жизнедеятельность клубного сообщества и его влияния на формирование этнокультурной идентичности личности воспитанника использовались методика Дж. Финни для выявления выраженности этнической идентичности личности; шкальный опросник О.Л. Романовой; шкальная методика Н.М. Лебедевой для экспресс-оценки выраженности этнической идентичности. Для оценки референтности клубного сообщества и эффективности его влияния на формирование этнокультурной идентичности подростков мы использовали специально разработанную анкету. Обработка полученных эмпирических данных осуществлялась в компьютерной программе «IBM SPSS Statistic». Для доказательства связи между включённостью в деятельность клубного сообщества и этнокультурной идентичностью подростков использовался Т-критерий Вилкоксона, анализ полученных взаимосвязей, факторный анализ. При исследовании связи этнокультурной идентичности с включённостью подростков в деятельность клубных сообществ были получены следующие результаты, представленные в табл. 1.

Результаты диагностики связи этнокультурной идентичности подростков  
с включённостью в деятельность клубных сообществ

		Подростки, включённые в деятельность клубных сообществ (n=500)		Подростки, не включённые в деятельность клубных сообществ (n=500)	
		2019	2020	2019	2020
Методика Дж. Финни	Выраженность этнической идентичности (среднее значение, макс. Балл 48)	18,5	28	17,5	19
	Когнитивный компонент этнической идентичности (среднее значение, макс. Балл 24)	9	14	8,5	10
	Эмоциональный компонент этнической идентичности (среднее значение, макс. Балл 24)	10,5	16	9	11,5
Шкальный опросник О.Л. Романовой	Чувство принадлежности к этнической группе (среднее значение, от -10 до +10)	-2	5	-1	0
	Значимость национальности (среднее значение, от -10 до +10)	2	3	-3	-4
	Взаимоотношения этнического большинства и меньшинства (среднее значение, от -10 до +10)	0	3	-1	-2
Методика Н.М. Лебедевой для экспресс-оценки выраженности этнокультурной идентичности	Ощущение принадлежности к собственному народу (среднее значение, макс. балл 5)	2	4	2	2

Полученные нами результаты свидетельствуют о том, что у подростков, включённых в деятельность клубных сообществ, в период с марта 2019 по ноябрь 2020 г. наблюдалось повышение показателей, связанных с этнокультурной идентичностью, значимостью принадлежности к нации, отношением к национальным меньшинствам. В частности, согласно данным, полученным при помощи методики Дж. Финни, за период участия в деятельности клубных сообществ среднее по выборке значение по показателю «выраженность этнической идентичности» повысилось с 18,5 в 2019 году до 28 баллов в 2020 году; среднее по выборке значение по показателю «когнитивный компонент этнической идентичности» повысилось с 9 баллов в 2019 году до 14 баллов в 2020 году; среднее по выборке значение по показателю «эмоциональный компонент этнической идентичности» повысилось с 10,5 баллов в 2019 году до 16 баллов в 2020 году.

Согласно данным, полученным по методике «Шкальный опросник О.Л. Романовой», среднее по выборке значение по показателю «чувство принадлежности к этнической группе» повысилось с -2 в 2019 до +5 в 2020 году; среднее по выборке значение по показателю «значимость национальности» существенно не изменилось; среднее по выборке значение по показателю «взаимоотношения этнического большинства и меньшинства» повысилось от 0 в 2019 году до +3 в 2020 году. Согласно данным, полученным по методике Н.М. Лебедевой, предназначенной для экспресс-оценки выраженности этнической идентичности, среднее по выборке значение по показателю «ощущение принадлежности к собственному народу» повысилось с 2 баллов в 2019 году до 4 баллов в 2020 году. При этом, стоит отметить тот факт, что у подростков, которые не были включены в деятельность различных клубных сообществ, диагностируемые показатели существенно не изменились в период с марта 2019 года по ноябрь 2020 года. Полученные в ходе диагностики данные свидетельствуют в пользу того, что включённость подростков в деятельность клубных сообществ способствует формированию чувства сплочённости, солидарности, оказывает влияние на степень значимости этнокультурной и национальной идентичности, формирует гуманистические установки по отношению к представителям других этносов, рас, религий, культур.

Для того, чтобы оценить то, в какой степени позитивные изменения в структуре этнокультурной идентичности подростков связаны с деятельностью в клубных сообществах, мы провели дополнительное исследование эффективности и референтности влияния различных социальных сред на личностное развитие воспитанников. Мы просили тех подростков, которые участвовали в деятельности клубных сообществ, оценить, как могла бы повлиять та или иная социальная среда на их этнокультурную идентичность, и повлияла ли эта среда реально (Оценки каждого фактора выражались в баллах от 0 до 3 – от не повлиял до повлиял в значительной степени). Результаты, которые мы получили в итоге, представлены ниже, в табл. 2.

Табл. 2.

Эффективность влияния социальных сред на формирование этнокультурной идентичности подростков (по материалам срезов 2019 и 2020 гг., n=500)

	2019		2020	
	Идеальное	Реальное	Идеальное	Реальное
Семья	2,11	0,98	1,99	0,88
Школа	1,83	0,33	1,72	0,45
Клубные сообщества	2,56	2,14	2,86	2,74
Друзья	2,83	2,37	2,92	2,48
Виртуальные сообщества	1,93	2,44	2,26	2,52

Полученные результаты подтвердили наше изначальное предположение о том, что позитивные изменения в структуре этнокультурной идентичности могут быть связаны с включённостью подростков в деятельность различных клубных сообществ. Об этом свидетельствует тот факт, что подростки весьма

высоко оценили идеальное и реальное влияния клубных сообществ на их этнокультурную идентичность в 2019 и 2020 году. Мы полагаем, что это связано с тем, что подростки добровольно принимают участие в деятельности клубных сообществ и изначально предъявляют к ним завышенные ожидания. При этом, хорошим показателем является также то, что средние значения идеального и реального влияний в 2020 году повысились, а также между ними снизилась степень расхождения. Это может свидетельствовать о том, что подростки с течением времени не разочаровались в своем участии в жизни клубного сообщества, а наоборот, оценили высокую степень влияния полученного опыта на их личностное развитие.

Следует отметить, что значительное влияние на личность подростка сегодня оказывают друзья и виртуальные сообщества [17; 18; 19; 20; 21]. Что касается влияния друзей, то это такие влияния хорошо известны и детально проанализированы в психологии и педагогике. В подростковом возрасте, естественно, ослабевает авторитет семьи и мнение сверстников становится более значимым. Значительное влияние виртуальных сообществ на личность подростка также несложно объяснить с психологической точки зрения. Дело в том, что в социальных сетях подростки, как правило, вступают в те сообщества, которые вызывают у них интерес. То есть они как бы формируют вокруг себя комфортную виртуальную среду, совпадающую по интересам, ценностям, потребностям.

Подобное позитивное влияние деятельности в клубных сообществах на этнокультурную идентичность, межэтническое взаимодействие между подростками можно объяснить несколькими причинами, которые связаны, прежде всего, с особенностями клубного сообщества как добровольного подросткового объединения. Одной из причин позитивных изменений в структуре этнокультурной идентичности мы считаем поликультурность клубных сообществ, возможность для подростков обретения опыта общения и взаимодействия с ровесниками – представителями разных этнических и культурных групп, осознать, что между людьми больше общего, нежели различного. Также при объяснении позитивного влияния клубных сообществ на этнокультурную идентичность подростков следует обратить на тематику и содержание деятельности клубов. Как правило, это добровольные, иницируемые и управляемые самими подростками акции волонтерства, направленные на проведение мероприятий, связанных с заботой о старшем поколении, с оказанием помощи людям в трудной жизненной ситуации, с включенностью в охрану памятников истории и культуры, с дружбой народов, сохранением культурных ценностей, изучением исторического прошлого, с включением подростков и юношества в решение экологических проблем и др.

Исследование показало, что система клубной деятельности может быть использована для предотвращения основных рисков и проблем этнической социализации российских подростков. Среди таких рисков особо стоит отметить националистические и экстремистские установки, разжигание межнациональной розни, ксенофобию, религиозную и расовую нетерпимость. Наше исследование показало, что клубное сообщество имеет огромный

педагогический потенциал в плане помощи подростку в поиске своего места в обществе, самоактуализации и самореализации. В ряду с классным коллективом клубное сообщество может стать дополнительной средой социализации, позволяющей подростку в полной мере себя раскрыть. Клубное сообщество позволяет подросткам объединяться по интересам, находить друзей, соратников, интересующихся теми же видами деятельности, будь то история, поисковая работа, программирование, конструирование, поэзия, рисование, психология, спорт и др. Через клубное сообщество также возможно приобщить подростков к участию в деятельности, связанной с общенациональными интересами. Создание мощной сети общественных организаций, реализующих государственную молодежную политику, иницирующих общественно-полезную деятельность подростков, их включение в жизнь общества, может стать основой для подготовки будущих поколений к жизни в демократическом мире с развитой системой эффективно функционирующих гражданских институтов.

#### **Библиографический список:**

1. Белинская Е.П. Взаимосвязь реальной и виртуальной идентичностей пользователей соци-альных сетей // Образование личности. 2016. № 2. С. 31-40.
2. Белинская Е.П. Идентификационные модели подростков и молодежи: "герои нашего времени" // Психологические исследования (электронный журнал). 2017. Т.10. №54. // <http://psystudy.ru/in-dex.php/num/2017v10n54/1457-belinskaya54.html>
3. Белинская Е.П., Стефаненко Т.Г. Этническая социализация подростка. М.: МПСИ; Воро-неж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 208 с.
4. Белинская Е.П., Франтова Д.К. Активность в виртуальном взаимодействии как фактор конструирования идентичности пользователями социальных сетей: межпоколенные различия // Вестник РГГУ. Сер. Психология. 2017а. № 3. С. 22-37.
5. Булатников И.Е. Личность. Мораль. Воспитание: Проблемы социально-нравственного станов-ления личности в условиях глобализации культуры. Избр. тр. И.Е. Булатникова: В 2 тт. – Т.1. – Курск: «Издательский дом ВИП», 2017. – 392 с.
6. Булатников И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. 2012. №4 (24). С.23-35.
7. Булатников И.Е. Этические основы русского образования в зеркале национальной истории и культуры: перечитывая наследие К.Д. Ушинского // Известия Российской академии образования. 2014. № 3 (31). С. 14-34.
8. Булатников И.Е., Репринцев А.В. Системная методология в контексте поиска оптимальной модели реформирования российского образования // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 22. – С. 19-34.
9. Зинченко Ю.П., Шайгерова Л.А. и др. Методологические проблемы изучения этнокультур-ной идентичности детей и подростков в цифровом обществе // Герценовские чтения: психоло-гические исследования в образовании. СПб: РГПУ, 2019. С. 875-884.
10. Репринцев А.В. Гуманизация отношений семьи и школы в обеспечении социализации ребенка: традиции этноса и реалии глобализации // Гуманизация образовательного пространства. Сб. ст. Саратов: СГУ им. Н.Г. Чернышевского, Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО. 2018. С. 124-132.
11. Репринцев А.В. Социализация и инкультурация детей в совместной деятельности семьи и школы: от традиций этноса к реалиям глобализации // Проблемы развития личности в условиях глобализации: психолого-педагогические аспекты. Сб. науч. тр. 2019. С. 324-330.

12. Репринцев А.В. Труд как социокультурный и педагогический феномен в традиционном Русском мире: механизмы и факторы формирования этнокультурной идентичности личности // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. № 1 (49). С. 127-151.
13. Репринцев А.В. Человек и культура в условиях становления постиндустриального мира: диалектика нравственного и эстетического в современной социальной практике // Проблемы развития личности в условиях глобализации: психолого-педагогические аспекты. II Междуна-родная научно-практическая конференция. – Ереван, 2020. – С. 628-648.
14. Солдатова Г.У., Теславская О.И. Особенности межличностных отношений российских подростков в социальных сетях // Национальный психологический журнал, 2018. №3(31). С.12–22.
15. Трубников А.П. Клубный коллектив в системе факторов формирования социальной ответственности личности старшеклассника // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. Педагогика и психология. 2011. №4. Т.17. С.160-164.
16. Шайгерова Л.А., Зинченко Ю.П. и др. Перспективы использования анализа социальных сетей для изучения этнокультурной идентичности подростков в интернет-сообществах // Национальный психологический журнал. 2019. Т. 3. № 3 (35). С. 4-16.
17. Ядов В.А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Социологический журнал. 2014. № 1. С. 35-52.
18. Fischer R. Cross-cultural training effects on cultural essentialism beliefs and cultural intelligence // International Journal of Intercultural Relations. 2011. 35. 767–775.
19. Fischer R., Hanke K. Are societal values linked to global peace and conflict? // Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology. 2009. 15. 3. 227–248.
20. Schwartz S.H. Values: Cultural and individual // S.M. Breugelmans, A. Chasiotis, F.J.R. van de Vijver (eds). Fundamental questions in cross-cultural psychology, 2010.
21. Tajfel H., Turner J.C. The social identity theory of intergroup behavior // Psychology of Intergroup Relations. Chicago: Nelson-Hall, 1986. P. 7-24.

## ОСНОВНЫЕ ИНДИКАТОРЫ ЛИЧНОСТНОЙ ПОЗИЦИИ ВОЕННОГО

Сысолятин М.В.

преподаватель кафедры тактики служебно-боевого применения подразделений  
Саратовский военный Краснознаменный институт  
войск национальной гвардии Российской Федерации  
E-mail: [sysolyatinmv@mail.ru](mailto:sysolyatinmv@mail.ru)

**Аннотация:** в статье проводится анализ научных работ отечественных и зарубежных исследователей, посвященных изучению феномена социальной идентичности и личностной позиции, проводится анализ социально-психологических явлений, рассматриваемых в качестве индикаторов личностной позиции военного.

**Ключевые слова:** личностная позиция, идентичность, социализация, военнослужащий, ценностные ориентации.

## MAIN INDICATORS OF THE PERSONAL POSITION OF THE MILITARY

Sysolyatin M.V.

Lecturer at the Department of Service and Combat Use Tactics of Units  
Saratov Military Red Banner Institute troops of the national guard of the Russian Federation  
E-mail: [sysolyatinmv@mail.ru](mailto:sysolyatinmv@mail.ru)

**Annotation:** The article analyzes the scientific works of domestic and foreign researchers devoted to the study of the phenomenon of social identity and personal position, analyzes the socio-psychological phenomena considered as indicators of the personal position of the military.

**Key words:** personal position, identity, socialization, serviceman, value orientations.

Развитие личности курсанта как военного профессионала неразрывно связано с имеющимися у него личностно-значимыми ориентирами, внутренней позицией личности курсанта [1]. При этом не стоит забывать, что в процессе социализации внутри той или иной группы личность разделяет ценности и убеждения имеющиеся в ней [2].

Исходя из анализа проблемы формирования личности военнослужащего можно сделать вывод о том, что наиболее важной характеристикой представления человека о себе как о военнослужащем является его персональная и социальная идентичность. В системе персональной идентичности военнослужащего отражается совокупность тех личностных характеристик, которые определяют облик военного в культуре и социальных представлениях того народа, к которому принадлежит человек.

*На Руси профессия защитника Отечества всегда была почётной. Исторически сложилось так, что русскому народу веками приходилось вести борьбу с чужеземными захватчиками за своё национальное существование. Результатом этой борьбы является сформированное и закрепившееся в национальном сознании восприятие война – защитника, готового в случае необходимости отдать свою жизнь за землю отцов и жизнь своего народа. Восприятие военной службы как не просто одной из множества профессий а как осознанной готовности пожертвовать собой за*

свою Родину закрепилось и в народном фольклоре и в литературных произведениях и в общественном сознании в целом.

Множество пословиц и поговорок («солдат близко – кланяйся ему низко», «солдат да малых ребят Бог бережет», «солдат Богу свеча, государю слуга»), народных и авторских сказок («Марья – искусница», «Каша из топора», «Огниво», «Солдат – меткий стрелок», «Солдат и барин», «Солдатская школа», «Солдат и чёрт», «Находчивый солдат», «Солдатская шинель», «Солдатская загадка», «Солдат и смерть», «Два братца из хозяйского ларца») рисуют положительный образ воина. Русский солдат в них обладает массой качеств. Он хитер, умен, вынослив, силен и амбициозен. Он умеет терпеть боль, выносить страдания. Он может выдержать голод и лишения, может страдать от холода и тяжелых условий, но он никогда не сдаётся, ибо он знает, что он отвечает не только за свою жизнь. Русский солдат отвечает за свою страну, за свою семью и за свое будущее.

В сказках он олицетворяет справедливых, добрых, мужественных, честных и ответственных героев. Солдат защищает маленьких, слабых и обездоленных, наказывает злодеев, учит справедливости, всегда приходит на помощь всем нуждающимся, всегда готов поделиться всем, что у него есть, и бесстрашно пожертвовать собой ради других. Именно этот образ отражает сложившееся в народном сознании отношение к воину – защитнику Родины.

Знаменитые изречения прославленного русского полководца генералиссимуса А.В. Суворова «Нет выше чести, чем носить русский мундир» и его ученика фельдмаршала М.И. Кутузова «Я получил и чины, и ленты, и раны; но лучшей наградой почитаю то, когда обо мне говорят: он настоящий русский солдат» подчеркивают высочайший статус защитника Отечества в обществе.

Таким образом, можно сделать вывод, что военный в отечественной культуре представлен не просто как один из профессионалов, что понятие военнослужащего в культуре обладает неким сакральным смыслом.

Социальная идентичность военнослужащего рассматривается нами в двух уровнях.

На локальном уровне социальная идентичность представляет собой осознание личностью себя как члена определенной социальной группы, достаточно малой по меркам социально-психологической науки. К таким группам в условиях воинского коллектива можно отнести курсантское подразделение (взвод, рота) – на этапе формирования военно-социальной идентичности в условиях военного вуза, также как и для граждан, проходивших военную службу по призыву. В дальнейшем, при прохождении службы на должностях офицера к таким группам относятся подразделение и воинская часть, в котором проходит службу офицер.

На глобальном же уровне личность осознает себя как члена сообщества военнослужащих вообще (защитник отечества) или рассматривается принадлежность к определенному роду войск.

Значимость для личности сформировавшейся военно-социальной

идентичности трудно переоценить, достаточно вспомнить размах празднования дня десантника или радость от неожиданной встречи двух сослуживцев, проходивших вместе срочную службу. Зачастую человек проносит воспоминания об этом этапе жизни через всю оставшуюся жизнь, также как и общение с бывшими сослуживцами.

При рассмотрении военной идентичности в качестве индикатора личностной позиции военного необходимо изучить подходы к трактовке более широкого понятия – социальной идентичности, одной из подвидов которой является идентичность военнослужащего.

В настоящее время социальная идентичность является одним из центральных понятий в социальной психологии, из-за его взаимосвязи с актуальными областями социальной теории и практики. Принято считать, что начало изучения идентичности, как социально-психологического концепта положено основателем теории психоанализа З. Фрейдом. Особенностью его подхода к изучению идентичности было рассмотрение её через призму разработанной им теории бессознательного, так «идентификация» представлена им как некий бессознательный процесс изначальной, самой ранней психоэмоциональной связи ребенка со своими родителями, в результате которого ребенок, идентифицируя себя с родителями, чувствует, думает и ведет себя как они [3].

Более детально, с точки зрения как психологии, так и социологии и философии понятие идентичности было проработано и получило по-настоящему научный статус в работах американского социального психолога Э. Эриксона, который и психологами и социологами признан основоположником в понимании идентичности. Согласно Эриксону, идентичность является и показателем зрелости личности и условием для ее успешного функционирования в совокупности социальных взаимоотношений, в той или иной культурной среде.

Эриксон отделяет понятие идентичности личности от «коллективной идентичности», как он называет идентичность группы, при этом считая, что на каждой стадии развития индивида его персональная идентичность, представляющая собой отражение индивидуального пути в восприятии жизненного опыта, является достаточно значимой для окружающей его культуры и достаточной для эффективной самоидентификации в группе. Исходя из этого, для Эриксона индивидуальная и групповая идентичность представляет собой некое единство, взаимосвязанные стороны процесса психосоциального развития личности [4].

Последователи школы бихевиоризма, такие как М. Шериф, Д. Кэмпбелл и другие, исследуя социогрупповой аспект определения личности в ходе взаимодействия ее с различными общностями осуществили переход указанной проблематики на социальный уровень.

С. Московичи, Ж.-П. Кодол, Д. Жоделе и другие сторонники концепции социальных представлений в своих работах предположили, что социальная идентичность формируется под воздействием социальных представлений, представляемых ими как совокупность принятых

в определенной социальной группе понятий, тезисов и утверждений, сформированных в ходе повседневной межличностной коммуникации. И именно на этих социальных представлениях основываются социальные категории, с которыми идентифицирует себя индивид.

Г. Брейкуэлл, являясь представительницей когнитивной психологии, трактует идентичность как когнитивную систему, с помощью которой осуществляется регулирование поведения человека в меняющейся обстановке в результате процесса самокатегоризации, осуществляющего функцию адаптации. Исследователь подчеркивает социальное происхождение идентичности и считает что она есть ни что иное, как взаимодействие биологического организма, теряющего в процессе социализации свою значимость в составе идентичности с социальным общим, таким образом делая идентичность личности вторичной по отношению к идентичности социальной. Категории, используемые определенной группой, и субъектом, считающим себя членом этой группы в ходе когнитивной деятельности наполняют линию идентичность социальным содержанием.

Теоретической основой для современных исследований проблематики социальной идентичности стали «теория социальной идентичности» и «теория самокатегоризации», разработанные в конце 70-х, начале 80-х годов прошлого века британскими исследователями Г. Тэжфелом и Дж. Тернером.

Авторы ввели понятие «Я-концепции» индивида, частью которой, возникающей из различных социальных категорий, таких как раса, национальность, класс, пол, и к которым индивид ощущает свою принадлежность и является социальной идентичностью.

Именно работы Г.Тэжфела и Дж. Тернера, не смотря на несомненную значимость разработанной Э. Эриксоном теории, лежат в основе современного понимания социальной идентичности и ее механизмов. Ученые, в своих исследованиях постарались выйти за рамки индивидуалистской парадигмы, в отличие от, например, психоаналитических концепций, направленных в основном на изучение личностной идентичности, и сосредоточили свое исследовательское внимание на проблематике идентичности социальной, осуществляющей роль регулятора социального поведения индивида[5].

Современными социальными психологами социальная идентичность изучается довольно интенсивно в связи с возросшей проблемой миграции, развития различных видов технической коммуникации, всеобщей мобильности и глобализации. Многие ученые обращают свое внимание на изучение проблемы идентичности с целью выявления новых границ этого явления, его роли в поведении человека.

Следует отметить, что в связи с увеличением в последние годы количества межэтнических конфликтов многими исследователями интенсивно изучается взаимосвязь социальной и этнической идентичности. Особенно актуальной тема национальных отношений и образования этнической идентичности актуализировалась под влиянием происходящих во всем мире миграционных процессов. В последнее время социальными

психологами многих стран проведены исследования, целью которых было изучение процессов формирования этнической идентичности, при этом многими авторами эта идентичность рассматривалась как один из видов социальной идентичности. В качестве яркого примера можно привести исследования Дж. Салазара, где социальная категория, в структуре социальной идентичности выступает в роли общей по отношению к этнической.

Также популярным объектом для изучения в последние годы стали межличностные гендерные взаимосвязи в соотношении с идентификационными характеристиками, Актуальным является изучение различных аспектов социальной идентичности в области психологии управления, организационной психологии, а также исследование мотивации идентификации и ценностно-смыслового компонента идентичности.

Помимо этого современные исследователи изучают проблему времени и пространства Я, что привело к появлению таких категорий, как «временная идентичность», «идентичность с окружающей средой». При этом временная идентичность рассматривается как дополнительное направление в идентификационной системе, в связи с тем, что представления о взаимоотношениях прошлого, настоящего и будущего и их соотношение с событиями в жизни социума есть важнейший компонент образа мира. Идентичность же с окружающей средой, в свою очередь, подчеркивает факт обитания человека в некоей «жизненной среде», к которой относится географический район его проживания, климатические и природные характеристики местности и многое другое [6].

Таким образом, можно сказать, что разработка понятия социальной идентичности развивалась от исследования идентичности персональной к собственно социальной, от узкоспециального к междисциплинарному изучению. Исследование проблематики социальной идентичности осуществляется на стыке нескольких наук: социологии, социальной психологии и психологии личности, поэтому ценностно-смысловой компонент идентичности является важным моментом, демонстрирующим место концепции в области междисциплинарного знания.

В качестве следующего индикатора личностной позиции военного в нашем исследовании выступает система ценностных ориентаций, формируемая у курсанта в период обучения его в военном вузе.

Зависимость успешности профессиональной деятельности офицера от сформированности у него целого ряда определённых характеристик, в число которых, несомненно, входит наличие устойчивой, высокоразвитой системы профессионально-ценностных ориентаций сложно переоценить. При этом сами условия обучения в военном вузе, с присущими ему ограничениями, повышенными физической и моральной нагрузками являются причиной некоторых особенностей формирования ценностно-смысловой системы выпускников, изучение которых в целях повышения качества подготовки офицерских кадров является достаточно актуальным.

В основе проблем, с которыми сталкиваются курсанты, да

и обучаемые вообще, зачастую лежит недостаточная сформированность и неосознанность ценностно-смысловой и мотивационной сферы. Исходя из этого, задача по изучению ценностно-смысловой системы курсантов высоко значима для повышения эффективности военно-профессионального образования, так как своевременное выявление мотивов, склонностей и интересов курсантов позволит достаточно достоверно спрогнозировать степень их удовлетворенности выбранной профессией в будущем.

По мнению Д.И. Фильдштейна правильно осознать смысл своего обучения в вузе и форсировать жизненные цели есть основная задача развития личности в юношеском возрасте напрямую зависящая от развитости системы ценностных ориентаций [7].

Являясь важнейшими компонентами ценностно-смысловой системы сферы личности ценностные ориентации оказывают непосредственное влияние на её направленность и выполняют регулятивные функции в отношении деятельностных мотивов. При этом развитость системы ценностных ориентаций можно рассматривать как гармонизацию, согласованность ценностно-смысловой сферы личности [8].

Подводя итог, можно сказать, что являясь индикаторами личностной позиции военного представления о военной карьере, ценностно-смысловая система и военная идентичность формируют у личности систему представлений о себе как о представителе военного сообщества и воинского коллектива с устоявшимся отношением к образу военного, как к защитнику Отечества, характерными чертами личности которого являются патриотизм, самоотверженность, благородство, терпимость, со сформированной в процессе военной социализации направленностью на самосовершенствование и наставничество.

#### **Библиографический список:**

1. Мальчинский Ф.В., Некрасов С.Д. Взаимосвязь семейной идентичности и системы ценностей курсанта военного ВУЗа // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: педагогика и психология 2010 г. № 1 // Майкоп.
2. Солодова В.А. Социальная идентичность и жизненные ценности человека// Сборник конференций НИЦ Социосфера, № 46, 2013 г. // Иркутск, стр. 11-14.
3. Фрейд З. Психология бессознательного: сборник произведений. – М., 1990.
4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 2006.
5. Turner J.C., Taifel H. The social identity theory of intergroup behavior // Psychology of Intergroup Relations. Chicago, 1986; Turner J.C., Hogg M.A., Oakes P.J., Reicher S.D., Wetherell M.S. Rediscovering the social group: A self categorizing theory. Oxford: Blackwell, 1987.
6. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект-Пресс, 2004
7. Фильдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. 2-е изд. М., 2008. С. 72.
8. Курганский С.И., Губаренко И.В. Особенности ценностно-смысловой сферы студентов ВУЗа искусств и культуры. Наука. Искусство. Культура. №3 (19) 2018. Изд-во Белгородского ГИ искусств и культуры. С. 85-92.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ СУБЪЕКТОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Тарасова Л.Е.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии  
и психодиагностики Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,  
E-mail: [let01@mail.ru](mailto:let01@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена анализу ключевых аспектов организации психологического сопровождения дистанционного обучения студентов. Рассматриваются отличительные черты виртуального обучения, всесторонне доказывается необходимость его психологического сопровождения, обсуждаются приоритетные задачи его организации. В качестве первоочередных выделяется формирование мотивационной готовности к осуществлению обучения на расстоянии, изучение психоэмоционального состояния обучающихся в процессе дистанционного обучения, становление у субъектов обучения способности к самоорганизации и адаптации. Повышение эффективности дистанционного обучения диктует необходимость развития у студентов способности свободно ориентироваться в особенностях своих индивидуальных психофизических свойств, уровне развития интеллекта, особенность когнитивных, креативных качеств, а также качеств, способствующих успешному вхождению в процесс дистанционного образования.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, психологическое сопровождение дистанционного обучения, взаимодействие.

## PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE ORGANIZATION OF SUPPORT FOR DISTANCE LEARNING SUBJECTS

Tarasova L.E.

Associate Professor of the Department of Pedagogical  
psychology and psychodiagnostics of SSU  
E-mail: [let01@mail.ru](mailto:let01@mail.ru)

**Annotation.** The article is devoted to the analysis of the key aspects of the organization of psychological support for distance learning of students. The distinctive features of virtual learning are considered, the need for its psychological support is comprehensively proved, the priority tasks of its organization are discussed. The formation of motivational readiness for the implementation of distance learning, the study of the psycho-emotional state of students in the process of distance learning, the formation of the ability to self-organization and adaptation in the subjects of training are highlighted as priorities. Increasing the effectiveness of distance learning dictates the need to develop students' ability to freely navigate the features of their individual psychophysical properties, the level of intelligence development, the peculiarity of cognitive, creative qualities, as well as qualities that contribute to successful entry into the process of distance education. Psychological support of distance learning subjects is designed to assist students in developing an individual style of their educational activities, the formation of a favorable psychological climate for comprehensive adaptation to the conditions of virtual learning.

**Keywords:** distance learning, psychological support of distance learning, interaction.

Необходимость организации психологического сопровождения в процессе реализации дистанционного обучения обусловлена фактом, что все

его субъекты в той или иной степени сталкиваются с трудностями психологического порядка.

В качестве отличительных черт самого дистанционного обучения выделяются: опосредованность общения на расстоянии, преобладание самостоятельной работы и самоконтроля обучающихся, применение ИКТ, что, по мнению как отечественных авторов, исследующих проблемы дистанционного образования (Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Полат Е.С., [1], Гуркин В.Ф., Трайнев В.А., Трайнев О.В. [2], и мн. др.) приводит к увеличению психологической нагрузки, проявлению стрессов, что обуславливает проявление высокого эмоционального напряжения и достаточно больших интеллектуальных усилий.

Одной из насущных проблем ДО является дефицит социально-эмоционального контакта между его участниками. Современные информационно коммуникативные технологии, применяемые в дистанционном обучении, позволяют существенно увеличить количественную сторону коммуникативной активности субъектов, существенно обедняя при этом качественную сторону взаимодействия обучающихся с преподавателем и внутри учебной группы. Компенсация социо-эмоциональной депривации в этой системе позволит значительно повысить эффективность дистанционного обучения и поможет обеспечить психологический комфорт всех его субъектов.

Мы разделяем точку зрения авторов определения, понимающих сопровождение в процессе дистанционного обучения как осознанный системный процесс взаимодействия субъектов дистанционного обучения в условиях информационно-образовательной среды, направленный на оказание психолого-педагогической помощи субъектам процесса дистанционного обучения, как «совокупность взаимосвязанных действий преподавателя, реализуемых в многообразных формах и приемах и обеспечивающих квалифицированную помощь, содействие студенту на протяжении всего учебного процесса [3].

В качестве приоритетных задач психологической поддержки дистанционного обучения указываются: изучение коммуникативной среды; исследование индивидуальных особенностей обучающихся; уровня развития их психических свойств и качеств; оказание помощи в выработке индивидуального стиля деятельности для создания благоприятного психологического климата для полноценной адаптации к условиям виртуального обучения.

Прежде, чем приступить к осуществлению любой деятельности, каждый человек психологически настраивается на неё, иногда даже не осознавая факт подготовки. Человек выступает как субъект деятельности потому, что он организуется не в самый момент деятельности, а подготовлен к ней.

Эту своеобразную подготовленность субъекта Д.Н. Узнадзе определил как установку к совершению определенного действия. Никакая деятельность, в нашем случае учебная, не может быть реализована, если

у индивида не сформирована готовность к определенной форме активности, провоцирующей его действовать определенным образом. Установка возникает только в случае наличия у личности актуальной потребности в чём-либо и объективной возможности эту потребность удовлетворить.

Причину эффективности обучения, в том числе и дистанционного, видимо, надо искать в представлениях, предшествовавших действию, то есть в установке.

В иерархии потребностей А. Маслоу на самой высокой ступени находится потребность в самоактуализации, самореализации, росте человека как личности, которая присутствует у всех обучающихся, но реализуют ей далеко не все.

Б.Г. Ананьев утверждал, что "всякая предметная деятельность отвечает потребности, но всегда опредмеченной в мотиве - её главными образующими являются цели и - соответственно отвечающие им действия, средства и способы их выполнения" [4, с.169]

Если познавательную потребность рассматривать как готовность к деятельности, в процессе которой создаются социальные установки учения как базы для формирования специфической человеческой потребности в деятельности, в созидании, то другой вид – мотив, направленность активности на предмет - носит действенный характер. В качестве этого «предмета» может выступать и учебная дисциплина, и компьютерные технологии, с помощью которых осуществляется познавательная деятельность.

Джон Келлер, эксперт в области обучающих систем, для повышения мотивации субъектов дистанционного обучения предложил четырехкомпонентную модель ARCS «attention – relevance - confidence – satisfaktion»– внимание, значимость, уверенность и удовлетворенность [5]. Использование модели ARCS предполагает определённую последовательность действий – от привлечения внимания обучающихся к излагаемому материалу, пробудить интерес к нему, заинтриговать, вызвать заинтересованность, что предполагает широкое использование различных типов представления учебного материала, разных вариантов заданий, сменой видов деятельности, обращение к опыту слушателей.

Одним из средств поддержания мотивации является убежденность в том, что теоретическое содержание изучаемой дисциплины имеет практическую ценность для обучающихся, у них не должно возникать ни тени сомнения в необходимости её постижения для приобретения профессиональной компетентности.

Первостепенное значение приобретает поддержание уверенности обучающихся в собственных силах, убежденности в том, что они успешно овладеют учебным материалом и обязательно получат качественные знания. С этой целью преподаватель старается создавать ситуации успеха для каждого студента индивидуально, положительное подкрепление эффективного продвижения обучающихся в процессе обучения способствует значительному

повышению их уверенности в собственных силах, становлению ощущения удовлетворенности.

Похвала педагога, высокая оценка выполненных заданий, поощрения различного рода, обращение внимания на положительные изменения в процессе обучения помогают моделировать ситуации успеха, что весьма положительно влияет на мотивацию обучения.

Рассматривая проблему мотивации субъектов дистанционного обучения, нельзя не обратиться к их психо-эмоциональному состоянию.

Не требует доказательства факт, что если учебная информация интересна, «зацепила» слушателей, затрагивает обучающихся эмоционально, то её усвоение становится более эффективным. Специфика дистанционного обучения предполагает отсутствие непосредственного контакта субъектов, что существенно снижает степень влияния преподавателя на эмоциональный спектр передаваемых знаний.

Но к позитивным сторонам дистанционного обучения можно отнести феномен значительной активизации креативных способностей обучающихся, что даёт основание для переживания положительных эмоций от достижений высоких результатов в процессе обучения..

При виртуальном обучении весьма востребованным становится формирование способности к самоорганизации и адаптации. Эти два понятия теснейшим образом связаны друг с другом: от самоорганизации в дистанционного обучения зависит то, насколько быстро обучающийся сможет адаптироваться к изменившимся условиям, и, наоборот, успешность адаптации влияет на самоорганизацию, и тем самым на эффективность результатов.

Каждый субъект дистанционного обучения должен свободно ориентироваться в особенностях индивидуальных психофизических свойств личности: обучающийся для того, чтобы организовать собственную работу, преподаватель – чтобы организовать совместную деятельность.

Представители холерического и сангвинического темпераментов активны, бодры, общительны, непослушны, свободолюбивы. Легко усваивают большой объем информации, быстро справляются с заданиями. Не склонны к тщательному анализу материала, не любят планировать работу, проверять ошибки, делать выводы. Серьёзной проблемой, затрудняющей получение высоких результатов обучения, является недостаточная концентрация внимания, отсутствие усидчивости и самоконтроля.

Флегматики и меланхолики отличаются спокойствием и сдержанностью, они послушны и любознательны. Среди этой категории обучающихся часто встречаются педанты и перфекционисты.

Ведущий канал восприятия учебного материала позволяет «запускать» все когнитивные процессы обучающихся, активизировать мыслительную деятельность. Поскольку отличительной особенностью представления информации в условиях дистанционного обучения является ориентация на два вида восприятия - визуальное и аудиальное, то

можно констатировать снижение комфортности для кинестетиков и дигиталов.

Для визуалов характерно восприятие информации в виде графиков, схем, таблиц, рисунков, т.е. через образов, хорошая зрительная память и развитое воображение.

Аудиалы отличаются хорошей слуховой памятью, но для полноценного восприятия материала им необходима полная тишина, предъявляют высокие запросы к речи, как своей, так и чужой, их отвлекают излишние подробности: значим только конкретный факт.

Кинестетики эмоциональны, непоседливы, обладают слабой концентрацией внимания, вследствие чего плохо воспринимают устную информацию, гораздо лучше через движения и осязание

Для дигитала (дискрета) свойственно умение держать себя в руках в условиях стресса, чёткая организация деятельности, руководство логикой, дисциплинированность.

Персональными атрибутами, оказывающими определяющее влияние на все аспекты деятельности человека, и прежде всего познавательной, являются личностные качества, к которым автор 16-факторной модели личности Рэймонд Бернанд Кэттелл в числе прочих причисляет интеллект.

Такие когнитивные качества личности как осмысленность, аргументация, способность обобщать и формулировать выводы, знание методов рефлексивного мышления и умение их использовать в процессе дистанционного обучения существенно повышают его эффективность.

С психологическим здоровьем человека, его адекватной самооценкой положительно коррелирует ассертивность человека и такие креативные качества его личности как развитое воображение, неординарность, самобытность, проявляющаяся при решении стандартных задач.

Эффективной организации собственной деятельности в процессе дистанционного обучения будут способствовать знание личностью своих индивидуальных особенностей и такие волевые качества как целеустремленность, «двигателем» которой является инициативность, организованность и дисциплинированность, настойчивость, упорство в доведении дела до конца.

Знание собственных психологических особенностей и личностных характеристик позволит студентам осуществлять саморазвитие и самовоспитание, а постижение характеристик других субъектов создаст возможности для плодотворного взаимодействия в процессе дистанционного обучения.

Эффективная организация процесса сопровождения дистанционного обучения призвана способствовать развитию у его субъектов, как обучающихся, так и обучаемых, личностных ресурсов, целеустремленности, становлению инициативности, самостоятельности мышления, дисциплинированности, ответственности за результаты собственной деятельности, умению управлять ею и оценивать процесс обучения.

Организация сопровождения субъектов в процессе реализации дистанционного обучения ориентирована на решение задач по сохранению и укреплению психологического здоровья преподавателей и студентов, формирование у последних уверенности в том, что они не останутся один на один с проблемами, возникающими в ходе виртуального обучения, и в любой момент могут обратиться за реальной помощью и психологической поддержкой к преподавателям, реализующим систему сопровождения.

**Библиографический список:**

1. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения / под ред. Е.С. Полат. - М.: Академия, 2004. - 416 с.
2. Трайнев В.А., Гуркин В.Ф., Трайнев О.В. Дистанционное обучение и его развитие. - М.: Дашков и К, 2007. - 294 с.
3. Мур М.Г., Макинтош У., Блэк Л. Информационные и коммуникационные технологии в дистанционном образовании: специализированный учеб. курс. - М.: Обучение, 2006. - С. 632.
4. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. – М.: Воронеж, 1996.
5. Мотивация в дистанционном образовании. Часть первая. Модель Келлера [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://bakalavr-magistr.ru/news/188>.

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О МУЖЕСТВЕННОСТИ И ЖЕНСТВЕННОСТИ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Уразбахтина А.Р.

студентка 3 курса, дипломант Конкурса НИР,  
Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия,  
E-mail: [urazbahtinaalina01@gmail.com](mailto:urazbahtinaalina01@gmail.com)  
Научный руководитель - канд. пед. наук, доцент Т.Ю. Фадеева

**Аннотация:** Представлены результаты эмпирического исследования, цель которого выявить различия в представлениях женщин и мужчин о противоположном поле. Выявлено, что представление мужчин о женщинах с позиции привлекательности более позитивно, чем представление женщин о современных мужчинах. Показано, что в представлении мужчин идеальная женщина, занимает позицию подчинения, а в представлении женщин об идеальном мужчине, он занимает доминирующую позицию. Также как для мужчин, так и для женщин качества, которыми должен обладать идеал, схожи: честность, отзывчивость и дружелюбие (по шкале оценки), невозмутимость и спокойствие (по шкале активности).

**Ключевые слова:** молодежь, социальные представления, мужественность, женственность, гендер, андрогинность, гендерная идентичность.

## IDEAS ABOUT MASCULINITY AND FEMININITY AMONG MODERN YOUTH

Urazbakhtina A.R.

Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky, Saratov, Russia,  
E-mail: [urazbahtinaalina01@gmail.com](mailto:urazbahtinaalina01@gmail.com)

**Annotation:** The results of an empirical study are presented, the purpose of which is to identify differences in the perceptions of women and men about the opposite sex. The nonparametric Mann-Whitney criterion was used in order to identify differences, at a statistically significant level, between the representations of girls and boys about real and ideal representatives of the opposite sex. This criterion made it possible to identify differences in both the girls' ideas about the ideal and real young man, and vice versa. Further, using the method of group semantic universals, the tendencies of representations of girls and boys were revealed. This method was used to analyze and interpret the results obtained.

**Keywords:** youth, social representations, masculinity, femininity, gender, androgyny, gender identity.

В настоящее время как никогда актуальны тенденции гендерного равенства происходит размытие границ между тем, что считается мужским и женским. Традиционные стереотипные представления становятся противоречивыми. Данные изменения происходят не только за рубежом, но и в России. Одной из активно разрабатываемых тем является изучение представлений о феминности и маскулинности [1], так как имеет тесную связь с различными социальными институтами в первую очередь институтом семьи и брака.

Следует отметить, что понятие «социальные представления» не имеет конкретного определения. Однако существует множество различных его

трактовок. Большинство ученых согласны с классическим определением, предложенным школой С. Московиси, где под социальными представлениями понимают некую сеть понятий, утверждений и объяснений, рождающихся в повседневной жизни и в ходе межличностной коммуникации [2].

Отечественный социальный психолог Г.М. Андреева отмечает, что для Сержа Московиси социальные представления «есть осмысленные знания, которые являются в современном обществе эквивалентом тому, что в традиционных обществах рассматривается как мифы и верования, которые, в этой связи, могут быть названы «современной версией здравого смысла» [3, с. 204].

Цель исследования – выявить различия в представлениях женщин и мужчин о противоположном поле. Гипотеза исследования основана на предположении, что в представлениях юношей и девушек об идеальных и современных мужчинах и женщинах имеются различия.

Выборку составили 61 человек (64% девушек и 36% юношей) в возрасте от 16 до 32 лет. Средний возраст испытуемых 21 год. Сбор данных осуществлялся в виртуальной сети, выборка случайная, независимая.

Эмпирическое исследование проводилось с помощью метода личностного дифференциала, предназначенного для выявления обобщенных и идеальных образов других людей. Стимульный материал методики содержит 21 шкалу, отражающую определенные личностные характеристики. Эти шкалы соответствуют классической трехфакторной модели Ч. Осгуда.

Для статистической обработки результатов исследования был использован непараметрический критерий Манна-Уитни, с целью выявить различия, на статистически значимом уровне, между представлениями девушек и юношей. Математическая обработка данных производилась при помощи программного обеспечения программы IBM SPSS Statistics 26.00 Windows.

На первом этапе анализа данных были выявлены характеристики, являющиеся групповой семантической универсалией оценки представлений молодежи о противоположном поле. Исследование позволило выявить следующие тенденции в формировании данных представлений. Групповой семантической универсалией оценки представлений девушек о реальном мужчине при 10%-м интервале отступа является следующий список дескрипторов: безответственный (O) (-0.43), эгоистичный (O) (-0.38), нерешительный (C) (-0.53), общительный (A) (1.43). В данной семантической универсалии представлены дескрипторы всех шкал: «Оценка», «Сила» и «Активность». Современный мужчина в представлениях девушек с позиции привлекательности предстает безответственным и эгоистичным, находящимся в позиции подчинения, но проявляющий инициативу в общении.

Групповой семантической универсалией оценки представлений об идеальном мужчине при 10%-м интервале отступа является следующий список дескрипторов: (O) добросовестный (2.10), (O) отзывчивый (2), (C) решительный (1.93), (C) энергичный (1.93), (A) спокойный (-1.73), (O)

дружелюбный (2.30), (О), честный (1.93), (А) невозмутимый (-1.38). Несмотря на то, что в этой семантической универсалии также представлены дескрипторы шкал: «Оценка», «Сила» и «Активность», идеальный мужчина в представлениях девушек видится в позиции доминирования, но одновременно спокойным и невозмутимым, а также добросовестным, отзывчивым, дружелюбным и честным.

Для того чтобы выявить значимые различия между представлениями девушек о реальных и идеальных мужчинах, был использован непараметрический критерий Манна-Уитни. С помощью данного критерия были выявлены следующие значимые различия по шкалам: обаятельный – непривлекательный ( $U=453$  при  $p=0,001$ ) открытый – замкнутый ( $U=438$  при  $p=0,001$ ), независимый – зависимый ( $U=340$  при  $p=0,001$ ), деятельный – пассивный ( $U=354$  при  $p=0,001$ ), отзывчивый – черствый ( $U=356$  при  $p=0,001$ ), дружелюбный – враждебный ( $U=400$  при  $p=0,001$ ), раздражительный – невозмутимый ( $U=406$  при  $p=0,001$ ), суетливый – спокойный ( $U=385$  при  $p=0,001$ ), упрямый – уступчивый ( $U=438$  при  $p=0,001$ ).

Из полученных результатов видно, что в представлениях девушек образ современного мужчины в отличие от идеального видится в меньшей степени привлекательным, открытым, независимым, спокойным, деятельным, отзывчивым и дружелюбным, а более раздражительным и упрямым. Различия наблюдаются по шкалам «Оценка» и «Сила», идеальный мужчина более сильный и привлекательный, чем современный.

Далее рассмотрим представления мужчин о реальных и идеальных девушках. Групповой семантической универсалией оценки представлений о реальной женщине при 10%-м интервале отступа является следующий список дескрипторов: (О) обаятельная (1.55), (А) разговорчивая (1.55), (С) расслабленная (-0.05), (О) неискренняя (-0.05). В семантической универсалии, как и в выборке юношей представлены дескрипторы всех шкал: «Оценка», «Сила» и «Активность». В представлениях мужчин реальная женщина видится обаятельной, но не искренней, которая находится в позиции подчинения, при этом проявляя инициативу в общении.

Групповой семантической универсалией оценки представлений об идеальной женщине при 10%-м интервале отступа является следующий список дескрипторов: (О) обаятельная (1.95), (А) открытая (2.05), (А) деятельная (1.77), (О) отзывчивая (2.05), (А) энергичная (1.95), (С) расслабленная (-1.09), (А) спокойная (-1.14), (О) дружелюбная (2.09), (О) честная (1.77), (А) невозмутимая (-1). В данной семантической универсалии также представлены дескрипторы всех шкал: «Оценка», «Сила» и «Активность». В представлениях мужчин реальная и идеальная женщина схожи обаянием, однако в отличии от реальной идеальная женщина видится более привлекательной: дружелюбной, отзывчивой, честной, спокойной и невозмутимой. Находится в позиции подчинения, но при этом остается деятельной, открытой и энергичной.

С помощью критерия Манна-Уитни были выявлены следующие значимые различия по шкалам: упрямый – уступчивый ( $U=98.5$  при  $p=0,001$ ),

открытый – замкнутый ( $U=123$  при  $p=0,05$ ), добрый – эгоистичный ( $U=128$  при  $p=0,05$ ), отзывчивый – черствый ( $U=125$  при  $p=0,05$ ), решительный – нерешительный ( $U=134$  при  $p=0,05$ ), справедливый – несправедливый ( $U=134$  при  $p=0,05$ ), напряженный – расслабленный ( $U=155$  при  $p=0,05$ ), дружелюбный – враждебный ( $U=123$  при  $p=0,05$ ), уверенный – неуверенный ( $U=154$  при  $p=0,05$ ), честный – неискренний ( $U=100$  при  $p=0,05$ ), раздражительный – невозмутимый ( $U=103$  при  $p=0,001$ ), суетливый – спокойный ( $U=130$  при  $p=0,05$ ).

Таким образом, мы видим, что в представлениях мужчин образ современной женщины в отличие от идеальной предстает упрямой, замкнутой, активной, напряженной, суетливой и раздражительной.

Проведем сравнительный анализ представлений мужчин и женщин. В настоящее время идет пропаганда о силе женщин, об их борьбе за равноправие, об их независимости, успешности и целеустремленности [4]. Однако, не смотря на это, в представлениях девушек идеальный мужчина является решительным и сильным. При этом современных мужчин девушки характеризуют как пассивных, но общительных, что говорит нам о том, что пассивность отсутствует в межличностном взаимодействии.

Это может быть связано также с тем, что в современном мире присутствуют тенденции к инфантильности, люди не хотят нести ответственность и отвечать за свои поступки. Также мы видим, что представления мужчин о женщинах более позитивно, чем представление женщин о современных мужчинах, это может быть связано с тем, что женщины занимают подчиненную позицию в обществе, а мужчины имеют ряд привилегий, именно это и может сказываться на формировании более негативного представления.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что женщины видят идеальных мужчин более сильными, чем мужчины идеальных женщин. То есть в современном мире укоренилось представление о силе женщин, что вызывает диссонанс у мужчин, которые традиционно считаются более сильными и выносливыми. Эта «борьба» в обществе между мужчинами и женщинами вызывает конфликты. В представлениях мужчин реальная женщина является более активной, чем в представлениях женщин реальный мужчина. Однако мужчины в идеале видят женщину традиционно спокойной и домашней. Таким образом, мы наблюдаем тенденции к гендерному равенству, где и мужчина и женщина, могут реализоваться. Однако на данном этапе это еще не принято обществом и может восприниматься негативно. Не смотря на различия представлений, обнаружена схожесть в представлениях мужчин и женщин о противоположном поле. В представлении мужчин идеальная женщина, занимает позицию подчинения, а в представлении женщин об идеальном мужчине, мужчина занимает доминирующую позицию. И для мужчин и для женщин качества, которыми должен обладать идеал, схожи – по критерию оценки это честность, отзывчивость и дружелюбие, по критерию активности это невозмутимость и спокойствие [5].

Таким образом, мы видим, тенденции к андрогинности, к сочетанию в человеке как маскулинных так и феминных качеств. Человек, который сочетает в себе такие качества, лучше адаптируется в обществе, так как его поведение может лучше подстраиваться под определенные ситуации и является более разнообразным.

#### **Библиографический список**

1. Ключко, О. И. Гендерные трансформации в представлениях российской студенческой молодежи / О. И. Ключко, А. А. Чекалина // Женщина в российском обществе. – 2020. – №1.
2. Московиси, С. От коллективных представлений к социальным / С. Московиси // Вопр. социологии. – М., 1992. – Т. 1. – № 2. – С. 82-96
3. Андреева, Г. М. Психология социального познания : учеб.пособ. / Г. М. Андреева. – Аспект-пресс, – 2004. – 288 с.
4. Пратов, С. И. взаимосвязь гендерных стереотипов в отношении детей и гендерных представлений их родителей/ С. И. Пратов// Проблемы науки. – 2020. – №10
5. Байгускарова, Д. М. Понятие гендерной идентичности как психологического феномена / Д. М. Байгускарова// Молодой ученый. — 2019. — № 3 (241). — С. 330-331.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РОДИТЕЛЬСКОГО ВЫГОРАНИЯ

Фадеева Т.Ю.

кандидат педагогических наук, доцент

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия,  
E-mail: [fadej\\_tu@rambler.ru](mailto:fadej_tu@rambler.ru)

Наумова Е.Ю.

магистр

референт информационно-аналитического отдела Министерства молодежной политики и спорта, Саратов, Россия,  
E-mail: [snezinka86@mail.ru](mailto:snezinka86@mail.ru)

**Аннотация.** Представлены результаты эмпирического исследования, цель которого выявить социально-психологические факторы компонентов родительского выгорания. Выявлены положительные корреляционные взаимосвязи эмоционального истощения и шкалами, характеризующими отношение к семейной роли («неудовлетворенность ролью хозяйки», «несамостоятельность матери», «ощущение самопожертвования», «безучастность мужа»); отрицательные взаимосвязи деперсонализации и редукции родительских достижений с семейными функциями: «личностная идентификация с супругом», «социальная активность», «внешняя привлекательность», «эмоционально-психотерапевтическая функция». Показано, что удовлетворенность браком коррелирует с низким уровнем всех компонентов родительского выгорания. Социальными факторами компонентов родительского выгорания являются возраст, количество детей в семьях, в которых выросли родители, а также количество детей в их собственных семьях.

**Ключевые слова:** родительское выгорание, семейная роль, функции семьи, удовлетворенность браком.

### SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF PARENTAL BURNOUT

Fadeeva T. Yu.

Saratov State University, Saratov, Russia,  
E-mail: [fadej\\_tu@rambler.ru](mailto:fadej_tu@rambler.ru)

Naumova E. Yu.

Information and Analytical Department of the Ministry of Youth Policy and Sports, Saratov, Russia,  
E-mail: [snezinka86@mail.ru](mailto:snezinka86@mail.ru)

**Annotation.** The article presents the results of an empirical study. Its purpose is to reveal the socio-psychological factors of the components of parental burnout. We revealed positive correlations between emotional exhaustion and the scales characterizing the attitude towards the family role (“dissatisfaction with the role of the mistress”, “mother’s lack of independence”, “feeling of self-sacrifice”, “husband’s indifference”); negative interrelationships of depersonalization and reduction of parental achievements with family functions: “personal identification with a spouse”, “social activity”, “external attractiveness” “smart appearance”, “emotional and psychotherapeutic function”. It is shown that satisfaction with marriage correlates with a low level of all components of parental burnout. The social factors of the components of parental burnout are age, the number of children in families in which the parents grew up, as well as the number of children in their own families.

**Key words:** parental burnout, family role, family functions, satisfaction with marriage.

Проблема родительского выгорания стала предметом научного анализа в середине XX века и не потеряла своей актуальности и в наши дни, о чем свидетельствует большое количество публикаций и аналитических обзоров [1,2]. Современные российские ученые изучают эмоциональное выгорание в семье [3], в контексте супружеских отношений [4], а также материнское выгорание [5].

Синдром родительского выгорания – это многомерный феномен, включающий в себя набор негативных психологических переживаний и дезадаптивного поведения матери и отца, связанных с детско-родительским взаимодействием при выполнении родителями деятельности по заботе о детях, их воспитанию и развитию [6].

Эмоциональное выгорание в семье определяют как состояние физического, эмоционального и когнитивного истощения, обусловленное высокими стрессовыми нагрузками, проявляющееся в сфере межличностных отношений и совместной деятельности в семье [3].

Эмоциональное выгорание как эмоциональное истощение, возникает на фоне стресса, вызванного межличностным общением, чаще всего в семейной системе, где теснота связей достигает максимального уровня и является его источником [4]. Определенная согласованность ролевых ожиданий супругов служит гарантией бесконфликтного супружеского взаимодействия, что положительно сказывается на удовлетворенности супругов браком и на гармоничных отношениях с детьми [7]. Адекватность ролевого поведения супругов зависит от соответствия ролевых ожиданий и активного выполнения супругом семейных обязанностей и ролевых притязаний, как личностной готовности выполнять семейные обязанности [8].

В семье, как ни в каком другом социальном институте, актуальна потребность сохранения эмоциональной и личностной стабильности, а также удовлетворенность супружескими и родительскими ролями, которые способствуют эффективности процесса воспитания детей, вовлеченности родителей в этот процесс, а для этого необходимо изучение факторов, влияющих на родительское выгорание.

*Цель исследования:* выявить социально-психологические факторы родительского выгорания, инициирующие развитие данного синдрома.

*Гипотеза исследования:* основана на предположении о наличии взаимосвязей меры выраженности компонентов родительского выгорания и отношений супругов к семейной роли и согласованности семейных функций.

В качестве респондентов выступили родители г. Саратова в количестве 70 человек (50 женщин, 20 мужчин) в возрасте от 23 до 41 лет (средний возраст мужчин 33,9 лет, женщин – 32 года). В исследовании участвовали родители полных семей.

*Методики.* Для выявления степени выраженности компонентов родительского выгорания использовался опросник «Родительского выгорания» (автор И.Н. Ефимова) [6]. Для изучения отношений супругов к семейной роли, а также семейным функциям применялись: опросник

«Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП) (автор Н.А. Волкова) [9, С.184–194], «Измерение родительских установок и реакций» (Е.С. Шефер и Р.К. Белл (в адаптации Т.В. Нещерет, Т.В. Архиреевой) (только шкала, относящаяся к семейным ролям), опросник удовлетворенности браком (авторы В. В. Столин, Т. Л. Романова и Г. П. Бутенко) [9, С. 179–184].

*Методы.* Использовалась описательная статистика, метод Колмогорова-Смирнова для проверки нормальности распределения, корреляционный анализ с использованием критерия  $\chi^2$ -Пирсона. Математическая обработка данных производилась при помощи программного обеспечения программы IBM SPSS Statistics 26.00 Windows.

Приведем качественный анализ полученных нами результатов.

Таблица 1

Описательная статистика переменных компонентов родительского выгорания (n=70)

Наименование шкалы	Родители		Оценка уровня родительского выгорания
	М	SD	Выс. уровень
Эмоциональное истощение	25	6,98	$\geq 25$
Деперсонализация	8,02	5,17	$\geq 11$
Редукция родительских достижений	32,49	5,18	$\leq 30$

Результаты исследования свидетельствуют о том, что опрошенные нами родители имеют признаки эмоционального истощения, тогда как признаки деперсонализации и редукции родительских достижений имеют средние показатели. Эмоциональное истощение является базовым индивидуальным компонентом выгорания и проявляется в сниженном эмоциональном фоне и ощущении эмоциональной опустошенности родителей. Средний уровень деперсонализации, представляющего собой межличностный компонент выгорания, и редукции личных достижений – компонента самооценки показывает, что у родители данной выборки может проявляться деформация отношений с окружающими, тенденция негативно оценивать себя, свои способности, либо наоборот ограничивать своих возможности и обязанности по отношению к членам семьи.

С помощью корреляционного анализа была изучена взаимосвязь параметров родительского выгорания и отношениями супругов к семейной роли, семейным функциям с помощью  $\chi^2$ -критерия Пирсона.

По данным исследования шкала родительского выгорания «эмоциональное истощение» имеет значимые положительные взаимосвязи с показателями шкал, характеризующих отношения к семейной роли

«неудовлетворенность ролью хозяйки» ( $r = 0,589$ ;  $p = 0,01$ ), «несамостоятельность матери» ( $r = 0,263$ ;  $p = 0,05$ ), «ощущение самопожертвования» ( $r = 0,298$ ;  $p = 0,05$ ), «безучастность мужа» ( $r = 0,352$ ;  $p = 0,01$ ). Можно предположить, что усиление роли «женщины дома как на работе», погруженной в бытовые проблемы вместо живого общения с семьей, несогласованность в распределении домашних обязанностей внутри семьи, недостаточная сплочённость родных приводит к эмоциональному истощению – ощущению «приглушенности», «притупленности» эмоций, проявлению симптомов депрессии, вспышек гнева. В таком состоянии малейшие проступки детей могут вызывать неадекватно сильные эмоциональные реакции; живой интерес, радость, эмпатия сменяются чувствами вины, апатии, раздражения, усталости.

Концентрация женщины только на материнстве ограничивает воплощение других её желаний, вызывая ощущение самопожертвования, которое усугубляется невключенностью мужа в дела семьи, что опять-таки сопровождается чувством эмоционального истощения. Все это может свидетельствовать о межсупружеских проблемах, связанных с моральной, эмоциональной поддержкой, организацией досуга, созданием среды для развития личности, собственной и партнера, то есть показывать нам на несоответствие супружеских ожиданий реальности.

Показатели шкалы родительского выгорания «деперсонализация» имеет значимую положительную взаимосвязь со шкалой, характеризующей отношение к семейной роли «семейные конфликты» ( $r = 0,272$ ;  $p = 0,05$ ). Переживая во время семейных конфликтов сильные негативные эмоции, супруг, испытывающий признаки деперсонализации, отстраняется, взаимоотношения с партнером и с детьми становятся формальными, поверхностными, возникает снижение эмпатии, потеря отзывчивости, соучастия. Вероятно, после конфликтов у родителей возникает желание дистанцироваться от членов семьи, в том числе детей, или как можно больше времени проводить вне дома, например компенсацией родительского выгорания может служить работа или другие социальные контакты. На это указывает значимая отрицательная взаимосвязь результатов шкалы родительского выгорания «деперсонализация» с показателями шкалы, относящейся к семейным функциям «социальная активность» ( $r = -0,256$ ;  $p = 0,05$ ). Социальная активность также коррелирует с редукцией родительских достижений нивелируя, неудовлетворенность родительской ролью (обратная шкала) ( $r = 0,57$ ;  $p = 0,01$ ).

Показатели шкал, отражающих семейные функции: «личностная идентификация с супругом», «внешняя привлекательность», «эмоционально-психотерапевтическая функция» имеют значимые положительные взаимосвязи со шкалой родительского выгорания «деперсонализация» и отрицательные – со шкалой «редукция родительских достижений» (напомним, данная шкала является обратной). Можно предположить, что значимость внешней привлекательности партнера, успех в профессии, карьере

повышают личностную самооценку супругов и значимо влияют на ощущение семейного благополучия.

Общность интересов, потребностей, ценностных ориентаций супругов, способов времяпрепровождения соотносится с низким уровнем деперсонализации и редукции родительских достижений. Очевидно, что если у супругов много общего в разных сферах жизнедеятельности, а не только дети, то это способствует гармоничному развитию семьи, положительно сказывается на выполнении обязанностей по воспитанию детей и позволяет избежать негативных эмоциональных проявлений.

Ориентация супругов на создание в семье «психотерапевтической атмосферы», оказания моральной и эмоциональной поддержки, коррекцию психологического климата в семье являются залогом успешной реализации их как родителей.

Корреляционный анализ показал, что показатели всех трех шкал родительского выгорания взаимосвязаны с уровнем удовлетворенности браком («эмоциональное истощение» ( $r = -0,343$ ;  $p = 0,01$ ), «деперсонализация» ( $r = -0,503$ ;  $p = 0,01$ ), «редукция личных достижений» ( $r = 0,56$ ;  $p = 0,01$ )).

Удовлетворенность браком у супругов представляет собой стойкое эмоциональное явление – чувство, проявляющееся как в эмоциях, возникающих в различных ситуациях, так и во мнениях, сравнениях и оценках [10]. Оно формируется из ролевых ожиданий и притязаний супругов, дополняется согласованностью взглядов на распределение ролей в семье, потребностью в эмоциональной поддержке, в ощущении ценности и важности своей личности, потребности во взаимопонимании и взаимопомощи. Исходя из этого, можем предположить, что положительные эмоции, которые испытывают родители, удовлетворенные своим браком, являются мощным социально-психологическим фактором профилактики эмоционального выгорания родителей.

Далее нами была предпринята попытка определить социальные факторы, которые влияют на развитие эмоционального выгорания родителей. В качестве них нами были рассмотрены следующие параметры: пол, возраст, материальное положение, количество детей в родительской семье респондента, количество детей у респондента, тип воспитания в родительской семье респондента, тип родительской семьи, социальный статус респондентов, проживание с родительской семьей, сфера деятельности респондента, каким по счету ребенком в семье является респондент.

Результаты полученные с помощью корреляционного или однофакторного дисперсионного анализа, позволяют заключить, что статистически достоверно более высокие показатели эмоционального истощения имеют родители, которые выросли в семьях, где было трое детей ( $p=0,05$ ), а в семьях, имеющих трех детей эмоциональное истощение ниже, чем в семьях с одним ребенком ( $p=0,1$ ). Возраст является фактором редукции родительских достижений. Чем старше родители, тем чаще они признают свои

достижения, связанные с заботой о детях, тем выше их позитивное самовосприятие в своей родительской роли.

Таким образом, данное исследование показало, что эмоциональное истощение имеет положительные взаимосвязи со шкалами, характеризующими отношение к семейной роли («неудовлетворенность ролью хозяйки», «несамостоятельность матери», «ощущение самопожертвования», «безучастность мужа»), тогда как деперсонализация и редукция родительских достижений имеет отрицательные взаимосвязи с семейными функциями: «личностная идентификация с супругом», «социальная активность», «внешняя привлекательность», «эмоционально-психотерапевтическая функция». Удовлетворенность браком коррелирует с низким уровнем всех компонентов родительского выгорания. Социальными факторами компонентов родительского выгорания являются: количество детей в семьях, в которых выросли родители, а также количество детей в их собственных семьях – эмоционального истощения; возраст – редукции родительских достижений.

#### Библиографический список

1. Mikolajczak M., Raes M.-E., Avaloss, H., & Roskam I. Exhausted parents: Sociodemographic, child-related, parent-related, parenting and family-functioning correlates of parental burnout // *Journal of Child and Family Studies*, 2018, Vol. 27(2), P. 602–614. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0892-4>
2. Старченкова Е. С. Социально-психологические факторы родительского выгорания // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие : материалы V Международной научной конференции: в 2-х томах, Кострома, 26–28 сентября 2019 года / Отв. ред. М.В. Сапоровская, Т.Л. Крюкова, С.А. Хазова. Кострома: Костромской государственный университет, 2019. С. 109–113.
3. Сапоровская М. В. Эмоциональное выгорание и психологическое благополучие женщин в семье // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. 2018. Т. 24. № 4. С. 68–73.
4. Стекольщикова О. Н., Ильинский С. В. Эмоциональное выгорание супругов в зависимости от семейного стажа // *Самарский вестник*. 2013. № 2 (14). С. 137–149.
5. Базалева Л. А. Личностные факторы эмоционального «выгорания» матерей в отношениях с детьми: авт. ... канд. псих. наук. Краснодар, 2010. 26 с.
6. Ефимова И. Н. Возможности исследования родительского «выгорания» // *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки*. 2013. № 4. С. 31–40.
7. Гагай В. В., Ефремова А. В. Ролевая структура семьи как фактор удовлетворенности браком // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019. Т. 7. № 3. С. 30–39.
8. Фещенко Е.М. Ролевые ожидания и притязания супругов на разных этапах развития семьи // *Вестник Брянского госуниверситета*. 2012. №1 (2). С. 172–175.
9. Олифинович Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. Психология семейных кризисов. СПб.: Речь, 2006. 360 с.
10. Овсянникова Е.А. Удовлетворенность браком супругов и их взаимоотношения с детьми // *Молодой ученый*. 2017. №1. С. 411–414.

## ПРИЁМЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ В ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЕЧЕРНЕГО ОТДЕЛЕНИЯ (КАЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ)

Халфиева А.Р.

кандидат психологических наук, старший преподаватель  
кафедры общей психологии Института психологии и образования КФУ  
E-mail: [khalfieva@inbox.ru](mailto:khalfieva@inbox.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию приемов саморегуляции психических состояний студентов вечернего отделения гуманитарного направления. В ходе письменного рефлексивного самоинтервью, было выявлено, что студенты мало пользуются стандартными техниками саморегуляции психических состояний до, во время и после стресса. Отмечается высокая индивидуальность полученного материала. В целом, можно сказать, что для гармоничной жизнедеятельности важно использование индивидуальных приемов саморегуляции психических состояний и умелое управление им.

**Ключевые слова:** студенты, приемы саморегуляции, саморегуляция психических состояний, познавательные состояния, жизнедеятельность.

*Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) рамках научного проекта № 19-013-00325*

## TECHNIQUES OF EVENING DEPARTMENT STUDENTS' MENTAL STATES SELF-REGULATION (QUALITATIVE ANALYSIS)

Khalfieva A.R.

PhD in Psychology,  
Senior Lecturer Department of General Psychology,  
Institute of Psychology and Education, KFU  
E-mail: [khalfieva@inbox.ru](mailto:khalfieva@inbox.ru)

**Abstract.** The article is devoted to the study of the methods of self-regulation of mental states of students of the evening department of the humanitarian direction. In the course of a written reflective self-interview, it was revealed that students use little standard techniques for self-regulation of mental states before, during and after stress. The high individuality of the material obtained is noted. In general, we can say that for a harmonious life, it is important to use individual methods of self-regulation of mental states and skillful management of them.

**Key words:** students, self-regulation techniques, self-regulation of mental states, cognitive states, life activity.

*The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 19-013-00325*

Тема изучения приёмов саморегуляции психических состояний актуальна на сегодняшний день в связи с увеличением информационных нагрузок, недостатком времени, многозадачностью человека в повседневной жизнедеятельности. Особенно следует обратить внимание на категорию студентов, которые всегда находились в ситуации академической нагрузки в информационно-перенасыщенное время. Современный мир требует все большей адаптации к стрессовым ситуациям, а также множествам стрессовых факторов, которым подвержены студенты как в обычной жизни, так и в

ситуации учебной деятельности (Прохоров, 2005). В связи с этим, очень важно изучение приемов саморегуляции студентов в процессе жизнедеятельности.

Цель исследования: изучение эффективных приёмов саморегуляции в повседневной жизнедеятельности студентов, а также создание целостной модели системы саморегуляции состояний студентов.

Методы исследования:

Качественный анализ проведенного Рефлексивного самоинтервью студентов о том, как они справляются с ежедневными стрессами, длительными стрессами и какие универсальные методы саморегуляции познавательных психических состояний они используют во время учебного процесса в течение семестра, в течение учебного года.

Рефлексивное самоинтервью выглядело как свободное сочинение, без ограничений по форме и объему. Но перед тем, как давать студентам задание описать свои приемы саморегуляции, было проведено занятие на тему саморегуляции состояний, в котором использовались техники, описанные А.О.Прохоровым (Прохоров, 2017). Таким образом студенты могли максимально в свободной форме описать весь свой опыт переживания различных стрессовых состояний и способы справиться с ним.

Так как эмпирическая база исследования состояла из студентов гуманитарного направления, обучающихся на вечернем отделении, была уникальная возможность изучить, как респонденты, у которых основной вид деятельности не только учеба, но и работа, справляются с саморегуляцией своего состояния и поиском баланса, находясь на протяжении 4х лет между решением рабочих, учебных и личных задач. Также следует отметить, что выборка состояла из девушек в возрасте от 20 до 22 лет. Всего в исследовании приняли участие студенты в количестве 25 человек.

Наиболее часто встречающиеся приемы саморегуляции:

Думаю о хорошем, Настраиваюсь на хорошее, Меняю свой взгляд с отрицательного на положительный, Сравниваю себя с другими (у других еще хуже), Читаю книги, занимаю голову просмотром сериала, либо фильма, Заставляю себя работать не смотря ни на что, Пишу письма благодарности, Пишу письма с претензиями друзьям (чтобы слить негатив), Хобии, Занимаюсь спортом, танцами, Дышу либо наоборот задерживаю дыхание, Медитирую, сплю, Самостоятельный анализ, Уезжаю на природу, Одиночество, абстрагирую, переключаюсь, Общение с друзьями (партнером), кто может выслушать и поддержать и кому можно выговориться (как психологу), беседы с близкими, Работаю с психологом.

Студенты отмечают проявление следующих состояний и описывают свои чувства и переживания во время стрессовых ситуаций: Трясу ногой, Испытываю тревогу, раздражение, Ощущаю в теле, Бессонница, Слишком много рефлексирую, Критикую себя и других, Теряю вещи, Сердце бьется чаще, Появляется вдохновение, Бесконтрольно дрожат руки, «Совмещаю прокрастинацию с пользой».

Нестандартные приемы саморегуляции:

Начинаю придавать вещам порядок, «Обращаюсь к тем вещам, которые уже знаю, например, к фильмам, которые смотрела, к книгам, которые уже читала, т.к. чувствую себя комфортно с вещами, концовку которых могу предсказать». «Смотреть интервью, т.к. в том, что рассказывает о себе человек, как он проходит через свои жизненные препятствия придает мне душевное спокойствие», «Я не отрицаю эффект всевозможных практик, но, по моему мнению, они могут работать только в совокупности с внутренним позитивным (!!!) настроением», «Я доверяю себе и своим чувствам и поэтому могу сама себя успокоить...Надо хорошо себя знать, а не убегать от стрессовых ситуаций». «Дохожу до «центра боли», «Хочу причинить себе физическую боль, чтобы заглушить внутренние переживания», «Верить в чудеса в моменты кризиса», «Самоприказ»

Также студенты используют такие фразы как:

«Мой жизненный опыт сформулировал мою систему саморегуляции (внутренне себе проговариваю, что все мы разные). Все это ретроспектива моей жизни», «Я начинаю слоняться до усталости, погружаясь в размышления», «Успокаивает просмотр АСМР «Автономная сенсорная меридиональная реакция», «Я хочу продолжить развивать в себе варианты саморегуляции. Возможно, буду участвовать в групповых и индивидуальных занятиях, пройду курс психотерапии, чтобы ментальное здоровье стало основой для моих будущих успехов», «Знать, какие люди, какая работа, какие обстоятельства вводят вас в состояние стресса, уметь выходить из этих обстоятельств, абстрагироваться», «Нельзя всю жизнь бежать и не иметь возможности посмотреть по сторонам. Моя стратегия – жить спокойно и неторопливо». «Именно стресс помогает нам справиться со многими задачами в нашей жизни».

Качественный анализ рефлексивных самоинтервью показал, что студенты вечернего отделения постоянно находятся в ситуации стресса в течение длительного периода, а также подвержены стрессовым ситуациям в ежедневной деятельности (учеба, работа). При этом, следует отметить, что, выборке присуще высокая степень индивидуализации ответов. Особенно следует обратить внимание на тот факт, что часть студентов используют неэффективные приемы саморегуляции состояний во время повседневных и длительных стрессов.

Анализ всех полученных данных показал, что те студенты, которые описывали такие приемы саморегуляции как «внутренний диалог с самим собой», осознание собственных чувств, задавание вопросов к самому себе, переживание эффективнее справляются со сложными стрессовыми ситуациями на работе и в учебной деятельности, чем те, которые абстрагируются, отрицают сложную ситуацию, уходят от неё. Также отмечено, что большинство студентов считают стресс частью повседневной жизнедеятельности и относятся к нему как к фактору саморазвития и мобилизации действий.

**Библиографический список:**

1. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А.О. Прохоров – М.: ПЕР СЭ, 2005.
2. Прохоров А.О. Технологии психической саморегуляции.- Харьков.:изд-во «Гуманитарный Центр, 2017. – 360 с.

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САООТНОШЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Хуторянская Т.В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии  
и психодиагностики факультета ППиСО ФГБОУ ВО  
«СГУ им. Н.Г. Чернышевского»,  
410000, г. Саратов, ул. Белоглинская, 10 А, корпус 12, ком.326  
E-mail: [dialogus1@yandex.ru](mailto:dialogus1@yandex.ru),

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности формирования самооотношения в подростковом возрасте. Отмечается, что самооотношение подростков определяют как центральное образование личности, которое в значительной степени определяет социальную адаптацию личности, является регулятором поведения и деятельности. Подчеркивается, что подростковый возраст является сенситивным периодом для развития самооотношения, формируется самооотношение путем сравнения себя с другими, в этот период кардинально меняется отношение к своему «Я».

**Ключевые слова:** особенности; формирование; самооотношение; подростковый возраст.

## FEATURES OF FORMING SELF-ATTITUDE IN ADOLESCENTS

Hutoryanskaya T.V.

Cand. of pedagogics, docent, associate professor of the Department of educational psychology  
and psychodiagnostics of the faculty of psychological, pedagogical and special education  
of the Saratov State University  
10A, build.12, Beloglinskaya st., Apt 326, Saratov, 410000, Russia  
E-mail: [dialogus1@yandex.ru](mailto:dialogus1@yandex.ru)

**Abstract.** The article examines the features of the formation of self-attitude in adolescence. It is noted that the self-attitude of adolescents is defined as the central education of the personality, which largely determines the social adaptation of the personality, is a regulator of behavior and activity. It is emphasized that adolescence is a sensitive period for the development of self-attitude, self-attitude is formed by comparing oneself with others, during this period the attitude towards one's "I" changes dramatically.

**Key words:** features; formation; self-attitude; adolescence.

Самоотношение является одной из главных составляющих психологического здоровья личности, а подростковый возраст является сенситивным периодом для формирования самооотношения. От его формирования и развития в подростковом возрасте зависит дальнейшая социализация человека.

Как в отечественной, так и зарубежной современной психологии нет единого подхода к определению понятия «самоотношение». Обычно такие термины как «самоотношение», «самопринятие», «самоуважение» «отношение к себе» являются синонимами.

Проблема самооотношения в психологии в настоящее время находится в фокусе научного интереса как отечественных, так и зарубежных исследований. Самоотношение рассматривается как один из значимых факторов

самореализации, саморегуляции, а также саморазвития личности. Рассмотрение личности как системы отношений и самоотношения также актуализирует проблему отношения к себе человека, как к ценности и обеспечивает значимость вопросов анализа функционирования «Я» как отдельного субъекта.

Вопросы исследования самоотношения личности являлись предметом исследования в зарубежной психологии. Достаточно интересными являются теоретические позиции таких ученых, как К. Хорни и К. Роджерс. Несмотря на принципиальную разницу в теоретических подходах, по мнению ученых, можно говорить о том, что только определив представления об «Я-реальном» и «Я-идеальном» становится возможным определить особенности отношения человека к самому себе. По мнению К. Роджерса, анализ самоотношения человека необходимо осуществлять в контексте понятий конгруэнтности – неконгруэнтности. Конгруэнтность можно рассматривать как стремление человека быть собой и соответствовать представлениям, которые у него уже сформированы, тогда как неконгруэнтное поведение характеризуется рассогласованностью психического содержания и внутреннего наполнения личности [1].

К. Роджерс также акцентировал внимание на том, что при изучении личности необходимо уделять внимание анализу самопознания людьми самих себя. Самопознание позволяет, по мнению ученого, увидеть, оценить себя со стороны в системе своих достоинств и недостатков. Соответственно, ученый проводит четкие параллели с категориями «самоотношение» и «идентичность». Ученый отмечал, что саморазвитие и самосовершенствование возможно тогда, когда имеет место соответствие человека своим идеалам и процессы развития и функционирования человека не несут угрозы для психической жизни человека. Иными словами, ученый указывал на то, что чем меньше человек ориентирован на свои идеалы, то тем более высокий уровень тревожности он имеет. Соответственно, тем более негативным является влияние на его психическую жизнь. Стремление к «Я-идеальному», таким образом, может рассматриваться как жизненный стимул развития, причем чем меньше рассогласование между «Я-реальным» и «Я-идеальным», то тем более широкие возможности для актуализации собственного потенциала имеются у человека и тем более высокий уровень социальной адаптированности, уверенности, а также самодостаточности он имеет [2].

Вопросы исследования самоотношения в отечественной науке имеют сравнительно длительную историю исследования, а также достаточно прочную теоретико-методологическую основу. Во-многом, современное рассмотрение категории «самоотношение» в отечественной науке опирается на работы Л.С. Выготского, А.Г. Ковалева, Г.С. Костюка, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна и др.

Характеризуя отношения личности, можно отметить их достаточно сложное в психологическом плане содержание. Отношения включают в себя не только эмоциональный отклик, но также включают в себя знания, переживания и поведение человека [3]. Немаловажное значение для

понимания сущности и специфики самоотношения личности имеют психологические исследования В.Н. Мясищева. По мнению ученого, любое исследование личности можно рассматривать как исследование отношений личности. Развитие личности в этом смысле можно рассматривать в контексте динамики отношения человека и социальной среды, динамики отношений с другими людьми и самим собой.

Отношения характеризуются определенным потенциалом, который определяет особенности выраженности интереса человека, уровня проявлений эмоций, а также степени напряженности потребностей, желаний и интересов [4]. В связи с данным обстоятельством отношения можно рассматривать как фактор развития и силы личности человека.

В системе отношений можно выделить три основные звена, по С.Л. Рубинштейну – это отношение к себе, отношение к другим людям, а также отношение к миру в целом. В системе отношений человека важное место занимает отношение к самому себе. Формирование отношений к себе происходит постепенно, в процессе включения человека в систему объективных отношений. Преобладающей особенностью в развитии личности в контексте самоотношения можно рассматривать интериоризацию внешних отношений, которые имеют объективный характер, через призму индивидуального опыта и личностных особенностей [5].

Самоотношение в таком смысле может рассматриваться как исключительно значимый в психологическом плане феномен, который определяет оценку человеком окружающей действительности, сказывается на процессе формирования у человека представления о самом себе, об окружающей действительности. Самоотношение, таким образом, сказывается не только на поведении человека, но также на способах формирования системы жизненных целей, способах разрешения внутренних конфликтов и кризисных явлений.

Самоотношение рассматривается Л.Е. Адамовой как психологическое образование, имеющее универсальный характер. Самоотношение выражает степень одобрения или же неодобрения человеком своего «Я». Самоотношение носит интегративный характер и обеспечивает целостность и единство личности [6]. Таким образом, можно говорить о том, что в определении Л.Е. Адамовой, акцент сделан на эмоциональной стороне личности. В этом плане самоотношение обеспечивает формирование у человека представлений о себе, об окружающем мире, социальной действительности и своем месте в системе межличностных отношений.

По мнению И.И. Чесноковой самоотношение можно рассматривать как вариант эмоциональных переживаний. В этом смысле эмоциональные переживания имеют различный уровень осознанности и отражают отношение человека к себе, а также своему месту в мире. Формирование эмоционально-ценностного самоотношения в той же степени, что и самопознание, направленно на интеграцию различных аспектов личности и обеспечение единства функционирования ее компонентов [7].

Таким образом, можно говорить о том, что существуют три основных подхода к рассмотрению самоотношения. В первом подходе самоотношение выступает как аффективный компонент самосознания, выступая его частью. В рамках второго подхода самоотношение выступает как отдельная особенность, черта личности. Третий подход предполагает рассмотрение самоотношения как элемент самореализации, выступая ее значимой частью. Интеграция выделенных трех подходов рассмотрения самоотношения возможно в случае, если рассматривать личность как субъекта деятельности, а также при рассмотрении самоотношения как смыслового ядра личности.

На основании анализа научных источников можно отметить, что самоотношение в подростковом возрасте выражает степень одобрения или же неодобрения человеком своего «Я». Самоотношение носит интегративный характер и обеспечивает целостность и единство личности подростка.

Самоотношение обеспечивает формирование у подростка представлений о себе, об окружающем мире, социальной действительности и своем месте в системе межличностных отношений. В подростковом возрасте его диалог с самим собой и окружающим миром опосредуется просоциально ориентированным групповым общением. Именно ориентация на референтную группу дает возможность достигать осознанно важные цели, позволяет ему познавать свое Я, оценивать и совершенствовать его. Диалог с референтной группой во многом опосредует для подростка диалог с миром и самим собой. Наличие такой группы является социокультурным условием реализации жизненного плана самоотношения подростка.

Самореализация подростка происходит в сфере отношений, подчиняя себе самореализацию собственно в деятельности. В связи с этим специфическую форму приобретает и основное культурное условие самореализации подростка. Если в обобщенном виде оно было сформулировано как предметность окружающего мира, то применительно к подростковому возрасту следует выделить, прежде всего, доступность социально признаваемых деятельностей, в процессе которых подросток имеет возможность реализовать свое Я в межличностных, внутригрупповых взаимодействиях [8].

Еще одна становящаяся форма активности подростка – его саморегуляция. Она характеризует временной план жизни человека. Эта форма активности проявляется, прежде всего, как стремление следовать определенным установкам в своем поведении [9]. Саморегуляция подростка как актуализация своих действий опосредуется структурированием отношений в группе, которое в свою очередь осуществляется «выравниванием» себя под некоторый, принимаемый группой эталон.

Немаловажным выступает изучение эмоциональной сферы подростка, поскольку дисгармония его положения в семье ощущается им, прежде всего, на эмоциональном уровне. Переживания в этом возрасте становятся глубже, появляются более глубокие чувства, эмоциональное отношение ко многим жизненным ситуациям и явлениям делается более постоянным и устойчивым. Большинство явлений окружающей действительности

становится небезразличным подростку и порождает у него различные эмоции [10].

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что самоотношение подростка – это представление о своем «Я», его измерение и оценка, а также эмоционально-ценностное отношение к себе. Самоотношение подростков и его становление имеет ряд особенностей. Подростковый возраст является сенситивным периодом для развития самоотношения, формируется самоотношение путем сравнения себя с другими, а оценка себя окружающими для подростка очень важна, в этот период кардинально меняется отношение к своему «Я».

Адекватное самоотношение – самый оптимальный уровень развития самоотношения у подростков, так как данный уровень самоотношения характеризуется положительной установкой на себя, и способствует личностному росту. В силу того, что подростковый период очень важен для развития самоотношения, очень важно предпринимать меры для содействия и помощи подросткам в ее благополучном формировании и развитии.

#### **Библиографический список**

1. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. М.: Наука, 2014. 480 с.
2. Хорни К. Самоанализ. М.: Академический проект, 2009. 278 с.
3. Бодалев А.А. Психология о личности. Электронный ресурс // <https://klex.ru/b9g> (Дата доступа: 25.12.2020).
4. Мясичев В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии Электронный ресурс // [http://pedlib.ru/Books/3/0008/3\\_0008-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/3/0008/3_0008-1.shtml) (Дата доступа: 25.12.2020).
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2015. 718 с.
6. Адамова Л.Е. Изменение самоотношения личности в ситуациях успеха и неуспеха в учебной и профессиональной деятельности: автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. психол. Наук. Электронный ресурс // [http://irbis.gnpbu.ru/Aref\\_2003](http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2003) (Дата доступа: 25.12.2020).
7. Чеснокова И.И. Проблемы самосознания в психологии. М.: Академия, 2017. 425 с.
8. Шаров А.А. Соотношение форм социальной активности и ненормативного поведения молодежи // Научное педагогическое обозрение. 2020. № 4. С.161-166.
9. Запорожец А.В. Психология действия. М.: Воронеж, 2000. 230 с.
10. Малышев И.В. Особенности социально-психологических и индивидуальных адаптационных характеристик личности подростков разных субкультур // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 17. № 3. С. 308-313.

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ВОЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Царикова Ю. Б.

*аспирантка кафедры психологии образования и социальной педагогики,  
Курский государственный университет*

*Курск, Россия*

*e-mail: [tsarikova.yulduz@mail.ru](mailto:tsarikova.yulduz@mail.ru)*

В статье автор указывает на важность и необходимость внедрения в образовательную среду начальной школы психолого-педагогической программы по формированию волевых качеств. Проводится опытно-экспериментальная работа с целью эмпирической проверки эффективности такой программы.

**Ключевые слова:** педагогическая психология; психология воли, образовательная среда, начальная школа.

## **DEVELOPING SKILLS FOR SELF-REGULATION OF PERSONALITY IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PRIMARY SCHOOL**

**Y. B. Tsarikova**

*Postgraduate student of the Department of Educational Psychology and Social  
Pedagogy,*

*Kursk State University*

*Kursk, Russia*

*e-mail: [tsarikova.yulduz@mail.ru](mailto:tsarikova.yulduz@mail.ru)*

In the article the author points out the importance and need to introduce a psychological and pedagogical program for the formation of strong-willed qualities into the educational environment of an elementary school. Pilot work is being carried out to empirically test the effectiveness of such a program.

**Keywords:** pedagogical psychology; psychology of will, educational environment, primary school.

Современный мир очень быстро меняется. Ускорение информационного обмена между людьми привело к тому, что в настоящее время практически каждый день появляются новые знания и технологии. В связи с этим изменяется парадигма образования [4; 5; 6; 13; 14; 15]. Если раньше то, чему учили ребёнке в школе, могло быть актуальным в течение всей его жизни, то сегодня знания очень быстро устаревают. Особенность образования прошлого состояла также и в том, что тому обществу в массе своей требовались люди, способные работать на уже отлаженном производстве на предприятии. Такие люди должны быть пунктуальными, исполнительными, чётко следовать инструкции, склонными к подчинению. Поэтому основными качествами, обеспечивающими школьнику успешную учёбу, были послушание и хорошая

память. Сегодня же, в современных условиях, общество испытывает большую потребность в творчестве и креативности человека. Тем более, что рутинную, однообразную и цикличную работу преимущественно взял на себя искусственный интеллект. Мы отмечаем возрастание спроса на профессии, основная задача которых сводится в придумывании чего-то нового и деятельность которых невозможно «загнать» в рамки строго определённой инструкции, стандарта. Это учёные, программисты, учителя, инженеры, представители искусства, дизайнеры и др. Сегодня ценится не пассивное усвоение готового знания, технологии и их воспроизведения, а активное, мыслящее и творческое участие человека в процессе обучения, способность быть инициативным и самостоятельным субъектом собственной деятельности [9; 10; 11; 12]. Поэтому изучение волевых качеств и их формирование в младшем школьном возрасте должно стать необходимым элементом учебного процесса в начальной школе. Если упустить развитие воли детей младшего школьного возраста в сензитивный период, это может значительно осложнить жизнь целых будущих поколений. На этот факт должны обратить внимание сотрудники образовательных организаций. Исследование волевых качеств актуально ещё и по той причине, что ускоренный темп жизни в современном обществе приводит к большим психологическим нагрузкам. Это касается не только взрослых, но и детей [2; 3]. Этому способствуют глобальные изменения, происходящие в обществе, интенсивная конкуренция на рынке труда, высокий уровень требований, предъявляемых к интеллектуальным, физическим и эмоциональным возможностям человека. Больше всего от этого страдают дети в силу неустойчивости их психики к воздействиям окружающей среды. Из-за этого дети подвергаются стрессам и часто находятся под воздействием негативных эмоциональных состояний. Все это прежде всего сказывается на здоровье ребенка. В наше время детям приходится бороться с новыми страхами и проблемами, каких не испытывали прошлые поколения. Повышение информационных нагрузок, усложнение школьной программы, всеобщая интеллектуализация и компьютеризация влияют на личность ребенка. В результате большинство детей сейчас находятся в состоянии стресса и повышенной тревожности [1].

Сохранение и укрепление здоровья детей является одной из наиболее важных задач современного образования. В связи с этим одним из направлений психолого-педагогической работы с детьми, обозначенном в ФГОС, является формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, включающем также и эмоционально-волевое развитие. Отсутствие у детей навыков саморегуляции, инициативности, собранности, самостоятельности как инструмента адаптации в постоянно изменяющемся и развивающемся мире может привести к нарушениям здоровья ребенка и, как следствие, снижению качества его жизнедеятельности в целом [1]. Как показал анализ теоретической литературы [7; 8], существует ряд противоречий, актуализирующих необходимость целенаправленного исследования процесса формирования волевых качеств младших школьников, обеспечения грамотного психолого-педагогического сопровождения этого процесса:

- между большим количеством исследований волевых качеств и отсутствием систематизации знаний о данном феномене;
- между возрастанием уровня стресса в обществе, учебной нагрузки и недостаточным вниманием работников образовательных учреждений к эмоционально-волевой сфере ребенка;
- между акцентом современного образования на инициативность, самостоятельность, самоорганизованность учащихся и отсутствием разработанной и эффективной программы формирования этих качеств в учебном процессе.

Названные противоречия определили направления научного поиска и позволили сформулировать проблему исследования: какие педагогические формы, средства, приёмы и методы работы наиболее эффективны в формировании волевых качеств в младшем школьном возрасте?

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов» №52 г. Курска. Целью нашего исследования являлась диагностика текущего уровня сформированности волевых качеств у младших школьников, а также выявление трудностей и проблем в этой области. В исследовании приняли участие 60 обучающихся четвёртых классов (4 «А», 4 «Б» и 4 «Е»). 30 испытуемых составили контрольную группу, 30 составили экспериментальную группу в нашем исследовании. В опытно-экспериментальной работе была использована методика «Использование метода наблюдения для оценки волевых качеств» (А. Высоцкий). Замеры проводились до и после реализации психолого-педагогической программы по формированию волевых качеств у младших школьников. Проведём сравнительный анализ результатов диагностики по методике «Использование метода наблюдения для оценки волевых качеств» в экспериментальной группе до и после реализации программы по формированию волевых качеств у младших школьников (табл. 1).

Проанализировав данные таблицы 1, мы пришли к выводу, что в результате проведения экспериментальной работы у детей увеличились проявления дисциплинированности (44% испытуемых по показателю «проявления дисциплинированности» имеют высокий уровень; 41,6% имеют средний уровень), проявления самостоятельности (49% испытуемых по показателю «Проявления самостоятельности» имеют высокий уровень; 38% имеют средний уровень), проявления настойчивости (36% испытуемых по показателю «Проявления настойчивости» имеют высокий уровень; 42% имеют средний уровень).

Таблица 1.

**Сравнение показателей развития волевых качеств у младших школьников в экспериментальной группе до и после реализации программы**

	До внедрения программы			После внедрения программы		
	Высокий уровень (%)	Средний уровень (%)	Низкий уровень (%)	Высокий уровень (%)	Средний уровень (%)	Низкий уровень (%)
Проявления дисциплинированности	20	46,6	33	44	41,6	14,4
Проявления самостоятельности	16,6	53,3	30	49	38	13
Проявления настойчивости	20	40	40	36	42	22
Проявления выдержки	13,3	50	36,6	41	32	27
Проявления организованности	23,3	53,3	24	54	41	5

В результате реализации разработанной программы у детей расширились представления о роли такого волевого качества как выдержка в жизни людей, (41% испытуемых по показателю «Проявления выдержки» имеют высокий уровень; 32% имеют средний уровень), улучшились умения правильно организовывать свою деятельность с тем, чтобы она была наиболее эффективной (54% испытуемых по показателю «Проявления организованности» имеют высокий уровень; 41% имеют средний уровень).

Подводя общий итог проведенной опытно-экспериментальной работы по формированию волевых качеств у детей младшего школьного возраста, отметим изменения в уровне их сформированности: дети самостоятельно ставят цели и руководствуются ими в деятельности, умеют сдерживать свои эмоции и непосредственные желания. У ребенка сформированы такие волевые качества, как дисциплинированность, самостоятельность, настойчивость, выдержка, решительность, упорство, ответственность.

Таким образом, внедрение психолого-педагогической программы по формированию волевых качеств прошло эмпирическую проверку. В результате её реализации в экспериментальной группе удалось сформировать волевые качества, а также проследить изменения в уровне тревожности детей и эффективности решения проблемных ситуаций.

**Библиографический список:**

1. Байер Е.А. Коррекция развития нравственно-волевой сферы личности подростков средствами физической культуры: дис. ...к.п.н. – Тула, 2000. – 149 с.
2. Болизова И.В. Взаимосвязь самооценки и волевой регуляции в онтогенезе // Психологический журнал. – Том 19. – 2010. – № 4. – С. 27–40.
3. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д.: Надежда, 2005. – 270 с.

4. Булатников И.Е. Деструкция морального сознания современного российского общества как проблема теории и практики социального воспитания молодежи // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2012. № 1. С. 146-152.
5. Булатников И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. 2012. №4 (24). С.23-35.
6. Булатников И.Е. Этические основы русского образования в зеркале национальной истории и культуры: перечитывая наследие К.Д. Ушинского // Известия Российской академии образования. 2014. № 3 (31). С. 14-34.
7. Веденев А.В. Воспитание воли у ребенка в семье. – М.: АПН РСФСР, 1952. – 156 с.
8. Высоцкий А.И. Волевая активность школьников и методы ее изучения. – Челябинск: ЧГПИ, 1979. – 69 с.
9. Репринцев А.В. Гуманизация отношений семьи и школы в обеспечении социализации ребенка: традиции этноса и реалии глобализации // Гуманизация образовательного пространства. Сб. ст. Саратов: СГУ им. Н.Г. Чернышевского, Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО. 2018. С. 124-132.
10. Репринцев А.В. Социализация и инкультурация детей в совместной деятельности семьи и школы: от традиций этноса к реалиям глобализации // Проблемы развития личности в условиях глобализации: психолого-педагогические аспекты. Сб. науч. тр. 2019. С. 324-330.
11. Репринцев А.В. Труд как социокультурный и педагогический феномен в традиционном Русском мире: механизмы и факторы формирования этнокультурной идентичности личности // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. № 1 (49). С. 127-151.
12. Репринцев А.В. Человек и культура в условиях становления постиндустриального мира: диалектика нравственного и эстетического в современной социальной практике // Проблемы развития личности в условиях глобализации: психолого-педагогические аспекты. II Международная научно-практическая конференция. Ереван, 2020. С. 628-648.
13. Сухоруков И.С. Отношение к здоровью в традиционной русской культуре // Психология здоровья и болезни: клинико-психологический подход. Курск: КГМУ, 2020. С. 208-213.
14. Сухоруков И.С. Проблемы подготовки будущих педагогов-психологов к процессу формирования этнокультурной идентичности подростков и молодежи // Инновации и качество профессионального образования. Сб. ст. Казань, 2021. С.136-140.
15. Сухоруков И.С. Формирование этнокультурной идентичности детей и молодежи как ответ системы социального воспитания на глобальные вызовы современного мира // Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов: Междисциплинарный дискурс. Сб.ст. / под ред. И.Ю. Тархановой. – Ярославль: ЯГПУ, 2021. – С.247-252.

## **ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СФЕРЫ ДИЗАЙНА ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ КАК СПОСОБ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ**

Чернышова В. А.

*аспирантка кафедры дизайна,  
Курский государственный университет  
Курск, Россия  
e-mail: [tchernishowa.vika@yandex.ru](mailto:tchernishowa.vika@yandex.ru)*

В статье автор обращается к анализу деятельности специалистов в области дизайна городской среды с точки зрения перспектив положительного влияния результатов дизайн-проектирования на психологическое здоровье населения. Автор размышляет о возможностях влияния дизайна городской среды, анализирует специфику феномена психологического здоровья личности в условиях урбанизации, подчеркивает важность эко-дизайна как одного из средств улучшения психологического состояния жителей, а также способа качественного восприятия культурного опыта, локальных традиций и ценностей, которые способны формировать здоровую и полноценную личность.

*Ключевые слова:* психология среды, психологическое здоровье, дизайн среды, урбанизация, эко-дизайн, проектно-творческая деятельность.

## **PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF THE FIELD OF URBAN ENVIRONMENT DESIGN AS A WAY OF INFLUENCING THE PSYCHOLOGICAL HEALTH OF THE INDIVIDUAL**

**V. A. Chernishova**

*Master's Degree student  
Kursk State University  
Kursk, Russian Federation  
e-mail: [tchernishowa.vika@yandex.ru](mailto:tchernishowa.vika@yandex.ru)*

In the article, the author refers to the analysis of the activities of specialists in the field of urban environment design from the point of view of the prospects for the positive impact of the results of design on the psychological health of the population. The author reflects on the possibilities of the influence of urban environment design, analyzes the specifics of the phenomenon of psychological health of the individual in the conditions of urbanization, emphasizes the importance of eco-design as one of the means of improving the psychological state of residents, as well as a way of qualitative perception of cultural experience, local traditions and values that can form a healthy and full-fledged personality.

*Keywords:* psychology of the environment, psychological health, environmental design, urbanization, eco-design, design and creative activity.

В современном мире активно происходят социокультурные трансформации общества, а соответственно, и окружающей среды – как небольших городов, так и крупных мегаполисов. Этот процесс, безусловно, сложный, многогранный, но в то же время достаточно болезненный [4; 5; 6; 8; 9; 10]. Его нужно рассматривать не только с точки зрения использования специфических социальных и психологических технологий по средствам СМИ, многочисленных социальных сетей и других Интернет-ресурсов, ставящих различные слои общества на изначально неверный путь осознания и понимания

форм идентичности и самореализации, культура вседозволенности, а также навязывают эстетику уродства и моду на безобразное [16; 17; 18; 19]. Последнее особо актуально для дизайна городской среды как отдельной и глобальной сферы воздействия на человека, которая является одним из главных факторов формирования у общества психологического здоровья. Сейчас на дизайн городской среды значительно влияет процесс урбанизации, достигший наибольших масштабов во второй половине XX века и продолжающийся до настоящего времени. Несмотря на ряд плюсов рассматриваемого процесса в качестве доступа к большому количеству благ различных сфер жизни, возможностей для самореализации и высокооплачиваемого труда, качественного обслуживания и многих других пунктов, из-за проблем с психологическим здоровьем не достигается одной из главных целей урбанизации – повышения уровня и качества жизни населения. Данный факт подтвержден тем, что в последнее десятилетие стало развиваться новое научное направление – «патология урбанизации». Более того, в развитых странах на данный момент активно происходит рурализация – переселение людей из «каменных джунглей» в районы (деревни, поселки и села), где преобладают более благоприятные экологические и психологические условия.

Дизайн объединяет различные сферы жизнедеятельности людей и связывает в единый узел духовную и материальную, гуманитарную, индустриальную и технологическую культуру, является точкой их пересечения, что не может не обеспечивать культурную целостность мира и психологическое здоровье населения [11; 12; 13; 14; 15]. Именно дизайн городской среды на разных уровнях его понимания и развития отражает эстетический и научно-технический уровень общества [1; 2; 3; 7]. Деятельность дизайнеров должна быть направлена, в том числе, и на борьбу с многочисленными минусами урбанизации: перенаселение городов, жилищные проблемы, безработица, преступность, проблемы со здоровьем, с мусором и рядом других, тем самым достигая изначально поставленной урбанизацией цели – повышения уровня и качества жизни населения [20; 21; 22].

На первый взгляд, существенное влияние дизайна на отрицательные процессы, вызванные урбанизацией, невозможно. Однако, кроме социологических, экономических, политических и других аспектов, не менее важны принципы психологического восприятия человеком окружающей его среды. Так, городская среда в целом играет важную роль в системе взаимодействия человека с различными сферами жизни. Специалисты в области психиатрии выделяют отдельный вид стресса – особый городской стресс, вызванный непривычной средой обитания, и который складывается из:

- недостатка естественной интенсивности солнечной радиации, сниженной в городской среде на 15-20%, а ультрафиолетовой – до 40% в отличие от сельской местности;

- перенасыщения воздуха агрессивными запахами и высоким уровнем его загрязненности, в том числе и свинцом;

- значительно повышенного уровня шума, 80% которого издает автотранспорт. Специалисты утверждают, что причиной преждевременного старения у 30% населения планеты является именно шум.

Вышеназванные и многие другие негативные факторы, составляющие патологию городской среды, приводят к ухудшению физического и психологического здоровья человека, а именно к увеличению смертности до 50% и инвалидности до 30% в экономически развитых странах.

Сегодня существует несколько векторов развития дизайнерской деятельности в проектировании городской среды, направленной на улучшение психологического здоровья населения: видеоэкология и эко-дизайн, в частности, увеличение количества зданий и сооружений с официальным статусом «зеленого здания», а также отвечающим новой ступени развития городов – «счастливый город». В этом случае, грамотно организованные общественные пространства и городская среда с соблюдением ряда эргономических и других требований при правильном расчете площадей и организации потоков движения людей помогает человеку легко ориентироваться в среде, при этом, не отвлекая его от главного – восприятия новой информации путем визуальной коммуникации. Среднестатистический человек с обычной системой восприятия около 85% информации получает благодаря зрению, а также и подсознательно. Следовательно, объекты, составляющие единый образ городской среды, непосредственно влияют на жителей городов своим внешним видом. Воздействие комфортной окружающей среды, в основном естественной или природной, создает в организме человека положительный резонанс, влияет на его эмоциональное состояние, умственные и физиологические процессы, а также делает его более здоровым психологически, в отличие от современной архитектуры, которая в большинстве случаев создает агрессивную визуальную среду, давящую и способствующую появлению стресса. Современный человек уже адаптировался к такому облику, практически не фокусируя внимание на нем, тем не менее, городские агломераты воздействуют на сознание, формируют его. Поэтому, индустриализм как неотъемлемая часть урбанизма является одним из тех немногих направлений, которое способствует использованию железа, алюминия, дерева, переработанного пластика и других отделочных материалов, направленных не только на улучшение экологии, но и на снижение затрат на строительство. Асимметричность, простота линий, лаконичность линий и форм, тенденция использовать качественные материалы для обеспечения тепловой и акустической изоляции также приводят к улучшению уровня шумового воздействия и видеоэкологии.

Моделирование современной городской среды основано не только на принципах дизайнерской деятельности, но и на архитектурных, ландшафтных, экологических, социальных и других принципах. Так, теоретико-методологические подходы к формированию пространства для жизнедеятельности человека и реализации реновационных изменений города проходят не только в разрезе градостроительных и объемно-пространственных характеристик, но и с опорой на правильное понимание

психологического восприятия среды человеком. Дизайнерская деятельность, построенная на системе «человек-объект-среда», а, следовательно, на принципе проектирования «от частного к общему», то есть на принципе гуманизации – от человека и его предметного окружения к пространственному окружению. При таком подходе человек становится центром проектирования городской среды, а архитектурные объемы и среда – это слои средовой ткани. Для более четкого понимания того, на что в первую очередь обращает человек в городской среде и что формирует у него психоэмоциональное впечатление о ней, рассмотрим каждый из слоев, двигаясь от периферии – архитектуры к центру – человеку. Можно определить важность и масштаб объектов городской среды, их функциональную или декоративную роль, а также их значимость в средовой структуре.

Первый слой – это архитектурные детали, которые в первую очередь формируют образ конкретного здания или сооружения, на котором они расположены. Любой город – это буйство эклектики, поэтому невозможность использования одинакового декора во всей городской среде, разве только в отдельных архитектурных ансамблях или комплексах, очевидна. Поэтому, можно сделать вывод, что обилие и разнообразие архитектурного декора не формирует у человека образ целостной городской среды или видеоэкологии, так как не является первостепенным объектом для привлечения внимания.

Второй слой уже более привлекателен для человека, более рассматриваемый им – это малые архитектурные формы такие как фонтаны, ограды, остановки общественного транспорта, скульптуры, арт-объекты и другие. Малые архитектурные формы за счет тесного расположения к большим формам городской среды являются более воспринимаемыми для человека, несмотря на то, что зачастую состоят из элементов первого слоя – архитектурных деталей, декора.

Третий слой – это непостоянные объекты городской среды, то есть те элементы, которые практически не связаны с архитектурой, но психоэмоционально близки человеку. Речь идет о сменном оформлении города в зависимости от сезона или праздничных мероприятий, витрины, реклама и многое другое. Данные элементы среды имеют прямое воздействие на человека. Во-первых, по данным исследований кратковременной зрительной памяти, люди старше 22 лет имеют высокий коэффициент запоминания, что говорит о том, что изменение вышеописанных элементов городской среды не остается незамеченным, а наоборот привлекает внимание. Во-вторых, 21 век по праву считается эрой информации. Жители городов привыкли к обилию информации вокруг (различные виды и формы рекламы, вывески и т.д.) и впитывают ее, как губки. Нет ничего более привлекательного, чем тот факт, когда нечто было обычным и повседневным меняется. Подобно тому, как изменение оформления витрин или всей городской среды в зависимости от сезона или праздника привлекает жителей и гостей города, также и редевелопмент старых промышленных зон путем адаптации их к новой функции и новому облику притягивает к себе внимание. Этот слой по сравнению с предыдущими является наиболее зрелищным и нестабильным, а

значит и формирующим впечатление об облике городской среды, об ее экологических аспектах.

К четвертому слою относятся точечные стационарные единицы городской среды, например, ларьки и небольшие торговые павильоны. Они ориентированы, в первую очередь, на жизнедеятельность человека и не всегда имеют эстетичный вид, поэтому в данном случае дизайнерская деятельность направлена на растворение их в городском пространстве. Да, безусловно, боковое зрение и периферийное сознание улавливают исходящую от них эстетическую и любую иную информацию, и она входит составной частью в формирование целостного образа среды, влияет на «средовое самочувствие» человека. Но в еще большей степени это самочувствие обусловлено уместностью данных объектов и их надежным, бесперебойным функционированием.

Пятый слой – это предметы и объекты личного пользования человека, так как каждый город самобытен и оригинален своим населением и его связью с дизайном: дизайн одежды, характерной для населения конкретного города, дизайн-код города, который распространяется как на архитектуру, так и на оформление общественного транспорта и так далее. Все эти элементы среды – это помощники человека в взаимодействии с окружающей городской средой.

Проведя анализ системы послойного разделения среды, можно сделать вывод, что последние три слоя как раз и формируют ощущение и восприятие городской среды человека, но все они без исключения, безусловно, важны. Поэтому дизайнерская деятельность направлена именно на создание видеоэкологичной городской среды для жизнедеятельности человека, на ее гуманизацию путем наделения ее функциональными, эстетическими, визуальными и техническими экологическими качествами.

Стоит отметить еще один из векторов развития дизайнерской деятельности в проектировании городской среды, направленной на улучшение психологического здоровья населения – эко-дизайн — это термин, который применяется ко всем направлениям дизайна, к архитектурным проектам, к городскому дизайну в целом. Термин включает в себя два момента, которые важны как для города в целом, так и для каждого здания в нем: внимание к окружающей среде и внимание к качеству и комфорту городской жизни. При этом уже можно выделить несколько основных принципов эко-дизайна, например, улучшение эффективности зданий и сооружений, повышение уровня рациональности использования рабочих пространств и всей территории городских агломератов. Увеличение насыщенности и плотности не должно пугать, а, напротив – увеличивать эффективность использования пространства. Суть идет состоит в том, чтобы дом и работа человека располагались как можно ближе. Другой принцип заключается в сохранении зеленых зон, где растения смогут жить сообразно своим циклам и будет присутствовать дикая природа. Важен и вопрос транспорта: всегда должно быть место для машины, которая в течение ближайших десятилетий должна перестать выбрасывать углекислый газ. В то же время нужно учитывать и возможности для пеших и велосипедных путей, а также легкость пересадок.

Важный аспект эко-дизайна – управление энергией и очистка сточных вод, которые должны происходить с учетом сохранения чистоты окружающей среды. Отходы должны перерабатываться и использоваться повторно. По возможности все необходимое для города должно производиться поблизости. В настоящее время многие материалы для строительства городов доставляются с разных концов мира при наличии локальных возможностей и ресурсов, а при строительстве уделяется мало внимания сохранению ландшафта, который предпочитают просто менять, и сохранению зеленых зон, уничтожаемых в ради больших «полезных» площадей.

Нужда в эко-дизайне становится очевидной любому, кто посмотрит на современные города, которые не гармонируют с человеком и природой. Индустриальная революция привела к тому, что негативное влияние городов на их окружение многократно возросло из-за производимого ими загрязнения. Тем не менее, города строятся быстрее, чем ранее и по устаревшим принципам и технологиям. Повторяются прежние ошибки, которые ведут к загрязнению и разрушению окружающей среды и ухудшению психологического эмоционального состояния уровня населения. Проекты будущего должны быть совершенно иными. На них повлияет изменение климата, доступность чистой воды и многие другие факторы. Современные города копируют прошлое, плохо поддаются управлению и приводят к печальным результатам. Однако, эко-проектирование постепенно начинает набирать обороты за рубежом, но к сожалению, не комплексно, а точечно.

Кроме того, стоит отдельно отметить одну из ветвей эко-дизайна – строительство «зеленых зданий», которое направлено на снижение уровня потребления различных ресурсов, но на повышение уровня качества и комфорта сооружения. Статус «зеленого здания» присваивается объектам городской среды только в том случае, если в нем предусмотрено экономное использование жизненно необходимых ресурсов (энерго-, водо-, теплообеспечение и т.д.), технологии рекуперации, альтернативных источников энергии и ряда других параметров, направленных на защиту экологии городской среды, а соответственно и на улучшение уровня жизни и здоровья населения. Данная практика довольно успешно существует на протяжении 20 лет в 135 странах мира, где на данный момент построено приблизительно 100 тысяч жилых и коммерческих «зеленых зданий» общей площадью около 1 миллиарда квадратных метров, грамотно интегрированных в городскую среду.

Развитие приведенных векторов сферы дизайна городской среды может стать уверенными шагами к реформации умного города в счастливый, где психологическое здоровье населения, человеческие желания и потребности должны быть на первом месте, а не инновации. Глубокий анализ патологий современной городской цивилизации, направленный на избежание рурализации и искоренение существующих проблем, приводит к выводам от том, что счастливый город будет укреплять и преумножать здоровые связи между людьми, которые в то же время должны чувствовать себя в безопасности не только физически, но и психологически за счет *slow places* – мест, где можно

замедлиться и защититься от городской суеты и шума, например, парки и скверы. Здесь на помощь и приходит эко-дизайн, как более мобильная и гибкая система, которая уже меняет облик современных городов, заполняя собой провалы в средовой ткани агломератов. Поэтому можно уверенно утверждать, что реновационный дизайн городской среды, в тандеме с эко-дизайном, в частности с реорганизацией существующей застройки и созданию новой, отвечающей официальному статусу «зеленого здания», на сегодняшний день являются флагманами в реанимировании, развитии и моделировании современной городской среды.

#### **Библиографический список**

1. Адли М. Стресс в большом городе. – М.: Точка Опоры, 2019.
2. Беляева Е.Л. Дизайн в визуальной среде современного города // Техническая эстетика. – 1980. – № 6.
3. Бредихин А.П. Модернизация образования в контексте гуманистических традиций и опыта русской национальной культуры // Гуманизация образовательного пространства. Мат-лы междунар. науч. конф. [Электронное издание]. 2016. С.410-421
4. Булатников И.Е. «Кризис культуры» и его отражение в состоянии общественной морали: диалектика вечного и временного в социально-нравственном воспитании молодежи // Евразийский форум. 2012. №4. С.78-92.
5. Булатников И.Е. Деструкция морального сознания современного российского общества как проблема теории и практики социального воспитания молодежи // Вестник Костромского государственного университета. 2012. Т. 18. № 1-1. С. 146-152.
6. Булатников И.Е. Деструкция общественной морали как проблема современного социального воспитания молодежи // Ярославский педагогический вестник. Т.II. 2012. №5. С. 24-30.
7. Монтгомери Ч. Счастливый город. Как городское планирование меняет нашу жизнь. – М.: Издательство «МИФ», 2018.
8. Репринцев А.В. Диалектика взаимоотношений человека и культуры в контексте становления постиндустриальной цивилизации: эволюция миссии художника в современном мире // Актуальные проблемы дизайна и дизайн-образования. – Минск: БГУ, 2019. – С. 62-83.
9. Репринцев А.В. Дизайнер в «обществе потребления»: служение Христу или Мамоне? // Актуальные проблемы дизайна и дизайн-образования. Материалы IV Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Редколлегия: Х.С. Гафаров (гл. ред.) [и др.]. Минск, 2020. С. 15-26.
10. Репринцев А.В. Культурно-образовательная среда в становлении личности русского человека // Педагогика. 2015. №1. С.88-96.
11. Репринцев М.А. Диалектика эстетического и утилитарного в профессиональной деятельности дизайнера: от идей Баухауза – к эстетике универсального // Баухауз и художественные школы эпохи авангарда. – М., 2019. – С. 152-153.
12. Репринцев М.А. Проектная деятельность в системе средств профессионально-личностного развития будущих дизайнеров: механизмы актуализации творческого потенциала личности студента // Актуальные проблемы дизайна и дизайн-образования. – Минск: БГУ, 2019. – С. 148-157.
13. Репринцев М.А. Психологические основы коллективной проектной деятельности будущих дизайнеров: от замысла – до воплощения проекта // Психология и педагогика социального воспитания / Под ред. А.Г. Кирпичника, А.Г. Самохваловой. – Кострома: КГУ, 2020. – С. 427-432.
14. Репринцев М.А. Этнокультурные основы современного дизайн-проектирования: опыт разработки и реализации проектов историко-этнографических комплексов // Этнопедагогика как фактор сохранения российской идентичности Чебоксары: ЧГПУ, 2017. С. 464-469.

15. Репринцев М.А. Этно-стиль в современном дизайн-проектировании: проблемы приобщения будущих дизайнеров к традициям этнокультуры // Этнопедагогика в контексте современной культуры. Сб. науч. тр. / Отв. ред. Л.Б. Абдуллина. 2018. С. 176-183.
16. Сухоруков И.С. Информационная среда в системе факторов формирования этнокультурной идентичности подростка: психологические механизмы преодоления дезориентирующих влияний информационной среды // Развитие личности в условиях цифровизации образования: от начальной к высшей школе. – Елец: ЕГУ, 2020. – С. 292-299.
17. Сухоруков И.С. Социокультурная среда в системе факторов формирования этнокультурной идентичности подростков: кто воспитает гражданина и патриота? // Этнокультурное образование в современном мире. Сб. ст. / Науч. ред. Е.А. Александрова. – Саратов: СГУ, 2017. – С. 710-733.
18. Сухоруков И.С. Формирование этнокультурной идентичности детей и молодежи как ответ системы социального воспитания на глобальные вызовы современного мира // Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов: Междисциплинарный дискурс. Сб. ст. – Ярославль, 2021. – С. 247-252.
19. Сухоруков И.С. Формирование этнокультурной идентичности подростков средствами народного искусства: механизмы и условия перехода «внешнего» во «внутреннее» // Этнокультурные феномены в образовательном процессе. Сб. ст. – Чебоксары, 2020. – С. 196-204.
20. Хан-Магомедов С.О. О роли элементов дизайна в формировании художественного облика городской среды // Техническая эстетика. – 1980. – №6.
21. Шимко В.Т. Архитектурно-дизайнерское проектирование. Основы теории (средовой подход). – М.: Архитектура-С, 2009.
22. Шимко В.Т. Основы дизайна и средовое проектирование. – М.: Архитектура-С, 2004. – 160 с.

## О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Шевченко С.А.

магистр кафедры международной экономики и бизнеса, Университет Корвина  
в Будапеште (Венгрия)  
E-mail: [sophias@mail.ru](mailto:sophias@mail.ru)

Научный руководитель: Р.М. Шамионов, д.пс.н., профессор, декан факультета психолого-педагогического и специального образования, зав. кафедрой социальной психологии образования и развития, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов

**Аннотация:** В предложенном исследовании рассматриваются различные теоретические подходы к изучению экономической активности личности, выделяются общие и противоречивые части определения понятия экономической активности личности.

**Ключевые слова:** экономическая активность, личность, психологические особенности, субъект хозяйственной активности

## ABOUT PSYCHOLOGICAL DEFINITION OF PERSONALITY'S ECONOMIC ACTIVITY

Shevchenko S.A.

MSc. in International Economy and Business, Corvinus University of Budapest (Hungary)  
E-mail: [sophias@mail.ru](mailto:sophias@mail.ru)

Supervisor: R.M. Shamionov, professor of Psychology, Dean of the Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education, Head of Department of Social Psychology of Education and Development, Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky, Saratov

**Abstract:** The following research examines various theoretical approaches of the personality's economic activity, identifies common and contradictory parts of the definition of personality's economic activity.

**Key words:** economic activity, personality, psychological features, subject of economic activity

Одним из прогрессивных направлений развития современной психологической науки является формирование и интенсивное изучение ряда научных проблем экономической психологии. Ее предметная область включает в себя как ряд вопросов психологии, так и экономики. Новое направление ставит своей задачей изучение психологических характеристик хозяйственной сферы жизни общества и личности, понятия экономического сознания и экономической активности, экономической социализации и экономических взаимодействий субъектов активности[1].

Определения экономического сознания, поведения и активности; финансового благополучия и безопасности, а также определение потребительских потребностей личности относятся к субъективным индикаторам личностного благополучия, что делает производимые исследования наиболее комплексными и приближенными к психологии личности[2]. Комплексность исследований заключается в ее

междисциплинарности, охвате множества явлений одновременно. Однако следует признать и отсутствие теоретической четкости в определении понятий экономической активности личности.

Отсутствие теоретической точности определения экономической активности заключается в субъективности его измерения, недостаточном исследовании концептуальных представлений понятия, его составных компонентах и признаках, недостатке надежных методик исследования[3].

Обратимся к анализу понятий. Е.В. Забелина определяет экономическую активность как целенаправленную деятельность личности в экономической сфере, способ ее самореализации, направленный на разрешение противоречий в экономической сфере[4]. Экономическая активность в последние годы обладает наибольшей мобильностью, концентрацией на «сегодняшнем дне» и «сегодняшнем благе», так как в условиях цифровой экономики у человека остается меньше времени на принятие важных экономических решений.

С точки зрения В.П. Позднякова, экономическая активность личности подразумевает под собой паттерн экономического поведения, состоящий из трех компонентов: потребительского, сберегающего и инвестиционного[5]. Стоит отметить, что модель экономического поведения личности зависит от разных факторов, таких как индивидуальные психологические особенности личности, социальная сфера в которой находится личность, объективные макропоказатели экономики страны, а также сфера экономической деятельности, в которой находится личность.

Экономическая активность является одним из составных компонентов модели экономического сознания личности, описанного О.С. Дейнека. Согласно теории, компоненты экономического сознания предлагается рассматривать на пересечении двух плоскостей – «экономическая активность и экономическая пассивность», «функция отражения – функция регуляции». В результате образуются четыре квадранта экономического сознания: экономическая перцепция, экономическое мышление, экономические интересы и экономическая деятельность[6].

А.Л. Журавлев выделяет субъектно-объектный подход к изучению экономической активности личности. С одной стороны, экономическую активность формирует сама личность с точки зрения индивидуально-психологических характеристик (представлений об экономической активности, готовности к рыночному соревнованию, ориентации на приоритетность получения экономических благ), когда же с другой стороны, экономическая активность зависит от ее социально-экономической среды с ее многочисленными особенностями, такими как наличие экономической свободы в стране или свободное перемещение ресурсов, степень социального контроля над личностью [7].

Иное определение экономической активности объясняется как постоянный поиск и реальные предпринятые действия личности, направленные на улучшения своей финансовой ситуации[8]. Так самая интенсивная экономическая активность была зафиксирована в пост кризисный

период Великой Депрессии и в 2009 году после Мирового экономического кризиса по данным Международного Бюро Труда[9]. Экономическая активность личности в посткризисные периоды набирает обороты из-за собственного страха, стресса, фрустрации, а также социальных факторов.

Экономическая активность рассматривается как элемент экономической мотивации и экономического поощрения личности [10]. Например, если личность обладает сильной материальной мотивацией и обладает четкой целью, экономическая активность определенной личности будет наиболее интенсивной и разнообразной, чем экономическая активность немотивированной личности.

Альтернативным определением экономической активности является его причастность к виду мышления личности. Другими словами, экономическая активность, по мнению автора, это результат мыслительной деятельности личности с целью максимизации материальных благ[11]. В статье отмечается тесная связь между экономической активностью личности и социально-экономическими паттернами поведения культур. Личности, обладающие дивергентным, креативным мышлением характеризуются большим разнообразием экономической активности, и, наоборот, личности, не обладающие творческим дивергентным мышлением, обычно занимаются лишь одним привычным видом экономической активности, например, работают на одной и той же работе на протяжении жизни.

Существует иной взгляд на экономическую активность личности, в частности она трактуется как экономическое поведение личности в зависимости от степени эмоционального реагирования на финансовые потери и прибыль. Любое изменение прибыли или убытка личности будет вести за собой переосмысление экономической активности, однако степень воплощенных в жизнь изменений коррелирует с психологическими особенностями личности[12].

Таким образом, несмотря на отсутствие теоретической четкости в определении экономической активности, экономическая активность личности понимается как активность, направленная на реализацию экономического самовыражения и самоосуществления с целью усовершенствования своего положения в экономической сфере. Экономическая активность личности реализуется на основе психологических и социально-психологических особенностей личности, а также под влиянием макроэкономических и социальных факторов окружающей среды. По нашему предположению, экономическая активность связана с общей активностью личности и сопряжена с активностью в иных сферах. Поэтому ее необходимо рассматривать как часть социальной активности человека.

**Библиографический список:**

1. Журавлев А.Л., Позняков В.П. Экономическая психология: теоретические проблемы и направления эмпирических исследований. М.: Институт психологии РАН, 2011.
2. Барышев А.А., Кащук И.А. Социально-экономические, психологические и экологические аспекты благополучия личности. Томск: Томский политехнический университет, 2016.
3. Хащенко В.А., Субъективное экономическое благополучие и его измерение: построение опросника и его валидизация. М.: Экспериментальная психология, 2011, том 4, №1, с. 106-127.
4. Забелина Е.В. Психологическое время и экономическое сознание личности: теоретическая модель. М.: Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология, том 1, № 4, 2016.
5. Позняков В.П. Экономическая психология в 21 веке. Опыт и перспективы взаимодействия. М.: Институт психологии РАН, 2019.
6. Дейнека О.С. Экономическое сознание: феноменология, структура и потенциал развития. М.: Макс Пресс, 2011. с. 118-148.
7. Журавлев А.Л. Экономическая психология в контексте современной психологической науки: проблемы экономической психологии. М.: ИП РАН, 2014, с. 3-24.
8. Klehe U.C., Annelies van Vianen E.M. and Copin J.Z. Coping with economic stress: Introduction to the special issue. *Journal of Organizational Behavior*, 33, 2012, pp. 745-751
9. International Labor Office (ILO). Global employment trends 2021. The challenge of a jobs recovery. Retrieved from [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_795453.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_795453.pdf)
10. Chybalski F. Economic activity of near-elderly. *Journal of Economics, Finance and Administrative Science* Vol. 26 No. 51, 2021, pp. 61-76
11. Magyari-Beck I. Creativity as a new (and perhaps the basic) paradigm of Economic Psychology. *Társadalom és gazdaság Közép- és Kelet-Európában / Society and Economy in Central and Eastern Europe*, Vol. 18, No. 1, 1996, pp. 142-154
12. Boyce C.J., Wood A.M., Banks J., Clark A.E. and Brown G.D. Money, Well-Being, and Loss Aversion: Does an Income Loss Have a Greater Effect on Well-Being Than an Equivalent Income Gain? *Psychological Science*, Vol. 24, No. 12, 2013, pp. 2557-2562

## ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Щербакова И.В.

студентка 2 курса магистратуры факультета иностранных языков  
и лингводидактики ФГБОУ ВО «СГУ имени Н. Г. Чернышевского»,  
E-mail: [iri.iri.iri137@gmail.com](mailto:iri.iri.iri137@gmail.com)

**Аннотация.** В статье рассматривается влияние дистанционного обучения на личность обучающихся на примере учеников 7 класса средней общеобразовательной школы. Результаты исследования показали, что преимуществом дистанционного обучения является снижение уровня стресса обучающихся по сравнению с очными занятиями. Негативное влияние заключается в сложностях с усвоением учебного материала, повышенной утомляемостью, а также снижением мотивации обучающихся к учебно-познавательной деятельности.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, личность обучающихся, образовательные платформы, онлайн урок, очные занятия.

The following research examines various theoretical approaches of the personality's economic activity, identifies common and contradictory parts of the definition of personality's economic activity.

## PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS DURING DISTANCE LEARNING

Shcherbakova I.V.

the second year student of the master's degree programme at the Faculty of Foreign Languages and Linguodidactics in Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky,  
E-mail: [iri.iri.iri137@gmail.com](mailto:iri.iri.iri137@gmail.com)

**Abstract:** The article deals with the problem of the affect that distance learning has on the students' personality. The research is based on the questionnaire completed by the 7<sup>th</sup> grade students at the secondary school. Its results show the decreased stress level in comparison with offline learning. The negative impact includes difficulties in acquisition of the lesson material, higher fatigue and de-motivation for learning.

**Key words:** Key words: distance learning, students' personality, educational platforms, online lesson, face-to-face lessons.

Стремительное развитие общества в последнее десятилетие сопровождается внедрением информационных технологий во все его сферы. Образование является одной из самых перспективных сфер для использования информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) и открывает широкие возможности не только для модернизации процесса обучения, но и для переосмысления ролей учителя и ученика. За последние несколько лет применение ИКТ на уроках стало необходимостью, так как единственной возможностью осуществлять обучение в период пандемии коронавирусной инфекции можно считать дистанционное обучение. Несмотря на существенную пользу дистанционного обучения в сложившейся ситуации, многие педагоги выражают свои опасения по поводу возможного влияния

такого обучения на развитие личности учеников. **Актуальность** данного исследования обусловлена недостаточным пониманием специфики внедрения дистанционного обучения с учетом личностных особенностей обучающихся в общеобразовательных учреждениях.

Дистанционное обучение можно определить как взаимодействие учителя и обучающихся на расстоянии посредством применения ИКТ с реализацией присущих образовательному процессу компонентов: цели и задач обучения, содержания, форм, методов и интерактивных средств обучения [2, с. 55]. Дистанционное обучение обладает рядом преимуществ. Прежде всего, дистанционное обучение экономит время обучающихся, так как оно может осуществляться из любого места, и ученикам достаточно иметь устройство с возможностью выхода в Интернет [5, с. 67]. Кроме того, дистанционное обучение дешевле очного обучения, т. к. у обучающихся отсутствует необходимость дополнительных трат, связанных с маршрутом до школы и школьным питанием. Другим преимуществом является возможность использования большего разнообразия материалов на уроке по сравнению с очными занятиями, т. к. не во всех школах есть техническое оснащение для широкого применения ИКТ [3, с. 76].

Для более детального изучения данной проблемы среди учеников 7 «А» класса МОУ «СОШ №59 с углубленным изучением предметов», в котором обучаются 30 человек, было проведено анкетирование на тему «Преимущества и недостатки дистанционного обучения». В анкетирование входили вопросы, на которые предлагалось дать ответ в свободной форме:

1) Снижает ли дистанционное обучение уровень стресса по сравнению с очными занятиями?

2) Усваиваете ли вы материал лучше, когда находитесь на дистанционном обучении? Аргументируйте ответ.

3) Чувствуете ли вы усталость и упадок сил во время дистанционных уроков сильнее, чем на очном обучении?

4) В каком формате обучения вам интереснее учиться? Аргументируйте ответ.

5) Ощущаете ли вы себя более самостоятельным, когда обучаетесь в дистанционном формате? Аргументируйте ответ.

6) Влияет ли дистанционное обучение на уровень вашей самоорганизации? Аргументируйте ответ.

По результатам анкетирования было выявлено, что у 60% опрошенных (18 обучающихся) уровень стресса от занятий во время дистанционного обучения снижается. К возможным причинам можно отнести отсутствие необходимости нахождения в классе и общения с учителями лицом к лицу. В домашней обстановке большинство учеников чувствуют себя более комфортно по сравнению с обучением в школе, что можно назвать еще одним преимуществом дистанционного обучения.

Отвечая на второй вопрос в анкетировании, 80% опрошенных (24 обучающихся) отметили, что усвоение материала на дистанционном обучении происходит хуже. В качестве аргументов к ответам были приведены

такие причины, как проблемы с техническим оснащением и скоростью Интернет-соединения у учеников и учителей (16 учеников), сокращение времени, отводимого на дистанционные занятия (5 учеников), и отсутствие личного общения между учениками и учителем при объяснении новых тем (8 учеников). Некоторые ученики называли несколько причин в анкетировании.

На вопрос, чувствуют ли обучающиеся усталость и упадок сил во время дистанционного обучения сильнее, 63% опрошенных (19 обучающихся) дали положительный ответ. Возможными причинами большего переутомления на дистанционном обучении могут являться отсутствие живого общения со сверстниками и учителями в школе и вынужденное нахождение в замкнутом пространстве в одиночестве, либо с членами семьи; а также нахождение перед компьютером или мобильными устройствами длительное время. На наш взгляд, уровень апатии учеников повышается, прежде всего, из-за снижения уровня двигательной активности во время длительного нахождения дома.

На вопрос «В каком формате обучения вам интереснее учиться?» 73% опрошенных (22 обучающихся) ответили, что больший интерес у них вызывает обучение в очном формате. При ответе на вопрос у многих учеников возникли сложности с аргументацией. Причинами снижения интереса были названы сложность фокусировать внимание на онлайн уроках (4 ученика), а также отсутствие живого общения в классе как с учителем, так и с одноклассниками (5 учеников). По нашему мнению, низкая мотивация к обучению в дистанционном формате также может быть связана с зачастую размытой системой оценивания ответов обучающихся и сниженным влиянием учителя на класс во время онлайн урока.

На вопрос «Ощущаете ли вы себя более самостоятельным, когда обучаетесь в дистанционном формате?» 60% опрошенных (18 учеников) дали положительный ответ. Среди аргументов при ответе на данный вопрос были названы отсутствие возможности получить помощь учителя каждый раз, когда возникают затруднения; большее количество тем, присылаемых учителями для самостоятельного изучения; и необходимость сильнее концентрироваться на материале урока из-за отсутствия живого общения с учителем.

Отвечая на вопрос «Влияет ли дистанционное обучение на уровень вашей самоорганизации?» 56,7% опрошенных (17 учеников) указали на рост их самоорганизации по сравнению с очными занятиями. Большинство учеников, отметивших положительное влияние дистанционного обучения на их самоорганизацию, не указали причину подобных изменений. Среди аргументов, приведенных 6 учениками, были указаны ухудшение оценок на дистанционном обучении и установление жестких сроков выполнения работ на онлайн-платформах. 26,7% опрошенных (8 обучающихся) отметили снижение уровня их самоорганизации, объяснив это отсутствием личных контактов с учителями и менее напряженной обстановкой при обучении из

дома. В свою очередь, 16,7% опрошенных (5 учеников) не заметили какого-либо влияния дистанционного обучения на их самоорганизацию.

Исходя из результатов опроса, можно выявить ряд недостатков дистанционного обучения, оказывающих воздействие на психологическое состояние обучающихся. В первую очередь, усвоение материала во время дистанционного обучения может происходить хуже по сравнению с очными занятиями. Также обучающиеся могут ощущать усталость и апатию сильнее, находясь на дистанционном обучении. Кроме того, у учеников может снижаться уровень интереса к обучению, так как многим обучающимся тяжело поддерживать мотивацию к познавательной деятельности без живого общения с учителем.

Можно также выявить положительное влияние дистанционного обучения на личностное развитие обучающихся. Результаты анкетирования показали рост самостоятельности и самоорганизации учеников на дистанционном обучении, что можно связать с большим объемом индивидуальной работы учеников по сравнению уроками офлайн. Тем не менее, следует отметить необходимость анализа большего количества данных для более точных результатов в данной области исследования.

Как отмечают А. А. Андреев и В. И. Солдаткин, поддержание мотивации обучающихся к учебно-познавательной деятельности является одной из главных проблем в дистанционном обучении [1, с. 40-41]. Для решения данной проблемы и повышения эффективности дистанционного обучения учителю следует организовать более частую смену видов деятельности на уроке по сравнению с очным обучением, а также обеспечивать более широкое применение интерактивных образовательных платформ [6, с. 20]. Удобный доступ к учебным материалам и прохождение автоматизированных тестирований можно обеспечить, к примеру, на платформах «Учи.ру», «РЭШ» и «ЯКласс», широко используемых в современных школах. На данных платформах обучающиеся могут вернуться к изучению тем, которые не были достаточно усвоены на уроках, а также получить независимую оценку своих знаний, пройдя тестирование в конце каждой темы. Интерес обучающихся младшей и средней школы к усвоению материала в дистанционном формате можно повысить посредством использования электронных изданий с интерактивными элементами, которые помимо текстовой информации содержат графические, аудио- и видеофайлы, с которыми ученик может дополнительно взаимодействовать [4, с. 63]. Наконец, хорошим способом для эмоциональной разрядки обучающихся могут послужить образовательные онлайн-игры, составленные на основе проблемно-поискового и проблемного методов обучения. Учитель может создавать свои онлайн-игры, используя платформы “LearningApps.org”, “Classcraft” и “Kahoot.it”.

Таким образом, дистанционное обучение может оказывать как положительное, так и негативное влияние на личность обучающихся, что во многом зависит от степени организованности и ответственности ученика. К положительным чертам дистанционного обучения можно отнести снижение

уровня стресса и повышение уровня самостоятельности обучающихся по сравнению с очными занятиями. Негативное влияние дистанционного обучения включает такие аспекты, как затруднения в усвоении учебного материала, повышение утомляемости и апатии, а также снижение мотивации учеников к учебно-познавательной деятельности по сравнению с очным обучением. Полученные результаты могут послужить основой для дальнейших исследований в данной области.

#### **Библиографический список:**

1. Андреев А. А., Солдаткин В. И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М.: Издательство МЭСИ, 1999. 196 с.
2. Антонова А. С., Хазутдинова А. С. Влияние дистанционного образования на формирование личностных качеств учащихся младших и средних классов // *Cognito Serum*. 2021. №7. С. 53 – 60.
3. Костоева З. М., Лолохоева Л. Р., Костоева М. М. Дистанционное обучение: плюсы и минусы // *Вестник науки и образования*. 2020. №19 (97). Ч. 1. С. 76 – 78.
4. Моисеева М. В., Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., и др. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна / Под ред. кандидата педагогических наук М.В. Моисеевой. М.: Издательский дом «Камерон», 2004. 216 с.
5. Полат Е. С., Бешенков С. А., Бухаркина М. Ю. и др. Теория и практика дистанционного обучения [Электронный ресурс] / под ред. Е. С. Полат. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2020. 434 с. URL: <https://urait.ru/bcode/449342> (дата обращения: 01.11.2021).
6. Сарафанов А. В., Суковатый А. Г., Суковатая И. Е. и др. Интерактивные технологии в дистанционном обучении. [Электронный ресурс]: Электронное учеб.-метод. Пособие. Красноярск: ИПЦ КГТУ. 2006. URL: <http://window.edu.ru/resource/924/60924/files/book1.pdf> (дата обращения: 30.10.2021).

## ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦИИ

Эксакусто Т.В.

Кандидат психологических наук доцент; доцент кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности; Южный федеральный университет;  
E-mail: [exakusto@sfedu.ru](mailto:exakusto@sfedu.ru)

Андрющенко Е.С.

Магистрант кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности,  
Южный федеральный университет;  
E-mail: [elenloz@yandex.ru](mailto:elenloz@yandex.ru)

**Аннотация.** В работе описаны люди с высоким и низким уровнем саморегуляции, проведен анализ особенностей их психологического благополучия. Корреляционный анализ показал, что существуют качественно прямые связи между регуляторными особенностями и уровнем благополучия: стабильность и повышенное благополучие характерны для людей с высокой саморегуляцией, которые осознанно ставят перед собой цели и последовательно их достигают. Получены достоверные различия в уровне психологического благополучия, в зависимости от уровня саморегуляции. Так, уверенность, чувство позитивной самооценки, самопринятие, положительные отношения с окружающими характеризуют людей с высоким уровнем саморегуляции.

**Ключевые слова:** психологическое благополучие, субъективное благополучие, саморегуляция, корреляционная связь.

## PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF PEOPLE WITH DIFFERENT LEVELS OF SELF-REGULATION

Eksakusto T.V.

PhD, associate Professor, associate Professor of the Department of psychology and life safety, Southern Federal University,  
E-mail: [etv01@yandex.ru](mailto:etv01@yandex.ru)

Andryushchenko E. S.

Master of the Department of psychology and life safety, Southern Federal University,  
E-mail: [elenloz@yandex.ru](mailto:elenloz@yandex.ru)

**Abstract** The paper describes people with high and low levels of self-regulation, including analysis of the characteristics of their psychological well-being. Correlation analysis showed that there are qualitatively direct links between regulatory features and the level of well-being: stability and increased well-being are common for people with high self-regulation, who consciously set goals for themselves and consistently achieve them. Significant differences were obtained in the level of psychological well-being, depending on the level of self-regulation. Thus, confidence, a sense of positive self-esteem, self-acceptance, positive relationships with others characterize people with a high level of self-regulation.

**Key words:** psychological well-being, subjective well-being, self-regulation, correlation.

Современная социальная реальность, стимулируя появление новых ориентиров в системе социальных ценностей и норм человека, развитие новых потребностей, формирование новых жизненных целей, определяет качественно иной уровень психологического благополучия. Чем выше

уровень качества жизни отдельного человека и субъективная оценка им своего благополучия, тем более эффективным будет развитие общества в целом. Психологическое благополучие является значимым фактором успешного развития и самоопределения личности, оно зависит от множества переменных, которые условно можно разделить на: объективно-психологические и субъективно-психологические. Последняя группа переменных вызывает особый интерес, так как во многом зависит от самого человека, особенностей его личности, субъектных качеств и т.п. Одним из таких качеств является способность к саморегуляции человека как интегративный когнитивно-личностный конструкт, включающий систему когнитивных процессов переработки информации и инструментальных личностно-регуляторных свойств. Обладая способностью регулировать свои планы, перспективы развития, человек может регулировать свою жизнь в целом, получая удовлетворение, испытывая субъективное и психологическое благополучие. Таким образом актуальность данного исследования определяется возможностью выявления прогностической валидности саморегуляции в контексте субъективного и психологического благополучия человека.

Анализ проблемы саморегуляции в контексте личностно-ориентированного подхода показал, что саморегуляция понимается как целостная система выдвижения и управления достижением целей поведения и деятельности. Саморегуляция позволяет субъекту мобилизовать свои личностные и когнитивные возможности, выступающие своеобразными ресурсами для реализации собственной активности. Обобщая исследования по проблеме саморегуляции, можно сделать несколько выводов:

- саморегуляция отражает способность субъекта к организации собственной активности: ее мобилизации, направления, согласования с объективными требованиями и активностью других людей [1, 2]
- она является системной характеристикой, поскольку проявляется на всех уровнях: физиологическом, психофизиологическом, психологическом, социально-психологическом [2];
- основными характеристиками саморегуляции выступают целенаправленность (для достижения поставленной цели мобилируются внутренние ресурсы); осознанность (сознательное воздействие человека на осуществляемую им деятельность и поведение); устойчивость, пластичность, адекватность и надежность, раскрывающие внутренние резервы человека [3].
- саморегуляция оказывает влияние на успешность как различных видов деятельности: учебной, профессиональной, трудовой, так и на успешность личности в целом;
- саморегуляция коррелирует со множеством переменных как личностных, так и социально-психологических: обнаружено, что люди, у которых на высоком уровне находятся планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов своей деятельности, характеризуются большей самостоятельностью, умением гибко и адекватно

реагировать на изменения условий деятельности, способностью уверенно чувствовать себя в незнакомых ситуациях [4].

Выявленные особенности саморегуляции: системность, связь с активностью, ее влияние на успешность деятельности и корреляция со множеством индивидуально-психологических переменных позволяют предположить наличие ее взаимосвязи с субъективным и психологическим благополучием.

Вопросы благополучия личности являются достаточно актуальными для современного мира. Анализируя понятие благополучия важно отметить, что на сегодняшний день существует множество подходов (Bradburn N. Diener, E., Deci E.L. Ryan, K. Ryff C. Waterman A.S., Luhmann M., Hofman W., Eid M., Lucas, R.E., Фесенко П.П. и др.), где по-разному расставлены акценты в терминах, его описывающих. Традиционно выделяют модель субъективного благополучия [5, 6] и модель психологического благополучия [7]. В своем исследовании будем отталкиваться от того, что эти две модели несмотря на имеющиеся специфические особенности являются достаточно идентичными, что позволяет сделать обзор исследований и субъективного, и психологического благополучия.

Во-первых, под благополучием понимается интегральное социально-психологическое образование, включающее когнитивную оценку и отношение человека к самому себе и к своей жизни, направленность человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования, а также степени реализованности этой направленности [8]. Во-вторых, благополучие коррелирует с большим количеством объективных (социальные отношения, особенности окружающей среды, социально-экономические условия, количество братьев и сестер, условия жизни и т.п.) и субъективно-психологических переменных, отражающих различные аспекты и сферы жизни человека (от индивидуально-типологических, когнитивных до личностных и социально-психологических). В-третьих, у каждого человека есть некоторый внутренний эталон, с которым он соотносит представление о своем собственном благополучии [9]. Соответственно, при его изучении необходимо учитывать не только непосредственно измеряемый его уровень, но и принимать во внимание внутреннюю, индивидуальную систему координат, с которой человек соотносит собственное психологическое благополучие. В-четвертых, благополучие может рассматриваться как комбинация двух состояний: мгновенного (мера удовлетворенности ситуативным жизненным опытом) и прогнозируемого (отражает ожидаемую вероятность удовлетворения будущих стремлений) [10]. В-пятых, несмотря на многообразие взглядов на структуру благополучия, можно говорить, что основными элементами благополучия является когнитивное и эмоциональное оценивание человеком жизни и ее условий (т.е. когнитивный и аффективный компоненты) [11, 12].

На основе теоретического анализа мы сформулировали цель исследования: изучение взаимосвязи психологического благополучия с саморегуляцией, выявление особенностей психологического благополучия

людей с разным уровнем саморегуляции. Было выдвинуто два предположения: чем выше саморегуляция, тем выше уровень психологического благополучия; для людей с высоким уровнем саморегуляции в отличие от людей с низкой саморегуляцией характерно высокое психологическое благополучие, субъективное самоощущение целостности и осмысленности своей жизни, позитивное отношение к себе, доверительные отношения с окружающими, чувство непрекращающегося развития, направленности.

В исследовании приняли участие 92 человека в возрасте от 35 до 45 лет. Для данного этапа эмпирического исследования использовались опросник «Саморегуляция поведения» (В.И. Моросанова) и «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко).

На первом этапе было выделено 3 группы респондентов: группа с высоким уровнем саморегуляции (39%), группа со средним уровнем саморегуляции (28%) и группа с низким уровнем саморегуляции (33%). Дальнейший исследовательский интерес представили контрастные группы: группа людей с высоким уровнем саморегуляции и группа людей с низким уровнем саморегуляции. На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что у респондентов с высоким уровнем саморегуляции хорошо развита способность выделять значимые условия достижения целей, они умеют правильно оценивать ситуацию, оперативно подбирать пути и способы достижения цели, а в случае необходимости вносить корректировку; в отличие от людей с низким уровнем саморегуляции, которые при быстрых изменениях ситуации могут испытывать трудности с реализацией и перестройкой планов, отличаются низкой способностью адекватно реагировать на ситуацию.

На следующем этапе исследования проведен корреляционный анализ компонентов психологического благополучия и структурных особенностей саморегуляции. По данным корреляционного анализа обнаружено, что общий уровень саморегуляции имеет положительную корреляционную связь со всеми компонентами психологического благополучия: высокую связь с показателями «управление средой» ( $r=0,738$  при  $p \leq 0,01$ ), «цели в жизни» ( $r=0,708$  при  $p \leq 0,01$ ), «психологическое благополучие» ( $r=0,720$  при  $p \leq 0,01$ ); среднюю – с показателями «личностный рост» ( $r=0,556$  при  $p \leq 0,01$ ), «самопринятие» ( $r=0,550$  при  $p \leq 0,01$ ); умеренную – с показателями «автономия» ( $r=0,288$  при  $p \leq 0,01$ ), «позитивные отношения» ( $r=0,422$  при  $p \leq 0,01$ ). Выраженность такой черты как общая саморегуляция способствует повышению уровня как отдельных компонентов психологического благополучия, так и его общего уровня.

В свою очередь уровень психологического благополучия коррелирует не со всеми показателями саморегуляции, а лишь с теми, которые отражают навыки решения конкретных задач (моделирование ( $r=0,521$  при  $p \leq 0,01$ ) и оценивания результатов ( $r=0,608$  при  $p \leq 0,01$ ), а также с личностной характеристикой, имеющей прямое отношение к саморегуляции – с гибкостью (гибкость ( $r=0,560$  при  $p \leq 0,01$ )) (средняя корреляционная связь); планирование ( $r=0,467$  при  $p \leq 0,01$ ) и программирование ( $r=0,496$  при  $p \leq 0,01$ ) умеренно

коррелируют с психологическим благополучием. С самостоятельностью статистически значимая корреляционная связь отсутствует. Можно предположить, что склонность индивида игнорировать мнение других людей, в том числе близких, при принятии решений и планировании поведения может способствовать как успешной деятельности, так и неудачам и разочарованиям, связанным с недостатком опыта, необходимого для решения сложных жизненных проблем.

Также следует отметить, что прослеживается положительная корреляционная связь компонентов психологического благополучия с показателями, которые отражают умение просчитывать варианты максимально эффективных действий (программирование, моделирование и планирование), за исключением показателя автономии. Отсутствие статистически значимой корреляционной связи автономии с программированием, моделированием и планированием может свидетельствовать о том, что данная характеристика личности практически не отражается на навыках решения конкретных задач. В целом можно заключить, что люди, которые умеют планировать и прогнозировать свои действия для достижения цели, в большей степени ощущают психологическое благополучие и достаточно уверены в себе, в то время как люди, которым сложно перестроить планы и программы действий склонны к постоянному беспокойству по поводу реальных и воображаемых неприятностей, плохо переносят стрессовые ситуации и ощущают психологический дискомфорт.

В связи с тем, что люди с различным уровнем саморегуляции характеризуются различными способами планирования, моделирования и оценивания результатов, оценка ими психологического благополучия также неодинакова в исследуемых группах.

В результате статистического анализа психологического благополучия людей с высоким и низким уровнем саморегуляции выявлены достоверно значимые различия ( $U_{эмп}=41,0$  при  $p \leq 0,01$ ). Можно предположить, что люди с высокой саморегуляцией характеризуются позитивной самооценкой, уверенностью в собственных силах, способностью поддерживать положительные контакты с окружающими, а следовательно они имеют высокое мнение о собственных способностях, чувство компетентности в управлении повседневными делами. При этом респонденты с низким уровнем саморегуляции неудовлетворены обстоятельствами своей жизни, не верят в собственные силы, в результате недооценка собственных способностей не позволяет усваивать новые умения и навыки.

Статистически значимые различия выявлены по всем шкалам психологического благополучия у людей с разным уровнем саморегуляции. Так можно сказать, что люди с высоким уровнем саморегуляции склонны проявлять заботу о благополучии других людей, способны сопереживать, в то время как респондентам с низким уровнем саморегуляции сложно быть открытыми, проявлять теплоту и заботиться о других, они не желают поддерживать связи с окружающими (достоверные различия по шкале

«Позитивные отношения»,  $U_{эмп}=247,5,0$  при  $p \leq 0,01$ ). Люди с высоким уровнем саморегуляции характеризуются самостоятельностью и независимостью, при этом люди с низкой саморегуляцией полагаются на мнение других при принятии важных решений (значимые различия по шкале Автономия,  $U_{эмп}=335,5$  при  $p \leq 0,01$ ). Можно предположить, что у респондентов с высоким уровнем саморегуляции, в отличие от людей с низким уровнем саморегуляции, наиболее развита способность создавать условия для удовлетворения личных потребностей (достоверные различия – шкала «Управление средой»,  $U_{эмп}=56,5$  при  $p \leq 0,01$ ). Респонденты с высоким уровнем саморегуляции обладают чувством непрекращающегося развития, следовательно они открыты новому опыту, при этом респонденты с низким уровнем саморегуляции не проявляют интерес к самореализации (достоверные различия по шкале «Личностный рост»,  $U_{эмп}=160,0$  при  $p \leq 0,01$ ). Чувство направленности и постановка целей характерны для людей с высоким уровнем саморегуляции, в отличие от респондентов с низким уровнем саморегуляции, которые лишены смысла и интереса к жизни (шкала «Цели в жизни»  $U_{эмп}=26,0$  при  $p \leq 0,01$ ). Люди с высоким уровнем саморегуляции в большей степени относятся к себе позитивно, чем люди с низким уровнем саморегуляции, которые не довольны собой и событиями своего прошлого (шкала «Самопринятие»,  $U_{эмп}=147,0$  при  $p \leq 0,01$ ).

Таким образом, по результатам эмпирического изучения особенностей психологического благополучия людей с разным уровнем саморегуляции можно сделать следующие выводы.

1. Существует качественно прямая связь саморегуляции и психологического благополучия. Выраженность показателя общей саморегуляции способствует повышению уровня психологического благополучия. тем выше уровень психологического благополучия подтверждена.

2. Для людей с высоким уровнем саморегуляции в отличие от людей с низкой саморегуляцией характерно высокое психологическое благополучие, субъективное самоощущение целостности и осмысленности своей жизни, позитивное отношение к себе, доверительные отношения с окружающими, чувство непрекращающегося развития, направленности.

3. Полученные результаты могут быть использованы при решении научно-практических задач, направленных на повышение осознанной саморегуляции. Понимание индивидуальных особенностей саморегуляции произвольной активности способствует высокой прогностической оценке психологического благополучия личности, ее успешности.

#### **Библиографический список:**

1. Дикая Л.Г., Щедров В. И. Направленность и эффективность индивидуальных стилей саморегуляции функционального состояния человека // Социальные и гуманитарные науки на дальнем востоке. – № 2 (38), 2013. – С. 129-141. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20220810> (дата обращения 12.07.2021)
2. Моросанова В. И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека// Вестник московского университета. Серия 14:

- Психология. – № 1, 2010. С. 36-45. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=14614161> (дата обращения 13.05.2021).
3. Зобнина Т.В., Кислякова Л.П. Исследование взаимосвязи осознанной саморегуляции произвольной активности и уровня субъективного контроля у студентов — будущих педагогов//Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал) – Т. 9, № 4, 2018. – С. 88-102. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35427087> (дата обращения 13.05.2021).
  4. Бабинцева Л. Н Связь компонента «самоконтроль» социально-психологической компетентности с различными параметрами индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов//Вестник красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – № 2 (40), 2017. – С. 120-126. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29368877> (дата обращения 18.05.2021).
  5. Luhmann M., Hofman W., Eid M., Lucas, R.E. (2012). Subjective Well-Being and Adaptation to Life Events: A Meta-Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(3), 592-615. DOI: 10.1037/a0025948
  6. Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, 39, 391-406. DOI: 10.1177/008124630903900402
  7. Ryff C.D. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69,. 719-727. [https://www.researchgate.net/publication/15726128\\_The\\_Structure\\_of\\_Psychological\\_Well-Being\\_Revisited](https://www.researchgate.net/publication/15726128_The_Structure_of_Psychological_Well-Being_Revisited)
  8. Фесенко П.П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности Автореферат диссертации на звание канд. психол. наук. Московский городской психолого-педагогический университет, кафедра общей психологии 2005. – 24 с.
  9. Рассказова Е.И., Ениколопов С.Н., Гульдан В.В. Оценка психологического благополучия как принятие решения: особенности субъективных критериев при психических заболеваниях (на моделях непсихотической депрессии и первого психотического приступа в юношеском возрасте) психология// Журнал высшей школы экономики. 2017. Т. 14. № 2. С. 298-319. DOI: 10.17323/1813-8918-2017-2-298-319
  10. Kopsov, I. (2019). A new model of subjective well-being. *Open Psychology Journal*, 12 (1), 102-115. DOI: 10.2174/1874350101912010102)
  11. Kern, M.L., Waters, L.E., Adler, A., White, M.A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262-271 DOI: 10.1080/17439760.2014.936962
  12. Shi, L., Sun, J., Wu, X., (...), Chen, H., Qiu, J. (2018). Brain networks of happiness: Dynamic functional connectivity among the default, cognitive and salience networks relates to subjective well-being. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 13(8), 851-862. DOI: 10.1093/scan/nsy059

## ФАКТОРЫ ПОМЕХОВЛИЯНИЯ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПОРТСМЕНОВ

Шпитальная Е.Н.

доцент кафедры спортивных игр, Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия  
E-mail: [shpitalnaya46@mail.ru](mailto:shpitalnaya46@mail.ru)

**Аннотация:** В статье рассматривается роль психологической подготовки волейболисток. Негативный крик зрителей с трибуны, любая оплошность в игре, резкий тон тренера или партнеров по команде – все это сказывается на психике игроков, вызывает волнение, боязнь сделать еще больше ошибок. Поэтому возникает вопрос – как быть психологически готовым, чтобы на любых соревнованиях преодолевать помеховлияния и быть помехоустойчивыми.

**Ключевые слова:** помеховлияние и помехоустойчивость, психика игрока-волейболиста, эмоциональное возбуждение, психологическая подготовка.

## FACTORS OF INTERFERENCE IN THE COMPETITIVE ACTIVITY OF THLETES

Shpitalnaya E.N.

Saratov State University, Russia

**Abstract:** The article discusses the role of psychological training of volleyball players. The negative cry of the audience from the stand, any mistake in the game, the sharp tone of the coach or teammates - all this affects the psyche of the players, causes excitement, fear of making even more mistakes. Therefore, the question arises - how to be psychologically ready to overcome interference and be noise-resistant at any competition.

**Key words:** interference and noise immunity, the psyche of a volleyball player, emotional arousal, psychological preparation.

Соревновательная деятельность, во многом, отличается от тренировочных занятий, так как в единоборстве двух команд происходит столкновение двух потоков помеховлияния, продуцируемых каждой из противодействующих сторон. Естественно, это вызывает появление нервно-психического напряжения (которого нет в тренировочном режиме деятельности), и что, безусловно, сказывается на регуляторных функциях самоуправления поведением волейболистов. Соревновательный успех (а это есть выигрыш игры) часто зависит от преодоления или непреодоления помеховлиянием помехоустойчивости и от того, какой фактор возобладает [1].

Если мы говорим о соревновательной деятельности, прочитывая статьи в отечественной литературе, то следует прочитать работы В.И. Стрхова (2004). По его мнению, «спортивно-соревновательную деятельность можно рассматривать как единство двух противоположных начал – помеховлияний и помехоустойчивости. Согласно этой теории любое спортивное соревнование мы будем рассматривать как противоборство (столкновение) двух или более (все зависит от того, сколько соперников одновременно находятся в поле внимания друг друга) систем

помеховлияний». А вот преимущество в каждой конкретной ситуации спортивной борьбы можно достичь за счет помеховлияния, к которому соперники не могут найти нужную помехоустойчивость. Поэтому успех в соревнованиях всегда зависит не только от того, как команда преодолела, либо не преодолела помеховлиянием помехоустойчивости, но и от того, какой из этих факторов у каждого из соперников преобладает. «Единство и борьба этих систем-антиподов и выявляют психологический механизм спорта, понятно, что эти явления неразделимы, так как каждое из них понимаемо через другое явление. Есть все основания считать, что эти явления представляют собой единый процесс, две неразрывные стороны одного феномена» (В.И. Страхов, 2004).

Особое значение помеховлияющие факторы играют в волейболе (но может быть и в другом виде спорта, где борются две команды), ибо это игра своих ошибок и именно успешное решение технических и тактических задач достигается при посредстве помеховлияющего воздействия на внимание команды соперников.

На тренировочных занятиях, на соревнованиях любого ранга (от ДЮСШ, сборных университетов и страны) всегда неизбежно столкновение с разного рода помеховлияниями. Этот эффект возникает и внешней ситуацией, и ее психической картиной в личном восприятии спортсмена [2]. Каждый спортсмен понимает, что у него есть наиболее значимое помеховлияние, есть преодоление последствий, сопряженных со значительным напряжением. Иногда восприятие этого помеховлияния бывает таким нежелательным для волейболиста, что одно упоминание о том, что это повторится, негативно действует на его психическое состояние. Таким переживанием (автор статьи, в прошлом волейболистка и хорошо это знает!) бывает не совсем удачная игра, которой сопутствовало данное помеховлияние, что плохо влияет на мобилизационную готовность спортсмена и ведет к понижению помехоустойчивости [3].

Для выявления степени подверженности психики волейболисток воздействию негативных источников помеховлияния, а именно:

- объективных внешних условий соревнований;
- эмоциональное возбуждение;
- помех со стороны своего организма и психики;
- травмы и утомление;
- наличие и поведение зрителей (когда их нет – то же плохо);
- поведение соперника;
- поведение тренера - мы провели исследование, состоящее из многих помеховлияющих факторов.

В исследовании приняли участие игроки женских волейбольных команд г. Саратова: команда СГУ, команда СГАУ, команда СГАП и команда СГМУ, игроки имеют спортивное звание «кандидата в мастера спорта», первый спортивный разряд, всего 48 человек. Испытуемым предлагалась по 10-ти бальной шкале (1 балл – наименее выражено, 10 баллов – наиболее выражено) оценить степень воздействия представленных помеховлияющих

факторов на их психику и игровое поведение во время соревнований. Полученные результаты дали возможность провести статистическую обработку, главной задачей которой было установление степени корреляции между различными помеховлияющими факторами. Можно смело утверждать, что, в основном, все помеховлияния оказывали негативное воздействие на психику спортсмена и выполнением им игровых функций.

Вот некоторые из них:

1. Взаимосвязь: нервный и грубый тон тренера и неуверенность в своих силах  $r=0,753$ . Такой тон тренера, конечно, отвлекает от игры, игрок теряет, отсюда не точно выполняет свои игровые функции.

2. Взаимосвязь: зрители в зале и неуверенность в игре  $r=0,478$ . В данном случае помехи возникли из-за поведения зрителей, т.е. они не только активно поддерживают команду соперников (что, в общем-то, нормально), но и негативно (выкриками в адрес какого-то игрока) действуют на волейболистов.

3. Взаимосвязь: разминочное состояние соперника и боязнь проигрыша  $r=0,436$ . Предстартовое состояние соперника преследует своей целью или запугивание, или вызвать неверие команды в свои силы, а с другой стороны - породить излишнюю самоуверенность.

4. Взаимосвязь: команда проигрывает в партии более 5 очков и чрезмерное волнение  $r=0,394$ . В данном случае команда соперников ведет с большим счетом, а у игроков противоположной команды возникает чувство волнения, как-бы не проиграть.

5. Взаимосвязь: в течение партии проигрыш более трех очков и боязнь ответственности в игре  $r=0,344$ . Здесь волейболист акцентирует свое внимание на проигрыше подряд трех очков и возникает чувство страха от боязни проиграть еще больше очков. Автор статьи (в силу своего опыта) подтверждает, что боязнь ложится тяжелым грузом на психику спортсмена. Игрок начинает контролировать каждый прием, заострять внимание на своих ошибках, теряет и в итоге - нервно-психическое и подавленное состояние.

6. Взаимосвязь: резкие замечания партнеров по команде и чрезмерное волнение  $r=0,316$ . Резкий тон партнера, грубые слова (а не поддержка), упрек после неудачного приема или передачи мяча достаточно тяжело переносится многими игроками. Естественно, нарушатся психологическая устойчивость, а это ведет к сбою игры.

7. Взаимосвязь: матч в день приезда и отсутствие настроения на игру  $r=0,294$ . Какие помехи можно отметить, в частности, усталость с дороги, мысли не об игре, а об отдыхе (который будет потом), апатия, волнение. Такое редко бывает, но, тем не менее, все это влияет на состояние игрока и на выполнение им своих игровых функций.

8. Взаимосвязь: игровые возможности ограничены маленьким залом и боязнь поражения  $r=0,505$ . Это важный фактор и очень часто, играя в нестандартных залах, игроки испытывают психологический дискомфорт в выполнении игровых функций. Местной команде играть в зале привычно, а вот приезжей команде - достаточно тяжело (снижается эффективность игры,

допускается много ошибок при приеме подачи или передачи мяча, при атакующих ударах и блокировании).

9. Взаимосвязь: боязнь ответственности и боязнь поражения  $r=0,454$ . Если такой игрок в составе команды есть, то такому игроку мешает его собственная психика – когда надо забить решающий атакующий удар или выполнить подачу в решающей партии, то все эти «обязанности» ложатся тяжелым грузом на психику игрока. Он начинают осторожничать и выполнять действия в пол- силы, т.е. тренер должен его заменить, чтобы не проиграть партию или игру.

Можно с уверенностью сказать, что в соревновательной деятельности большое количество разнообразных помеховлияющих факторов, как внешнего, так и внутреннего характера. По нашему мнению, помеховлияющие факторы больше действуют на команды среднего уровня, воздействуют на неокрепшую психику молодых спортсменов при выполнении технико-тактических действий, что снижает уровень игровых моментов.

Как пример, в командах высшего эшелона волейболистки (все-таки это профессионалы!) не обращают внимания на выкрики с трибун, на поведение соперников (кстати, в волейболе такое редко бывает), на резкий тон тренера и в данном случае, мы можем говорить о хорошей психологической подготовке, которая, действительно, приходит с опытом [4].

#### **Библиографический список:**

- 1.Ткачева М.С. Психология спорта: помехоустойчивость и помеховлияние./ Саратов, 2008.
- 2.Беспалова Т.А. Психологические особенности личности спортсмена./ Влияние физической культуры на картину мира ребенка. Междун., межвуз, сб. научных трудов. Саратов, 2012. С. 102-107.
- 3.Павленкович С.С. Психоэмоциональное состояние спортсмена как показатель их подготовки к условиям соревновательной деятельности. Страховские чтения, 2018 №26, С. 216-221.
- 4.Шпитальная Е.Н. Психологические основы эффективности тренировочного процесса. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2015. С.141-146.

## ПРИКЛАДНОЙ АНАЛИЗ ПОВЕДЕНИЯ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Янина М.С.

магистр психологии, психолог МБДОУ №126

E-mail: [mary.yanina2014@yandex.ru](mailto:mary.yanina2014@yandex.ru)

**Аннотация:** инструментарий прикладного анализа поведения как возможность формирования социального взаимодействия и социализации детей с ОВЗ.

**Ключевые слова:** субъективное благополучие, дети с ограниченными возможностями здоровья, социальное взаимодействие, социализация.

## APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS TO SOLVING PROBLEMS OF INCREASING THE LEVEL OF SUBJECTIVE WELL-BEING OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Yanina M.

Master of Psychology, Kindergarten psychologist (MBDOU 126)

[mary.yanina2014@yandex.ru](mailto:mary.yanina2014@yandex.ru)

**Annotation:** the tools of applied behavior analysis as an opportunity for the formation of social interaction and socialization of children with disabilities

**Keywords:** subjective well-being, children with disabilities, social interaction, socialization

Формирование образовательной среды, направленной на обеспечение равных возможностей для всех обучающихся, независимо от состояния их здоровья, включает в себя ряд задач. Это и формирование личностной, мотивационной и когнитивной готовности педагога к профессиональной деятельности в инклюзивном образовательном пространстве [1]. И обеспечение психологической безопасности образовательной среды в плане создания принимающего образовательного пространства, наиболее распространенной формой которого, являются уроки доброты и тренинги формирования эмпатии и борьбы со стереотипами [2]. А также задачу, о которой реже упоминают, но которая является неотъемлемым компонентом успешности внедрения инклюзивного образования, - это задача обеспечения психологического благополучия детей с ограниченными возможностями здоровья.

Обращение к изучению психологического благополучия личности осуществляется за рубежом, начиная с 60-х годов XX века. Эмпирические исследования привели к возникновению ряда теоретических концепций субъективного благополучия, наиболее известными из них являются: теория адаптации (A.Campbell) [3]; теория множественного несоответствия (A.C.Michalos) [4]; динамическая модель равновесия (B.Headey, A.Wearing) [5]; гомеостатическая модель (R.A.Cummins) [6].

В отношении субъективного благополучия детей наибольший интерес представляет гомеостатическая модель субъективного благополучия (R.A.Cummins). Согласно этой концепции, каждый человек имеет

индивидуальный внутренний диапазон переживания благополучия. Если в жизни человека не происходит никаких событий, угрожающих его равновесию, то переживание благополучия колеблется в рамках индивидуальных границ. Однако при возникновении таких событий гомеостаз нарушается, что приводит к нестабильности переживания благополучия.

Выделяют два типа гомеостатических буферов, сохраняющих субъективное благополучие:

1. внешние буферы, смягчающие негативное взаимодействие с окружающей средой (наиболее важные из них - материальное благосостояние и благоприятные отношения с окружающими);

2. внутренние буферы (самоуважение, оптимизм, интернальный локус контроля, высокий уровень экстравертированности и низкий уровень нейротизма) [6].

В отечественной психологии активно ведется разработка проблемы субъективного благополучия. В качестве факторов субъективного благополучия изучены:

1. семейное положение [7];

2. переживание одиночества [8];

3. безопасность школьной среды [9] и другие.

Многочисленные зарубежные и отечественные исследования показывают, что субъективное благополучие в меньшей степени зависит от объективных переменных и в большей степени определяется индивидуально-личностными особенностями и эмоциональными состояниями людей. В частности, одним из личностных факторов субъективного благополучия является гармоничность в отношении к себе и окружающим [10;11;12;13;14].

Адлер А. понимал человека и как целостную систему взаимосвязей, взятых в отдельности, и, вместе с тем, как интегральную составную часть больших систем - семьи, сообщества. Согласно Адлеру А., всё поведение человека происходит в социальном контексте, поэтому суть человеческой природы можно постичь только через понимание социальных отношений. Более того, у каждого человека есть естественное чувство общности, или социальный интерес, - врождённое стремление вступать во взаимные социальные отношения сотрудничества [15].

Леонтьев Д.А. отмечает важность для социальной адаптации человека согласованности системы ценностей индивида и социальной группы, к которой он принадлежит [16].

В настоящее время выделены психолого-педагогические условия, обеспечивающие психологическое здоровье ребёнка. К ним относятся:

1. удовлетворение его познавательных потребностей;

2. удовлетворение его социальных потребностей в общении;

3. психологических потребностей в уважении к своему человеческому достоинству;

4. внимание к внутреннему миру ребёнка, к его чувствам и переживаниям, увлечениям и интересам, способностям и знаниям, его

отношению к себе, сверстникам, к окружающему миру, происходящим семейным и общественным событиям, к жизни как таковой;

5. помощь в овладении средствами самопонимания, самопринятия и саморазвития в контексте гуманного взаимодействия с окружающими его людьми и в условиях культурных, социальных, экономических и экологических реальностей окружающего мира,

6. сохранение в ребёнке или обучение его радостному мировосприятию и ответственности за свои поступки [17].

На достижение гармоничных отношений с окружающими детьми с ОВЗ (умственной отсталостью, расстройствами аутистического спектра и некоторыми другими особенностями развития), их успешную социализацию направлены методы прикладного анализа поведения, в частности такой инструмент для определения сформированности навыков ребёнка как шкалы ABBS-R.

Это один из самых подробных инструментов по оценке навыков ребёнка, который охватывает 544 навыка. Он представляет собой иерархическую структуру речевых и учебных навыков, что позволяет выделить в отдельных крупных навыках компоненты, формирование которых является базой для дальнейшего развития данной сферы у ребёнка.

Большинство шкал ABBS-R не требует от ребёнка владения устной речью и не предусматривают вербальных ответов, что позволяет успешно использовать эту методику в работе с неговорящими детьми.

Важная особенность этого инструментария состоит в том, что он позволяет, как составить программу по развитию первоочередных для ребёнка навыков, так и оценить эффективность коррекционного обучения ребёнка с ОВЗ. Результаты выполнения заданий ABBS-R представляются в виде наглядной схемы, которая позволяет наглядно представить уровень развития навыков ребёнка и его прогресс во время повторного тестирования.

Не останавливаясь на описании всех шкал данного инструментария, важно отметить те шкалы, которые способствуют формированию навыков социального взаимодействия и освоения норм поведения в обществе:

- шкала F – обращение с просьбой. Эта шкала включает в себя 29 навыков, формирующих способность ребёнка выражать свои просьбы к другим людям;

- шкала L - социальное взаимодействие. Данная шкала включает 34 навыка социального взаимодействия со взрослыми и сверстниками;

- шкала K – игры и досуг. Здесь 15 навыков формирования как самостоятельной, так и совместной игры ребёнка;

- шкала M – групповое обучение. 12 навыков формирования способности воспринимать фронтальную инструкцию при работе в начале в малой подгруппе, а затем и в коллективе сверстников;

- шкала N – правила класса. 10 навыков по овладению произвольной регулирующей поведением на занятиях или уроках в школе.

Помимо базовых навыков, предлагаются для работы и шкалы для формирования навыков самообслуживания, что очень важно для повышения уровня субъективного благополучия и интеграции ребёнка с ОВЗ в общество.

Кроме того, использование этого инструмента позволяет детально составить психолого-педагогический профиль ребёнка, выявить ранее неизвестные пробелы в навыках, на основе которых строится освоение более сложных навыков из данной шкалы. Это становится фундаментом для составления программы развития конкретного ребёнка.

Таким образом, прикладной анализ поведения предлагает инструмент для повышения уровня субъективного благополучия детей с особенностями развития посредством:

1. реализации в работе с детьми с ОВЗ возможностей, резервов развития каждого ребёнка;

2. развития индивидуальных особенностей детей в сторону увеличения степени их социальной адаптации и социализации;

3. создания благоприятного для развития ребёнка с ОВЗ психологического климата (в детском саду, интернате, школе и так далее), который определяется, с одной стороны, организацией продуктивного общения детей со взрослыми и сверстниками, а с другой - созданием для каждого ребёнка на всех этапах онтогенеза ситуаций успеха в выполняемой им деятельности;

4. оказание своевременной психологической помощи и поддержки как детям, так и их родителям, воспитателям, учителям.

#### **Библиографический список:**

1. Серякина А.В., Петрович О.Г. Проведение тренинга «Формирование готовности педагогов к работе в инклюзивном образовательном пространстве»: учебно-методическое пособие. – Саратов, 2017.
2. Здоровьесберегающие подходы к организации образовательной среды для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие / Т.О.Вдовина, О.Г.Петрович, В.Ю.Рамзаева, А.В.Серякина; под редакцией А.А.Матутина. – Саратов, 2018.
3. Brickman P., Campbell D.T. Hedonic relativism and planning the good society// Adaption Level Theory: A Symposium. New York, 1971. P.287-304.
4. Michalos A.C. Multiple discrepancies theory (MDT) // Social Indicators Research. 1985. 16(4). P. 179-200.
5. Headey B., Wearing A. Personality, life events and subjective well-being: Toward a dynamic equilibrium model // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. 57 (4). P. 347-414 n.
6. Cummins R.A. On the trail of the gold standard for subjective well-being // Social Indicators Research. 1995. 35. P. 179-200.
7. Щербанец Ю.А. Факторы субъективного благополучия матери, имеющей ребёнка инвалида (с диагнозом ДЦП): Автореф. дис... канд. психол. наук. Краснодар, 2012.
8. Осин Е.Н., Перлова З.С. Переживание одиночества и отношение к одиночеству как предикторы субъективного благополучия // Личность как предмет классической и неклассической психологии: Материалы XIII Международных чтений памяти Л.С.Выготского. М., 2012. С. 172-178.

9. Елисеева О.А. Субъективное благополучие подростков в образовательных средах с разными уровнем психологической безопасности: Автореф. дис... канд. психол. наук. Москва, 2012.
10. Бахарева Н.К. Субъективное благополучие как системообразующий фактор толерантности: Автореф. дис... канд. психол. наук. Хабаровск, 2004.
11. Григорьева М.В. Субъективное благополучие личности как результат школьной адаптации в разных условиях обучения // Психологическая наука и образование. 2009. №2. С. 41-49.
12. Лебедева А.А. Субъективное благополучие лиц с ограниченными возможностями здоровья: Автореф. дис... канд. психол. наук. Москва, 2012.
13. Панкова Н.В. Эмоциональное благополучие и психологическое здоровье подростков из семей группы риска // Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2011. №4 (74). С. 148-151.
14. Пучкова Г.Л. Субъективное благополучие как фактор самоактуализирующейся личности: Автореф. дис... канд. психол. наук. Хабаровск, 2003.
15. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (основные положения, исследования и применение). СПб., 1999.
16. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2003.
17. Дубровина И.В. Практическая психология образования: Учебник для студентов высших и средних учебных заведений.- М., 2009.

Оригинальный макет подготовила: М.А. Кленова

---

Подписано к использованию 27.12.2021. Формат 60 × 84<sup>1/16</sup>.  
Усл. печ. л. 21,39(23). Объем данных 2,9 Мб. Заказ № 27

---

Управление по издательской деятельности Саратовского университета  
410012, Саратов, Астраханская, 83  
<https://sgu.ru/node/43272>