

**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 30

Саратов  
2022

Saratov State University  
Faculty of Pedagogical and Special Needs Education

# **STRAKHOV READING**

*Collection of scientific papers*

Issue 30

Saratov  
2022

УДК 37.015.3(082)+929Страхов  
ББК 88.4я3+88.4г(2Рос)Страхов И. В.  
С83

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

**С83** **Страховские Чтения** : сборник научных трудов / редакционная коллегия: Р. М. Шамянов [и др.]. – Саратов : Саратовский университет [издание], 2022. – Вып. 30. – 308 с. : ил. (4,13Мб). – URL: <https://sgu.ru/node/134308>. – Режим доступа : Свободный. Продолжающиеся издания СГУ на сайте [www.sgu.ru](http://www.sgu.ru). ISSN 2658-5812 (Online). – Изображение. Текст : электронные.

В сборнике опубликованы материалы состоявшейся 18–19 ноября 2022 года в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н. Г. Чернышевского международной научно-практической конференции «Страховские Чтения-2022: междисциплинарные проблемы педагогики и психологии образования» 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. Шамянов* (главный редактор), доктор психологических наук, профессор *М. В. Григорьева* (заместитель главного редактора), кандидат психологических наук, доцент *М. С. Ткачева* (ответственный секретарь), кандидат педагогических наук, доцент *Ю. А. Акамова*, кандидат психологических наук, доцент *И. В. Арндачук*, кандидат психологических наук, доцент *А. Р. Ваганова*, кандидат психологических наук, доцент *А. А. Голованова*, кандидат психологических наук, доцент *Н. М. Голубева*, кандидат психологических наук, доцент *Е. В. Куприянчук*, кандидат психологических наук, доцент *И. В. Малышев*, кандидат педагогических наук, доцент *Л. Е. Тарасова*, кандидат педагогических наук, доцент *Т. Ю. Фадеева*, кандидат педагогических наук, доцент *Т. В. Хуторянская*, кандидат педагогических наук, доцент *Т. Н. Черняева*

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

*Статьи печатаются в авторской редакции*

*Статьи опубликованы на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0).*

**ISSN 2658-5812 (Online)**

© Авторы статей, 2022  
© Саратовский университет, 2022

## Содержание

<b>А. Х. Ал-Огаили</b> СВЯЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ С АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИМИ ПРАКТИКАМИ .....	8
<b>М. К. Аль-Джазери</b> ИСТОРИЯ ИСКУССТВА В ИРАКЕ .....	14
<b>Р. М. Бакесова</b> ПРОЕКТ «ИНФОРМАЦИОННО-КОНСУЛЬТАЦИОННАЯ СЛУЖБА ДЛЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В КАЗАХСТАНЕ» КАК УСПЕШНАЯ ВОЗМОЖНОСТЬ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ОБЩЕСТВЕ .....	20
<b>А. С. Балдина</b> ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ .....	28
<b>М. А. Barykina</b> USING FUNDS OF HEALTH AND FITNESS ACTIVITIES FOR PREVENTION OF ADOLESCENTS' AGGRESSIVENESS .....	37
<b>Т. В. Бельх</b> КОГНИТИВНАЯ ПЛАСТИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В СТРУКТУРЕ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РИСКИ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ .....	42
<b>О. В. Бесхмельнова</b> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТРЕНИНГА НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОСТИ У ДЕТЕЙ .....	49
<b>Д. О. Боженова, Л. И. Переславцева</b> БИБЛИОТЕКА ВУЗА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА .....	57
<b>В. С. Бурова</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19 .....	62
<b>А. В. Бырканов</b> ПРОБЛЕМА ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ .....	69
<b>С. А. Ворожейкин</b> СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ В ПОЛЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА .....	74
<b>Р. Р. Галиев</b> КОМПЛЕКСНЫЕ ФАКТОРЫ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА ....	85
<b>А. А. Глазунова</b> САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО ПЕДАГОГОВ .....	92
<b>В. Ю. Горбачева</b> ОСОБЕННОСТИ МАНИПУЛЯТИВНЫХ И КИБЕРМАНИПУЛЯТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ	

ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ИНТЕРНЕТ-СЕТЕВОЙ АКТИВНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР И ОПРЕДЕЛЕНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА .....	98
<b>Л. М. Григорьева</b> ОСТРАКИЗМ КАК НЕГАТИВНЫЙ ОПЫТ СОЦИАЛИЗАЦИИ .....	109
<b>П. М. Зиновьев</b> МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, СОДЕРЖАЩИЕ ЭЛЕМЕНТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ .....	113
<b>И. В. Иванова</b> ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА ...	118
<b>Т. М. Исмаков, Т. А. Коперник</b> ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК РЕАБИЛИТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ .....	125
<b>Н. В. Калинина</b> FASHION DIGITAL КАК СФЕРА САМОУТВЕРЖДЕНИЯ ПОКОЛЕНИЙ Y И Z .....	132
<b>В. П. Киришко</b> ВЛИЯНИЕ ВОИНСКОГО КОЛЛЕКТИВА НА ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ОФИЦЕРА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ .....	138
<b>В. В. Константинов, Р. В. Осин</b> АГРЕССИВНОСТЬ И ТРЕВОЖНОСТЬ У ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ И ДЕТЕЙ – ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПРИНИМАЮЩЕГО НАСЕЛЕНИЯ .....	146
<b>Н. А. Кузьмина, Е.С. Гринина</b> АКАДЕМИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УЧЕБНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ .....	154
<b>Е. В. Куприянчук</b> ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ И ГОТОВНОСТИ К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ .....	160
<b>С. К. Летягина</b> ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ .....	169
<b>О. Н. Локаткова</b> РОЛЬ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛЕЗНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ .....	175
<b>Ю. В. Лукашин</b> РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ И ИНТЕРЕСА К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА .....	182

<b>В. В. Лукпанова, Н. П. Давыдова</b> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА .....	191
<b>Е. В. Лукьянова</b> ВЗАИМОСВЯЗЬ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ .....	198
<b>Р. А. Назмутдинов, О. В. Калинин</b> ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ .....	204
<b>Е. С. Пашарина, Я. Цзэн</b> ПСИХОЛОГИЯ СПОРТА В КИТАЕ .....	210
<b>К. В. Печеня</b> НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ .....	216
<b>Л. В. Поселягина</b> АРТ-ТЕРАПИЯ КАК ФОРМА ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ .....	220
<b>И. А. Просандеева, Н. М. Стукаленко</b> РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ .....	226
<b>Е. В. Рягузова</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МНОГОСЛОЙНОСТЬ И СМЫСЛОВАЯ ГЛУБИНА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ .....	231
<b>Н. М. Стукаленко, И. А. Просандеева</b> ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА .....	239
<b>М. В. Сысолятин, П. А. Вислогузов</b> ЛИЧНОСТНАЯ ПОЗИЦИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЗАЩИТНИКА ОТЕЧЕСТВА .....	245
<b>Л. Е. Тарасова</b> ВНЕШНИЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ .....	251
<b>М. С. Ткачева</b> ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ВЗРОСЛЫХ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ .....	257
<b>Т. Ю. Фадеева, П. С. Луканна</b> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ КОНФОРМНОСТИ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕСТВА .....	263
<b>Т. В. Хуторянская</b> К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ .....	270

**Т. Н. Черняева, Е. В. Кичаева**

ДОБРОВОЛЬЧЕСТВО КАК СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ  
СОЦИАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ..... 276

**Т. Н. Черняева**

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ  
АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ..... 283

**С. А. Шевченко**

О ФАКТОРАХ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ ..... 295

**М. С. Янина**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ  
РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО  
СПЕКТРА ..... 300



## СВЯЗЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ С АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИМИ ПРАКТИКАМИ

Аббас Хади Ал-Огаили

аспирант кафедры методологии образования ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»  
[abocealmas@gmail.com](mailto:abocealmas@gmail.com)

**Аннотация.** В статье рассматривается воспитательная функция искусства для детей, которые не могут выразить свои переживаемые чувства по разным причинам, в том числе из-за неспособности к самовыражению, проблем с речью и страха. Когда мы понимаем, что происходит внутри нас, мы можем лучше понять самих себя. Как бы мы ни старались подавить свои чувства, они проявляются в наших чертах лица и тоне голоса. Их сокрытие заставляет других неверно понимать наши чувства, что приводит к общему недопониманию с окружающими. Поэтому лучший способ правильно общаться с собой и другими — это распознавать и выражать свои чувства. Чтобы научить ребенка выражать свои чувства и не подавлять их, можно использовать практики арт-терапии в связи с художественным воспитанием.

**Ключевые слова:** художественное воспитание, арт-терапия, искусство, личность, детство.

### RELATIONSHIP OF ART EDUCATION WITH ART THERAPY PRACTICES

A. H. Al-Ogaili

postgraduate student of the Department of Education Methodology, Saratov State University  
[abocealmas@gmail.com](mailto:abocealmas@gmail.com)

**Abstract.** The article deals with the educational function of arts for children who cannot express their experienced feelings because of various reasons, including inability to express themselves, problems with speech and fear. When we understand what is happening within us, we can better understand ourselves. No matter how hard a person tries to suppress his/her feelings, they show up in facial features and tone of voice. Hiding feelings makes others to misinterpret them leading to general misunderstandings. Therefore, the best way to communicate properly with yourself and others is to recognize and express your feelings. To teach a child to express his/her feelings and not suppress them, the author supports to use art therapy practices in relation with artistic education.

**Keywords:** Artistic education, art therapy, art, personality, childhood.

Арт-терапия – одно из основных терапевтических направлений, включающее в себя лечебную, коррекционную и реабилитационную работу. Оно опирается на использование изобразительного искусства, чтобы помочь пациентам. Термин «арт-терапия» изначально использовался в англоязычных странах. Он появился примерно в первой половине двадцатого века. Этим термином обозначают различные методы реабилитации и лечебной практики, использующие искусство в качестве основы [1].

Психолог Франк Лакасадо во время своей клинической работы заметил, что многие родители спрашивают об эффективности игровой терапии как формы психотерапии, говоря: «Это не терапия, а просто игра!». Так же и арт-терапия часто вызывает тот же самый вопрос и похожую реакцию у родителей: «Это просто искусство и рукоделие!». И так же, как терапия через игру – это не игра, так и арт-терапия – это не просто рисунки и поделки, так как арт-терапия создавалась в контексте терапевтических отношений между психотерапевтом и клиентом (носителем проблемы). Эта терапия направлена на то, чтобы помочь подросткам изменить то, что они знают о себе, и найти смысл жизни, практикуя какой-либо из видов искусства [2].

Важно отметить, что многие исследователи и заинтересованные лица не различают арт-терапию и игровую терапию, и это проявляется по ряду причин, в том числе и потому, что игровые терапевты предлагают различные виды деятельности, связанные с искусством, в своей работе с детьми во время лечения. И аналогичным образом мы наблюдаем, что арт-терапевты, работающие с ребенком, включают в свои лечебные программы набор игр (детские игрушки, куклы, сборные предметы) как дополнение к арт-терапии и как стимулы для творческого самовыражения ребенка [3].

В контексте однозначности термина составляющая «арт» рассматривается согласно англоязычному оригиналу (изобразительное искусство). Связность (систематизация) отражается в возможности формирования «понятийного гнезда»: арт-терапия — арт-терапевтический — арт-терапевт.

Производная способность (словообразование) проявляется как способность образовывать понятия на уровнях разного ранга: «арт-терапия» (категориальный уровень) и «арт-терапевтические процедуры» (понятийный уровень). В гуманитарных науках уже устоялись концептуальные обозначения: арт-терапевтические подходы, арт-терапевтические практики, сама категория «арт-терапия». На самом деле устоявшиеся понятия (в данном примере: подход, практика, терапия) приобретают разное содержание.

Наиболее распространенными способами появления иноязычных понятий в гуманитарных науках являются прослеживание внутренних форм и заимствование (перенос) иностранных выражений (Д.С. Лотте). Примеры последнего из английского языка: «art-therapy» — арт-терапия; «pattern» — паттерн (дословно — образ, стиль). Попытка создания собственных эквивалентов нередко приводит к нарушению единства названия и содержания. В частности, замена термина «арт-терапевт» на «арт-педагог», «арт-терапия» на «арт-педагогика» искажает сущность первоначального понятия.

Несмотря на богатую традицию использования изобразительных искусств в терапевтических целях, отечественная наука еще не выработала в русском языке термина, отражающего это явление [4].

Искусство — это форма невербального общения, имеющая преимущества для детей, подвергшихся жестокому обращению (физическому, эмоциональному и сексуальному), поскольку оно выступает как один из способов рассказать нам о чувствах ребенка, не выражая их вслух [5].

Переживший психотравмирующую ситуацию ребенок часто не может или боится говорить об этом событии. Поскольку изобразительное искусство опирается на ощущения, оно позволяет детям выражать свои чувства и общаться на нескольких уровнях: визуальном, тактильном и кинестетическом. Различные тактики художественного воспитания могут помочь нам понять эмоциональные переживания детей и интегрировать сенсорные и когнитивные возможности использования искусства в терапевтическом контексте. Реальный опыт несколько отличается от переживаний в игре, поскольку в большинстве случаев побуждает ребенка создавать материальный и реальный продукт (рисунки и поделки), а терапевты также помогают ребенку раскрывать реально произошедшие события. Они используют свои обширные знания в области литературы и средств массовой информации, связанных с искусством, в качестве поощрения способности детей общаться через творческое самовыражение [6].

Художественное самовыражение является формой невербального общения, так как у детей оно выступает одним из способов передать и сообщить

то, что они могут с трудом выразить словами. Это также показывает пользу арт-терапевтических методик для детей, подвергшихся жестокому обращению (физическому, эмоциональному и сексуальному), поскольку оно является одним из способов рассказать нам о чувствах ребенка, не говоря о них, когда он не может или боится говорить о них [7]. Мы можем понять и интерпретировать пережитые ребенком события через рисунки и картинку, которые он рисует [8].

Важно знать и иметь возможность сравнить рисунки ребенка до и после арт-терапии, как показано на рис. 1 и 2. В этом примере подросток нарисовал квадрат-параллелограмм, (рис. 1), замкнутый со всех сторон, имеющий по три линии с каждой стороны, соединенные между собой, кроме одной стороны, состоящей из четырех линий, и четвертой линии, маленький разъем в одном углу и три одинаковых круга внутри квадрата. Как он пояснил, рисунок отражает его разлуку с матерью. Он постоянно смотрел в окно, ожидая, когда его мать вернется с рынка. В дальнейшей беседе выяснилось, что этот ребенок жил в закрытой комнате с тремя женами своего отца после развода с его матерью, которая была четвертой женой. Другие члены семьи сказали ему, что его мать ушла на рынок, и он ждал ее, пока ему не исполнилось пятнадцать лет.

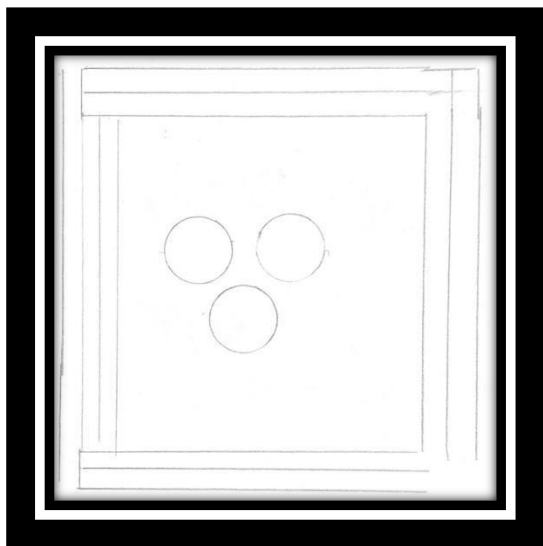


Рис. 1 До арт-терапии



Рис. 2 После арт-терапии

Художественные произведения детей, особенно рисунки, могут дать информацию о развитии ребенка, особенно в этом отношении ценны рисунки детей в возрасте до 10 лет. Их особенности могут помочь нам в процессе

художественного воспитания лучше понимать эмоциональные переживания детей и в определенной степени интегрировать сенсорные и когнитивные способности. Большая часть широко опубликованных материалов по проблемам художественного воспитания была разработана в западных культурах, в которых стадии возрастного развития могут не совпадать по сравнению с другими культурами. Несмотря на эту проблему, стадии художественного развития примерно одинаковы во всем мире, особенно применительно к детям раннего возраста, когда рисунки дают нам особо ценную информацию, которая не всегда проявляется при речевых формах терапии [9].

Арт-терапия опирается на отношение психотерапевта и помощь, которую он оказывает ребенку. Все арт-терапевтические методы являются реляционными (зависящими от отношений между терапевтом и пациентом), поскольку они включают взаимодействие, основанное на чувствах и совместной деятельности терапевта и клиента. В этом смысле арт-терапия полезна для формирования и изменения эмоциональной привязанности через эмоциональные и сенсорные смыслы, которые строятся на основе отношений с психотерапевтом, и таким образом, эта эмоциональная связь позволяет мозгу формировать новые более продуктивные модели поведения и отношений.

Поэтому любой специалист, желающий эффективно применять принципы арт-терапии при работе с детьми, должен знать и понимать, как формируются положительная эмоциональная привязанность и гармоничные отношения с ребенком, уметь осуществлять индивидуальный подход к нему. Арт-терапевтические техники добавляют к этим положительным отношениям несколько уровней сенсорных, эмоциональных и когнитивных каналов коммуникации, посредством которых две стороны отношений осознают взаимодействие с чувствами и мыслями друг друга, что дает им глубокое понимание и безусловное принятие [10].

Детское художественное самовыражение и творческая игра на первый взгляд могут показаться просто неструктурированными и загадочными. Но как терапевтические методы они продолжают расширять наши возможности работы

с детьми, которые нуждаются в помощи и выздоровлении. И хотя мы еще многого не знаем точно о том, «как использовать арт-терапию при всех расстройствах и состояниях», мы знаем, что рисование, игра и подражание — нормальная часть детской деятельности.

#### **Библиографический список**

1. Сусанина И.В. Введение в арт-терапию: учебное пособие. М.: «Когито-Центр», 2007. 95 с.
2. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми. СПб.: Речь, 2020. 160 с.
3. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков: учебное пособие. М.: «Когито-центр», 2017. 197 с.
4. Кузнецова А.Г. Арт-педагогика как область применения арт-терапии // Социальная политика и социология. 2012. № 2. С. 150 – 159.
5. Наумова М.Л. Коррекция межличностных отношений детей младшего школьного возраста методами арт-терапии // Социосфера. 2013. № 4. С. 121 – 128.
6. Рожкин А.В. Экспрессивный рисунок и «каракули» в арт-терапии // Методология современной психологии. 2021. № 14. С. 101 – 112.
7. Белозорова Л.А. Арт-терапия как средство психокоррекции нарушений эмоциональных состояний детей-дошкольников: дисс. ... канд. психол. наук. Курск, 2011. 288 с.
8. Моминова Х.Э. Роль арт-терапии в работе психолога дошкольного учреждения // Science and education. 2020. Т. 1. № 1. С. 557 – 560.
9. Старых М.А. Арт-терапия в работе с детьми на фоне трудностей в общении с родителями // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции, Новосибирск, 15 ноября 2021 года. Новосибирск, 2021. С. 76 – 83.
10. Озерова М.В. О детском рисовании. М.: Студия Артемия Лебедева, 2017. 317 с.

## ИСТОРИЯ ИСКУССТВА В ИРАКЕ

Мохаммед Кадим Аль-Джазаери

аспирант кафедры методологии образования ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»  
[mohammed.kadim2021@gmail.com](mailto:mohammed.kadim2021@gmail.com)

**Аннотация.** В статье представлено искусство Ирака, уходящее своими корнями в глубину веков и на протяжении всего этого периода подвергающееся различным изменениям, представляет интерес и сегодня. Негативные изменения в сфере искусства были связаны с войнами, революциями и политическими преобразованиями в стране. Процветание же иракского искусства связано с периодами правления отдельных лидеров Ирака. Отмечается, что народы других стран имеют недостаточное представление об иракском искусстве в виду того, что оно до сих пор в значительной степени не задокументировано.

Представлено возрождение искусства в Ираке в двадцатом и двадцать первом веках. Предлагается в процессе освоения изобразительного искусства обращаться к его истории, накапливать багаж знаний, приемов и методов практической работы.

**Ключевые слова:** искусство, история искусства Ирака

## HISTORY OF ART IN IRAQ

Mohammed Kadim Al-Jazari

postgraduate student of the Department of Education Methodology, Saratov State University  
[mohammed.kadim2021@gmail.com](mailto:mohammed.kadim2021@gmail.com)

**Abstract.** The article presents the art of Iraq, rooted in the depths of centuries and undergoing various changes throughout this period, is of interest today. Negative changes in the field of art were associated with wars, revolutions and political transformations in the country. The prosperity of Iraqi art is connected with the periods of the rule of individual leaders of Iraq. It is noted that the peoples of other countries have insufficient understanding of Iraqi art due to the fact that it is still largely undocumented.

The revival of art in Iraq in the twentieth and twenty-first centuries is presented. It is proposed in the process of mastering fine art to turn to its history, accumulate knowledge, techniques and methods of practical work.

**Keywords:** art, art history of Iraq

Искусство Ирака имеет давнюю историю, своими корнями уходит в глубину веков и связано со столицей - Багдадом, который веками был литературным и художественным центром арабского мира. На протяжении всего этого периода иракское искусство подвергалось различным изменениям. Негативные изменения были связаны с войнами, революций и политическими преобразованиями в стране. Но были периоды процветания иракского искусства. Например, во время правления Бир Бавадика или в османскую эпоху в шестнадцатом веке Багдад прославился своей османской миниатюрной живописью. Иракское искусство периода Сефевидов находилось под влиянием персидского искусства и стало центром поэзии и искусства. В двадцатом веке

становимся свидетелями возрождения искусства в Ираке, поскольку оно сочетало в себе как традиционное, так и современное искусство. Появилось много выдающихся поэтов, художников, каллиграфов и скульпторов, которые внесли свой вклад в баланс популярных произведений искусства, особенно в Багдаде. Эти художники высоко ценятся на Ближнем Востоке, а некоторые из них заслужили большое международное уважение. Движение иракского современного искусства оказало большое влияние на арабское националистическое искусство в целом [1].

Историк искусства Нада Шабут отмечает, что иракское искусство до сих пор в значительной степени не задокументировано, в связи с чем народы других стран имеют недостаточное представление об иракском искусстве. Проблемы, связанные с документированием полной картины иракского искусства, усугубляются тем фактом, что многие художники и историки искусства 20-го века были изгнаны и отрезаны от своего нынешнего наследия и деятельности. Большая часть художественного наследия Ирака была разграблена и уничтожена в периоды революций, войн и политических потрясений [2].

Иракское искусство имеет давнее наследие, восходящее к эпохе Месопотамии. Ирак имеет одну из старейших письменных традиций в мире. Традиции музыки и каллиграфии сохранились и по сей день. Однако преемственность иракской художественной культуры на протяжении нескольких столетий подвергалась колебаниям из-за вторжения армий. Так, например, монгольское нашествие в тринадцатом веке разрушило большую часть традиционных искусств и ремесел и обычно рассматривается как период в истории иракского искусства, который привел к потере иракских художественных традиций [2].

После того, как британские археологи в 19 веке раскопали ряд иракских памятников, включая Нимруд, Ниневию и Телль-Халаф, они отправили множество артефактов и статуй в музеи по всему миру. В начале двадцатого века небольшая группа иракских художников получила стипендии для обучения за границей и познакомилась с древним шумерским искусством после посещения



древних музеев, таких как Лувр, что позволило им восстановить связь со своим наследием. Дворец Телль Халаф и другие места, свидетельствуют о древнем художественном наследии Ирака [3].

Сасаниды правили нынешними Ираком и Ираном между третьим и седьмым веками. Сасанидское искусство занимает видное место в изделиях из металла, ювелирных изделиях, архитектуре и настенных надписях, и несколько картин этого периода все еще существуют сегодня, а понимание ювелирного украшения можно вывести из фигуративных статуй и скульптур [4].

Письменность в начале эпохи ислама превратилась в «символическое сообщение, несущее смысл, не зависящий от формы, и в более ценный предмет в деталях украшения». Еще одно изменение, отмеченное в этот период, - это использование повторяющихся узоров или мотивов на свитках и настенных рельефах. Эта декоративная система, унаследованная от мусульман, впоследствии была названа арабским орнаментом [5].

Правящая власть Аббасидов контролировала большую часть региона, который сейчас включает Ирак, Иран, Саудовскую Аравию и Сирию, между восьмым и тринадцатым веками. В эпоху Аббасидов керамика достигла высокого уровня сложности, и каллиграфия стала использоваться для украшения поверхности орнаментов и иллюминированных рукописей, особенно коранических текстов, которые стали витиеватыми и сложными. В этот период в Ираке была создана первая техническая школа, что привело к расцвету ремесленников [6].

В разгар эпохи Аббасидов в конце двенадцатого века возникло стилистическое движение для иллюстрации рукописей и каллиграфии. Исламское художественное движение, ныне известное как багдадская школа или месопотамская школа, характеризовалось изображением повседневной жизни и использованием выразительных лиц, а не стереотипных фигур прошлого. Эта школа состояла из каллиграфов, художников, писцов и переводчиков, которые совместно создавали рукописи, полученные из неарабских источников. Работы были в основном научными или философскими, социальными комментариями

или юмористическими развлечениями. Это движение длилось не менее четырех десятилетий и доминировало в искусстве первой половины тринадцатого века. Процветавшая в эпоху Аббасидов поэзия породила немало выдающихся поэтов, в том числе суфийских поэтов девятого века Аль-Халладжа и Абу Наваса [7].

Аббасидский художник Яхья аль-Васити жил в Багдаде в конце аббасидской эпохи — двенадцатом и тринадцатом веках — и был выдающимся художником багдадской школы. Среди его самых известных работ — иллюстрации к Книге Макамат 1237 года, серии сатирических социальных сказок, написанных Харири. Рисунки Аль-Васити явились источником вдохновения для движения современного искусства в Багдаде в двадцатом веке. Другие примеры работы багдадской школы включают иллюстрации в Посланиях Братьев Чистоты (1287 г.), арабский перевод медицинского текста Евскорида Фидания и Книгу Трав и Лекарств, а также иллюстрированную Калилу ва Димна - Пять времен года. (1222 г.) [8].

Багдад веками был столицей Аббасидского халифата, а его библиотека была несравненной и привлекательной для интеллектуалов со всего мира. Однако в 1258 году Багдад пал перед монгольскими захватчиками, которые разграбили город, разрушили мечети, библиотеки и дворцы и уничтожили большую часть литературных, религиозных и художественных ценностей города. Монголы также убили от 200 000 до 1 миллиона человек, оставив население полностью деморализованным, а город едва пригодным для жизни. Иракские искусствоведы считают этот период периодом, когда прервалась «серия живописи» [9].

В 1400-1411 годах Ираком правила династия Джалаиридов, и иракское искусство и культура процветали. Между 1411 и 1469 годами, во времена династии Кара Куюнлу, в Ирак приглашались художники со всего восточного исламского мира. Под покровительством Пира Будака, сына правителя Кара Куюнлу Джахан Шаха, правившего с 1439 по 1467 год, он объединил иранские стили Тебриза и Ширази со стилями тимуридской Средней Азии. Со смертью в 1466 году Пира Будака связывают уменьшение значения Багдада как центра

искусств. Период Кара-Коюнлу закончился появлением Ак-Коюнлу. Несмотря на присутствие известных меценатов, Ак Коюнлу в основном ориентировался на районы за пределами Ирака [10].

Таким образом, рассматривая иракское искусство как воспитание души, чувств и уважение к духовным ценностям, можно сказать, что в отдельные исторические периоды оно создавало представление о прекрасном, вдохновляло на мечту, обогащало душу человека. Понимание искусства как память людей, оно позволяет связывать времена в нашем сознании, конструировать наше прошлое, делать нас соучастниками событий в далеком прошлом и настоящем. Без искусства мы не смогли бы понять величия наших дней. Так, например, при создании произведений изобразительного искусства художник отражает мир, воплощает свои мысли, чувства, стремления и эстетические идеалы, оценивает явления жизни, объясняет их сущность и смысл, выражает свое понимание мира. При этом художник должен быть человеком любознательным, откликающимся на чужую боль и разделяющим свою радость с другими, а его гражданское предназначение заключается в том, чтобы зажечь сердца людей правдой, верой, любовью и милосердием. Поэтому, чтобы стать художником - профессиональным педагогом, необходимо постоянно обогащать свои знания об искусстве, изучать природу, уметь видеть и открывать красоту в искусстве и окружающей действительности, передавать свое мастерство другим. В процессе обучения изобразительному искусству студентам необходимо накапливать багаж теоретических знаний, приемов и методов практической работы.

#### **Библиографический список**

1. Карпенко В. Н., Карпенко И. А., Багана Ж. Хореографическое искусство и балетмейстер. М.: НИЦ ИНФРА-М, 2019. 192 с.
2. Аль Ш. А. Б. С. М., Колесник И. И. Памятник Джавада Салима «Монумент революции» как символ свободы иракского народа // Неделя науки СПбПУ. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2018. С. 251-253.
3. Мунчаев Р. М. Дагестан, Кавказ, Месопотамия: из итогов научной деятельности. Выступление на академических чтениях, посвященных 60-летию Дагестанского научного центра РАН // История, археология и этнография Кавказа. 2005. № 4. С. 51-59.
4. Никитин А. Б. Сасанидский кушаншахр // Проблемы истории, филологии, культуры. 2010. № 1 (27). С. 115-121.

5. Метлицкая З. Ю. Тысячелетие, время и история // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 5, История: Реферативный журнал. 2002. № 1. С. 7-20.
6. Лапкин В. В., Пантин В. И. Историческая динамика международной рыночной системы: циклы лидерства, геополитическая экспансия и перспективы трансформации мирового порядка // История и современность. 2019. № 1(31). С. 17-61.
7. Иманкулов Д. Д., Хассан Р. Эволюция архитектурного декора в арабском халифате и мавераннахре // Традиции и инновации в строительстве и архитектуре. Архитектура и градостроительство: сборник статей 78-ой всероссийской научно-технической конференции. Самара: СГТУ, 2021. С. 518-528.
8. Стародуб Т. Х. Образ города в иллюстрациях арабских рукописей XII-XIV веков // Искусство Евразии. 2020. № 1(16). С. 146-161.
9. Кункова В. Новая эстетика эпохи Аббасидов и искусство Самарры // Искусствознание. 2011. № 3-4. С. 233-246.
10. Ахтямова С. И. Межцивилизационные связи Волжской Булгарии // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 3-2. С. 110-112.

## ПРОЕКТ «ИНФОРМАЦИОННО-КОНСУЛЬТАЦИОННАЯ СЛУЖБА ДЛЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В КАЗАХСТАНЕ» КАК УСПЕШНАЯ ВОЗМОЖНОСТЬ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ОБЩЕСТВЕ

Роза Маратовна Бакесова

психолог Общественного объединения инвалидов «Жеңіс», г. Уральск, Казахстан

[roza-maratovna@mail.ru](mailto:roza-maratovna@mail.ru)

**Аннотация.** В статье анализируется работа проекта «Информационно-консультационная служба для людей с ограниченными возможностями в Казахстане», реализованного общественным объединением инвалидов «Жеңіс».

**Ключевые слова:** люди с ограниченными возможностями, проект, информационная поддержка, трудоустройство, психологическая поддержка, адаптация.

## PROJECT “INFORMATION AND CONSULTING SERVICE FOR PEOPLE WITH DISABILITIES IN KAZAKHSTAN” AS SUCCESSFUL POSSIBILITY OF SOCIALIZATION

R. M. Bakessova

psychologist of Public association of disabled people “Zhenis”, Uralsk, Kazakhstan

**Abstract.** The article analyzes the work of the project "Information and Consulting Service for people with disabilities in Kazakhstan", implemented by the public association of disabled people "Zhenis".

**Keywords:** people with disabilities, project, informational support, employment, psychological support, adaptation.

**Введение.** В последние годы в Казахстане проводятся серьезные мероприятия в отношении людей с ограниченными возможностями по созданию им доступной среды жизнедеятельности и социализации в обществе. Одним из таких мероприятий является наш республиканский проект «Информационно-консультационная служба для людей с ограниченными возможностями в Казахстане», реализованным общественным объединением инвалидов «Жеңіс».

Характеризуя психологические особенности профессиональной деятельности команды проекта, следует отметить, что команда была подобрана на основе профессионализма и опыта работы с людьми с инвалидностью. Руководитель проекта Хасангалиева Айгуль Кенжегалиевна, координатор Абилаевна Рауза Лукпанова, юрист Давлетьярова Мариэтта Тархановна,

психолог Бакесова Роза Маратовна имеют большой опыт работы с людьми с инвалидностью.

Целью проекта является повышение информированности людей с ограниченными возможностями о доступных способах социализации в обществе, помощь в адаптации к современной жизни и интегрированию в обществе. Проект реализуется с апреля 2022 года по ноябрь 2022 года (включительно).

Главными задачами проекта являются организация информационно-консультационной службы для людей с ограниченными возможностями и проведение разъяснительной и информационной поддержки, предоставление онлайн консультаций о возможностях трудоустройства, а также оказание психологической поддержки.

Проектная команда города Уральска Западно-Казахстанской области с целью предоставления консультаций о возможностях обучения новым навыкам, трудоустройства, оказания юридической и психологической поддержки людям с инвалидностью презентовала республиканский проект в социальных сетях, в республиканских газетах «Казахстанская правда», «Егемен Казакстан», областной газете «Орал өңірі», и городских газетах городов Алматы, Костаная, на телевидении городов Актобе, Рудного, Уральска. Были посещены города Казахстана: г. Рудный Костанайской области, г. Актобе Актюбинской области и г. Алматы, где общественные объединения имеют большой опыт работы по социальной реабилитации лиц с инвалидностью.

Так как проект республиканского масштаба, то психологическая и юридическая службы работают по всей территории Казахстана, проводятся консультации в онлайн и офлайн-формате. В настоящее время более 250 людей получили консультации и психологическую поддержку.

Несмотря на имеющиеся законы, некоторые положительные изменения на рынках труда, положение с занятостью людей с инвалидностью продолжает оставаться сложным [1], возможными причинами этого могут быть недостаточная квалификация, невысокий образовательный уровень [2; 3],

недостаточное количество специальных рабочих мест. Поэтому в рамках проекта по всей республике более 100 человек с инвалидностью освоили востребованные на рынке труда специальности: "СММ с элементами таргетированной рекламы", "Таргетинг", "Графический дизайн", "Бухгалтер", "Повар" и "Швея". В обучении приняли участие казахстанцы с инвалидностью из всех регионов Казахстана. В городе Рудном были проведены курсы для людей с ограниченными возможностями по рабочим специальностям: сварщик, кромщик по дереву, столяр, повар, сборщик мебели. Во время обучения для формирования психологических, мотивационных и социальных основ активной жизненной позиции у людей с инвалидностью и дальнейшего включения их в рынок труда была оказана психологическая и юридическая помощь.

В рамках проекта для формирования мотивационных основ активной жизненной позиции были сняты 10 видеороликов, про людей, имеющих инвалидность, добившиеся успехов. Все видеоролики были размещены на канале [YouTube https://youtube.com/channel/UCzUY9F0Ij4n85Xohe6B48hQ](https://youtube.com/channel/UCzUY9F0Ij4n85Xohe6B48hQ).

**Материал и методы исследования.** За время проекта с целью оказания психологической и юридической поддержки людям с ограниченными возможностями были организованы выездные семинары: первый выездной семинар состоялся на базе ОО «Рудненское Городское Добровольное Общество Инвалидов» Костанайской области 30 мая 2022 года. Во время семинара для улучшения самочувствия и взаимоотношений коллектива и активизации ресурсных состояний личности был проведен тренинг «Как улучшить свой внутренний мир, самочувствие и взаимоотношения» [4].

Второй семинар «Мир без границ», который был направлен на интеграцию и социализацию людей с инвалидностью в общество, состоялся на площадке ОО «Союз парализованных граждан города Актобе» 16 июня 2022 года в городе Актобе. В завершение семинара был проведен тренинг «Нетворкинг: как устанавливать полезные связи».

Следующий семинар «Современные вызовы и возможности социализации людей с особыми потребностями» был проведен на площадке

реабилитационного центра «Жылы ұя» Казахского общества слепых при содействии центра общественного фонда «ITeachMe» 18 июля 2022 года в городе Алматы.

В Уральске также были проведены семинары, тренинги, коучинги, круглые столы. После каждого семинара команда проекта проводила онлайн анкетирование, с помощью которого были подведены итоги проведённой работы.

**Результаты исследования.** В результате исследования было выяснено, что из 145 опрошенных 51,61 % людей с ограниченными возможностями чувствуют себя хорошо, 25,80 % временами испытывают такое состояние, но крайне редко, и 22,59 % часто чувствуют себя подавленными, скорее всего, это влияние окружающей среды или самой болезни. Но в целом динамика положительная.

Как показал проведенный опрос, из 145 опрошенных 54,83 % ответили, что крайне редко чувствуют дискомфорт при общении со здоровыми людьми, это те люди, у которых работа связана с постоянным контактом с людьми (мойка, столовая и др.), возможно поэтому они не чувствуют дискомфорта и вполне социализированы.

У 29,02 % опрошенных обнаружена легкая депрессия ситуативного или невротического генеза, возможно, это связано с различными заболеваниями или состояниями организма.

Из всех опрошенных 45,16 % чувствуют усталость без видимой причины, значительное число устают часто и постоянно, и как раз таким людям, например в г. Рудном, предоставляется индивидуальный график работы. Необходимо учитывать состояние самых опрошенных, их заболевания и инвалидность.

Большой практический интерес вызывает уровень развития коммуникабельности у людей с инвалидностью. На этот вопрос из общего числа опрошенных 48,38 % ответили, что они с удовольствием общаются и находятся среди привлекательных мужчин и женщин; 6,45 % ответили, что бывает сложно, но они стараются общаться; 25,80 % опрошенных ответили, что часто



чувствуют себя неудобно, и 19,37 % - что постоянно. В целом, 54,83 % опрошенных показали хороший уровень коммуникабельности, 19,37 % - средний уровень и 25,80% - низкий уровень. Рекомендовано провести тренинги на развитие коммуникабельности с этими людьми.

Также по результатам анкетирования выяснилось, что 19,35 % опрошенных имеют хороший уровень грамотности, они читают интересную литературу, газеты и хотели бы приобрести новые профессии. 12,9 % опрошенных ответили, что читают не постоянно, но готовы к новым знаниям. 32,25 % опрошенных ответили, что читают редко и даже указали, что это связано с нехваткой времени, но они готовы к обучению более практического характера. И 38,70 % опрошенных не готовы к обучению, возможно, это связано с темпераментом. В целом динамика положительная, опрошенные готовы к обучению и приобретению новых профессий.

В исследовании большое внимание было уделено изучению уровня адаптации в обществе, так, например, 80,65 % опрошенных имеют достаточно хороший уровень адаптации в обществе, это говорит о том, что они смогут освоить новые профессии и работать в новой сфере деятельности.

Среди опрошенных в г. Рудном 64,51 % респондентов показали высокую самооценку, возможно, это связано с тем, что они работают на предприятии очень давно. На диаграмме 1 показано, что 38,70 % опрошенных считают свои способности высокоразвитыми, таких можно назвать «мастерами своего дела», 22,58 % приписывают себе хорошие способности, 29,03 % считают свои способности средними и 12,9 % - ниже среднего.

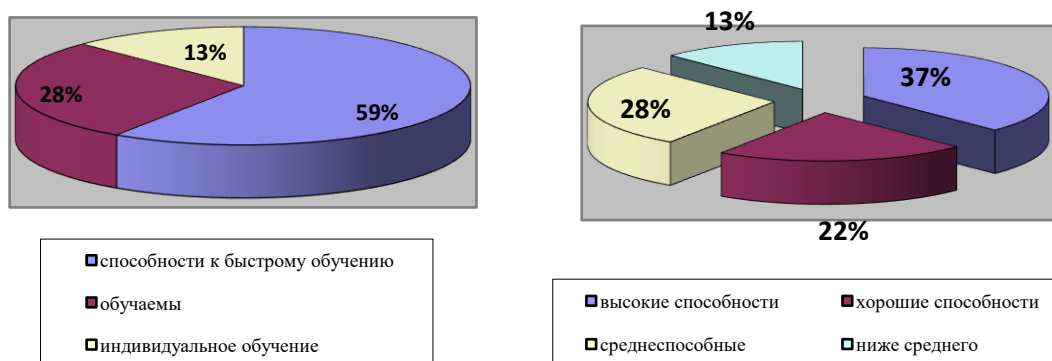


Диаграмма 1. Выраженность способности к обучению

В целом, как показано на диаграмме 1, из всех опрошенных 61,28 % имеют способности к быстрому обучению, 29,03 % также обучаемы, а 12,9 % респондентов нужно обучать индивидуально.

Анализ результатов исследования показал, что 54,83 % опрошенных чувствуют себя полезными и значимыми, возможно, это те, которые имеют постоянную работу, поддержку со стороны семьи и друзей. Значительное число опрошенных не выразили четко сформулированного интереса и не ответили на вопросы. Считаем, что им необходима психологическая служба и поддержка, необходима организация на предприятиях тренингов, коучингов и различных групповых мероприятий.

Среди опрошенных 38,70 % имеют высокий уровень уверенности в себе, 29,03 % - хороший уровень, 22,58 % - средний или оптимальный уровень и 12,9 % - низкий уровень уверенности в себе. Возможно, 12,9 % - это те опрошенные, которые крайне редко чувствуют себя значимыми в обществе. Им необходима психологическая помощь.

Как показали результаты анкетирования (табл. 1), около трети опрошенных не испытывают состояния психического неблагополучия, более 64% испытывают некоторую тревогу и около 6% респондентов ответили, что находятся в состоянии выраженной депрессии.

Таблица 1.

*Наличие и выраженность тревоги, депрессии, связанных с состоянием здоровья, %*

	не испытывает тревоги или депрессии	некоторая тревога или депрессия	выраженная тревога или депрессия	Всего
всего				
до 20	60,7	37,5	1,8	100,0
20-29	44,8	54,7	0,6	100,0
30-39	33,6	65,0	1,4	100,0
40-49	25,9	71,1	3,0	100,0
50-59	22,6	72,9	4,5	100,0
Итого	37,52	60,24	2,26	
Мужчины				
до 20	69,2	30,8	0	100,0
20-29	51,1	47,8	1,1	100,0
30-39	47,4	50,0	2,6	100,0

40-49	36,0	62,8	1,2	100,0
50-59	34,1	62,2	3,7	100,0
Итого	47,56	50,72	1,72	
Женщины				
до 20	53,3	43,3	3,3	100,0
20-29	37,8	62,2	0,0	100,0
30-39	16,9	83,1	0,0	100,0
40-49	18,0	77,5	4,5	100,0
50-59	12,6	82,1	5,3	100,0
Итого	27,72	69,64	2,62	

Уровень тревожности с возрастом может нарастать, что может соответствовать общей тенденции ухудшения здоровья. Так, доля опрошенных, находящихся в состоянии психического комфорта, которая в возрастах до 20 лет превышает 60%, к 50-59-летию снижается до 22 %, т.е. более чем втрое. Соответственно, к этому возрасту почти две трети опрошенных отмечают наличие депрессии, а более 22 % – в выраженной степени.

По выборке 47,56 % мужчин и 27,72 % женщин не испытывают тревоги или депрессии в целом. Ощущают тревогу соответственно 50,72 и 69,64 %, наличие выраженной депрессии отметили 1,72 % мужчин и 2,62 % женщин.

Таким образом, испытывают выраженные психологические проблемы практически одинаково женщины и мужчины, женщины говорят о наличии проблемы, а мужчины же чаще склонны молчать и не думать о них. Проведенный анализ свидетельствует, что ограниченные возможности жизнедеятельности являются достаточно объективными характеристиками наличия и степени выраженности тревожности или депрессии. Также существенны такие факторы как психологический дискомфорт и наличие болевых ощущений, которые не столько физически, сколько психологически ограничивают социализации человека в обществе.

**Заключение.** Анкетирование людей с ограниченными возможностями показало положительную динамику. В целом из 145 опрошенных 61,28 % имеют способности к быстрому обучению, 29,03 % также обучаемы и 12,9 % можно обучить индивидуально. 80,65% опрошенных имеют достаточно хороший уровень адаптации в обществе, это говорит о том, что они смогут освоить новые

профессии и работать в новой сфере деятельности. Люди с ограниченными возможностями (45,17%) нуждаются в профессиональной поддержке со стороны психологической службы, имеют желание участвовать в групповых тренингах и коучингах по саморазвитию.

Анализируя проведенные за время реализации проекта семинары, тренинги, результаты анкетирования, можно сделать выводы, что люди с ограниченными возможностями поддерживают реализацию республиканского проекта «Информационно-консультационная служба для людей с ограниченными возможностями в Казахстане», рассматривают ее как успешную возможность социализации в обществе и готовы к сотрудничеству.

#### **Библиографический список**

1. Нурмаганбетова Р. К. Основные направления развития инклюзивного образования в Казахстане // Научный аспект. 2019. Т. 7. № 2. С. 835 – 842.
2. Битегенова А. К., Халецкая Т. В. Инклюзивное образование как нововведение в современном обществе // Материалы международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: теория, практика, опыт». Нур-Султан, 2019. С.204 – 206.
3. Турлубекова М. Б. Бугубаева Р. О. Инклюзивное образование в Казахстане: анализ процесса организации и возможности дальнейшего его развития // Central Asian Economic Review. 2021. № 3. С. 89 – 109.
4. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга. СПб.: Речь, 2004. 256 с.

## ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Анастасия Сергеевна Балдина

магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования

ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

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

**Аннотация.** Раскрывается понятие «жизнестойкость», его компоненты и факторы развития. Выявляются взаимосвязь жизнестойкости с индивидуально-личностными чертами личности, свойствами нервной деятельности и ценностными ориентациями, а также предикторы жизнестойкости.

**Ключевые слова:** жизнестойкость, компоненты жизнестойкости, подростковый возраст, черты личности, ценности подростков, свойства нервной деятельности.

## INDIVIDUAL AND PERSONAL FACTORS OF OLDER ADOLESCENTS' HARDINESS

A.S. Baldina

master student of Faculty of Pedagogical and Special Needs Education

Saratov State University

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

**Abstract.** The concept of "hardiness", its components and factors of development are revealed. The interrelation of resilience with individual personality traits, properties of nervous activity and value orientations, as well as predictors of resilience are revealed.

**Keywords:** hardiness, components of hardiness, adolescence, personality traits, values of adolescents, properties of nervous activity.

Жизнестойкость – это «психологическая живучесть и эффективность человека, которая является показателем психического здоровья человека» [1, с.8]. Именно этот феномен может помочь старшим подросткам выдержать стрессовые ситуации, сохраняя спокойствие и устойчивость, а также сохранить физическое и психическое здоровье учеников.

Актуальность темы обусловлена необходимостью расширить это понятие за счет определения взаимосвязи жизнестойкости с индивидуально-личностными факторами, определив тем самым варианты структуры характера, дающие оптимальные адаптационные возможности. Это позволит оптимизировать и определить стратегические направления в работе психолого-педагогической службы образовательной организации среднего образования.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты можно использовать для разработки программ и методических приемов психологической работы с подростками, направленных на формирование жизнестойкого поведения и профилактики суицидального поведения несовершеннолетних.

Сальваторе Мадди в начале 80-х годов 20-го века ввёл термин «hardiness» (анг. крепость, выносливость), который с его точки зрения понимается как «один из способов преодолеть онтологическую тревогу, связанную с обдумыванием или принятием решений в пользу будущего» [2, с.88]. Д.А. Леонтьев предложил обозначать этот термин как «жизнестойкость».

С. Мадди рассматривал в конструкте этого феномена три ключевых компонента (аттитюды): вовлеченность, контроль и принятие риска.

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].

Для старших подростков это качество очень важно, потому что в этом возрасте подростки очень чувствительны к негативным ситуациям. Именно она может выступать ресурсом для сохранения эмоционального благополучия и для хорошей социальной адаптации. В подростковом возрасте на развитие жизнестойкого поведения влияют навыки самоуправления, саморегуляции, которые помогают при взаимодействии с миром.

Для исследования индивидуально- личностных факторов жизнестойкости старших подростков мы провели эмпирическое исследование в процессе написания бакалаврской выпускной квалификационной работы под руководством доцента кафедры педагогической психологии и психодиагностики СГУ Н.М. Голубевой. Были использованы следующие психодиагностические

методики: «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой [4], методика диагностики темперамента Я. Стреляу [5], пятифакторный личностный опросник Р. МакКрае, П. Коста в адаптации А.Б. Хромова [6], диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубновой [7].

В ходе исследования мы выявили средний показатель развития жизнестойкости у старших подростков. Такой вывод можно сделать по анализу ее компонентов. Старшие подростки убеждены в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего и что все знания, полученные из опыта нужны для развития личности, а вовлеченность в происходящее нужно повышать и развивать. Также были получены 3 группы испытуемых: с низким уровнем, со средним уровнем и с высоким уровнем жизнестойкости.

При исследовании основных характеристик типа нервной деятельности, мы выявили высокие показатели по всем уровням. Это свидетельствует о том, что у старших подростков высокая сила процесса возбуждения, высокая сила процесса торможения и подвижность нервных процессов.

Исследуя личностные черты старших подростков было выявлено, что в группе испытуемых преобладают экстраверты. У половины опрошенных выявлено позитивное отношение к людям, а у других стремление человека быть независимым и самостоятельным. У большинства опрошенных получен высокий самоконтроль поведения и выражена эмоциональная неустойчивость. При исследовании последнего фактора легкое отношение к жизни у половины испытуемых, меньше половины оказались практичны, они трезво и реалистично смотрят на жизнь.

При рассмотрении ценностных ориентаций личности в реальных условиях жизнедеятельности, были получены такие значимые ценности как приятное времяпрепровождение, отдых, помощь и милосердие к другим людям, любовь, высокий социальный статус и управление людьми, признание и уважение людей, и влияние на окружающих. Менее значимыми для старших подростков являются

такие ценности как поиск и наслаждение прекрасным, познание нового в мире, природе, человеке и здоровье.

В результате корреляционного анализа были выявлены статистически значимые взаимосвязи и статистически значимые обратные взаимосвязи. Все выявленные связи имеют уровень значимости  $p \leq 0,05$ .

У жизнестойкости обнаружены положительные связи с экстраверсией (0,242) и такими характеристиками черт личности как «общительность» (0,250), «поиск впечатлений» (0,255), «настойчивость» (0,245) и обратная связь с интроверсией (-0,242). Из этого можно сделать вывод, что высокая общительность, беззаботность и оптимистичность, интерес к новому и настойчивость повышают работоспособность человека, его активность в борьбе со стрессогенными ситуациями. Следует вывод, что у людей с таким типом характера и характеристиками возможен высокий уровень жизнестойкости. В обратном случае, если человек сдержанный, замкнутый и озабочен своими личными проблемами, у него может не развиваться способность принимать различные напряженные стрессовые ситуации.

Компонент «вовлеченность» имеет статистики значимую обратную взаимосвязь с такой характеристикой чертой личности как «импульсивность» (-0,242). Можно предположить, что люди, не проявляющие в жизни волевые качества и не проявляющие настойчивости, чувствуют бессмысленность своей деятельности и не могут получать удовольствие от работы. Именно поэтому у них и понижается включенность в реальную действительность.

Между компонентом «контроль» и такими характеристикам черт личности как «поиск впечатлений» (0,286) и «обособленность» (0,269) получены статистически значимые взаимосвязи. Это может свидетельствовать о том, что повышенный интерес к поиску впечатлений и независимость, самодостаточность и самостоятельность людей влияют на их решительность в действиях и активность жизненной позиции, а также на эффективность реакций на стрессовые ситуации. Исходя из этого, можно сделать вывод, что жизнестойким



людям важно искать что-то интересное в жизни и при этом иметь обособленную позицию при взаимодействии с другими и отстаивать свои интересы.

Такой компонент как «принятие риска» имеет положительные связи с экстраверсией (0,242), общительностью (0,242), поиском впечатлений (0,242), обособленностью (0,249) и ответственностью (0,252). Обратная взаимосвязь выявлена с интроверсией (-0,241). Можно предположить, что большой круг друзей и знакомых, чувство необходимости общения с людьми, различные впечатления от этого общения, и в тоже время независимость от них и ответственность повышают способность личности сохранять спокойствие и получать различный опыт в стрессовых ситуациях.

Также мы обнаружили статистически значимые взаимосвязи и статистически значимые обратные взаимосвязи между жизнестойкостью, ее компонентами с ценностями старших подростков. Все выявленные связи имеют уровень значимости  $p \leq 0,05$ .

Такая ценность как «приятное времяпровождение, отдых» коррелирует с такими компонентами жизнестойкости как «контроль» (0,256) и «принятие риска» (0,285). Вероятней всего, для жизнестойких людей необходимо иметь возможность отдохнуть и провести время с пользой для себя для повышения жизненной активности и желания получать новый опыт для личностного развития.

Жизнестойкое поведение имеет статистически значимую взаимосвязь с ценностью познания нового в мире, природе, человеке (0,256) и с ценностью признания и уважения людей и влияния на окружающих (0,242). Исходя из этого, можно предположить, что открытие чего-то нового и интересного, признание и уважение других людей необходимы для активности и преодоления стрессогенных ситуаций.

Такие ценности как «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» (0,254) и «здоровье» (0,255) коррелируют с компонентом жизнестойкости «принятие риска». Это доказывает, что активное отношение к

общественной жизни и сохранение физического и психического здоровья повышает решительность в получении различного опыта из жизни.

При анализе взаимосвязей между компонентами жизнестойкости и типами нервной деятельности выявились прямые положительные связи, что подтверждает мнение о том, что жизнестойким людям свойствен высокий уровень возбуждения, торможения и подвижность нервных процессов. Уровень значимости корреляции  $p \leq 0,05$ .

«Высокий уровень процессов возбуждения» имеет статистически значимую взаимосвязь со жизнестойкостью (0,270) и такими ее компонентами как «контроль» (0,269) и «принятие риска» (0,293). Это может свидетельствовать о том, что быстрая включаемость в работу, высокая производительность и низкая утомляемость побуждает человека влиять на данную стрессовую ситуацию и получать как позитивный, так и негативный опыт. Можно задуматься о том, что нервная система жизнестойких людей способна осуществлять эффективную деятельность в ситуациях, требующих энергичных ответных действий.

«Высокий уровень процессов торможения» также имеет статистически значимую взаимосвязь со шкалами «жизнестойкость» (0,271), «контроль» (0,292) и шкалой «принятие риска» (0,303). Можно предположить, что ученики с быстрой хорошей реакцией ставят труднодостижимые цели и стремятся их реализовать, а также рассматривают жизнь как способ приобретения опыта.

Жизнестойкость также взаимосвязана с высокой подвижностью нервных процессов (0,276). Это может свидетельствовать о том, что подросток с быстрой переключаемостью от возбуждения к торможению и наоборот, готов и решительно настроен взаимодействовать с новыми предметами и явлениями, а также не боится различных трудных жизненных ситуаций.

В результате использования метода пошаговой множественной линейной регрессии мы выявили предикторы жизнестойкости. Коэффициент множественной детерминации ( $R^2$ ), равен 0,156. Можно сказать, что жизнестойкость зависима от таких факторов как подвижность нервных

процессов и экстраверсия на 15,6%. Такие результаты дают перспективу на поиск дополнительных факторов.

В данном случае при повышенной подвижности нервных процессов на 1 ед., жизнестойкость повысится на 0,370, при повышенной экстраверсии жизнестойкость повысится на 0,233.

Значимость бета-коэффициентов ( $p$ ) равна 0,012 и 0,14. Из этого следует, что коэффициенты регрессии значимы ( $<0,05$ ).

Согласно данным регрессионного анализа можно сделать вывод, предикторами жизнестойкости является легкость переключения нервных процессов от возбуждения к торможению и наоборот, и открытость, общительность, беззаботность и оптимистичность человека.

Опираясь на выводы по результатам проведенного эмпирического исследования и корреляционного анализа можно дать некоторые рекомендации по направлениям работы школьной психологической службы по развитию жизнестойкости в старшем подростковом возрасте.

### **1. Психологическое просвещение.**

Для развития жизнестойкости следует:

- обеспечить подростков информацией об этом феномене в интерактивной форме.

Для того чтобы развить ценность «приятное времяпровождение, отдых» следует:

- агитировать подростков на досуговую активность, включающую разнообразные виды и направления деятельности;

- с помощью бесед и практик научить обучающихся использовать расслабляющие практики (работа с дыханием и мышцами, использование методов биологической обратной связи).

### **2. Коррекционно-развивающая работа.**

Для развития жизнестойкости следует:

- провести различные тренинги, направленные на адекватную самооценку, самоконтроль и самодостаточность;

- развить с помощью тренингов способности к самоутверждению, социальные навыки, способности к саморегулированию.

Чтобы развивать такие черты личности как поиск впечатлений, общительность, настойчивость и ответственность следует:

- провести тренинги, направленные на развитие коммуникативных навыков, навыков общения и социальной поддержки;
- обучить учащихся саморегуляции, сотрудничеству, адекватному проявлению активности, инициативы и самостоятельности, осуществлять правильный выбор форм поведения.

### **3. Психодиагностическая работа.**

При взаимодействии со школьниками следует учитывать выявленные биологически врожденные характеристики такие как черты личности и тип нервной деятельности.

### **4. Групповое психологическое консультирование.**

При повышении ценности познания нового в мире, природе, человеке стоит включать учеников в коллективные формы деятельности, при которой воспитанник вовлекается в процесс самостоятельного поиска и «открытия» новых знаний. Например, социальное проектирование.

Ценность признания и уважения людей и влияния на окружающих можно повышать с помощью серий тренинговых групповых занятий, направленных на развитие навыков общения и социальной поддержки, снятие эмоционального напряжения, личностный рост.

### **5. Психологическая профилактика.**

Для реализации такой ценностной ориентации личности как «здоровье» следует:

- провести профилактическую работу по преодолению вредных привычек учащихся;
- разработать конкретные рекомендации по укреплению здоровья.

## **6. Организационно-методическая деятельность.**

Чтобы повысить независимость, самостоятельность и самодостаточность подростков стоит разработать методические материалы для проведения занятий, на которых ученики смогут научиться устанавливать свои интересы и отстаивать их.

Для развития такой ценности как «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе», нужно активно включать старших подростков в участие в общественной жизни общества. Например, включить всех обучающихся в деятельность направлений школы (научное, творческое, волонтерское, организационное и пр.) и агитировать учащихся на благотворительную деятельность.

Ценность познания нового в мире, природе, человеку может развиваться при проектировании образовательного процесса.

### **Библиографический список**

1. Шамардина М.В., Матерова Т.А., Першина Н.А. Формирование жизнестойкости и совладания с трудными жизненными и стрессовыми ситуациями детей и подростков в образовании: учебно-методическое пособие. 2-е изд. Бийск: АГППУ им. В.М. Шукшина, 2018. 190 с.
2. Мадди С.Р. Смыслообразование в процессе принятия решений // Психологический журнал. 2005. Т.26. № 6. С. 87-101.
3. Ярошук И.В. Психология жизнестойкости: обзор теоретических концепций, эмпирических исследований и методик диагностики // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2020. Т.33. №1. С. 50-60.
4. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Жизнестойкость и ее диагностика. М.: Смысл, 2016. 162 с.
5. Горская Ю.М., Пархоменко Е.А., Дубовова А.А. Психолого-педагогическая диагностика: учебно-методическое пособие. Краснодар: КГУФКСТ, 2019. 251 с.
6. Хромов А.Б. Пятифакторный опросник личности. Учебно-методическое пособие. Курган: КГУ, 2000 23 с.
7. Пыстогова Н.А. Изучаем ценностные ориентации: методические рекомендации для педагогов образовательных учреждений и студентов педагогических ВУЗов. СПб.: ГБОУ Гимназия № 227 Санкт-Петербурга, 2018. 55 с.

## USING FUNDS OF HEALTH AND FITNESS ACTIVITIES FOR PREVENTION OF ADOLESCENTS' AGGRESSIVENESS

M. A. Barykina

senior lecturer of the Department of Pedagogy, Psychology and Communication Disciplines  
Volgograd State Physical Education Academy

[barikina\\_m@mail.ru](mailto:barikina_m@mail.ru)

**Abstract.** The article presents the results of an education study on the prevention of adolescents' aggressiveness by means of health and fitness activities (team games and group exercises). The results obtained during the experimental work allow the author to assert the effectiveness of the chosen method of personal development of adolescents and the formation of their willingness to cooperate and restrain themselves in emotionally acute situations. The presented material will be interesting and useful to practicing social educators, teachers-psychologists and deputy heads of a general educational organization for educational work. The prospects for further research on this problem are to expand the possibilities of using physical, cultural and recreational activities to harmonize the personal development of adolescents in terms of improving their arbitrariness of the emotional and volitional sphere.

**Keywords:** teenagers, aggression in emotional conflict situations, health and fitness activities.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Мария Александровна Барыкина

старший преподаватель

кафедры педагогики, психологии и коммуникативных дисциплин  
ФГБОУ ВО «Волгоградская государственная академия физической культуры»

[barikina\\_m@mail.ru](mailto:barikina_m@mail.ru)

**Аннотация.** В статье представлены результаты экспериментального исследования по профилактике агрессивности подростков средствами физкультурно-оздоровительной деятельности (командными играми и групповыми упражнениями). Полученные в ходе экспериментальной работы результаты позволяют утверждать об эффективности выбранного способа личностного развития подростков и формировании у них готовности к сотрудничеству и сдерживанию себя в эмоционально острых ситуациях. Представленный материал будет интересен и полезен практикующим социальным педагогам, педагогам-психологам и заместителям руководителя общеобразовательной организации по воспитательной работе. Перспективы дальнейших исследований по данной проблеме – расширение возможностей применения физкультурно-оздоровительной деятельности для гармонизации личностного развития подростков в плане совершенствования у них произвольности эмоционально-волевой сферы.

**Ключевые слова:** подростки, агрессия в эмоционально-конфликтных ситуациях, физкультурно-оздоровительная деятельность.

**The relevance of the research problem.** The problem of aggressiveness of modern teenagers is quite acute for modern society. In the conditions of economic, political and social instability, a deviant form of behavior becomes characteristic for

the younger generation. Aggression as an intuitively chosen way of everyday behavior affects a significant decrease in the social intelligence of adolescents, namely the inability to understand the behavior of another person, their own behavior, as well as the inability to act in accordance with the situation [1-5].

At the same time, traditional means of psychological and pedagogical prevention of aggressive behavior of adolescents (conversations, trainings, etc.) are sometimes insufficient for their social and pedagogical rehabilitation [6].

Based on the research of the psychological and pedagogical essence of physical culture and wellness activities as a means of developing the personality of those involved, conducted by Professor Yu.V. Naumenko [7; 8], we assumed that the means of physical culture and wellness activities (team games and group exercises) will have a beneficial effect on the emotional and volitional sphere of adolescents and will contribute to prevention of aggressive behavior.

**The aim of the study** is to assess the impact of physical culture and recreational activities on the manifestation of aggressive behavior of adolescents in emotional conflict situations.

**The base and terms of the study.** The study was conducted in school No. 40 of the city of Volgograd in June 2022.

**Study participants.** The study involved 15 teenagers (students of grades 6-7) classified by the school's social pedagogue as "difficult". The first group (experimental) consisted of teenagers attending a school camp (8 people), and the second control group included 7 people who stayed at home.

**Methodology for assessing** the aggressive behavior of adolescents – we used the traditional basic method of "Aggressive behavior" in the work of a school teacher-psychologist (E.P. Ilyin, P.A. Kovalev), which allows us to evaluate the aggressive behavior of adolescents according to the following parameters: 1) propensity to direct verbal aggression; 2) propensity to indirect verbal aggression; 3) propensity to indirect physical aggression; 4) propensity to direct physical aggression; 5) level of intemperance.

Evaluation indicators: little manifested – up to 7 points; often manifested – from 8 to 14 points; pronounced – from 15 to 20 points.

The first test was held in early June before the opening of the school camp shift, and three times 21 days after the end of the shift.

Table 1.

*Manifestations of aggressive behavior in adolescents in the experimental group*

Teens	At the beginning of the experimental work					Based on the results of the experimental work				
	KVA	PVA	KFA	PFA	ON	KVA	PVA	KFA	PFA	ON
Ivan P.	10	18	14	10	12	8	13	11	7	10
Kirill S.	11	19	13	10	12	9	14	10	8	9
Maxim A.	11	18	14	11	13	9	12	12	9	10
Sergey V.	12	20	14	11	13	10	14	11	8	11
Nikita R.	10	17	14	10	11	8	12	12	7	9
Maria A.	13	17	12	9	12	11	13	11	7	8
Anna P.	12	18	13	10	12	11	12	10	7	8
Sveta M.	13	17	12	9	11	11	13	10	7	8

Note. KVA – indirect verbal aggression; PVA – direct verbal aggression; CFA - indirect physical aggression; PFA – direct physical aggression; UN -level of intemperance.

Table 2.

*Dynamics of aggressive behavior in adolescents in the experimental group (average score)*

Indicators	At the beginning of the experimental work					Based on the results of the experimental work				
	KVA	PVA	KFA	PFA	ON	KVA	PVA	KFA	PFA	ON
Little is manifested									7,5	
Manifests itself often	11,5		13,25	10	12	9,63	12,88	10,88		9,13
strongly pronounced		18								

Table 3.

*Manifestations of aggressive behavior in adolescents in the control group*

Teens	At the beginning of the experimental work					Based on the results of the experimental work				
	KVA	PVA	KFA	PFA	ON	KVA	PVA	KFA	PFA	ON
Ivan P.	11	17	14	9	12	10	15	14	9	10
Kirill S.	9	17	13	10	12	9	14	13	10	11
Maxim A.	11	18	14	11	13	9	14	14	11	10
Sergey V.	12	19	14	11	13	11	15	14	11	11
Nikita R.	11	18	14	9	11	9	14	14	9	9
Maria A.	10	17	12	9	11	10	15	12	9	8
Anna P.	11	17	13	10	12	11	15	13	10	8



Table 4.

*Dynamics of aggressive behavior in adolescents  
in the control group (average score)*

Indicators	At the beginning of the experimental work					Based on the results of the experimental work				
	KVA	PVA	KFA	PFA	ON	KVA	PVA	KFA	PFA	ON
Little is manifested										
Manifests itself often	9,38		13,43	9,86	12	9,85	14,57	13,43	9,86	9,57
strongly pronounced		17,57								

A comparative analysis of the results of the study of aggression in adolescents (Table 1-4) shows that:

- at the beginning of the experimental work, the groups were comparable in terms of the level of aggression in the selected indicators;

- according to the results of experimental work, the quantitative indicators of adolescents in the experimental group improved in all selected parameters (indirect verbal aggression; direct verbal aggression; indirect physical aggression; direct physical aggression; level of intemperance) and in two (direct verbal and direct physical aggression) there was a qualitative improvement;

- in the control group, qualitative improvement occurred only in one parameter (direct verbal aggression), quantitative indicators did not change for manifestations of indirect and direct physical aggression, and even worsened for indirect verbal aggression.

Thus, positive dynamics in the manifestation of various forms of aggression and in the level of intemperance is noted only in adolescents of the experimental group, which indicates a positive effect of means of physical culture and recreational activities (team games and group exercises) on the prevention of aggressiveness of adolescents.

**Prospects for further research on this problem:**

- determination of the most effective means of physical culture and health-improving activity by the influence on the manifestation of aggressiveness and the level of restraint of adolescents;

- approbation of the proposed approach to the prevention of aggressive behavior in high school students and young people;

- the use of means of physical culture and recreation activities to improve the emotional microclimate and interaction of family members in problem families.

**References:**

1. Барыкина М.А. Физкультурно-оздоровительная деятельность в летнем пришкольном лагере: анализ педагогической практики // Физическое воспитание и спортивная тренировка. 2021. №1(53). С. 123-129.
2. Камалиев Д.М., Ракишева А.С., Самсонова Ж.И., Жетеева Р.А. Агрессия в среде подростков и ее профилактика // Вестник КазНМУ. 2021. № 1. С. 97-99.
3. Ким А.Л., Иванова М.С. Агрессия у подростков // БМИК. 2015. № 12. С. 1441 - 1443.
4. Клопкова Е.П. Агрессивное поведение подростков, как социально-психологическая проблема // Вестник магистратуры. 2017. № 1-4 (64). С. 48-50.
5. Мурадова В.И., Николаева Е.С. Личностные особенности проявления агрессивного поведения у подростков // Инновационная наука. 2015. № 12-3. С. 213-216.
6. Рубцова Е.В. Причины возникновения подростковой агрессии и приемы коррекции проблем педагогически запущенных подростков // КНЖ. 2020. №1 (30). С. 29-32.
7. Науменко Ю.В. Социально-культурный подход к теоретико-методологическому обоснованию в области физической культуры // Физическое воспитание и спортивная тренировка. 2020. № 1 (31). С. 175-185.
8. Науменко, Ю.В. Общепедагогическая сущность физкультурно-оздоровительной деятельности // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021. № 12 (202). С. 247-252.

## КОГНИТИВНАЯ ПЛАСТИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В СТРУКТУРЕ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РИСКИ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ

Татьяна Викторовна Белых

доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной психологии образования и развития ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»

[tybelih@mail.ru](mailto:tybelih@mail.ru)

**Аннотация.** В статье анализируются результаты эмпирического исследования взаимосвязи разноуровневых показателей в структуре интегральной индивидуальности: когнитивной пластичности, характеристик интеллектуальной деятельности, ранних дезадаптивных когнитивных схем, типа и направленности реакции на фрустрацию у студентов вуза. У студентов с высоким уровнем когнитивной пластичности, психологические риски развития дезадаптации связаны с возможной актуализацией таких дисфункциональных поведенческих схем как: эмоциональная депривированность, покинутость/нестабильность. Развитие когнитивной пластичности связано с созданием психолого-педагогических условий для метакогнитивной оценки студентами знаний о задаче и возможных стратегиях ее решения, которые должны быть актуализированы в конкретной ситуации, а также профилактики когнитивных искажений, возникающих как результат сформированной поведенческой ригидности.

**Ключевые слова:** когнитивная пластичность, ранняя дезадаптивная схема, реакция на фрустрацию, интегральная индивидуальность

## COGNITIVE PLASTICITY OF A PERSON IN THE STRUCTURE OF INTEGRATED INDIVIDUALITY IN UNIVERSITY STUDENTS: PSYCHOLOGICAL RISKS AND DEVELOPMENT CONDITIONS

T. V. Belykh

doctor of psychology, professor, professor of the Department of Social Psychology of Education and Development, Saratov State University

**Abstract.** The article analyzes the results of an empirical study of the relationship of multi-level indicators in the structure of integral individuality: cognitive plasticity, characteristics of intellectual activity, early maladaptive cognitive schemes, the type and direction of reaction to frustration among university students. In students with a high level of cognitive plasticity, the psychological risks of maladaptation development are associated with the possible actualization of such dysfunctional behavioral patterns as emotional deprivation and abandonment/instability.

The development of cognitive plasticity is associated with the creation of psychological and pedagogical conditions for students' metacognitive assessment of knowledge about the task and possible strategies for solving it, which should be updated in a particular situation, as well as the prevention of cognitive distortions that arise as a result of the formed behavioral rigidity.

**Keywords:** cognitive plasticity, early maladaptive schema, reaction to frustration, integral individuality

Способность успешно справляться с трудными жизненными ситуациями, сохраняя психологическое здоровье и оптимально реализуя себя в различных

видах деятельности формируется у человека в процессе межличностного взаимодействия с самого раннего детства и как правило, связано со сформированностью пластичных поведенческих форм реагирования на жизненные ситуации. Этот процесс неразрывно связан со становлением и развитием индивидуальности человека, которая представляет собой многоуровневую и саморазвивающуюся систему [1]. Саморазвивающейся эта система является как минимум по трем причинам: первая связана с тем, что в процессе формирования и развития человек не только усваивает, но и трансформирует собственную смысловую организацию, изменение которой влечет за собой динамическое преобразование всей системы разноуровневых индивидуальных свойств, во вторых, огромный пласт психической жизни человека организуется бессознательной сферой, доступ к которой ограничен как психологическими защитными механизмами (с целью снижения влияния травмирующего опыта), так и отсутствием навыков целенаправленного осознания и осмысления оснований оценок ситуаций, решений, намерений и т.д. В-третьих, саморазвитие индивидуальности может осуществляться за счет целеполагания, планирования деятельности и рефлексии собственных достижений, что приводит к трансформации всей совокупности устоявшихся связей в структуре целостной индивидуальности.

Реализуя интегративный подход, предложенный еще В.С. Мерлиным к изучению индивидуальности человека, представляется возможным исследовать наличие связи между такими разноуровневыми характеристиками личности в структуре индивидуальности как когнитивная пластичность, пластичность/ригидность поведения, особенности реагирования в ситуации межличностного взаимодействия и сформированность ранних дезадаптивных поведенческих схем. Наличие и характер указанных связей способен раскрыть вклад когнитивной организации личности и влияния усвоенного социального опыта в проявление склонности к адаптивному или дезадаптивному способу самореализации личности.

В структуре интегральной индивидуальности личности выделяют разные психологические свойства: психодинамические, первичные и вторичные свойства индивида, представления, систему отношений, социальные установки и др. В нашем исследовании мы изучали многоуровневую структуру свойств, а именно, когнитивную пластичность, характеристики интеллектуальной деятельности (гибкость мышления, интеллектуальную лабильность) во взаимосвязи со сформированными ранними дезадаптивными схемами, типом поведения (ригидным/пластичным), реакцией на фрустрацию, которые в их взаимосвязи могут свидетельствовать о нарушении или сохранности процессов адаптации и высоком или низком уровне психологической уязвимости личности.

Таким образом в структуре интегральной индивидуальности были изучены три уровня: индивидуальный, представленный характеристиками когнитивной сферы личности; личностный: наличие/отсутствие ранних дезадаптивных схем; социально-психологический: тип и направленность реакции на фрустрацию.

Для диагностики указанных характеристик были использованы следующие методы исследования:

- Томский опросник ригидности Г. В. Залевского;
- Схемный опросник Дж. Янга (YSQ S3R);
- Методика словесно-цветовой интерференции (Тест Дж. Струпа),
- Методика «Гибкость мышления» А. С. Лачинса,
- Методика «Интеллектуальная лабильность» В.Т. Козлова
- Методика С. Розенцвейга «Реакции на фрустрацию»

На первом этапе была исследована связь между низким уровнем когнитивной пластичности, поведенческой ригидностью и типом ранних дезадаптивных схем. Эмпирическую базу исследования составили студенты 1-го курса факультета «Психологии» СГУ им. Чернышевского в количестве 74 человек.

На данной выборке, у студентов с низким уровнем когнитивной пластичности по методике Дж. Струпа, были выявлены значимые положительные корреляции разных типов поведенческой ригидности со

сформированными в раннем детстве дисфункциональными когнитивными схемами, относящимися к таким категориям как: «Разобщенность и отвержение», «Направленность на других», «Сверхбдительность и подавление».

Наличие общей ригидности, которая проявляется в склонности к персеверациям (стереотипиям) имеет значимые корреляционные связи со всеми выявленными и перечисленными выше категориями ранних дезадаптивных схем.

Выраженность актуальной ригидности, проявляющейся в неспособности личности в проблемной ситуации изменить мнение, отношение, установку, мотивы, модус переживания коррелирует с дезадаптивными поведенческими схемами, относящимися к категории «Разобщенность и отвержение», а именно с социальной отчужденностью; дефективностью/стыдливостью; неуспешностью.

Ригидность как состояние, которое проявляется в наличии фиксированного поведения только в состоянии стресса (дистресса) коррелирует с двумя из всех выявленных дезадаптивных схем, а именно, с покинутостью/нестабильностью; негативизмом/пессимизмом, относящихся соответственно, к категориям «Разобщенность и отвержение» и «Сверхбдительность и подавление».

Понятие «ранняя дезадаптивная схема» (РДС), введенная Дж. Янгом описывается через трудно поддающиеся изменениям представления, которые имеются у человека относительно окружающего мира [2]. Сформированные в раннем детстве схемы восприятия влияют на всю совокупность психических явлений: от эмоциональных состояний до стратегий межличностного взаимодействия, определяя степень адаптированности/дезадаптации личности.

Как указывают Арнтц А., Якоб Г., РДС являются ригидными, самоподдерживающимися механизмами, которые заставляют человека отражать только соответствующую схемам информацию, воспринимаются им как фактическое, достоверное знание о себе и об окружающем мире. Они ограничивают его поведение, то есть нарушают нормальную социальную адаптацию. РДС в большинстве случаев не осознаются и не проявляются, пока не происходит какое-либо «пусковое» событие, которое активизирует ту или

иную схему. Они могут «запускаться» как релевантными событиями, так и настроением человека, и часто это сопровождается высоким уровнем аффекта и низким уровнем критичности к своему состоянию [3].

С возрастом РДС становятся все более сложными и могут оказывать влияние на более широкие сферы жизни [2].

Таким образом, на первом этапе исследования были выявлены прямые корреляционные связи между разными типами поведенческой ригидности и наличием ранних дезадаптивных схем у студентов с низкой выраженностью когнитивной пластичности.

На втором этапе, изучалось наличие или отсутствие связи между высокой когнитивной пластичностью и типом дезадаптивных поведенческих схем.

В исследовании приняли участие студенты первого курса факультета психологии СГУ в количестве 43 человек, у которых была выявлена высокая степень когнитивной пластичности. Когнитивная пластичность - это способность человека адаптировать стратегии когнитивной обработки к новым и неожиданным условиям окружающей среды [4]. Когнитивная пластичность приобретает с опытом, она развивается в процессе обучения или накопления жизненного опыта, когнитивная гибкость также предполагает адаптацию стратегий когнитивной обработки.

Было обнаружено, что студенты, имеющие высокие показатели переключаемости с одного типа когнитивной задачи на другую (при проведении экспериментальной процедуры по методике Дж. Струпа), то есть проявляющие когнитивную пластичность при обработке информации отличались наличием как минимум двух дезадаптивных схем, а именно: эмоциональной депривированности, а также покинутости/нестабильности, которые относятся к категории «Разобщенность и отвержение».

То есть, респонденты, имеющие высокую выраженность когнитивной пластичности, могут иметь имплицитные убеждения о собственной эмоциональной отчужденности от других людей, дистанцированности от них, нестабильности тех межличностных отношений, в которые они включены. Что

может вносить существенный вклад в формирование дезадаптивного способа самореализации.

На третьем этапе изучались связи между характеристиками интеллектуальной деятельности (гибкость мышления, интеллектуальная лабильность), когнитивной пластичностью, типом и направленностью реакции на фрустрацию. В исследовании приняли участие 74 студента факультета психологии СГУ.

Было выявлено, что чем более пластичным, гибким является мышление респондента, тем более быстрым и легким происходит переход от одной деятельности к другой адаптивно ситуации, принимаемые решения могут основываться на принятии личной ответственности за результат. Об этом свидетельствуют прямая отрицательная корреляция между гибкостью мышления и общей ригидностью и положительная с интропунитивной реакцией на фрустрацию. Чем ниже уровень когнитивной лабильности (большое количество ошибок по методике Лачинса), тем выше количество экстрапунитивных реакций в ситуации фрустрации. Положительные корреляции обнаружены также между ригидностью мышления и количеством препятственно-доминантных реакций на ситуацию фрустрации. Такие результаты могут свидетельствовать о том, что чем выше уровень ригидности мышления, тем больше респонденты в ситуации фрустрации склонны фиксировать внимание на препятствии, а не на поиске способов разрешения проблемы, а также склонны искать причины собственных неудач во вне.

Таким образом, наличие ригидности как свойства личности и различные ее типы имеют линейные положительные корреляционные связи с дисфункциональными когнитивными схемами личности, определяющими при возникновении стрессовых ситуаций возможность проявления дезадаптивных стратегий совладания. В свою очередь, наличие когнитивной пластичности может сопровождаться глубинными убеждениями, основанными на эмоциональной депривированности и ощущении отчужденности от близкого социального окружения, что может стать одной из причин, дезадаптивных



реакций в стрессовых ситуациях у лиц, обладающих высоким уровнем креативности и творческих достижений в учебной и профессиональной деятельности. Интеллектуальная лабильность и гибкость мышления позволяют личности в условиях фрустрации потребностей проявлять способность к метакогнитивной оценки проблемных условий и легче справляться с интерпретацией ситуационных изменений в окружающей среде, проявляя способность к осознанию меры собственного влияния и ответственности за происходящие события.

Таким образом можно сделать вывод о том, что у студентов с высоким уровнем когнитивной пластичности, психологические риски развития дезадаптации связаны с возможной актуализацией таких дисфункциональных поведенческих схем как: эмоциональная депривированность; покинутость/нестабильность. Развитие когнитивной пластичности может достигаться за счет создания психолого-педагогических условий для фасилитации способности к метакогнитивной оценки студентами знаний о проблемной ситуации и возможных стратегиях ее решения, а также профилактики когнитивных искажений, возникающих как результат сформированной общей, актуальной и ситуативной поведенческой ригидности.

#### **Библиографический список**

1. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 256 с.
2. Холмогорова А. Б. Схема-терапия Дж. Янга – один из наиболее эффективных методов помощи пациентам с пограничным расстройством личности // Консультативная психология и психотерапия. 2004. № 2. С. 78-87.
3. Арнтц А., Якоб Г. Практическое руководство по схема-терапии. Методы работы с дисфункциональными режимами при личностных расстройствах / Перевод с англ. Е. Плотниковой; под научной редакцией А.В. Черникова. М.: Научный мир, 2016. 320 с.
4. Canas J. J. Cognitive flexibility [Электронный ресурс] // University of Granada 2015 P. 296 – 300.

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТРЕНИНГА НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОСТИ У ДЕТЕЙ

Олеся Владимировна Бесхмельнова

магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»,  
[beshmelnova@yandex.ru](mailto:beshmelnova@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье описываются методы конструирования и проведения нового направления тренинга – тренинга по детской безопасности на актуальные для общества темы: защита от неприятностей (от похищения), интернет безопасность, травля или сексуальная безопасность ребенка. Так как эта тема нова для нас, требуется тщательное методологическое изучение вопроса, и важным пунктом является исключение формального отношения к конструированию и самому проведению тренинга. Тренер должен иметь основы психолого-педагогического образования и уметь адаптировать методики исходя из целей и задачи тренинга, запросов и психологического настроения участников.

**Ключевые слова:** тренинг, психологический тренинг, детский тренинг, детская безопасность, методология, школьники, подростки, тренинговые методы.

## METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF SAFETY SKILLS TRAINING FOR CHILDREN

O.V. Beshmelnova

master student of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education  
Saratov State University  
[beshmelnova@yandex.ru](mailto:beshmelnova@yandex.ru)

**Abstract.** The article describes the methods of designing and conducting a new training direction – training on child safety on topics relevant to society: protection from trouble (from abduction), Internet security, bullying or sexual safety of a child. Since this topic is new to us, a thorough methodological study of the issue is required, and an important point is the exclusion of a formal attitude to the design and the very conduct of the training. The trainer must have the basics of psychological and pedagogical education and be able to adapt the methods based on the goals and objectives of the training, requests and psychological mood of the participants.

**Key words:** training, psychological training, children's training, child safety, methodology, schoolchildren, teenagers, training methods.

Психологический тренинг прочно вошел в стандарт психологической работы, однако, не во всех образовательных организациях используют этот метод. Тренинг по детской безопасности – это новое направление тренинговой деятельности у нас в стране, которое только начинает набирать популярность. Темы, которые интересны и востребованы по безопасности: интернет-безопасность, защита от неприятностей (возможное похищение или встреча на улице с неприятной компанией), травля ребенка и тренинги по сексуальному

воспитанию. Как психологи, мы понимаем, что основная работа по профилактике негативных последствий лежит на семье, тем не менее, просветительская и тренинговая деятельность в школе весьма познавательна и может дать детям набор инструментов для личной безопасности.

Большинство взрослых воспитывают своих детей точно так же как воспитывали их самих, особо не вникая в новые методы обучения или возрастную психологию. Они считают, что если они сказали про какую-то опасность много раз, если наказали за нарушение запрета, то этого вполне достаточно. Увы, это не так. Ребенок снова и снова реагирует на просьбы незнакомых людей, считает, что подъезд – это безопасное место, где можно спрятаться, и делится в сети местами, где они бывают и как зовут их родителей и прочее. Если внимательно посмотреть на поведение взрослых, то, зачастую, в нем также можно много рисков для безопасности. Следовательно, психологические тренинги по детской безопасности – это актуальный и действенный способ, который помогает ребенку справиться с некоторыми опасностями в нашем обществе.

Чтобы лучше разобраться в методологии тренинга, сначала обратимся к его определению.

И.В. Вачков дает такое определение: «Именно тренинг – один из тех психологических методов, которые позволяют создать психологические условия для развития профессионального и личностного самосознания людей и актуализации их ресурсов, дают возможность изменить их поведение и отношение к миру и другим людям» [1, с. 61].

В.Г. Ромек: «Под тренингом поведения обычно имеют в виду целенаправленную и стандартизированную последовательность действий по формированию новых навыков поведения» [2, с. 28].

В.В. Никандров: «Психологический тренинг это метод игрового моделирования психогенных ситуаций в целях развития психологической компетентности и формирования и совершенствования различных

психологических качеств, умений и навыков у людей, включенных в эти ситуации в роли участников или зрителей» [3, с. 6].

У школьников младших возрастов проведение тренинга имеет особенности в методологических и организационных аспектах. С подростками и старшеклассниками можно проводить довольно развернутые и продолжительные тренинговые программы, так как в этом возрасте активное групповое обучение позволяет полноценно формировать навыки, учитывая возрастные особенности каждой возрастной группы.

Основной целью детских тренингов по безопасности является формирование у детей навыков личной безопасности, практическая проработка разнообразных угрожающих ситуаций. Помимо этого, решаются задачи развития ребенка, и создание позитивных изменений в его жизни. Дети приходят на тренинг без явного запроса, обычно родители организуют такие мероприятия, чтобы ребенок мог получить навыки, которыми вполне возможно, они сами и не владеют.

В тренинге используется прием, когда осознание ошибочности своих действий приводит к формированию новых концепций и умозаключений у ребенка. Ярким примером служит упражнение, когда детей просят составить портрет преступника. Обычно приводят примеры очень злого, неприветливого лица, видимые шрамы, горбатого человека, темная или рваная одежда. Дети младшего возраста рассказывают о преступниках, похожих на мультяшных злодеев в масках, шляпах и с оружием в руке. Когда они убеждаются в абсурдности своих фантазий, тренер объясняет, что преступником может быть кто угодно, даже приятная женщина, что преступника невозможно распознать по внешности, а только по подозрительному поведению.

Также эти занятия направлены на снятие ограничений в общении, которые были выстроены родителями. Как ни странно, но современные дети разучились кричать. В одном из тренингов по защите от похитителя требуется прокричать простую фразу «Помогите! Я не знаю этого человека!» По нашему опыту, каждый второй ребенок сделать это не может. Возникает ступор, так как часто

актуализируется родительский запрет на крик. Из-за социальных ограничений и страха общественного осуждения, родители запрещают ребенку кричать как дома, так и на улице. На детских площадках можно услышать от родителей такие фразы: «Не кричи!», «Что ты делаешь, на тебя ведь все смотрят!», «Не пачкайся!». Список можно продолжать бесконечно. Способом снятия ограничений в этом случае будет обучение ребенка громко кричать в случае опасности, особенно важно, чтобы он мог это сделать в общественном месте. Тут огромное значение имеет групповая форма работы, – ребенок смотрит, как кричат другие дети и понимает, что это нормально, и иногда даже необходимо [4].

К социальным ограничениям можно отнести боязнь ребенка испачкаться, ведь родителя столько времени и денег тратят на покупку, стирку одежды, чтобы было не быть хуже других. Ну а порванная вещь в некоторых семьях вообще приравнивается к очень серьезному проступку. Поэтому, например, в упражнении «защита от похитителя», тренер показывает прием, когда при нападении незнакомого взрослого и его попытке утащить ребенка, последнему нужно упасть на землю. Таким образом, ребенок превращается в 30-40 килограммовый мешок, который утащить гораздо сложнее. Дети не могут себе позволить упасть даже на пол в классе, они же испачкаются. Даже тот факт, что от этого зависит их жизнь, не может заставить их нарушить запрет мамы.

Таким образом, к задачам детских тренингов безопасности можно отнести:

1. мотивацию участников на получение информации и навыков по данной теме, чтобы дети увидели смысл в этих знаниях и умениях, чтобы они по-настоящему захотели овладеть этими навыками;
2. получение участниками новых представлений об угрозах и рисках, формирование новых убеждений и расширение картины мира;
3. формирование навыков и умений распознавания угрожающей безопасности ситуации и грамотного поведения в ней: технологических, стратегических и диспозиционных. Технологические навыки – это набор инструментов для решения той или иной ситуации. Стратегические – это умение

выбрать нужный инструмент, правильную стратегию. И диспозиционные – это определить верную диспозицию или отношение к ситуации, когда дается возможность «прожить» ее [1].

Самым важным отличием психологического тренинга от обычного урока в школе, как раз в том, что он не только формирует навыки, но и учит какую именно стратегию выбрать. Самая частая ошибка школьника в ситуации, опасной для жизни, заключается в том, что ребенок пытается договориться с преступниками, или просто пристающими подростками, а по факту, нужно просто убежать. Неверно выбранная стратегия может стоить ребенку жизни, потерей имущества и грозить серьезной психологической травмой.

Методы, которые используются в детском тренинге, подбираются исходя из темы и возраста участников. Для примера возьмем темы детской травли, интернет безопасности и защиты от неприятностей.

Метод работы с прошлыми событиями. Эта группа методов включает в себя регрессивный метод – метод, при котором психолог (ведущий тренинга) предлагает детям погрузиться в определенный момент в прошлом, который вызывал мощную эмоциональную реакцию. Это очень актуально во всех вышеуказанных тренингах. В теме детской травле можно предложить ребенку погрузиться в события неприятного прошлого, когда он столкнулся с агрессией в свой адрес со стороны сверстников. В тренинге интернет безопасности, например, можно вспомнить каким образом ребенок пользуется социальными сетями, а в защите от неприятностей, как было неуютно проходить мимо выпивающей компании подростков. Метод регрессии в этом случае необходим для того, чтобы изменить отношение к какому-то объекту. Всем детям из перечисленных примеров необходимо почувствовать себя более уверенно, что у них есть ресурсы для отражения агрессии или интервенции в свой адрес.

Еще один метод – метод обмена опытом. Используя этот метод, психолог обращается с просьбой к детям поделиться с группой, случались ли у них ситуации, связанные с темой тренинга – травлей, как они сами пользуются интернетом или опасные ситуации на улице. Эффект данной методики гораздо

продуктивнее, чем индивидуальная работа с психологом, ведь ребенок видит, что его проблема не единственная, все дети в той или иной мере сталкиваются с ней, и самое главное, что из нее есть выход [5].

В имитационном методе психолог в безопасном пространстве для ребенка может воссоздать ситуацию в прошлом. Для этого лучше всего подходят ролевые игры: ситуационно-ролевые, игры-проживания, драмы, творческие игры, спонтанно-импровизационные.

Тренинговые методы работы со случаем событиями – это, когда во время тренинга разворачиваются неожиданные события, которые могут изменить отношение к проблеме. Для того чтобы привлечь внимание участников тренинга на свои чувства и эмоции, переживаемые в данный момент, используется метод концентрации присутствия. Он дает ребенку возможность оценить важность своих ощущений, что он имеет полное право испытывать их, что это нормально чувствовать гнев, если тебя обижают.

Метод групповой рефлексии занимает центральное место в методах работы со случаем событиями. Детям дается возможность самостоятельно подискутировать на предложенную тему тренинга. В тренинге по интернет безопасности участники могут сами путем обсуждения выявить опасности, которые подстерегают их в виртуальном пространстве. Тренер тут лишь немного управляет процессом и вмешивается, если возникают конфликты. Значительная часть ролевых игр в тренинге относится к методам построения диспозиций. Благодаря этому методу, в группе приходит понимание, что они представляют собой общество в миниатюре, и взаимоотношения внутри этой группы отражают их отношения в обществе. Они могут поменяться ролями, побыть и на месте жертвы агрессии и самим агрессором, это очень важный опыт для понимания мотивов людей.

Тренинговые методы работы с конструируемыми событиями ориентированы на будущее. Психолог дает участникам инструменты, для того, чтобы справиться с событиями, которые могут произойти в будущем. Работа с бессознательным находит свое отражение в методе символизации. В рамках

работы с детскими тренингами продуктивно использовать сказкотерапевтические и другие арт-терапевтические методы. Например, в тренинге по защите от неприятностей детям можно предложить проанализировать сказку о Красной Шапочке, что она сделала неправильно, и как можно было избежать негативных последствий (вступить в разговор с незнакомым взрослым, рассказать ему куда идет и зачем). В методе группового решения проблем участникам предлагается посмотреть на ситуацию с разных точек зрения. Этот метод похож на методику «мозгового штурма». Например, детям можно предложить придумать, что можно сказать обидчику, чтобы выйти из ситуации.

Метод операционализации можно также назвать методом формирования технологических умений. Здесь предлагаются ролевые игры для формирования навыков, которые потребуются ребенку в будущем. Примером может служить навык противостоять внешнему влиянию, иметь решительность сказать «нет».

Все вышеперечисленные тренинговые методы могут использоваться в каждом детском тренинге в том или ином виде. Все зависит от объема задач и отведенного времени. Это схема или карта, которую всегда можно использовать для любой возрастной группы, разница лишь в подборе техник, продолжительности встреч и способах регулирования эмоциональной нагрузки и разгрузки.

Сейчас мы живем в очень сложное и турбулентное время, многие взрослые люди еще не успели подстроиться под меняющуюся действительность, поэтому детские тренинги по безопасности сейчас актуальны как никогда. Кроме приобретения жизненно важных навыков у ребенка, они дают возможности приспособиться к новой реальности, а как мы знаем из личного опыта, навыки, полученные в детстве, остаются с нами на всю жизнь.

#### **Библиографический список**

1. Вачков И.В., Дерябо С.Д. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
2. Ромек В.Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях. СПб.: Речь, 2003. 175 с.



3. Никандров В.В. Антитренинг, или Контуры нравственных и теоретических основ психотренинга. СПб.: Речь, 2003. 176 с.
4. Тугулева Г.В., Овсянникова Е.А., Хабибулин Д.А. Профилактика и пути преодоления ситуативных страхов у детей старшего дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65 ч. 3. С. 315 – 318.
5. Зубко И.П. Тренинг эмпатии для подростков // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2019. № 4. С. 73 – 84.

## БИБЛИОТЕКА ВУЗА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА

Дарья Олеговна Боженова

студентка факультета социально-культурной и информационно-библиотечной деятельности,  
Белгородский государственный институт искусств и культуры

Лилия Ильинична Переславцева

кандидат педагогических наук, доцент кафедры библиотечно-информационной  
деятельности, Белгородский государственный институт искусств и культуры  
[trusheva@yandex.ru](mailto:trusheva@yandex.ru)

**Аннотация.** Библиотека вуза рассматривается как педагогическая система, направленная на воспитание и образование читателей. В статье делается акцент на особой библиотечной среде и необходимости применения в деятельности библиотеки современных информационно-коммуникационных технологий. Автором анализируются эффективные методы библиотечной педагогики.

**Ключевые слова:** библиотека вуза, библиотечная педагогика, библиотечная среда, информационно-коммуникационные технологии, методы библиотечной педагогики.

## HIGHER SCHOOL LIBRARY AS A PEDAGOGICAL SYSTEM

D. O. Bozhnova

student of the Faculty of Social, Cultural and Library and Informational Activities  
Belgorod State University Arts and Culture

L. I. Pereslavltsseva

candidate of pedagogy, associate professor of the Department of Library and Information Activities,  
Belgorod State University Arts and Culture  
[trusheva@yandex.ru](mailto:trusheva@yandex.ru)

**Abstract.** The library of the higher school is considered as a pedagogical system aimed at educating and educating readers. The article focuses on the special library environment and the need to use modern information and communication technologies in the library's activities. The author analyzes effective methods of library pedagogy.

**Keywords:** higher school library, library pedagogy, library environment, information and communication technologies, methods of library pedagogy.

Изменения в обществе и системе образования, связанные, в том числе, с глобализацией информационных процессов, ставят новые задачи перед библиотекой. В связи с лавинообразным нарастанием потока информации, интенсификацией применения информационно-коммуникационных технологий библиотека как информационная, культурная, просветительская организация постоянно трансформирует свой функционал в новом информационном пространстве.

Библиотека образует свою, особую, библиотечную среду, включающую информационную, эмоционально-психологическую, педагогическую и материальную составляющие. Деятельность библиотекаря – основа взаимодействия всех элементов библиотеки, реализации их социального содержания: ««Библиотекарь – душа библиотеки, та живая сила, которая приводит в движение все ее органически связанные части» [1]. Одним из важных условий реализации педагогической функции является библиотечный фонд, в состав которого включены традиционные и электронные информационно-образовательными ресурсы, классическая литература, наличие в библиотеке автоматизированных рабочих мест, использование возможностей информационно-коммуникационных технологий для эффективного библиотечно-информационного обслуживания, создания комфортного современного библиотечного пространства.

С опорой на опыт городской библиотеки для молодежи г. Выборга Ленинградской области [2], среди обучающихся БГИИК было проведено исследование. Более половины респондентов считают, что библиотека вуза выступает в качестве информационного центра, предоставляющего информацию для учебных целей, отмечая при этом значительную роль библиотеки как источника знаний в помощь самообразованию и расширению кругозора. И, конечно же, библиотека рассматривалась обучающимися и в качестве места проведения досуга, и как центр межличностного общения, и как помощник в реализации карьеры. То есть вузовская библиотека выполняет функции образовательной и воспитательной организации, центра профориентации и социализации в целом, что вполне соответствует задачам педагогики в широком смысле. Закономерно, что ввиду специфичности библиотеки, респонденты, на первое место поставили востребованность учебной литературы. Пользуется популярностью онлайн-библиотека вуза, представленная в соответствующем разделе на сайте образовательного учреждения.

Образовательную, развивающую, социализирующую и другие функции несет в себе библиотечная педагогика. Отличительной особенностью

библиотечной педагогики является интеграция универсальных библиотечных ресурсов, находящихся в распоряжении библиотеки, и средств информационных технологий, которыми располагает современная библиотека [3]. И.И. Тихомирова в ряде научных публикаций говорит об эволюции педагогической мысли, которая, постепенно расширяясь, стала включать в себя не только традиционные понятия, связанные с образовательными и воспитательными процессами, но и личностное развитие в более широком смысле [4].

А.В. Соколов, проводя сравнение библиотечной педагогики с другими отраслевыми, считает, что в качестве аспектов библиотечной педагогики, образующих ее смысловое содержание, можно рассматривать воспитательный (целевая направленность, то есть профессиональное кредо), познавательный (научно-теоретическое знание), прикладной (профессиональные умения и навыки), организационный (организация обучения) аспекты [5].

В «Руководстве для публичных библиотек России по обслуживанию молодежи» (2016 г.), разработанном Российской государственной библиотекой для молодежи, научно-методическим центром для библиотек Российской Федерации, обслуживающих молодежь, обозначено, что современная библиотека должна добиться того, чтобы она в представлении молодежи ассоциировалась как «дом знаний», гарантирующий свободный доступ к информационным ресурсам, с возможностью получить помощь в социальной и профессиональной адаптации, а также рассматривалась молодым поколением в качестве доступного места, где можно реализовать свои способности и таланты, развить их, получить навыки творческого развития и реализации общественных амбиций, местом свободного интеллектуального общения и дискуссионной площадкой на значимые темы [6].

Рассматривая эффективные методы библиотечной педагогики, возможно их классифицировать по нескольким основаниям.

Методы по типу воздействия на читателя подразделяются на методы, которые используются при непосредственном контакте с читателем и методы удаленного (опосредованного) влияния. К первым относятся

библиографический обзор, индивидуальное собеседование, дискуссия, читательская конференция, встреча с писателем, обсуждение прочитанной книги или журнала, чат или блог в соцмедиа. Методы опосредованного воздействия представлены библиографическими пособиями малых форм (планами чтения, буклетами, памятками, книжными закладками и др.), книжными выставками и просмотрами как традиционными, так и виртуальными, буктрейлерами, организацией справочно-поискового аппарата библиотеки, пространства открытого доступа.

Существует классификация методов по типу информации, используемой при педагогическом воздействии. Среди методов педагогического воздействия посредством использования первичной и вторичной информации выделяется две группы. К первой группе можно отнести «воспитание книгой», то есть обращение читателя к традиционной печатной книге, журналу, альбому или же в современных реалиях к электронному ресурсу. При этом происходят процессы образования личности, профессиональное развитие, нравственное совершенствование, эстетическое воспитание (например, эмоциональное удовольствие от художественного текста или книжной иллюстрации). К методам воздействия посредством библиографической или вторичной информации относятся библиографические обзоры, лекции по развитию информационной культуры, рекомендательные списки литературы, все элементы системы справочно-поискового аппарата библиотеки, базы данных, сайты библиотек и др.

Методы по количеству объектов педагогического воздействия делятся на индивидуальные (ведется индивидуальная педагогическая работа), групповые (объектом педагогического воздействия становится целевая группа, выделенная по ряду общих характеристик (пол, возраст, образование, читательские интересы) и массовые (акции, театрализованные представления, виртуальные библиотечные конкурсы, викторины и др.).

Методы библиотечной педагогики базируются на традиционных формах и методах библиотечно-информационной деятельности. Но с учетом инновационных возможностей современной библиотеки библиотечная

педагогика выступает в качестве инструмента реализации остального библиотечного функционала.

**Библиографический список**

1. Хавкина Л.Б. Книга и библиотека. СПб: Изд-во РНБ, 2011. 152 с.
2. Тюрми Е.С. Библиотека и молодежь: поиск идеальной модели. Обобщение опыта работы библиотеки А. Аалто [Электронный ресурс]. URL: <https://dereksiz.org/tyurmi-e-s-biblioteka-i-molodeje-poisk-idealnoj-modeli-obobsh.html>
3. Тихомирова И.И. Библиотечная педагогика или воспитание книгой: учебно-методическое пособие для библиотекарей, работающих с детьми. СПб: Профессия, 2011. 384 с.
4. Тихомирова И.И. Библиотечная педагогика: сущность и специфика // Библиотечное дело. 2012. № 15. С.31 – 35.
5. Соколов А.В. Сто лет библиотечной школьной педагогике (1913-2013) [Электронный ресурс]. URL: <http://h.120-bal.ru/kultura/6647/index.html>.
6. Руководство для публичных библиотек России по обслуживанию молодежи. М.: Рос. гос. б-ка для молодежи, 2016. 76 с.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19

Валентина Сергеевна Булова

аспирант кафедры методологии образования ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»  
[dimitrievavs@mail.ru](mailto:dimitrievavs@mail.ru)

**Аннотация.** В данной статье представлены результаты нашего исследования организации дистанционного обучения на примере одной из школ города Саратова, его влияние на психологическое благополучие и успеваемость учеников начальной школы во время карантина из-за пандемии COVID-19.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, психологические аспекты, COVID-19, цифровое образование, взаимодействие школы и семьи.

## PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF DISTANCE LEARNING IN PRIMARY SCHOOL DURING THE COVID-19 PANDEMIC

V. S. Burova

postgraduate student of the Department of Education Methodology, Saratov State University  
[dimitrievavs@mail.ru](mailto:dimitrievavs@mail.ru)

**Abstract.** This article presents the results of our study of the organization of distance learning on the example of one of the schools in Saratov, its impact on the psychological state and academic performance of elementary school students during quarantine due to the COVID-19 pandemic.

**Keywords:** distance learning, psychological aspects, COVID-19, digital education, interaction between school and family.

**Введение.** Дистанционное образование, не требующее физического присутствия учителя и ученика в школьной среде, позволяет проводить образование независимо от времени и пространства. Цифровое образование может обеспечить среду, в которой учителя и ученики могут делиться содержанием урока и взаимодействовать друг с другом. Хотя дистанционное обучение не было широко распространено в нашей стране до пандемии COVID-19, оно стало необходимым в этот период, как и в других 185 странах мира. Это затронуло около 1,5 миллиарда детей, что составляет почти 90% обучающихся всех школ мира [1]. Министерство просвещения Российской Федерации перешло на дистанционное обучение в школах с 6 апреля 2020 года, когда очное обучение было приостановлено [2]. Начало активного использования дистанционного обучения является важным вопросом для учеников с точки зрения предотвращения потери связи с процессом их образования. Однако большинство из них впервые столкнулись с таким форматом. Аналогично и родители впервые

наблюдают за тем, как обучение их детей проводится в онлайн-пространстве, в связи с чем на них возлагается большая ответственность. Для достижения положительного результата учителя приложили большие усилия для планирования дистанционного обучения и обеспечения непрерывности занятий с помощью веб-платформ, инструментов видеоконференций и социальных устройств. Онлайн-обучение сохранило непрерывность учебного года, хотя такое решение создало некоторые проблемы для семей. Вероятнее всего, по этой причине 2019-2020 учебный год был закончен досрочно 30 апреля для учащихся 1-8 классов [3].

Дети, живущие в семьях с плохим экономическим положением, не могли участвовать в дистанционном обучении из-за отсутствия подключения к Интернету или технологических устройств [4]. Это означало, что значительная группа детей могла быть исключена не только из обучения, но и из любых форм социализации со сверстниками и с окружающим миром. Самоизоляция и отсутствие социальных контактов являлись факторами риска развития психологического дистресса и других негативных последствий [5]. Исследования показали, что длительный стресс и социальная изоляция могут привести к большему количеству нарушений психического здоровья у детей, таких как беспокойство, агрессивность, тревога и депрессия [6].

Прерывание учебы в школе приводит к тому, что молодежь проводит много времени перед экранами, сокращает социальные взаимодействия и время, посвященное спорту, что сказывается на ритмах сна и пищевых привычках. Было подсчитано, что за 12 недель перерыва в обучении значительно снижаются результаты успеваемости учеников [7]. Длительное закрытие школ представляет серьезную угрозу для психологического благополучия детей и их семей. Родители и опекуны пытались работать удаленно, ухаживая за детьми. Из-за дистанционной формы работы родителей и отсутствия нескольких компьютеров в доме, всем членам семьи приходилось использовать устройство одновременно, что снижало качество образования [8]. Социальный опрос, проведенный в Италии в апреле 2020 года с участием родителей детей в возрасте от 2 до 14 лет,



показал, что трудности, связанные с карантином, повлияли на уровень стресса всей семьи [9]. Другой онлайн-опрос, проведенный среди более 3 тысяч взрослых с 24 апреля по 4 мая 2020 года в США, показал, что более 7 из 10 родителей (71%) считают управление онлайн-обучением своих детей значительным источником стресса [10]. В этот период было опубликовано множество статей о психологическом дистрессе детей и взрослых из-за COVID-19, но мало что известно о проблемах, связанных с закрытием школ [8].

**Материалы и методы исследования.** Для того, чтобы проанализировать влияние закрытия школ и других ограничений на детей и благополучие их семей, нами была создана специальная анкета. Опрос проводился онлайн с 1 по 10 мая 2020 года после досрочного окончания учебного года в МАОУ «Гимназия №2», и был нацелен на родителей учеников начальной школы (дети в возрасте 6-11 лет). В отечественной литературе не было найдено подобных анкет, связанных с конкретной проблемой психологических аспектов закрытия школ во время пандемии COVID-19, поэтому мы собрали вопросы, исходя из мониторинга запросов родителей по этой теме. Анкета была разослана родителям по электронной почте, мессенджерам (WhatsApp, Viber) или другим социальным сетям (ВКонтакте).

Анкета состояла из четырех разделов, в которых рассматривались следующие вопросы:

1) Социально-демографические показатели респондентов и их детей: пол, возраст, уровень образования, профессия, поддержка со стороны других родственников; пол, возраст детей, наличие братьев или сестер, класс, успеваемость до начала пандемии.

2) Организация дистанционного обучения: используемые инструменты (компьютеры, смартфоны, планшеты, книги), возникновение технических трудностей, помощь школы в организации проведения уроков, доступность взаимодействия с учителем в ходе онлайн-обучения, оценка требуемых от ребенка усилий, проверка домашнего задания, выставление оценок и их изменения на фоне перехода на дистанционный формат.

3) Временные параметры онлайн-обучения: продолжительность дистанционного обучения, концентрации внимания школьников, необходимость перерывов, время, проведенное у экранов девайсов.

4) Отношение респондентов к дистанционному обучению: вовлеченность родителей в дистанционное обучение, выполнение роли учителя, трудности, возникшие в ходе дистанционного обучения, уровень онлайн-образования, автономность и обязательность ребенка, изменения в поведении детей (беспокойство, агрессивность, нарушения сна или лабильность настроения).

### **Результаты исследования.**

1) Социально-демографические показатели респондентов и их детей

Всего в онлайн-опросе приняли участие 269 родителей из 9 классов начальной школы. Подавляющее большинство респондентов были матери школьников – 257 человек (95,5 %). Их средний возраст составил 37,5 лет. Большинство родителей имели высшее образование – 175 человек (65 %), в основном работали – 194 человека (72,1 %), из которых в качестве наемных работников 171 человек (63,6 %). В начальной школе обучалось 113 мальчиков (42 %) и 156 девочек (58 %). Средний возраст детей составил 9,5 лет. Успеваемость в школе до карантина у 188 детей (69,9 % учащихся) была хорошей или отличной. Один ребенок был у 156 семей (58 %), в остальных – двое и более. В 137 семьях (50,9 %) детьми занимались другие родственники.

2) Организация дистанционного обучения

Наиболее часто используемым инструментом был компьютер – в 87,7 % случаев (236 семей). 217 респондентов (80,7 %) не испытывали трудностей с использованием техники. 10 семей (3,7 %) не имели возможности перейти на дистанционный формат образования из-за отсутствия девайсов или доступа в Интернет. Всем им была оказана необходимая помощь со стороны школы – выделены ноутбуки и портативные модемы.

Для учебы и выполнения домашних заданий 137 учеников (50,9 %) прилагало больше усилий для осваивания программы с точки зрения их

родителей. По мнению 83 респондентов (30,9 %), с учителями невозможно было быть на связи в течение всего времени.

Оценка работы проводилась у 100 % учащихся и в основном заключалась в проверке учителями домашних заданий (74,3 %). С переходом на онлайн-образование у всех учеников (100 %) успеваемость значительно улучшилась - все оценки были «хорошо» и «отлично», что объясняется, скорее всего, снижением требований к выполняемой работе в связи с новым нетрадиционным форматом обучения.

### 3) Временные параметры онлайн-обучения

Средняя продолжительность дистанционного обучения в течение одного учебного дня составила 60 минут. Учащиеся начальных классов не могли концентрировать внимание более 20 минут, нуждались в перерывах каждые 15 минут. Результаты опроса выявили длительное ежедневное использование гаджетов детьми (более 2 ч в день) в 70,6 % случаев (190 учеников).

### 4) Отношение респондентов к дистанционному обучению

250 родителей (92,9 %) отметили свое непосредственное участие в дистанционном обучении. Почти половина родителей (130 человек, 48,3 %) частично выполняли роль учителя в ходе онлайн-образования своих детей. Такое же количество респондентов столкнулись с трудностями в процессе дистанционного обучения. Ухудшение качества образования в связи с пандемией отметили 188 родителей (69,9 %), даже несмотря на улучшение успеваемости их детей. Ученики младшей школы стали более автономными и менее обязательными по мнению их родителей (156 человек, 58 %).

Большинство родителей (162 человека, 60,2 %) наблюдали изменения поведения у своих детей. Наиболее частыми симптомами были беспокойство (159 школьников, 59,1 %) и агрессивность (63 школьника, 23,4 %), в то время как нарушение сна и лабильность настроения наблюдались у оставшихся 47 (17,5 %) учеников.

**Обсуждение результатов исследования.** Пандемия COVID-19 вынудила государство принять радикальные ограничительные меры, такие как карантин,

закрытие школ и переход на дистанционное обучение. В нашем исследовании изучалась ситуация с изменением формата образования на примере одной из школ города Саратова, и то, как было организовано дистанционное обучение в ответ на закрытие школ. Возникшее ограничение свободы детей, закрытие школ лишило их возможности социализации, что негативно отражалось на уровне их автономности и обязательности.

Школа – это место, где дети получают новые знания, строят взаимоотношения, общаются со сверстниками, растут и становятся взрослыми. Этот опрос выявил негативные психологические аспекты влияния дистанционного обучения на отношение и поведение детей и обнаружил, что в нашей выборке дистанционное обучение не было хорошо воспринято родителями из-за непосредственного вовлечения их в процесс образования, взятия части функций учителя на себя, необходимости дополнительных усилий для осваивания программы детьми, сложности в постоянном общении с учителями, а также падением качества образования по сравнению с очным форматом, несмотря на значительное улучшение успеваемости.

Отсутствие структурированной повседневной школьной жизни, дисциплины и взаимодействия со сверстниками сказались на эмоциональном и поведенческом состоянии детей (привело к повышенному уровню беспокойства и агрессивности).

**Выводы.** Несмотря на все усилия школы и учителей, дистанционное обучение оказалось неравнозначным традиционному очному формату. Падение качества образования, недостаточная когнитивная стимуляция и отсутствие социального взаимодействия создали пробел, который будет трудно восполнить, особенно для учеников 1 и 2 классов.

Результаты нашего исследования подчеркивают реальную значимость школы для будущего наших детей. Их можно рассматривать как отправную точку для размышлений о необходимости оптимизации взаимодействия школы и семьи в современных условиях цифрового образования.

**Библиографический список**

1. United Nations Educational, Scientific, Cultural Organization (UNESCO) COVID-19 Educational Disruption and Response. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Accessed 30 Jul 2020.
2. Приказ Минпросвещения России от 25 марта 2020 г. № 125 «О деятельности организаций, находящихся в ведении Министерства просвещения Российской Федерации, в условиях предупреждения распространения коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации»
3. Приказ Минпросвещения России № 103 от 17 марта 2020 г. «Об утверждении временного порядка сопровождения реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий»
4. Van Lancker W, Parolin Z. COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making lancet. Public Health. 2020;5(5):e243–4. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0).
5. Brooks SK, Webster RK, Smith LE, Woodland L, Wessely S, Greenberg N, et al. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. Lancet. 2020;395(10227):912–20. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8).
6. Urbina-Garcia A. Young Children’s Mental Health: Impact of Social Isolation during The COVID-19 Lockdown and Effective Strategies; 2020. <https://doi.org/10.31234/osf.io/g549x>.
7. Burgess S, Sievertsen HH. Schools, skills, and learning: The impact of COVID- 19 on education. VoxEu. org, 1. <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>. Accessed 29 Jul 2020.
8. Brom C, Lukavský J, Greger D, Hannemann T, Straková J, Švaříček R. Mandatory home education during the COVID-19 lockdown in the Czech Republic: a rapid survey of 1st-9th Graders' parents. Front Educ. 2020;5:103. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00103>.
9. Spinelli M, Lionetti F, Pastore M, Fasolo M. Parents' stress and Children's psychological problems in families facing the COVID-19 outbreak in Italy. Front Psychol. 2020;11:1713. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713>.
10. Poll H. Stress in America™ 2020. Stress in the time of COVID-19. Volume One. American Psychological Association. <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2020/stress-in-america-covid.pdf>. Accessed 29 Jul 2020.

## ПРОБЛЕМА ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Андрей Викторович Бырканов

аспирант кафедры социальной психологии ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»  
[chessteaguitar@gmail.com](mailto:chessteaguitar@gmail.com)

**Аннотация.** В статье представлены результаты теоретико-методологического анализа проблемы информационно-психологической безопасности личности. Установлены значение, признаки, уровни проявленности информационно-психологической безопасности личности.

**Ключевые слова:** безопасность, личность, информационно-психологическая безопасность, информационно-психологическое воздействие.

## THE PROBLEM OF INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL SECURITY

A. V. Byrkanov

postgraduate student of the Department of Social Psychology, Saratov State university  
[chessteaguitar@gmail.com](mailto:chessteaguitar@gmail.com)

**Abstract.** The article presents the results of the theoretical and methodological analysis of the problem of information and psychological security of the individual. The meaning, signs, levels of manifestation of the information-psychological security of the individual are established.

**Key words:** security, personality, information and psychological security, information and psychological impact.

Проблема информационно-психологической безопасности представлена в современном мире на наивысшем уровне. Эта проблема напрямую связано с системными актами агрессивного воздействия с целью дестабилизации общественно-политической обстановки в стране и навязанного негативного формирования личностной неустойчивости, социального и психологического неблагополучия и недовольства. Информационная среда порождает разнообразные информационные поводы и события, которые наносят ущерб психическому здоровью личности и дестабилизируют внутренние установки в отношении уверенности и надежности жизненных ориентиров.

Сформированность стратегий сопротивляемости и противодействия позволяют на высоком уровне личности поддерживать баланс и стабильность психических состояний, процессов, обеспечивать стабильную структуру личностных смыслов.

Т.Д.Марцинковская [1], размышляя о транзитивности, двойственности, возникающей в контексте социальной повседневности, отмечает, что в условиях

ускользающих эталонов и форм идентификации существует изменчивость и множественность социальных представлений, что вызывает неопределенность в психике, стратегиях поведения, идентификации. Множественность контекстов дают вариативность идентичности, с одной стороны предоставляя свободу, с другой сильно размывая реальный образ личности и центральные личностные конструкты. Информационно-психологическая безопасность на данный момент не обеспечивается в прямом смысле слова, повышаются требования к психологическим характеристикам жизнестойкости и психической устойчивости личности. Нестабильность приводит к новой повестки для личности – стремление к поддержанию стабильности и заданности.

Информационно-психологическая безопасность трактуется как относительно устойчивое постоянство психики к информационным воздействиям.

Проблема исследования информационно-психологической безопасности представлена через призму междисциплинарного подхода и обеспечивает практическую востребованность в отношении вопросов национальной безопасности.

В контексте исследований последних десятилетий, увеличился исследовательский интерес в отношении механизмов обеспечения информационно-психологической безопасности, категорий анализа и показателей информационно-психологической безопасности

На стыке права, психологии, социологии и информационных систем, появляется новая сфера, междисциплинарная, изучающая специфику и механизмы информационно-психологической безопасности личности. В рамках психологических традиций примерно с 2000х годов развивается психология безопасности и рискованного поведения.

Понятие «безопасности» отражает основное содержание психического состояния противодействия угрозе, устойчивость психических процессов в отношении существующих деструктивных факторов, влияющих на личность, способность в условиях динамичных изменений адаптироваться под них и

сохранять константность процессов, состояний и свойств.

А.В. Манойло выделяет понятие «информационно-психологической безопасности личности» заключающееся в состоянии психического сознания человека, которое ресурсно позволяет ему развиваться, удовлетворяет все его потребности, обеспечивает адаптацию в условиях социальной турбулентности и неустойчивости, конструктивно позволяет выстроить социально одобряемые и эффективные стратегии поведения в условиях социальной среды [2].

К основным компонентам, сферам, которые позволяют сопротивляться информационно-психологическому воздействию, он относит: систему ценностей и личностных установок, показатели психического здоровья, свободу воли.

Г.В. Грачев в рамках исследования информационно-психологической безопасности личности обращается к проблематике влияния на сознание, представления личности в условиях повседневного информационного воздействия [3, 4].

Понятие «информационно-психологической безопасности» определяется в терминах социальной, психологической защищенности в рамках турбулентных и постоянно изменяющихся процессов, воздействия, возникающих конфликтов связанных с интересами личности, социальных групп и общества в рамках информационной среды.

О.Н. Федорова под информационно-психологической безопасностью понимает «состояние защищенности отдельных лиц и (или) групп лиц от негативных информационно-психологических воздействий и связанных с этим иных жизненно важных интересов личности, общества и государства в информационной сфере» [5].

С.М.Ненашев [6, с. 65] актуализирует в терминологическом и понятийном пространстве вопрос о разграничении понятия информационно-техническая безопасность и информационно-психологическая безопасность. Фиксирует факт о смежности и взаимозависимости данных понятий, поскольку угрозы, которые представлены техническими воздействиями опосредованно влияют на



психическое состояние личности и способность принимать адекватные решения в условиях агрессивной риторики.

В.А. Баришполец, опираясь на Доктрину информационной безопасности РФ, устанавливает, что информационно-психологическая безопасность – это «защищенность граждан, отдельных групп и социальных слоев, массовых объединений людей и населения страны в целом от негативных информационно-психологических воздействий». Выделяют сознательный и бессознательный уровень воздействия на личность в информационно-психологическом плане. В результате чего происходит деформация установок и системы отношений, что негативно сказывается на деятельности и поведении в целом [7].

С.А. Голубева [8] анализируя факты распространения информационных технологий и средств коммуникации, фиксирует условия создания информационного пространства, в котором в первую очередь молодежь попадает под системное информационно-деструктивное воздействие. Это воздействие сопровождается ценностно-смысловым влиянием на разных уровнях представленности. В контексте социально-группового уровня происходит деформация социально-значимых смыслов и ценностей, связанных с отношением к Родине, морально-нравственными установками, отношению к осуществляемой деятельности. На индивидуально-личностном уровне происходит искажение матрицы состояний, способности сопротивляться негативным настроениям, снижение мотивации, проявление негативных личностных черт, которые обращены к аутоагрессивным тенденциям. Таким образом, автор приходит к выводу о наличии двухуровневой проявленности информационно-психологической безопасности, в контексте исследования состояний и ценностей курсантов.

Таким образом, в результате анализа понятийного поля, установлены значение, признаки, уровни проявленности информационно-психологической безопасности, которая обеспечивает устойчивость на личностном и социальном уровне, стабильность эмоциональных состояний и осознанность принятия решений личности.

Практическая значимость исследования обусловлена необходимостью системной разработки мер противодействия информационно-психологического воздействия, разработки программ диагностики потенциальных рисков информационно-психологического манипулирования.

#### **Библиографический список**

1. Марцинковская Т.Д. Информационное пространство транзитивного общества: проблемы и перспективы развития // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 3. С. 77—96. doi: 10.17759/cpp.2019270306
2. Манойло А.В. Государственная информационная политика в особых условиях: Монография. М.: МИФИ, 2003. 388 с.
3. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. М.: Изд-во РАГС, 1998. 125 с.
4. Грачев Г.В. Sociology of information-psychological security: the problem of formulating the definitions // NB: Международные отношения. 2013. № 4. С. 61 – 85.
5. Федорова О.Н. Информационно-психологическая безопасность личности в информационном обществе // Вестник Дальневосточного государственного технического университета. 2011. № 2 (7). С. 21 – 34.
6. Ненашев С.М. Информационно-технологическая и информационно-психологическая безопасность пользователей социальных сетей // Вопросы кибербезопасности. 2016. № 5 (18). С. 65 – 72.
7. Баришполец В.А. Информационно-психологическая безопасность: основные положения // РЭНСИТ. 2013. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-psihologicheskaya-bezopasnost-osnovnye-polozeniya> (дата обращения: 12.10.2022).
8. Голубева С.А. Методика экспресс-диагностики риска подверженности курсантов негативному информационно-психологическому воздействию // Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси. 2019. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-ekspress-diagnostiki-riska-podverzhennosti-kursantov-negativnomu-informatsionno-psihologicheskomu-vozdeystviyu> (дата обращения: 12.10.2022).

## СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ В ПОЛЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

Сергей Андреевич Ворожейкин

адъюнкт ФГКВОУ ВО «Саратовский военный ордена Жукова Краснознамённый институт  
войск национальной гвардии Российской Федерации»

[vorozhoff@mail.ru](mailto:vorozhoff@mail.ru)

**Аннотация.** В статье проведён анализ теоретических и эмпирических исследований по проблематике субъективного благополучия в условиях информатизации общества. Рассмотрены результаты исследования, посвященного изучению представлений о счастье как предикторах субъективного благополучия курсантов войск Национальной гвардии Российской Федерации. Установлено наличие корреляции уровня субъективного благополучия курсантов с такими факторами как «наличие страниц в различных социальных сетях», а также «возможности пользоваться современными гаджетами, цифровыми устройствами». Рассмотрены основные факторы процесса цифровизации общества, оказывающие положительное и отрицательное воздействие на субъективное благополучие личности. Выдвигается предположение о необходимости формирования культуры информационного потребления, рационального поведения на просторах Интернета и «информационной гигиены». Намечены перспективные направления по формированию у молодого поколения навыков критического восприятия информации, безопасного поиска, обработки и публикации информации в Интернете, чувства ответственного поведения в гиперпространстве.

**Ключевые слова:** субъективное благополучие, личность, информатизация, Интернет, влияние, технологии

## SUBJECTIVE WELL-BEING IN THE FIELD OF INFORMATIZATION OF SOCIETY

S. A. Vorozheikin

adjunct, Saratov Military Order of Zhukov Red Banner Institute of the National Guard of the  
Russian Federation

[vorozhoff@mail.ru](mailto:vorozhoff@mail.ru)

**Annotation.** The article analyzes theoretical and empirical research on the problems of subjective well-being in the conditions of informatization of society. The results of a study devoted to the study of ideas about happiness as predictors of subjective well-being of cadets of the National Guard troops of the Russian Federation are considered. The correlation of the level of subjective well-being of cadets with such factors as "the presence of pages in various social networks", as well as "the ability to use modern gadgets, digital devices" has been established. The main factors of the process of digitalization of society, which have a positive and negative impact on the subjective well-being of the individual, are considered. It is suggested that it is necessary to form a culture of information consumption, rational behavior on the Internet and "information hygiene". Promising directions are outlined for the formation of the skills of critical perception of information, safe search, processing and publishing of information on the Internet, a sense of responsible behavior in hyper-space among the younger generation.

**Keywords:** subjective well-being, personality, informatization, Internet, influence, technology

Субъективное благополучие, подобно другим психическим феноменам, имеет тенденцию к изменениям собственной качественной трансформации в зависимости от факторов внешней среды, в том числе от социального влияния. Глобальные процессы, связанные с внедрением во все сферы общественной жизни цифровых технологий, созданием единой ткани информационного пространства, оказывает существенное влияние как на человечество в целом, так и на отдельную личность. Стремительная интеграция различных сфер человеческих отношений, которыми характеризуется глобализация, таких как политика, экономика, культура, посредством информационных технологий «порождает» новые социальные феномены. Одним из проявлений и одновременно последствием процесса глобализации выступает быстрое развитие и растущая доступность информационных технологий для всех членов общества. Это, в свою очередь, запускает ряд трансформационных процессов во всех сферах общественной жизни, в частности, социальных отношений, и, как итог, оказывает непосредственное воздействие на конкретную личность. Учитывая всеобъемлющий характер такого воздействия, оно не может не влиять на уровень субъективного благополучия личности. В этой связи сама собой назрела острая необходимость анализа этих трансформационных процессов и того влияния, которое они оказывают на субъективное благополучие в контексте возрастающего процесса информатизации общества. Современные исследования по теме субъективного благополучия недостаточно раскрывают его в связь с вышеописанными процессами, что, по нашему мнению, является существенным пробелом и актуальным направлением в научном знании. Повышение и выход на ведущие роли процессов информатизации рисуют новую картину мира, где человеческий капитал становится новым цифровым ресурсом для будущего развития человечества (Хекман и Каутц, 2012). Изучение влияния использования Интернета на субъективное благополучие индивида поможет направить эти процессы в продуктивное русло как для человека, так и для общества в целом [1].

Изучение процессов информатизации, их структуры, развития, положительного и отрицательного влияния цифровых технологий на личность и общество в целом осуществлено в работах Д. Белла, А.А. Воата, А.П. Ершова, Г. Кана, В.А. Кутырева, У. Мартина, И. Масудом, И.В. Соловьева, Э. Тоффлера, А.Д. Урсула, А.Н. Фортунатова, А.А. Черепанова, Е.Д. Шетуловой, В.А. Щурова, Ж. Эллюля.

Процесс информатизации общества как неоспоримая современная тенденция приводит нас к использованию понятия «информационное общество» уходящего своими корнями в труды Д. Белла, Г. Кана, У. Дж. Мартина С. Нора, И. Масуда, М. Постера, Э. Тоффлера.

Проблема субъективного благополучия, несомненно, имеет существенную степень разработанности и изученности, оставаясь при этом привлекательным направлением для дальнейших научных изысканий. Такая привлекательность обусловлена новыми историческими вызовами, в том числе в области информатизации общества, требующими нового подхода к их изучению. Изучение связи феномена субъективного благополучия с протекающими в обществе процессами, обусловленными его цифровизацией, возможно при условии их соответствующего анализа. Актуальность таких исследований всё более возрастает, учитывая недостаточное количество работ, посвящённых непосредственно проблеме влияния современных технологий и обусловленных ими процессов информатизации на переживание субъективного благополучия в отечественной науке, в то время как за рубежом проводится большое количество эмпирических исследований. Эти исследования указывают на существенное влияние информационных технологий на уровень субъективного благополучия личности.

Учитывая вышесказанное, справедливо выдвинуть гипотезу о возможной корреляции уровня субъективного благополучия личности со степенью её вовлеченности в глобальные информационные процессы, обусловленные интеграцией информационных технологий в социальные отношения, а также качественными характеристиками такой вовлеченности.

Информатизация, затрагивая все сферы общественной жизни, обуславливая переход от постиндустриального к информационному обществу, выступает значимым фактором, оказывающим влияние на субъективное благополучие. Это связано с переносом личности, её цифрового слежка в новую среду глобального информационного пространства, где на неё оказывают влияние различные средства массовых коммуникаций, информационные технологии, культура, экономика, игры, развлечения, а также виртуальные аналоги отдельных процессов и явлений жизни социума. Процесс информатизации общества приводит к трансформации социальных отношений, по-новому актуализируя проблемы определения места человека в пространстве информационного общества, культурных отношений, рамок свободы личности, социализации и асоциализации, природы конфликтогенеза и интернет-буллинга.

Проникновение цифровых технологий во все сферы жизни общества приводит к беспрецедентным изменениям в жизни людей. Вместе с тем вопрос о том, как изменяется их благополучие, становится одним из наиболее актуальных, что открыло поле для новых научных дискуссий. По результатам множества научных работ обнаружено наличие разнонаправленных тенденции. С одной стороны, наблюдается повышение уровня счастья путём обогащения повседневной жизни, эффективности коммуникации, увеличения разнообразие источников получения материального благополучия, расширяя интересы личности (Перселл, 2013; Кампанте, 2018). С другой стороны, тенденции к снижению уровня счастья через уменьшение коммуникативной сферы непосредственного взаимодействия с окружающими, усиления чувства одиночества и депрессии (Kraut 1998) лишая человека эмоциональных проявлений процесса коммуникации, снижая социальную активность (Sabatini and Sarracino, 2017). Учитывая результаты этих исследований, на сегодняшний день нет однозначного мнения по поводу того, как использование интернета влияет на субъективное благополучие.

Важным аспектом информатизации является та социализирующая роль, которую она приобретает в современном обществе. Так, Г.У. Солдатова

рассматривает информационные технологии в качестве важнейшего агента социализации, который по степени оказываемого влияния на молодое поколение, может конкурировать с семьей и школой [2].

Рассматривая процесс цифровой социализации, М.С. Гусельцева подчеркивает существование неоднозначных культурно-психологических феноменов, заключающихся в разнонаправленных тенденциях. С одной стороны, цифровизация оказывает негативное влияние на психическое развитие детей, исходя из эмпирических исследований, посвящённых дефициту внимания, формированию интернет-зависимостей, с другой стороны существует позитивное влияние на развитие психики, если брать во внимание новые инструменты работы с информацией, возможность выполнения многозадачной деятельности, индивидуализацию коммуникации и существование корреляции успеваемости с умеренным использованием Интернета [3].

Наличие этих феноменов подтверждается результатами исследования, посвященного жизнеспособности молодёжи с разными типами интернет-поведения. Так было выяснено, что молодёжь с интернет-зависимостью оказалась менее жизнеспособна по компоненту «совладание и адаптация» в отличие от своих сверстников, не имеющих интернет-аддикции. Важным выводом, к которому приходит автор, является то, что у лиц с выраженным паттерном интернет-зависимого поведения, в отличие от лиц, не склонных к нему, наблюдается проявление неадаптивных психологических реакций, таких как: пассивная агрессия, отреагирование ситуаций, общая ипохондрия, уход в фантазии [4]. Естественно, что низкий показатель жизнеспособности как источника преодоления жизненных трудностей, адаптации к социальным нормам управления своими личностными ресурсами даже по отдельным его параметрам, неминуемо снижает уровень субъективного благополучия личности. Утрата самоконтроля, компульсивные действия, направленные на то, чтобы непременно оказаться в сети, потеря чувства времени, снижение критической оценки потребляемой информации – все это отрицательные последствия интернет-зависимого поведения.

По результатам проведённого нами исследования, посвященного изучению представлений о счастье как предикторах субъективного благополучия курсантов войск Национальной гвардии Российской Федерации, помимо прочих, были получены данные, указывающие на существующую корреляцию субъективного благополучия курсантов с «наличием страниц в различных социальных сетях», а также «возможностью пользоваться современными гаджетами, цифровыми устройствами».

Эти результаты подтверждают предположение о значимой роли вовлеченности личности в глобальные информационные процессы в достижении субъективного благополучия. В виду сложившейся на современном этапе тенденции активного участия молодого поколения в онлайн-культуре, занимающей неотъемлемую часть их жизни, потребности всегда быть в курсе «в теме» происходящих событий, иметь своё представительство на просторах Интернета в виде страничек в социальных сетях, профилей с загруженными туда медиа-файлами фото и видео, позиционирующими образ их личности, является необходимой личной потребностью молодого поколения. Стремление молодого поколения сделать цифровой слепок собственной личности возникает в виду зыбкости существующих социально-экономических, культурных и политических границ на фоне интенсивных технологических изменений, происходящих в современном мире.

Регламент обучения в военном институте не предполагает свободного обращения курсантов с гаджетами, имеющими доступ в Интернет, что приводит к уменьшению числа прошлых социальных сетей и затруднением в создании новых контактов. Это вместе с замкнутым циклом военно-педагогического процесса на фоне коронавирусных ограничений по увольнениям курсантов вызывает у них эмоциональный дискомфорт из-за невозможности поддержания желаемого уровня онлайн-коммуникации, доступного им до поступления в военный институт. Как следствие, это отрицательно сказывается на уровне их субъективного благополучия, что подтверждается наличием отрицательной связи с гедонистическим компонентом субъективного благополучия индикатора



- «возможность пользоваться современными гаджетами, цифровыми устройствами».

С учётом полученных данных следует рассмотреть существующие исследования по данной проблематике. Согласно одному из исследований, использование сети Интернет в частном порядке помогает усилить участие в социальных сетях, что значительно обогащает социальный капитал личности, повышая уровень субъективного благополучия (Morrell et al., 2004). [5]. Исследование, посвященное влиянию Интернета на изменения спроса на развлечения на уровне домохозяйств (Hong, 2007; Sabatini and Sarracino, 2017) показало положительный эффект пользования Интернетом на расширение коммуникации с большим социумом, а также возможностью улучшить материальное благосостояние [6].

Результаты масштабного исследования, проведённого в Китае (Zhong J, Wu W and Zhao F, 2022), показали значимое влияние Интернета на субъективное благополучие, когда речь шла о профессиональной реализации, поддержании социальных связей и уверенности в завтрашнем дне. При этом влияние на показатель удовлетворенности жизнью оказалось незначительным. Важным выводом стало то, что использование Интернета в качестве средства обучения, общения и профессиональной реализации значительно улучшает субъективное благополучие, в то время как его развлекательная функция может давать обратный эффект. При этом влияние использования Интернета на субъективное благополучие конкретной личности отличается в виду разницы частных факторов, таких как: индивидуальные особенности, гендерный фактор, семейные взаимоотношения, а также уровень доходов [7]. Разница воздействия Интернета на субъективное благополучие индивида объясняется существующей иерархией смыслов конкретной личности или того, как она расставляет свои жизненные приоритеты. Через призму этой иерархии организуется поиск и работа с информацией в Интернете, складывается поведенческий паттерн, обуславливающий дальнейшее развитие личности.

На благоприятные факторы влияния Интернета на субъективное благополучие указывают исследователи (Cilesiz, 2009; Кастеллаччи и Винас-Бардоле, 2019), рассматривающие возможность быстрой смены места работы, удаленной (онлайн) работы, находясь при этом в привычной комфортной домашней обстановке, что, по мнению авторов, положительно влияет на субъективное благополучие [8]. Обратный взгляд демонстрируется в исследованиях (Pénard, 2013; Hage, 2016), где показано, что переход межличностного взаимодействия в гиперпространство Интернета ухудшает уровень контактов лицом к лицу, снижая доверительность, эмоциональность и ценность таких контактов, вызывая отрицательные эмоции и, как следствие, снижение субъективного благополучия [9].

Ещё одним механизмом, снижающим субъективное благополучие, по мнению Кларка и Сеника (2010), стало расширение референтной группы сравнения. Сравнение себя с эталонным объектом в гиперпространстве Интернета, превосходящим по многим параметрам представления индивида о норме, снижает удовлетворенность уровнем материального благополучия, интеллекта, физической силы, профессионализма, внешностью и т.д. [10].

По результатам проведенного в России опроса PISA в 2015 году «Благополучие детей в цифровую эпоху» 54 % опрошенных указали на ухудшение своего самочувствия при невозможности быть онлайн в Интернете. В странах западной Европы и Китае этот показатель доходит до 77 % [11].

Таким образом, всесторонняя интеграция информационных технологий в различные сферы общественной жизни часто становится преградой для достижения субъективного благополучия индивида. Очевидной в таком случае становится необходимость формирования культуры информационного потребления, рационального поведения на просторах Интернета и информационной гигиены. Такой подход позволит избежать отрицательных тенденций использования Интернета, решая задачи образования, профессиональной деятельности, здравоохранения, сферы услуг, досуга и развлечений, сохраняя оптимальный баланс с целью достижения субъективного

благополучия. Реализация этого подхода возможна при правильном психолого-педагогическом воздействии и создания стимулирующих условий для разумного использования. Стоит уходить от онлайн-вовлеченности, потребности в постоянном «скроллинге», «свайпинге» гипер-ленты, чрезмерной погруженности в новостную ленту социальных сетей, частную жизнь знаменитостей. Особую угрозу представляет формирование зависимостей от онлайн-игр, азартных пристрастий, денежных ставок на различные события.

Из этого вывода становится очевидной необходимость формирования критического мышления у пользователей Интернет-ресурсов как способности к обнаружению негативного информационно-психологического воздействия. Так, по мнению Л.В. Астаховой, информация может оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие, создавая угрозы индивидуальному и общественному сознанию. Автор предлагает методику формирования навыков критического мышления через выявление и классификацию информационно-психологических угроз безопасности индивида [12]. Процесс классификации информационного воздействия сам по себе «включает» критическое мышление, позволяя личности избежать нежелательных психологических реакций. Особую актуальность такой навык приобретает в свете текущих мировых военно-политических событий, когда информационно-психологическое воздействие направлено на дестабилизацию общественно-политической обстановки, снижение морально-психологического состояния граждан или, по сути, ведение информационной войны.

В свете рассмотренных исследований, анализа их результатов становится очевидным существенное влияние процессов цифровизации на уровень субъективного благополучия. На данный момент сложно прийти к однозначным выводам. Исследователи сходятся лишь во мнении о безусловном наличии такого влияния. При этом факторы, его обуславливающие, разнообразны и требуют дальнейшего тщательного изучения. Делая общий вывод, можно говорить о положительном влиянии на субъективное благополучие при умеренном сознательном, критическом использовании ресурсов Интернета для

решения конкретных прикладных задач и отрицательном – в случае бесконтрольного, бесцельного, компульсивного потребления информации.

Сегодня цифровизация общества скорее не условие, а данность, в которой происходят социально-психологические процессы адаптации и развития личности. Справедливо будет отметить, что ограничительные меры по использованию Интернета не приведут к повышению субъективного благополучия, а скорее, наоборот, будут способствовать его снижению. В связи с этим основным направлением деятельности по профилактике Интернет-аддикций является формирование у молодого поколения навыков критического восприятия информации, «информационной гигиены» безопасного поиска, обработки и публикации информации в Интернете, чувства ответственного поведения в гиперпространстве.

#### **Библиографический список**

1. Heckman, J. J., and Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Econ.* 19, 451–464. doi: 10.1016/j.labeco.2012.05.014
2. Солдатова Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // *Социальная психология и общество.* 2018. Т. 9. № 3. С. 71 – 80.
3. Гусельцева М. С. Информационная социализация в транзитивном обществе: контексты дигимодернизма // *Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: Сборник научных статей и материалов международной конференции, Коломна, 14–17 февраля 2018 года / Под общей редакцией Р.В. Ершовой.* Коломна: Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области "Государственный социально-гуманитарный университет", 2018. С. 135 – 141.
4. Зубарева Н. С., Капустина В. А. Психологическое содержание жизнеспособности и защитных механизмов у молодежи с разными видами интернет-поведения // *Научно-педагогическое обозрение.* 2021. № 6(40). С. 199-209. DOI 10.23951/2307-6127-2021-6-199-209.
5. Morrell R. W., Mayhorn B. C., Echt K. V. (2004). Why older adults use or do not use the internet. *Gerotechnology: Research and practice in technology and aging.* Eds. D. C. Burdick and S. Kwon (New York, NY: Springer), 71–85.
6. Hong, S. H. (2007). The recent growth of the internet and changes in household-level demand for entertainment. *Inf. Econ. Policy* 19, 304–318. doi: 10.1016/j.infoecopol.2007.06.004
7. Zhong J, Wu W, Zhao F. The impact of Internet use on the subjective well-being of Chinese residents: From a multi-dimensional perspective. *Front Psychol.* 2022 Aug 11;13:950287. doi: 10.3389/fpsyg.2022.950287. PMID: 36033081; PMCID: PMC9404875.
8. Cilesiz, S. (2009). Educational computer use in leisure contexts: A phenomenological study of adolescents' experiences at Internet cafes. *Am. Educ. Res. J.* 46, 232–274. doi: 10.3102/0002831208323938
9. Penard T., Poussing N., Suire R. (2013). Does the internet make people happier? *J. Socio Econ.* 46, 105–116. doi: 10.1016/j.socec.2013.08.004
10. Clark A. E. Senik, C. (2010). Who compares to whom? The anatomy of income comparisons in Europe. *Econ. J.* 120, 573–594. doi: 10.1111/j.1468-0297.2010.02359.

11. Благополучие детей в цифровую эпоху: доклад к XX Апрельской международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества, Москва, 9–12 апр. 2019 г. / А.А. Бочавер, С.В. Докука, М.А. Новикова и др.; НИУ «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 34 с.

12. Астахова Л.В. Деятельность по формированию критического мышления студентов вуза в целях обеспечения их информационно-психологической безопасности // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Право. 2008. № 29. С 100 – 104.

## КОМПЛЕКСНЫЕ ФАКТОРЫ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Рустам Ринатович Галиев

адъюнкт ФГКВБОУ ВО «Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт  
войск национальной гвардии Российской Федерации»

[rus.galiyev85@gmail.com](mailto:rus.galiyev85@gmail.com)

**Аннотация.** Статья посвящена изучению комплексных факторов жизнестойкости курсантов военного вуза. Представлена часть эмпирического исследования, общая выборка составила 250 юношей 1-5 курсов, выборка распределена равномерно. Результаты исследования доказывают, что жизнестойкость представляется комплексной характеристикой, определяющей уровень адаптированности и успешности курсантов в военно-профессиональной деятельности. Выделяются четыре комплексных фактора жизнестойкости курсантов: «Жизнестойкость и личностные ресурсы курсантов», «жизнестойкость на основе ценностных ориентаций», «низкий уровень жизнестойкости при общей неудовлетворенности» и «Жизнестойкость на основе социальных ресурсов». Курсанты, обладающие высоким уровнем жизнестойкости, опираются в преодолении трудностей на личностные и социальные ресурсы, а также на совпадение мотивов и ценностей на уровне нормативных идеалов и на уровне социального поведения.

**Ключевые слова:** жизнестойкость, курсанты военного института, факторы жизнестойкости, личностные ресурсы, адаптированность.

## COMPLEX FACTORS OF MILITARY UNIVERSITY CADETS' RESILIENCE

R. R. Galiev

adjunct, Saratov Military Order of Zhukov Red Banner Institute of the National Guard of the  
Russian Federation

[rus.galiyev85@gmail.com](mailto:rus.galiyev85@gmail.com)

**Abstract.** The article is devoted to the study of complex factors of resilience of cadets of a military university. A part of an empirical study is presented, the total sample was 250 young men of 1-5 courses, the sample was distributed evenly. The results of the study prove that resilience is a complex characteristic that determines the level of adaptability and success of cadets in military professional activities. Four complex factors of cadets' resilience are distinguished: "Resilience and personal resources of cadets", "resilience based on value orientations", "low level of resilience with general dissatisfaction" and "Resilience based on social resources". Cadets with a high level of resilience rely on personal and social resources in overcoming difficulties, as well as on the coincidence of motives and values at the level of normative ideals and at the level of social behavior.

**Keywords:** resilience, cadets of the military institute, factors

Система обучения и профессиональной подготовки в военных вузах предполагает наличие у курсантов высоких показателей психологической устойчивости, адаптационной готовности, что объединяется в понятие «жизнестойкость». Поступив в военный вуз, курсанты сталкиваются с новыми «вызовами» образовательной среды: дисциплина и контроль за ней, закрытость

военного вуза, высокая психологическая напряженность, отсутствие регулярного общения с близкими и т. д.

Профессионально-военная подготовка требует от курсантов больших усилий и устойчивости, что в свою очередь предполагает высокий уровень жизнестойкости.

В зарубежных и отечественных психологических исследованиях категория «жизнестойкость» рассматривается с разных позиций. Maddi S. определяет ее как интегральную базовую характеристику личности, отвечающую за успешность преодоления благоприятных или неблагоприятных обстоятельств, жизненных трудностей [1]. Богомаз С.А., Баланев Д.Ю. в прямую зависимость от уровня жизнестойкости ставят гибкость мышления, креативность, высокую социально-психологическую адаптированность и психологическое благополучие [2]. Жизнестойкость как паттерн смысложизненных ориентаций, самоотношения, стилевых характеристик поведения представляет в своих исследованиях Наливайко Т.В. [3].

В контексте проблемы личностных ресурсов совладания в ситуации неопределенности или стрессовых нагрузок рассматривают данный конструкт Надежкин Е.Г. и Лапкина Е.В. [4], Созонник А.В. [5], Шамионов Р.М. [6], Хачатурова М.Р. [7], Kobasa S.C. [8], Фоминова А.Н. [9].

Остается дискуссионным вопрос о факторах и компонентах жизнестойкости курсантов военного вуза, т.к. именно они характеризуют степень способности личности адекватно реагировать и отвечать на стрессовую ситуацию, сохранять психологическую устойчивость и внутреннее равновесие, при этом не снижать эффективность учебной и профессиональной деятельности.

Обобщая многочисленные исследования, структуру жизнестойкости можно представить в виде совокупности когнитивного, поведенческого, мотивационного и эмоционального критериев.

Наливайко Т.В. рассматривает жизнестойкость в контексте трёх компонентов: психологического, деятельностного и природных свойств, а также через сочетание установок и навыков [3].

Александрова Л.А. считает жизнестойкость основанием адаптации и делит ее компоненты на 2 блока: блок общих (базовые личностные установки) и специальных способностей (навыки преодоления и саморегуляции) [10].

Земскова А.А. на примере курсантов вузов МЧС России выделяет пять основных компонентов в структуре жизнестойкости – ценностно-смысловой, личностный, социальный, психофизиологический и когнитивный – детерминированных комплексом характеристик и свойств личности, устанавливает ее взаимосвязь с успешностью учебно-профессиональной деятельности [11].

Леонтьев Д.А. и Рассказова Е.И. к компонентам жизнестойкости относят вовлеченность (включенность в деятельность), контроль и принятие риска [12]. Эти компоненты в своей взаимосвязи препятствуют возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях и создают условия для восприятия их как менее травматичных, опираясь при этом на опыт личности, как успешный, так и негативный.

Проведенное нами теоретическое изучение феномена жизнестойкости позволило выявить междисциплинарный и многоаспектный характер изучаемого явления.

Целью исследования стало выделение психологических факторов жизнестойкости курсантов военного вуза.

Общую выборку составили 250 юношей-курсантов 1-5 курсов, выборка распределена равномерно, средний возраст находится в диапазоне 18-22 лет, средний возраст 20,2 года.

В работе были использованы следующие методики: тест индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ) в адаптации Н.В. Паниной (опросник общего психологического состояния человека), опросник «Волевые качества личности» М.В. Чумакова для оценки личностного компонента жизнестойкости, экспресс-диагностика уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана для изучения социального компонента и опросник ценностных ориентаций (SVS) Ш. Шварца для ценностно-смыслового компонента.



С помощью статистического анализа (t-критерий Стьюдента) и определения средних значений удалось выделить общие показатели личностного компонента жизнестойкости: индекс жизненной удовлетворенности ( $t=-2,113$ ,  $<0,05$ ), интерес к жизни ( $t=-3,0$ ,  $<0,01$ ), положительная оценка себя и собственных поступков ( $t=-2,675$ ,  $<0,05$ ), инициативность ( $m=19,8$ ); решительность ( $m=15,3$ ); энергичность ( $m=21,9$ ) и выдержка ( $m=20,9$ ).

Показательны в плане сравнительного анализа социального компонента следующие критерии: удовлетворенность ближайшим социальным окружением (отрицательная динамика,  $m1=1,4217$ ;  $m5=1,2450$ ,  $t=1,463$ ); своим социальным статусом ( $m=1,5$ ) и своим здоровьем и работоспособностью ( $m=1,4$ ). Самые высокие показатели отмечались по показателю «удовлетворенность социально-экономическим положением» ( $m=1,62$ ).

В структуру ценностных ориентаций у курсантов вошли универсализм ( $m=35,0$ ,  $t=-,769$ ), безопасность ( $m=24,8$ ,  $t=1,432$ ), самостоятельность ( $m=24,5$ ,  $t=,650$ ), достижения ( $m=19,9$ ,  $t=1,447$ ).

Результаты проведенного анализа позволяют говорить о том, что жизнестойкость представляется комплексной характеристикой, определяющей уровень адаптированности и успешности курсантов в военно-профессиональной деятельности.

Учитывая цель нашего исследования, которая заключается в выявлении и описании структурных компонентов жизнестойкости курсантов военного вуза, был проведен факторный анализ методом главных компонент, анализ проводился с помощью программы SPSS методом вращения Varimax. Показатели, входящие в процедуру анализа: «индекс жизненной удовлетворенности», «интерес к жизни», «положительная оценка себя и собственных поступков», «инициативность», «решительность», «энергичность» и «выдержка», характеризующие личностный компонент; «удовлетворенность ближайшим социальным окружением»; «своим социальным статусом» и «своим здоровьем и работоспособностью», «удовлетворенность социально-экономическим положением», оценивающие социальный компонент, а также

ценностные ориентации: «универсализм», «безопасность», «самостоятельность», «достижения», в контексте определения ценностно-ориентированного компонента. Выделены максимальные нагрузки по каждому пункту, которые свидетельствует о принадлежности к тому или другому фактору. Наглядно результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1  
Факторная структура жизнестойкости курсантов военного вуза (n = 250)

Параметры	Факторы			
	1	2	3	4
Энергичность	,679	-	-	-
Индекс общей жизненной удовлетворённости	,665	-	-,419	-
Удовлетворенность своим здоровьем и работоспособностью	-	-	-	,504
Инициативность	,633	-	-	-
Выдержка	,405	-	-	-
Удовлетворенность ближайшим социальным окружением	-	-	-	,500
Решительность	,454	-	-	-
Положительная оценка себя и собственных поступков	-	-	-,484	-
Интерес к жизни	-	-	-,492	-
Самостоятельность	-	,796	-	-
Власть	-	,759	-	-
Универсализм	-	,755	-	-
Безопасность	-	,709	-	-
Достижения	-	,700	-	-
Удовлетворенность социально-экономическим положением	-	-	-	,649

В основе первого фактора лежат пять параметров. Мы можем интерпретировать его как «Жизнестойкость и личностные ресурсы курсантов». Таким образом, значимую роль в стабильно высоком уровне жизнестойкости и общей жизненной удовлетворённости играют психологические характеристики личности, сформированные качества выдержки, инициативности и решительности помогают курсантам быстрее достичь устойчивости в ситуации неопределенности и стресса.

Второй фактор составляют показатели ценностного-ориентированного компонента и интерпретируется он как «Жизнестойкость на основе ценностных ориентаций». Полученные данные свидетельствуют о зависимости жизнестойкости от ценностных нагрузок курсантов военного института: от удовлетворения потребности в достижении успеха (академическая успеваемость, демонстрация профессиональных компетенций, заключение контракта), от чувства защищенности, от социального статуса в группе сокурсников и среди преподавательского состава будет зависеть уровень жизнестойкости.

В третий фактор вошли показатели личностного компонента, его можно интерпретировать как «Низкий уровень жизнестойкости при общей неудовлетворенности». Эти показатели отражают степень энтузиазма, увлечённого отношения к обычной повседневной жизни, оценку своих внешних и внутренних качеств, чем ниже эти показатели, тем ниже и уровень жизнестойкости, адаптированности. Это в свою очередь требует организации процесса психологического сопровождения курсантов.

Четвертый фактор составляют показатели социального компонента, его можно интерпретировать как «Жизнестойкость на основе социальных ресурсов». Низкие показатели уровня социальной фрустрированности, удовлетворенность ближайшим социальным окружением, социально-экономическим положением, своим здоровьем и работоспособностью, согласуются с высокими значениями жизнестойкости. Опираясь на социальные ресурсы, такие согласование требований образовательной среды и возможностей курсантов, поддержка со стороны преподавательского и командного состава, можно преодолеть адаптационные риски и достичь желаемого уровня жизнестойкости.

Жизнестойкость, являясь результатом адаптации к условиям жизнедеятельности, складывается из конкретных стратегий, действий, ценностей, которые реализуются при столкновении с ситуацией неопределённости, проблемами и стрессом.

Опираясь на результаты нашего исследования, мы приходим к выводу, что курсанты, обладающие высоким уровнем жизнестойкости, опираются в преодолении трудностей на личностные (индивидуально-психологических характеристики, а также система волевых качеств) и социальные ресурсы (взаимоотношения с ближайшим социальным окружением), а также на совпадение мотивов, потребностей и ценностей на уровне нормативных идеалов и на уровне социального поведения. Все это будет способствовать и адаптированности курсантов в учебно-профессиональной среде вуза.

Немаловажно также оценить учебно-профессиональные риски исходя из курса обучения, так как жизнестойкость и ее компоненты динамичны и подвержены изменениям, а обучение в вузе имеет кризисные и относительно стабильные периоды. Определение факторных нагрузок на каждом курсе обучения в военном вузе выступает перспективой нашего исследования.

#### **Библиографический список**

1. Maddi S.R. The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. 2002. V. 54. № 3. P. 175-185
2. Богомаз С.А., Баланев Д.Ю. Жизнестойкость как компонент инновационного потенциала человека // Сибирский психологический журнал. 2009. № 32. С. 23 – 28.
3. Наливайко Т. В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Челябинск, 2006. 175 с.
4. Надежкин Е.Г., Лапкина Е.В. Сочетая теорию и практику пути повышения жизнестойкости будущих офицеров (по материалам лонгитюдного исследования) // Вестник военного образования. 2020. № 6 (27). С. 61 – 65.
5. Созонник А.В. Характеристики личности и преодолевающего поведения в условиях военно-профессиональной социализации // Вектор науки ТГУ. 2011. № 4(7). С. 260 – 262.
6. Шамионов Р.М., Созонник А.В. Динамика и личностные предикторы предпочитаемых стратегий преодоления курсантов военного вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2016. № 5 (2). С. 128 – 136.
7. Хачатурова М.Р. Жизнестойкость и ее роль в совладающем поведении личности в ситуации межличностного конфликта // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2010. № 12 (43). С. 166 – 170.
8. Kobasa S. C. Stressful life events, personality and health: an inquiry into hardiness // J. Pers. Soc. Psychol. 1979. Vol. 37. P. 1 – 11.
9. Фоминова А.Н. Жизнестойкость личности. М.: МПГУ, 2012. 152 с.
10. Александрова Л.А. К осмыслению понятия «жизнестойкость личности» в контексте проблематики психологии способностей // Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: Материалы научной конференции. М.: Институт психологии РАН, 2005. С. 16 – 21.
11. Земскова А.А. Психологическая оценка и коррекция жизнестойкости курсантов вузов МЧС России: дисс. ... канд. психол. наук. Владивосток, 2019. 166 с.
12. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.

## САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО ПЕДАГОГОВ

Анна Александровна Глазунова

магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования

ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

[a.a.glazunova92@gmail.com](mailto:a.a.glazunova92@gmail.com)

**Аннотация.** В статье автор анализирует такой психологический феномен профессионального и личностного качеств педагогов, как самоэффективность. Конкретизированы источники формирования самоэффективности. Автор акцентирует внимание на роль самоэффективности, которая может предоставить школам и специалистам по развитию персонала инструменты, необходимые для разработки эффективной подготовки учителей, повышения их компетентности и, как следствие, улучшения результатов учащихся.

**Ключевые слова:** самоэффективность, коллективная эффективность учителя, источники самоэффективности

### SELF-EFFICACY AS TEACHERS' PROFESSIONAL QUALITY

A. A. Glazunova

master student of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education,

Saratov State University

[a.a.glazunova92@gmail.com](mailto:a.a.glazunova92@gmail.com)

**Abstract.** In the article, the author analyzes such a psychological phenomenon of professional and personal qualities of teachers as somoefficiency. The sources of self-efficacy formation are specified. The author focuses on the role of self-efficacy, which can provide schools and staff development specialists with the tools necessary to develop effective teacher training, increase their competence and, as a result, improve student results.

**Keywords:** teacher's self-efficacy, teacher's collective effectiveness, sources of self-efficacy

Вера педагога в собственную способность индуцировать обучение учащихся, даже когда они трудны в обучении или незамотивированы, была названа «самоэффективностью учителя» в контексте социального обучения и социальной когнитивной теории, разработанной Альбертом Бандурой. Исследования показывают, что педагоги с высоким уровнем самоэффективности более открыты для новых методов обучения, ставят перед собой более сложные задачи, демонстрируют более высокий уровень организации и планирования, направляют свои усилия на решение проблем, обращаются за помощью, когда сталкиваются с трудностями, и корректируют свои стратегии обучения [1]. Высокоэффективные учителя довольны своей работой, реже страдают от выгорания, а также удовлетворены своими учениками, которые демонстрируют большую мотивацию, академическую адаптацию и достижения.

Реформы в сфере образования по-прежнему занимают одну из главенствующих ролей для управляющего аппарата страны, и нередко перед ними возникают новые проблемы. Например, более сложные стандарты обучения, тестирование и подотчетность школы – все это подчеркивает ключевую связь между эффективностью работы учителей и успеваемостью учащихся. Поэтому, если учащиеся хотят достичь высоких стандартов, то от их учителей нужно ожидать того же. Результатом стало возобновление интереса к постоянному профессиональному развитию учителей, в частности к высококачественному обучению без отрыва от производства, и сопутствующее вопросы о том, как разработать и провести это обучение таким образом, чтобы улучшить его. Действительно, создание стабильного, высококачественного опыта профессионального развития для учителей стало серьезной задачей. В этой статье утверждается, что самоэффективность является одним из ключевых факторов эффективности учителя и должно быть введено в профессиональное развитие учителей в качестве центрального направления.

В анализе теории социального обучения А. Бандуры описал, что самоэффективность основана на четырех основных источниках информации: опыте овладения (достижение в исполнении), опосредованном опыте, словесном убеждении и эмоциональное возбуждение. Так же самоэффективность напрямую зависит от того, как человек интерпретирует опыт [2, с. 117]. Хотя существует достаточно доказательств того, что самоэффективность учителя и коллективная самоэффективность влияют на результаты учителя и ученика, по-прежнему не хватает экспериментальных исследований независимого влияния каждого из них. Далее представлен подробный обзор четырех источников самоэффективности. Во-первых, объясняется значение опыта мастерства; во-вторых, описывается роль опосредованного опыта для развития самоэффективности; в-третьих, подробно рассматриваются отношения между вербальным убеждением и самоэффективностью; и, наконец, соматические и аффективные состояния обсуждаются с точки зрения того, как они формируют убеждения в самоэффективности.

Опыт мастерства, также называемый активный опыт овладения или достижения в области производительности, включает достижение целей посредством прямых личных действий в поведенческой области [3]. Опыт мастерства наиболее надежным источником информации об ожидании эффективности, поскольку они основываются исключительно на личном опыте. Успехи в поведенческой области усиливают самооффективность, а неудачи ослабляют ее. Как только сформированы сильные убеждения в самооффективности, неудачи оказывают менее разрушительное воздействие на нее [2, с. 118].

Степень, в которой опыт мастерства повышает самооффективность человека, зависит от различных факторов, таких как: предвзятое мнение о собственных способностях, восприимчивость к трудным задачам, объем вложенных усилий и полученная внешняя поддержка, временные закономерности успеха и неудачи, а также когнитивная организация этих факторов [2, с. 118]. Таким образом, чтобы повысить самооффективность, опыт мастерства необходимо приписывать собственным усилиям, навыкам или талантам. Учителя, которые уже много лет посвятили профессии и, следовательно, имеют высокий уровень мастерства, демонстрируют более высокие убеждения в самооффективности, чем начинающие педагоги [4]. Новые условия (новая обстановка, новая учебная программа) всегда могут привести к переоценке навыков преподавания и, следовательно, к изменениям в убеждении самооффективности.

Опыт мастерства важен не только на уровне отдельного человека, но и так же важен на уровне организаций. Например, прошлые школьные успехи, которые учителя пережили как группа, укрепляют их веру в общие усилия, указывая на то, что коллективное восприятие самооффективности сильно зависит от опыта мастерства [5, с.9].

Если с ситуацией сталкиваются впервые, она сложна и, возможно, опыт мастерства не получен, учителя полагаются на наблюдение и сравнение с другими похожими ситуациями. Наблюдение за тем, как другие выполняют

действия с положительными последствиями, может помочь повысить ожидания у наблюдателей, что их собственное выполнение задачи также возможно. Опосредованный опыт относится к наблюдению за социальной моделью, которая выполняет задачу запуска процесса социального сравнения. Однако само моделирование ситуации также может поддержать личные убеждения в самоэффективности [2, с.118]. Таким образом, важно различать опосредованный опыт, который относится к наблюдениям за собственным поведением (например, с помощью видеосъемки), и опыт мастерства, который относится к собственному непосредственному и активному опыту. Опосредованный опыт рассматривается как важный источник самоэффективности не только для отдельного учителя, но и для школ как организаций, которые могут учиться, копируя успешные образовательные программы других учреждений [5, с.5].

Третий метод обретения самоэффективности заключается в том, что педагогу напрямую говорят, что он способен решить определенную проблему. Словесное убеждение само по себе оказывает ограниченное влияние на повышение самоэффективности учителя, но оно может помочь им мобилизовать больше усилий при возникновении трудностей и, таким образом, может смягчить негативные последствия неуверенности в себе [2, с. 119]. Следовательно, если учителю с низкой уверенностью в своей компетентности сказать, что у него богатый потенциал, то такое поощрение поможет приложить усилия для успешного выполнения задачи. Однако убеждения в самоэффективности, основанные исключительно на словесном убеждении, будут поддерживать только в течение короткого времени, если последующие усилия не увенчаются успехом. Поэтому оптимальным было бы условие, что компетентный учитель контролировал менее опытного посредством опыта мастерства в сложных ситуациях. Таким образом, вербальное убеждение в контексте самоэффективности учителя касается поощрения или обратной связи со стороны руководителя или коллеги.

Однако исследование убеждений в отношении самоэффективности учителей показало, что среди опытных педагогов вербальное убеждение играет



менее значимую роль.

Наконец, соматические и аффективные состояния являются самым слабым источником информации для самооффективности. Высокие соматические и аффективные симптомы возбуждения или тревоги (дыхание, потоотделение, мышечное напряжение, желудочную и кишечную секрецию, сосудистые реакции и уровень мозговой активности) могут быть истолкованы как признак собственной некомпетентности [2, с. 89]. Следовательно, эмоциональное возбуждение до или во время выполнения задания может ослабить убеждения в самооффективности. Поэтому для повышения уверенности учителей в собственной эффективности целесообразно снизить уровень стресса и негативного эмоционального возбуждения и объяснить, что чувства физиологической активации и эмоциональные реакции не следует приписывать уязвимости или некомпетентности [2, с.120].

На уровне коллективной самооффективности учителя можно предположить, что группы учителей и организаций с твердой верой в возможности группы, могут преодолевать кризисы и продолжать функционировать без негативных последствий, поскольку проблемы интерпретируются как управляемые [6].

Растущие требования к подотчетности и результатам в школах требуют инновационных подходов к работе учителей без отрыва от производства, которые теоретически обоснованы и подтверждены исследованиями. Я полагаю, теория самооффективности представляет собой жизнеспособную организационную концепцию для разработки новых и более совершенных моделей профессионального развития. Существуют также значительные исследования, свидетельствующие о том, что теория самооффективности может предоставить необходимые инструменты школам и специалистам по развитию персонала, для разработки эффективной подготовки учителей, повышения их компетентности и, как следствие, улучшения результатов учащихся.

Развитие самооффективности должно стать центральным фактором при

разработке планов и методов обучения. Использование самоэффективности в качестве опорной точки при разработке мероприятий по обучению и профессиональному развитию, может обеспечить надежную теоретическую основу в развитии педагога.

**Библиографический список**

1. Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 223.
2. А. Бандура Теория социального научения / пер. с англ. под ред. Н. Н. Чубарь. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
3. David B. Morris 1 & Ellen L. Usher 2 & Jason A. (2016). Chen, *Reconceptualizing the Sources of Teaching Self-Efficacy*, New York, 8.
4. Klassen, R. M., Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 748.
5. Goddard R. D., Hoy W. K., Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 5-9.
6. Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 239.

# ОСОБЕННОСТИ МАНИПУЛЯТИВНЫХ И КИБЕРМАНИПУЛЯТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ИНТЕРНЕТ-СЕТЕВОЙ АКТИВНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР И ОПРЕДЕЛЕНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА

Виктория Юрьевна Горбачева

магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования  
ФГБОУ ВО «СГУ им Чернышевского»  
[nika099@inbox.ru](mailto:nika099@inbox.ru)

**Аннотация:** В работе представлен теоретический обзор источников литературы по проблеме взаимосвязи и особенностей манипулятивных и киберманипулятивных стратегий поведения у студентов с разными типами интернет-сетевой активности. Была произведена попытка анализа информации с целью обобщения автором данных в виде понятий, фигурирующих в поставленной проблематике темы. Далее была предложена методологическая база исследования, включающая как апробированный психодиагностический инструментарий, так и авторские опросники.

**Ключевые слова:** интернет-сетевая активность, социальная активность, манипуляции, киберманипуляции, манипулятивное поведение, киберманипулятивное поведение.

## FEATURES OF MANIPULATIVE AND CYBERMANIPULATIVE STRATEGIES OF STUDENTS WITH DIFFERENT TYPES OF INTERNET ACTIVITY: THEORETICAL REVIEW AND DEFINITION OF METHODOLOGICAL APPARATUS

V. Yu. Gorbacheva

master student of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education,  
Saratov State University  
[nika099@inbox.ru](mailto:nika099@inbox.ru)

**Abstract:** The paper presents a theoretical review of literature sources on the problem of the relationship and features of manipulative and cybermanipulative behavior strategies in students with different types of Internet network activity. An attempt was made to analyze the information in order to generalize the data by the author in the form of concepts appearing in the problem of the topic. Further, the methodological basis of the study was proposed, including both approved psychodiagnostic tools and author's questionnaires.

**Keywords:** Internet-network activity, social activity, manipulation, cybermanipulation, manipulative behavior, cybermanipulative behavior.

В настоящий момент нам представляется возможным наблюдать возрастающую тенденцию развития мировых системных общественных процессов, основной особенностью которых становится взаимосвязь, взаимовлияние и интегрирование входящих элементов в социальное поле. В

качестве примера здесь могут быть представлены такие социальные феномены, как глобализация и информатизация. И ситуация в современном пространстве во многом детерминирована именно данными процессами, заключающими в себе определенные социальные требования, одним из которых является распространение общения с помощью виртуальной связи и, вместе с этим, формирование новой социальной роли и фигуры пользователя интернет-сетевого сообщества. Удивляет и беспокоит тот факт, что по данным, представленным «Лабораторией Касперского», 40 % детей в России в возрасте 8-10-ти лет находятся в статусе «онлайн», тогда как в Германии насчитывается только 9 % пользователей данной возрастной группы, во Франции – 7 %. С возрастом, данный показатель стремительно увеличивается: 68 % детей в возрасте 14-16 лет предпочитают виртуальную реальность, тогда как в Германии этот показатель значительно ниже – около 58 % детей проводят свое время в интернете [1]. Актуальность выбора данной темы исследования также связана с изменившимися условиями социальных реалий: чтобы быть успешно адаптированным в современном социуме, человек должен быть гибким и резистентным к внешним полевым триггерам, которые способны вызвать тревогу и даже привести к депрессивным расстройствам, состоянию личностной беспомощности и зависимости. В качестве примера здесь можно привести распространение коронавирусной инфекции и возникновение локдауна, а также формирование военного положения в стране (а вместе с этим – миграция населения, русофобия, интернет-буллинг и троллинг). И в качестве последствий угнетающих психику факторов может возникать усиление внутриличностных конфликтов личности, предположительно проявляющиеся в манипулятивном и киберманипулятивном поведении. Кроме этого, удерживая во внимании актуальность как феномена интернет-сетевой активности, так и проблемы манипулятивного поведения, у нас возникает исследовательский интерес манипуляций и киберманипуляций у личности с различным уровнем и типом интернет-сетевой активности. После длительного веб-серфинга сайтов с научными источниками, мы пришли к выводу о том, что эта тема является

малоизученной и требует теоретического и методологического расширения научного и практического аппарата исследования. Возникает необходимость внесения ясности по поводу характера работы: данная статья несет прогностический характер, поэтому в большей части она является обзорной, но несмотря на это статья включает в себя элементы практического компонента в виде предложения и разработки методологического аппарата исследования. Цель работы – теоретический обзор изучаемой проблемы и предложение методологического аппарата.

Общие гипотезы исследования:

1. Предполагается, что студенты имеют высокий уровень интернет-сетевой активности.
2. Выдвигается предположение, о том, что интернет-сетевая активность может включать некоторые ее типы, в зависимости от мотивов тех, кто предпочитает виртуальную активность реальной.
3. Манипулятивные и киберманипулятивные стратегии возможно рассматривать как внутриличностные противоречия.
4. Существует взаимосвязь между манипулятивными и киберманипулятивными стратегиями личности.
5. Студенты производят перенос киберманипулятивных стратегий как способов адаптации в виртуальной среде в реальную среду.
6. Существует взаимосвязь между типами интернет-сетевой активности и манипулятивными и киберманипулятивными стратегиями.
7. Существуют особенности манипулятивных стратегий у студентов с разными типами интернет-сетевой активности.

Общие задачи исследования:

- раскрыть содержание следующих понятий: «интернет-сетевая активность», «манипуляция», «киберманипуляция», «манипулятивное поведение» с помощью анализа литературы, соответствующей тематике исследования;
- исследовать уровень интернет-сетевой активности у студентов;

- выявить типы интернет-сетевой активности у студентов;
- выявить манипулятивные стратегии поведения у студентов с разными уровнями и типами-интернет сетевой активности;
- выявить особенности манипулятивных стратегий у студентов с разными уровнями и типами интернет-сетевой активности;
- сформировать рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению для студентов с разными типами и уровнем интернет-сетевой активности, учитывая их особенности манипулятивного поведения как адаптационных паттернов.

В данной научной работе предлагается следующая методология исследования: теоретические: анализ научной литературы по проблеме исследования; эмпирические: тест Кимберли Янг, направленный на исследование уровня интернет-аддикции личности (в адапт. В. А. Лоскутовой) [2]; опросник «Темная триада личности» (SD3; в адапт. Егоровой М. С., Ситниковой М. А., Паршиковой О. В.) [3]; опросник киберагрессии А. А. Шарова [4], опросник «Типы интернет-сетевой активности»; опросник, «Типы манипулятивных и киберманипулятивных стратегий общения и взаимодействия в интернет-пространстве», опросник «Манипулятивные стратегии как внутриличностные противоречия». Прогнозируется, что выборкой для данного исследования послужат студенты высших учебных заведений в возрасте от 17 до 24 лет в количестве 200 человек.

Перед тем, как перейти к анализу проблемы интернет-сетевой активности, представляется важным изучить понятие социальной активности личности. Г.Е. Зборовский и Г.П. Орлов дают определение социальной активности как системной характеристики социальной деятельности личности, связанной с преобразованием общества и формированием социальных качеств личности [5, 6]. В.З. Коган также утверждает, что изучаемое явление связано с выполнением сознательной и целенаправленной деятельности личности и с развитием ее социально-психологических конструктов [7]. Р. М. Шамянов подчеркивает в данном случае важность влияния социума, благодаря которому личность

преобразует социальное пространство [8, 9]. И. В. Арндачук отмечает возрастающий исследовательский интерес к данному феномену у представителей молодежи. Она связывает это с тем, что данная группа ярко отражает инновационные и реформаторские социальные процессы [10, 11]. Интернет-сетевую активность представляется возможным рассматривать также как один из видов социальной активности, которая имеет свои особенности. Мониторинг таких сайтов, содержащих различные научные публикации, как «E-library» и «CYBERLENINKA» позволяет нам сделать парадоксальное заключение о том, что, несмотря на возросшую актуальность данного феномена, теоретический и методологический аппарат изучаемой проблемы остается маловариативным. Несмотря на это, был осуществлен теоретический анализ ряда научно-исследовательских работ по данной проблематике. Так, А. В. Пищелко отмечает, что созданная виртуальная реальность является одной из основных особенностей активности человека в сети интернет, признаками которой является анонимность, безопасность, чувство автономии и независимости [12]. Многие ученые рассматривают понятие интернет-сетевой активности личности как деятельность, направленную на входжение и изменение кибер-среды, как личностное социально-психологическое новообразование. По мнению большинства ученых, занимающихся проблемой исследования интернет-сетевой активности и социально-психологических особенностей личности в условиях киберпространства, крайней формой данного вида активности является интернет и компьютерная аддикция как бегство от социального окружения, характеризующаяся полным тотальным поглощением человека в кибер-среду, потерей контроля над поведением, психофизиологическими и психосоматическими нарушениями [13]. А. Е. Жичкина отдает важную роль идентичности личности пользователя интернет-пространства, выделяя при этом «Активных в восприятии альтернатив», «Активных в действии» и «Интернет-зависимых» [14]. Исследователи Т. С. Спиркина и О. В. Дубровина предлагают следующий преморбид личности, злоупотребляющей времяпрепровождением в интернет-пространстве и склонной к интернет-аддикции: высокий уровень

тревоги, эмоциональная напряженность, апатия, субдепрессивные состояния, трудности в общении и коммуникации, низкий уровень критичности мышления, импульсивность, самообвинение, шизоидность, низкий уровень развития волевых навыков и навыков саморегуляции и пр. Зарубежные ученые добавляют, что незавершенные сепарационные процессы, негативное восприятие окружающего мира, сформированность стиля поведения по типу личностной беспомощности способствуют развитию трудностей у личности в использовании виртуальных сетей [15]. А. А. Шаров, исследуя феномен киберагрессии пользователей интернет-пространства, отмечает малоизученность данного понятия и характеризует его как поведение, содержащее сознательное совершение поступков, носящих деструктивный характер для пользователя. Разработав психодиагностический инструментарий и проведя исследование по данной проблематике, он приходит к выводу, что компонентами киберагрессии является секстинг, вербально-визуальный вид киберагрессии, имперсонация. При этом, мужчины, заявляет исследователь, являются более киберагрессивными, чем женщины. Не менее интересное заключение автор делает о том, что у пользователей виртуальной связи происходит перенос агрессии с реальной среды в киберпространство [4]. В большинстве толковых словарей термин «манипуляция» (от лат. manipulus) имеет как значение пригоршни, так и небольшой группы людей. Именно с помощью второго значения данного слова в Древнем Риме называли малочисленный отряд воинов (до 120 человек). В политическом толковом словаре последнее значение данного термина обозначалось понятием макиавеллизма. Имя Никколо Макиавелли стало нарицательным для обозначения позиции, заключающейся во мнении о том, что цель всегда оправдывает средства [3]. Данной проблематикой занимались такие исследователи, как Б. Н. Бессонов, Д. А. Волкогонов, Р. Е. Гудин, В. Н. Сагатовский, Е. Л. Доценко и др. Среди зарубежных ученых представляется возможным выделить Э. Шострома, Г. Шиллера, З. Фрейда, К. Г. Юнга, А. Адлера, Б. Ф. Скиннера, В. Франкла и др. Е. Л. Доценко определяет манипуляцию как форму психологического воздействия, приводящую к



актуализации у личности намерений, несоответствующих и даже противоположных ее потребностям [3]. Исследуя причины манипулятивного поведения, Э. Шостром, объединяя некоторые концептуальные мнения ученых, выделяет внутриличностный конфликт, враждебность и социальное отчуждение, неспособность к любви, ощущение личностной беспомощности, доминирующую потребность быть признанным в той или иной группе [16]. Согласно психоаналитической концепции З. Фрейда, причиной манипулятивного поведения становится доминирование над партнерами по коммуникации или общению [17]. К. Г. Юнг, в свою очередь, рассматривает манипулятивное поведение как одно из составляющих роли Маски, предназначенное для успешной адаптации личности в социуме [18]. Представители процессуально-ориентированного подхода рассматривают манипулятивное поведение как неосвоение первичного и вторичного процесса с сопутствующим высоким краем [19]. Индивидуальная концепция А. Адлера рассматривает данное явление как компенсацию комплекса неполноценности через стремление власти над людьми [20]. Б. Ф. Скиннер предлагает изучать манипуляцию как средство достижения социального успеха, тогда как В. Франкл – как иллюзорное заполнение экзистенциального вакуума [21]. Исходя из веб-серфинга Google, а также таких сайтов, содержащих научные публикации, как «E-library», «CYBERLENINKA», «Psyjournals» представляется возможным сделать заключение о крайней малоизученности феномена киберманипуляции и киберманипулятивного поведения. В нескольких источниках данное понятие упоминается как фактор риска суициального поведения подростков, а также как характеристика в программе превентивного характера. Нашей задачей по итогу эмпирического исследования становится предложение трактовки данного понятия.

В качестве эмпирической базы исследования предлагается использования теста Кимберли Янг, направленного на исследование уровня интернет-аддикции личности (в адапт. В. А. Лоскутовой) [2, 15]. «Internet Addiction Test» — психодиагностическая методика, которая была разработана в 1994 году

Кимберли Янг, доктором и профессором психологии Питтсбургского университета. Цель методики – исследование уровня интернет-аддикции, а также измерение степени влечения в виртуальную реальность. В психодиагностический инструментарий исследования входит также опросник «Темная триада личности» (SD3). М. С. Егоровой, М. А. Ситниковой и О. В. Паршиковой [3] была разработана адаптация теста Темной триады (SD3), которая объединяет такие личностные черты, как макиавеллизм, нарциссизм, психопатия. Цель опросника – исследование психологического портрета личности согласно таким психологическим характеристикам, как макиавеллизм, психопатия и нарциссизм. Опросник киберагрессии А. А. Шарова [4] помогает исследовать такие феномены, как секстинг, вербально-визуальный вид киберагрессии, имперсонация. Далее автором было предложено расширить методологический аппарат исследования следующими методиками: «Типы интернет-сетевой активности личности», «Типы манипулятивных и киберманипулятивных стратегий общения и взаимодействия в интернет-пространстве», «Манипулятивные стратегии как внутриличностные противоречия». За основу составления первого опросника была взята классификация мотивов аддиктивного поведения Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева, которая выглядит следующим образом: атарактическая (уход от стрессовых, неприятных дискомфортных эмоциональных состояний; достижение спокойствия, нейтрального эмоционального состояния, безразличия); гедонистическая (достижение положительного эмоционального состояния, радости, веселья, удовольствия, эйфории); мотивация с гиперактивацией поведения (достижение бодрого состояния, повышенной активности, работоспособности); субмиссивная (достижение уважения со стороны окружающих, по причине общего аддиктивного стиля поведения); псевдокультурная (достижение «единения» с культурными историческими традициями наследования) [15]. Кроме этого, теоретической основой опросника служит теория о семиступенчатой мотивационно-потребностной иерархии А. Маслоу, концепция Д. Маккеланда, теория Ф. Герцберга [16]. Цель опросника

«Типы манипулятивных и киберманипулятивных стратегий общения и взаимодействия в интернет-пространстве» - выявление манипулятивных и киберманипулятивных стратегий общения и взаимодействия в интернет-среде. Опросник состоит из двух частей, в первой из которых респондент отвечает об особенностях взаимодействия к нему, а во второй – о специфике отношения к окружающим. Первая инструкция: Оцените, насколько часто Вы сталкиваетесь со следующими положениями, касательно общения в интернет-пространстве, обращенными *лично к Вам* по шкале от 1 до 7, где 1 – не сталкиваюсь вообще, 7 – сталкиваюсь постоянно. Вторая инструкция: Оцените, насколько часто Вам характерно использование следующих положений, касательно общения в интернет-пространстве, обращенных *к Вашему собеседнику*, по шкале от 1 до 7, где 1 – не характерно вообще, 7 – полностью характерно. Теоретическим основанием для опросника являются формы и способы межличностного взаимодействия с партнером во время коммуникативного акта или общения. Методологическим обоснованием третьего опросника послужили положения из процессуально-ориентированной психологии, в которых манипуляцию можно рассматривать как внутриличностный конфликт, выражающийся в нарушении целостности личности, а именно в дисбалансе между первичным и вторичным процессом человека [19]. Целью данного опросника становится изучение уровня внутриличностной напряженности испытуемых, выраженной в виде использования манипулятивных и киберманипулятивных стратегиях.

Изученные аспекты рассматриваемой проблемы позволяют сделать заключение о том, что интернет-сетевая активность личности является многоаспектным понятием, под которым можно понимать с одной стороны, наличие высокого уровня деятельности в интернет-среде, подразумевающее адаптацию, пребывание, изменение и преобразование в киберпространстве, с другой стороны – социально-психологическое новообразование личности, поддерживаемое общественными тенденциями. Многие исследователи определяют манипуляцию как форму психологического воздействия, приводящую к актуализации у личности намерений, несоответствующих и даже

противоположных ее потребностям. Далее была определена методологическая база работы и намечены прогностические направления эмпирического исследования, также было дано теоретическое обоснование выбора каждой из психодиагностических методик. В качестве дальнейших научных действий мы видим проведение непосредственного эмпирического исследования, сбор данных, подсчет и анализ результатов.

#### **Библиографический список**

1. Сиденко А. Взрослые и дети в интернете. Цифровые привычки [Электронный ресурс] Лаборатория Касперского. 2021. URL: <https://cisoclub.ru/vzroslye-i-deti-v-internete-czifrovye-privyчки-konferenciya-chast-4/>
2. Янг К. С. Пойманные в сеть: пер. с англ. М. 2011.
3. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита М.: ЧеРо, Издательство МГУ, 1997. 344 с.
4. Шаров А.А. Особенности киберагрессии как современного феномена девиантной активности у молодежи // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2020. №6 (184). С. 486 – 490.
5. Балабанова Е.С. Социально-психологический подход к исследованию социальной активности молодежи // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 3. С. 210 – 223.
6. Зборовский Г.Е., Орлов Г.П. Социология. Учебник для гуманитарных вузов. М.: Интер-пракс, 1995. 320 с.
7. Коган В.З. Общественная активность личности как социально-психологическая проблема: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1970. 22 с.
8. Шамионов Р.М., Григорьева М.В., Григорьев А.В. Волевые качества как предикторы значимости социальной активности студентов // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10. № 1. С. 18 – 34.
9. Шамионов Р.М. Психологические характеристики социальной активности личности // Мир психологии. 2012. № 3. С. 145 – 154.
10. Арендчук И.В. Субъектно-деятельностные детерминанты видов социальной активности учащейся молодежи // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2019. № 4. С. 560 – 581.
11. Арендчук И.В. Ценностно-смысловые характеристики социальной активности молодежи в зависимости от форм ее проявления // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2019. 16 (4). 560 – 581.
12. Пищелко А. В. Проблема негативных последствий жизнедеятельности личности в киберпространстве // Методология и теория юридической психологии. 2018. №3 (44). С. 19 – 23.
13. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.В., Смылова О.В. Интернет: воздействие на личность // Психология зависимости: Хрестоматия / Сост. В. К. Сельченко. Минск: Харвест, 2005. С. 175 – 204.
14. Жичкина А.Е. Взаимосвязь идентичности и поведения в Интернете пользователей юношеского возраста: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2001. 199 с.
15. Старшенбаум Г. В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей. М.: Когито-Центр, 2006. 288 с.
16. Шостром Э. «Анти-Карнеги», или Человек-манипулятор: пер. с англ. Мн.: ТПЦ «Полифакт», 1992. 128 с.
17. Фрейд З. Толкование сновидений. Киев: Здоровье, 1991. 384 с.

18. Юнг К. Г. Аналитическая психология / пер. и ред. В.В. Зеленского. СПб.: МНЦКИТ «Кентавр», 1994. 144 с.
19. Минделл А., Минделл Э. Вскать задом наперед. Процессуальная работа в теории и практике: пер. с англ. М.: АСТ, 2005. 312 с.
20. Фромм Э. Бегство от свободы: пер. с англ. М.: Прогресс, 1989. 272 с.
21. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник: пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

## ОСТРАКИЗМ КАК НЕГАТИВНЫЙ ОПЫТ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Лидия Михайловна Григорьева

соискатель лаборатории психологии речи и психолингвистики

ФГБУН Институт психологии Российской академии наук

[lidia.grigorevalg@gmail.com](mailto:lidia.grigorevalg@gmail.com)

**Аннотация.** Остракизм – негативный опыт социализации, приводит к фрустрации базовых потребностей: в принадлежности, самоуважении, контроле и осмысленном существовании и имеет различные стадии ответной реакции. Несмотря на то что данный социальный опыт имеет и адаптивный эффект, он также негативно сказывается на психическом и физическом здоровье человека. Исследование данного феномена актуально в контексте как индивидуальных, так и групповых процессов.

**Ключевые слова:** негативный опыт социализации, остракизм, социальная эксклюзия, адаптация, стратегии реагирования

## OSTRAKISM AS A NEGATIVE EXPERIENCE OF SOCIALIZATION

L. M. Grigorieva

external postgraduate student of the Department of Psychology of Speech and Psycholinguistics

Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences

[lidia.grigorevalg@gmail.com](mailto:lidia.grigorevalg@gmail.com)

**Abstract.** Ostracism is a negative experience of socialization that leads to the frustration of basic needs: belonging, self-respect, control and meaningful existence, and has various stages of response. Although this social experience has an adaptive effect, it also negatively affects the mental and physical health of a person. The study of this phenomenon is relevant in the context of both individual and group processes.

**Keywords:** negative experience of socialization, ostracism, social exclusion, adaptation, response strategies

Социальный опыт, получаемый в результате совместной деятельности людей, может быть как позитивным, так и негативным. При этом усвоение социального опыта разными личностями субъективно: разные личности выносят из одинаковых социальных ситуаций различный социальный опыт. Если позитивный социальный опыт способствует развитию личности, то есть совпадает с целями социализации, то негативный опыт противоречит поставленным целям. Иными словами, социальный опыт, лежащий в основе процесса социализации, перерабатывается индивидами и становится источником индивидуализации личности.

Феномен такого негативного опыта социализации, как остракизм, известен еще с античных времен, когда в *Древней Греции* был принят закон об остракизме, который давал право гражданам путем тайного голосования на глиняных

черепках определить человека, которого изгоняли из общества на 10 лет. Такой закон был принят политической системой государства как способ защиты демократии: свободы слова, прав на активное заявление различных точек зрения и на участие в политической жизни своего государства.

В психологии остракизм начинает изучаться с начала XX века, в связи с исследованиями изменения мнения в групповой дискуссии, на примере тех, кто выразил несогласие с группой и не делает коммуникативных попыток соответствовать групповому мнению, сталкиваясь с исключением из группы.

Расцвет изучения феномен получает после представления модели фрустрированных потребностей Киплинга Уильямса. Согласно теоретической модели остракизма Уильямса «The temporal need-threat model of ostracism» [1], при социальной эксклюзии происходит депривация фундаментальных потребностей в принадлежности, самоуважении, контроле и осмысленном существовании.

Согласно Уильямсу, ответная реакция на ситуацию остракизма имеет три стадии. Первая стадия ответной реакции – рефлекторная. На данной стадии человек ощущает боль, печаль и злость, у него снижается уровень удовлетворенности одной или несколькими вышеперечисленными фундаментальными потребностями. На второй стадии – рефлексивной – он выбирает стратегию реагирования для восстановления нарушенных потребностей: антисоциальную, просоциальную или самоисключение. На третьей стадии – принятия – уже страдает от отчуждения, беспомощности, впадает в депрессию. Данная стадия, по мнению Уильямса, наступает в случае длительного или хронического процесса остракизма.

Представляется, что ситуация социального исключения может оказывать влияние на психологические особенности внимания, сосредоточенности и направленности мысли [2]. Более того, остракизм приводит к дисфункциональному поведению, разнообразным негативным реакциям, таким как агрессия, неконтролируемое своих эмоций и поведения, в хронической стадии – к крайней жестокости, уголовным преступлениям. По итогам работы

Комиссии «Международного общества по изучению агрессии» на второе место среди факторов среды, провоцирующих молодежь к насилию эксперты ставят фактор «социального исключения и изоляции» [3].

На сегодняшний день в научной литературе невозможно проследить границу между социальным исключением, остракизмом, отвержением, эксклюзией. Большинство исследователей остракизма, а вслед за ними и мы, используют данные термины в качестве синонимов. В своей работе мы будем исходить из следующего определения. Социальное исключение или остракизм: — «это один из видов *микроагрессивного* поведения, цель которого депривация человека от права быть членом значимых для него социальных групп (родственной, семейной, дружеской, сетевого сообщества) и/или депривация права быть включенным в диадические личностные отношения (дружеские, любовные, семейные). Это разрыв психологических (в том числе символических) связей между человеком и значимым другим (группой), который субъективно переживается как страдание и осознается как болезненное переживание отвергнутости, невключенности, обесценивания» [4].

Представляется, что возрастающий интерес к исследованию феномена [5; 6; 7; 8; 9; 10] остракизма как негативного опыта социализации, объясняется актуальностью таких работ для характеристики как индивидуальных, так и групповых процессов социального взаимодействия.

#### Библиографический список

1. Williams K.D. Ostracism: a temporal need-threat model // *Advances in Experimental Social Psychology*. 2009. № 41. P. 279–314.
2. Страхов И. В. Направленность внимания в процессе чтения художественных произведений // *Вопросы психологии внимания*. Выпуск VI. Саратов, 1974. С. 35-42.
3. 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.
4. 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.
5. М. П. Шульмин Психологические факторы переживания личностью социальной эксклюзии. // *Сибирский психологический журнал*. 2018. № 70. С. 19.
6. Carter-Sowell A.R, Chen Z., Williams K.D. Ostracism increases social susceptibility // *Social Influence*. 2008. № 3. P.143–153.



7. 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.
8. 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.
9. 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.
10. Sen A. *Social Exclusion: Concept, Application, and Scrutiny*. Manila, 2000.

## МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, СОДЕРЖАЩИЕ ЭЛЕМЕНТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Павел Михайлович Зиновьев

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры начального естественно-математического образования ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

[pmzinoviev@mail.ru](mailto:pmzinoviev@mail.ru)

**Аннотация.** В статье обсуждается возможность организации исследовательской работы младших школьников при решении примеров и задач начального курса математики.

**Ключевые слова:** исследовательская работа, математические задания, младшие школьники.

## MATHEMATICAL TASKS FOR JUNIOR SCHOOLCHILDREN CONTAINING RESEARCH ELEMENTS

P. M. Zinoviev

candidate of physics and mathematics, associate professor of the Department of Elementary Natural and Mathematical Education, Saratov State University

[pmzinoviev@mail.ru](mailto:pmzinoviev@mail.ru)

**Abstract.** The article discusses the possibility of organizing research work of younger schoolchildren in solving examples and problems of the initial course of mathematics.

**Keywords:** research work, math assignments, younger schoolchildren

Многие годы целью обучения математике в начальной школе было требование научить хорошо считать, то есть сформировать у младших школьников умения и навыки применять вычислительные умения в различных ситуациях. С введением государственных образовательных стандартов цели начальной математической подготовки изменились. На первый план выходят требования всестороннего развития личности, в частности в плане математической подготовки «овладение логическими действиями сравнения, анализа синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установление аналогий и причинно-следственных связей, построение рассуждений, отнесения к известным понятиям» [1]. Во вновь утвержденном стандарте, введенным в действие с 1 сентября 2022 г., эти требования ещё более конкретизируются. Однако в учебниках математики для начальной школы все еще преобладают учебные задания репродуктивного характера, цель которых – закрепить конкретный вычислительный приём или навык. Между тем, если

предложить учащимся выполнить дополнительные задания, можно достичь целей полноценного математического развития обучающихся.

Приведем примеры возможной работы с заданиями обучающего характера, которые можно превратить в задания с элементами исследования, о которых говорится в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) .

Задание репродуктивного характера [2, с. 9]:

Реши примеры:  $11 - 8$        $17 - 9$        $6 + 6$        $18 - 10$        $70 - 30$   
 $11 - 9$        $17 - 8$        $5 + 6$        $13 - 10$        $80 - 20$

В этом задании требуется найти результат, оно направлено на выработку вычислительных умений и, безусловно, полезно. Но если задание расширить, то можно добиться тех требований, которые заявлены в ФГОС НОО. А дополнить задание можно так: 1) *Сравни ответы в примерах и назови столбики, где получились двузначные числа.* 2) *На какие группы можно разбить эти примеры (какими признаками можно воспользоваться?)*? 3) *Среди ответов найди самое большое число и самое маленькое.*

Итак, ответ на первый вопрос предполагает сначала выполнение вычислительных действий, а затем осуществление сравнения и разбиения множества примеров на 2 группы (два класса). С классификацией связан и ответ на второй вопрос, причем за основание классификации можно выбрать разные варианты, на что прямо указано в скобках. Например, можно разбить примеры на группы, как в ответе на первый вопрос: ответы однозначные или двузначные числа. Можно классифицировать по арифметическим действиям: примеры на вычитание либо на сложение. Очень часто значения числовых выражений разбивают на четные и нечетные числа (в этом примере это можно сделать и даже полезно, чтобы закреплять понятие «четного числа»). Наконец, можно увидеть, что в первом и втором столбиках первые компоненты одинаковы, а в других столбиках – разные. Третий вопрос к заданию направлен на закрепление действия сравнения чисел.

Следует отметить, что в современных учебниках стали чаще появляться учебные задания с элементами исследования. Например [2, с. 45]:

1) *Сравни выражения в каждом столбике и объясни, как получено каждое следующее из предыдущего.*

$7 + 8 + 3 + 2$	$3 + 4 + 2 + 1$
$7 + 3 + 8 + 2$	$(3 + 4) + (2 + 1)$
$(7 + 3) + (8 + 2)$	$7 + 3$
$10 + 10$	

2) *Вычисли значения выражений в каждом столбике и сравни их.*

В этом задании отрабатываются не только вычислительные навыки, но и такие свойства сложения как коммутативность и ассоциативность (школьники их называют переместительным и сочетательным свойствами). Рассуждения ведутся от общего к частному: «Мы знаем, что от перестановки слагаемых сумма не изменится, поэтому можно поменять местами слагаемые 3 и 8 так дальше нам будет удобнее складывать. Мы знаем правило – если соседние слагаемые заменить их суммой, то результат не изменится – поэтому заменяем 7 и 3, 8 и 2 их суммой и легко находим, что  $10 + 10 = 20$ ». Второе задание напрямую связано со сравнением чисел, выполнение его тоже можно представить как цепочку логических действий: «Мы нашли, что значения выражений в первом и втором столбиках 20 и 10. Из двух чисел то меньше, которое раньше встречается при счете. 10 встречается раньше, чем 20, поэтому  $10 < 20$ ».

Большие возможности для проведения исследовательской работы заложены в текстовых задачах. Некоторые задания прямо указывают на необходимость исследования. Например: *В мотке было 30 м ленты, одной девочке продали 5 м, а другой – 7 м ленты. Сколько метров ленты осталось? Реши задачу разными способами* [2, с. 77]. Некоторые ученики могут предложить решение в виде:  $30 - 5 = 25$ ,  $25 - 7 = 18$  или  $30 - 7 = 23$ ,  $23 - 5 = 18$ . Но будет ли это решение разными способами? Ведь над числами 30, 5 и 7 выполняются одни и те же действия, только в разном порядке. Следует искать новый способ, где действия над числами были бы другими. И этот новый способ находится: сначала надо сложить числа 5 и 7, а потом вычесть их сумму из 30.

Если в задаче нет прямого указания на исследование, то это не значит, что его нельзя провести. Очень наглядным в этом плане является следующий пример. *В библиотеке на одной полке стояло 32 книги, а на другой – 40 книг. Детям выдали 20 книг. Сколько книг осталось на этих полках?* [2, с. 78.]

Предполагая, что все книги взяли с первой полки, получим одно решение, если же считать, что все 20 книг взяли со второй полки, получим другое решение с тем же ответом. Но ведь можно предположить, что 10 книг взяли с первой полки, а 10 – со второй, и получим решение задачи другим способом. Можно обсудить с учащимися, какие варианты еще могут быть. Кроме того, решение задачи можно представить в виде выражений, например,  $32 - 20 + 40$ ,  $40 - 20 + 32$ ,  $32 + 40 - 20$ ,  $(32 - 10) + (40 - 10)$  и т. д. и обсудить с учащимися, что эти выражения означают.

Организация исследовательской работы может быть осуществлена при решении задач методом предположения (см., например, [3]). Обратимся к примеру из Всероссийской проверочной работы по математике. *Андрей вырезал из бумаги несколько пятиугольников и шестиугольников. Всего у вырезанных фигурок 27 вершин. Сколько пятиугольников вырезал Андрей?* Ясно, что количество пятиугольников заключается между числами 1 и 4. Предположим, что пятиугольников было 4, а шестиугольник один. Тогда вершин будет  $20 + 6 = 26$ , что не совпадает с условием задачи. Делаем следующее предположение: 3 пятиугольника и 2 шестиугольника, тогда вершин будет  $15 + 12 = 27$ , что соответствует условию задачи. Для окончательного решения задачи нужно проверить, что варианты 2 пятиугольника и 3 шестиугольника, 1 пятиугольник и 4 шестиугольника не подходят. Таким образом, исследование заключается в переборе нескольких случаев. Для справедливости заметим, что существует общий метод решения таких задач. Рассмотрим его на данном примере. Предположим, что были вырезаны одни пятиугольники, тогда разделим 27 на количество сторон пятиугольника, получим 5 и в остатке 2. Деление нацело не произошло, потому что кроме пятиугольников есть еще и шестиугольники. Количество сторон у шестиугольника на одну больше, чем у пятиугольника. Мы получили остаток 2, который и означает, что кроме пятиугольников есть еще два шестиугольника, следовательно, шестиугольников 2, а пятиугольников 3. Другое решение получается из предположения, что вырезали только шестиугольники.

Задания, содержащие геометрический материал, в большинстве своем, предполагают выполнение элементов исследования. Например: *На рисунке представлена ломаная из трех звеньев: 3, 4 и 5 см. Узнай длину этой ломаной и начерти треугольник, периметр которого равен длине ломаной.* [2, с. 40]. Исследование заключается в том, как построить треугольник с такими сторонами. Выполнить построение с помощью одной линейки не удастся. Ученики должны воспользоваться циркулем. Сначала можно построить отрезок длиной 5 см, а из его концов, как из центров построить окружности радиусов 3 и 4 см. Точка пересечения окружностей будет вершиной треугольника. Внимательные ученики могут решить задачу и по-другому. Ведь в условии задачи не сказано, что стороны треугольника должны быть именно 3, 4 и 5 см. Важно, чтобы периметр был таким же, как у ломаной 12 см. Тогда в качестве решения можно построить равносторонний треугольник со стороной 4 см. А далее и возникает вопрос: какими могут быть стороны треугольника, если его периметр равен 12 см. Это уже серьезное задание, требующее выдвижения гипотезы и ее доказательства. Как известно, сумма длин любых двух сторон треугольника должна быть больше длины третьей стороны.

Итак, исследовательскую работу младших школьников при изучении математики можно успешно реализовать, если учитель будет творчески подходить к работе над каждым математическим заданием. Тогда вместе с необходимыми умениями и навыками будут развиваться умения рассуждать, сравнивать, делать предположения, проверять их справедливость и находить правильные решения.

#### **Библиографический список**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2010. 31 с.
2. Математика. 2 класс. Учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. Ч. 1 / Сост. М.И. Моро, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова и др. М.: Просвещение, 2015. 96 с.
3. Зиновьев П.М. Решение задач методом предположения // Начальная школа. 2003. № 9. С. 59 – 62.

## ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА

Ирина Викторовна Иванова

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной адаптации и организации  
работы с молодежью

ФГБОУ ВО Калужский государственный Университет имени К.Э. Циолковского  
[IvanovaDIV@yandex.ru](mailto:IvanovaDIV@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема воспитания современных детей, обосновывается необходимость применения новых подходов, форм и методов воспитания, актуализирующих ресурсы ценностно-смыслового поля взрослеющей личности. Делается акцент на востребованности и объективной необходимости реализации экзистенциальной стратегии воспитания, предложенной профессором М.И. Рожковым, и получившей свое продолжение в научных трудах представителей отечественной экзистенциальной педагогики на современном этапе.

**Ключевые слова:** воспитание, экзистенциальная стратегия воспитания, ребенок, современный мир детства.

## EXISTENTIAL STRATEGY FOR EDUCATION OF A MODERN CHILD

I. V. Ivanova

candidate of psychology, associate professor of the Department of Social Adaptation and  
Organization of Work with the Youth, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski  
[IvanovaDIV@yandex.ru](mailto:IvanovaDIV@yandex.ru)

**Abstract.** The article deals with the problem of educating modern children, substantiates the need to apply new approaches, forms and methods of education that actualize the resources of the value-semantic field of a maturing personality. Emphasis is placed on the relevance and objective necessity of implementing the existential education strategy proposed by Professor M.I. Rozhkov, and continued in the scientific works of representatives of domestic existential pedagogy at the present stage.

**Key words:** upbringing, existential upbringing strategy, child, modern world of childhood.

Существенным аспектом, предопределяющим целевую установку воспитательной деятельности в современных условиях, должно стать целенаправленное формирование у ребенка экзистенциальной сферы личности, предопределяющей характер выбора и принятия им собственного решения. Данная позиция обосновывается характеристиками современного мира детства, которые являются, с одной стороны, своего рода следствием сложившихся социально-культурных условий, а с другой стороны, требуют обязательного учета в процессе проектирования и реализации воспитательной деятельности.

В частности, современный мир детства характеризуется сложностью индивидуально-психологического содержания жизнедеятельности детей разных

возрастных групп, ориентиром на активное применение средств виртуальной коммуникации, направленностью взрослеющей личности на быстрое приобретение исключительных благ, приоритетным из которых зачастую выступают материальные ресурсы. В данном ключе уместным является обращение к научным трудам Т.А. Антопольской, В.И. Панова, А.С. Силакова [1], М.Р. Мирошкиной [2], в которых в качестве одной из ведущих тенденций современного мира детства представлено бесконтрольное проникновение в жизнь ребенка средств массовой информации. Перенасыщение социальной реальности средствами виртуальной коммуникации, действие которых оказывает непосредственное влияние на формирование экзистенциальной сферы личности, тормозит формирование готовности детей и молодежи к самостоятельному осознанному ответственному выбору (личностному, профессиональному, экзистенциальному), что препятствует формированию психологически зрелой, здоровой личности. В частности, Н.В. Тамарская, О.В. Белова, М.Г. Черняева отмечают, что в условиях виртуальной реальности, транслирующей выбор за ребенка, он оказывается не готовым к самостоятельным решениям и несением за них ответственности [3].

Д.И. Фельдштейн, изучая современный мир детства, обосновывает в качестве его специфической особенности стирание / размывание границ детства современного ребенка [4]. Это, с одной стороны, свидетельствует о сложности и неоднозначности возрастно-психологической его составляющей, а с другой стороны, актуализирует обоснованную необходимость использования в современных социокультурных условиях методов, форм и технологий воспитательной деятельности, направленных на формирование субъектности, способности к рефлексии и волевым качеств личности, учитывающих специфику современного мира детства.

Обозначенные тенденции развития современного ребенка рельефно сочетаются с целевыми ориентирами воспитания, отраженными в современных нормативно-правовых документах, регламентирующих образование в Российской Федерации. В частности, необходимость целенаправленного учета в



воспитательной деятельности обучающихся ориентира на формирование нравственных ценностных установок, самостоятельности и ответственности личности, отражена в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [5].

Приоритетные характеристики современного мира детства, акцент в поведении детей на реализации субъектной позиции, зачастую не подкрепленной нравственными ценностными ориентирами и экологичностью собственного выбора, заставляют по-новому взглянуть на роль окружающей ребенка среды и определение ее воспитательного потенциала. Возрастает роль создания и поддержания в образовательных организациях разных типов и видов **ценностно-ориентированной образовательной среды** как целенаправленно организованной образовательной среды, ориентированной на формирование экзистенциальной сферы обучающихся и насыщенной нравственным содержанием [6].

Есть все основания полагать, что именно ценностно-ориентированная образовательная среда является ведущим фактором воспитания на современном этапе. Условиями ее формирования, с нашей точки зрения, являются следующие:

- субъект-субъектные отношения между педагогами и обучающимися;
- рефлексивная позиция субъектов образовательных отношений;
- стимулирование самостоятельного выбора обучающегося с использованием педагогических средств, учитывающих его мотивационную доминанту, и в полной мере реализующегося в процессе составления и реализации им проекта саморазвития;
- организация самопроектирования, предвидения и оценки отсроченных результатов и эффектов принятого ребенком решения;
- регулярное и обоснованное применение педагогических средств, направленных на развитие нравственной рефлексии обучающихся, с учетом актуального содержания конкретной воспитательной ситуации;
- акцент на использовании в воспитании проблемных ситуаций разных видов, анализ которых позволяет целенаправленно развивать нравственную

рефлексию, а поиск выхода – формировать адаптивные копинг-стратегии и накапливать копинг-ресурсы [6].

Категория ценностно-ориентированной образовательной среды введена в научный обиход автором настоящей статьи в контексте разработки и научного обоснования рефлексивно-ценностного подхода, основанного на идее взаимообусловленности развития ценностей и рефлексии подростка, детерминация которых задаётся ситуацией преодоления трудностей в условиях ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании [7].

Подход опирается на теорию преодоления Рафаила Хайрулловича Шакурова [8], учитывает и расширяет идеи смысла жизни и строительства человеком себя и своей судьбы Виктора Франкла [9], Ксении Александровны Абульхановой-Славской [10], Дмитрия Алексеевича Леонтьева [11]. Рефлексивно-ценностный подход основывается на экзистенциальном подходе к воспитанию Михаила Иосифовича Рожкова [12], обогащая его содержательно и методически, предлагая авторскую технологию педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей. Рассматриваемый подход роднит идея рефлексии ценностей с рассмотрением Надеждой Владимировной Ключевой феномена ценностно-смыслового осознания деятельности [13]; отличие подходов задано характером рассматриваемых механизмов – психологических (у Н.В. Ключевой) и педагогических (в рефлексивно-ценностном подходе, предложенном автором настоящей статьи).

Существенной концептуальной позицией рефлексивно-ценностного подхода к воспитанию является то, что, ***выступая в роли мотивов, ценности ребенка побуждают его к действию***, заставляют сознательно цели, преодолевать препятствия, что естественным образом приводит к приобретению успешного индивидуального опыта преодоления препятствий, основанного на нравственной рефлексии себя, своего поведения, а также осуществления нравственной экспертизы происходящих событий. Опираясь на

сформированные ценностные ориентации, отрефлексированные им в контексте ценностно-ориентированной образовательной среды, обучающийся стремится приблизиться к достижению «Я»-идеального. Речь идет о том, основополагающей задачей воспитания выступает формирование у взрослеющей личности нравственных ценностных ориентаций, и на основе этого – построение и реализация ребенком проекта саморазвития [7].

Рассматривая рефлексивно-ценностный подход к воспитанию подрастающего поколения, обратим внимание на то, что он разработан в контексте научной школы экзистенциальных подходов в педагогике, основателем которой является профессор М.И. Рожков. Учёный впервые предложил *экзистенциальную стратегию воспитания*, суть которой заключается в организации воспитательного процесса, которая ориентирована на реализацию субъектной позиции обучающимся в сотрудничестве с референтным взрослым как носителем нравственных ценностных ориентаций и обладателем активной жизненной позиции [14].

Логично предположить, что при таком ракурсе рассмотрения воспитание является сопровождением целенаправленного процесса развития человека, основанного на нравственных ценностях и реализующегося в процессе взаимодействия детей с референтными педагогами.

Идеи ученого, связанные с рассмотрением педагогических возможностей реализации в воспитании экзистенциальной стратегии, находят свое продолжение в трудах современных отечественных ученых: Л.В. Байбородовой, разработавшей субъектно-ориентированную технологию воспитания [15]; Т.В. Машаровой, рассмотревшей феномен ситуационной доминанты при решении учебной задачи [16]; А.П. Чернявской, обосновавшей рефлексивно-деятельностный подход к становлению партнерской позиции педагога [17]; Т.Н. Сапожниковой, разработавшей рефлексивно-прогностический подход к педагогическому сопровождению жизненного самоопределения старшеклассников [18]; Т.Н. Гущиной, всесторонне рассмотревшей проблему

формирования субъектности обучающихся в дополнительном образовании в опоре на принципы реализации экзистенциальных подходов к воспитанию [19].

Таким образом, с одной стороны, на современном этапе важной тенденций воспитания является создание условий для формирования взрослеющей личности, готовой к самостоятельному ответственному экзистенциальному выбору. Существенно то, чтобы совершаемый ребенком выбор, основывался на нравственных ценностных ориентирах, что актуализирует создание и поддержание в образовательных организациях разных типов и видов ценностно-ориентированной образовательной среды. Востребованным является применение методов, форм и технологий воспитательной деятельности, с одной стороны, учитывающих интересы, потребности и направленность личности современного ребенка, а с другой стороны, предполагающих целенаправленную организацию нравственной рефлексии в сотрудничестве с референтным взрослым. Данные целевые ориентиры предполагают реализацию экзистенциальной стратегии воспитания, которая в сложившихся сегодня социокультурных условиях имеет все основания рассматриваться в качестве одной из ведущих при организации воспитательной деятельности современных детей.

#### **Библиографический список**

1. Антопольская Т. А., Панов В.И., Силаков А.С. Моделирование развития субъектности подростков поколения Z в условиях социально-обогащенной среды дополнительного образования // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. № 3. С. 43 – 50.
2. Мирошкина М. Р. Разные поколения – разный педагогический подход // Школьные технологии. 2014. № 2. С. 8 – 20.
3. Тамарская Н. В., Белова О.В., Черняева М.Г. Родителям поколения Z. Как перестать беспокоиться и помочь своему ребенку в эпоху стремительных перемен. Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2019. 110 с.
4. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности. М.: Институт практической психологии. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 512 с.
5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва. URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 27.10.2022).
6. Иванова И.В. Комплекс условий для саморазвития детей в процессе реализации общеразвивающей программы дополнительного образования // Журнал педагогических исследований. 2021. Т.6. № 5. С. 75 – 82.
7. Иванова И.В. Рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков: подход к реализации новых стандартов // Стандарты и мониторинг

в образовании. 2017. Т.9. № 6. С. 41 – 49.

8. Шакуров Р. Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 13 – 16.

9. Франкл В. Человек в поисках смысла; пер.с англ. и нем.; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст.ст. Д. А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

10. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни; ред. В. А. Ширяева. М.: Мысль, 1991. 300 с.

11. Леонтьев Д. А. Личность как преодоление индивидуальности: контуры неклассической психологии личности // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра. М.: Смысл, 2006. С. 134 – 147.

12. Рожков М. И. Концепция экзистенциальной педагогики // Ярославский педагогический вестник. 2002. № 4(33). С. 73 – 77.

13. Ключева Н.В. Экзистенциальные проблемы и психологическая помощь в их разрешении // Актуальные проблемы подготовки учителей и школьных психологов. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1994. С. 36 – 41.

14. Рожков М.И. Свобода и воспитание // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 4. С. 8-12.

15. Байбородова Л.В. Использование субъектно-ориентированной технологии воспитания в проектной деятельности // Воспитание школьников. 2017. № 4. С.3 – 10.

16. Машарова Т. В., Ходырева Е.А., Харунжев А.А. Педагогические аспекты организации персонально-адекватной образовательной среды на основе учёта ситуативной доминанты личности: учеб. пособие. Киров: ВятГГУ, 2004. 91 с.

17. Чернявская А.П. Психологические предпосылки формирования партнерской позиции педагога как основа эффективной профессиональной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т.П (Психолого-педагогические науки). № 1. С. 274 – 280.

18. Сапожникова Т.Н. Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01; [Место защиты: Костром. гос. ун-т им. Н.А. Некрасова]. Ярославль, 2010. 431 с.

19. Гущина Т.Н. О феномене социально-педагогического сопровождения развития субъектности обучающегося в дополнительном образовании детей // Вестник БФУ им. И. Канта. 2011. № 4. С. 36 – 41.

## ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК РЕАБИЛИТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Тамерлан Мажитович Исмаков

специалист по социальной работе и психологическому сопровождению инвалидов  
волонтерского центра психологического сопровождения и социальной адаптации ЭМО ВОС  
[ismakov.tm@yandex.ru](mailto:ismakov.tm@yandex.ru)

Татьяна Александровна Коперник

воспитатель МДОУ «Детский сад № 55»  
Энгельсского муниципального района Саратовской области  
[i.caplan2015@yandex.ru](mailto:i.caplan2015@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье авторами рассматривается инклюзивная образовательная среда как реабилитационный потенциал и условие успешной социализации и интеграции обучающихся с особыми образовательными потребностями. В работе проведён теоретический анализ особенностей инклюзивного образования и предложена модель интеграции обучающихся с особыми образовательными потребностями в системе инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, реабилитация, социализация, интеграция, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, модель интеграций.

## INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A REHABILITATION POTENTIAL FOR SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

T. M. Ismakov

specialist in social work and psychological support for disabled people of the volunteer center  
"Psychological Support and Social Adaptation of EMO VOS"  
[ismakov.tm@yandex.ru](mailto:ismakov.tm@yandex.ru)

T.A. Kopernik

educator of Kindergarten 55, Engels municipal district, Saratov region  
[i.caplan2015@yandex.ru](mailto:i.caplan2015@yandex.ru)

**Abstract.** In the article, the authors consider an inclusive educational environment as a rehabilitation potential and a condition for successful socialization and integration of students with special educational needs. The paper provides a theoretical analysis of the features of inclusive education and proposes a model for the integration of students with special educational needs in the inclusive education system.

**Keywords:** inclusive education, rehabilitation, socialization, integration, students with disabilities, integration model.

В последнее время отмечается увеличение количества обучающихся с различными ограниченными возможностями здоровья.

К обучающимся с ограниченными возможностями здоровья относятся дети и студенты с нарушениями слуха (глухие и слабослышащие), с нарушениями зрения (слепые и слабовидящие), нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, речи, задержкой психического развития, интеллекта, расстройства эмоционально-волевой сферы и с множественными нарушениями развития.

Обучающиеся с ограниченными возможностями всех категорий характеризуются замедленным и ограниченным восприятием, недостатками развития моторики и речи, заниженной или завышенной самооценкой, изолированностью, внутренними установками и поведенческими стереотипами, низкой коммуникабельностью и проблемами межличностных отношений, сужением контакта с окружающим миром.

С древних времён по настоящее время общество и государство прошло путь от агрессии и нетерпимости к инвалидам, через попытки индивидуального обучения и систему специального образования, к осознанию необходимости признания равных прав и возможностей, интеграции людей с ОВЗ в общество.

Современная государственная социальная политика и практика психолого-педагогической науки направлена на признание равных прав людей с ОВЗ и создания условий равных возможностей и интеграций людей с ограниченными возможностями. Особое внимание уделяется созданию равных возможностей для получения качественного дошкольного, среднего общего, и профессионального образования.

Федеральным законом "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 № 273-ФЗ закреплено понятие инклюзивное образование.

Под инклюзивным образованием подразумевается процесс обучения и воспитания, при котором все дети, вне зависимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в систему общеобразовательного процесса и обучаются со своими сверстниками без инвалидности. в котором учитываются их особые образовательные потребности и оказывается необходимая специальная помощь [1].

Инклюзивное образование подразумевает обеспечение доступа к обучению для обучающихся с особенностями в развитии, индивидуальный подход с учётом разных потребностей в процессе обучения, недопущение дискриминации по отношению к людям с ОВЗ.

Инклюзивное образование предоставляет обучающимся с различными физическими, эмоциональными, интеллектуальными, языковыми и другими особенностями возможность включения в общую систему обучения и воспитания [2].

Включение людей с ОВЗ в общий образовательный процесс со сверстниками без ограничений здоровья оказывает положительное действие и стимулирует людей с ОВЗ на конкурентоспособность с другими участниками образовательного процесса. Инклюзивное образование – это не просто интеграция человека с ОВЗ в общий процесс обучения, но и целая система, которая направлена на организацию удовлетворения всех особенных потребностей: профессионально подготовленные преподаватели, обустроенные классы, технологическая оснащённость организации, адаптированная образовательная программа и возможность включения обучающегося с ОВЗ во все виды учебной и вне учебной деятельности со своими сверстниками.

При получении образования в системе инклюзивного образования обучающиеся получают стандартную программу обучения, что в дальнейшем позволяет обеспечить равные со всеми возможности для дальнейшего профессионального обучения и трудоустройства, полноценную адаптацию и социализацию в обществе, возможность и стремление участия в различных мероприятиях, кружках по интересам, конкурсах и соревнованиях, участвовать в общественной жизни в полном объёме, развивать способности и раскрыть свои возможности и весь потенциал обучающимся с ограниченными возможностями в результате комплексного включения их в систему общественной жизни. Это безусловно, оказывает положительное влияние на адаптацию и социализацию, а посредством этого и на реабилитацию человека с ОВЗ.



Реабилитация людей с ОВЗ - это система и процесс частичного или полного восстановления способностей человека к бытовой, общественной, профессиональной и иной деятельности [2].

На современном этапе реабилитация людей с ОВЗ заключается в том, чтобы они как можно меньше выделялись в обществе, а общество было более толерантно к ним.

Особенности инклюзивного образования, интеграции и социализации инвалидов и людей с ограниченными возможностями рассматриваются в работах Алёхиной С.В, Кутеповой Е.Н., Тюриковой Г.Н., Исмакова Т.М., Горюновой Л.В., Ромашевской Е.С., Егоровой Т.В. и других.

В статье Исмакова Т.М. рассматриваются особенности инклюзивного образования и интеграции инвалидов по зрению в условиях инклюзивного высшего образования. Отмечается, что эффективным механизмом повышения социального статуса является получение высшего профессионального образования. Автор подробно рассматривает нормативно-правовые аспекты государственной гарантии для инвалидов на получение профессионального образования и создание необходимых условий для успешного освоения образовательной программы и социальной адаптации в общество. С целью выявления особенностей высшего инклюзивного образования автором проведено анкетирование студентов с инвалидностью по зрению, обучающихся в Саратовском государственном университете имени Н.Г. Чернышевского. Результаты анкетного опроса показали, что 60 % студентов оценивают процесс обучения скорее успешный, чем неуспешный, в процессе обучения студенты посещают различные внеаудиторные мероприятия: конференции, конкурсы. Однако, многие студенты отмечают, что испытывают определенные трудности в процессе обучения в виде больших учебных нагрузок, неполной возможности использования технических средств реабилитации, отсутствие программ не визуального доступа к рабочему столу компьютера, отсутствие адаптированной научной, учебной и методической литературы крупным шрифтом и по системе Брайля, а также в электронном виде. Многие студенты

отмечают также сложности, связанные с использованием преподавателями на лекционных занятиях презентаций, которые недоступны для восприятия студентам с нарушениями зрения, отсутствие по многим дисциплинам наглядных пособий в виде муляжей, схем, карт и т.д. В заключение автор считает, что адаптация учебных и методических пособий, а также образовательного процесса к возможностям инвалидов окажет положительный эффект в успешности незрячих и слабовидящих студентов в условиях образовательного процесса в вузе [3, с. 197].

И.О. Пересада в специфике взаимоотношений детей с ОВЗ со сверстниками, отмечает, что гендерный аспект оказывает влияние на взаимоотношения обучающихся в классе, мальчики более толерантны к детям с ОВЗ, имея инстинкт защищать тех, кто слабее. Родители здоровых детей чаще всего относятся негативно к идее совместного обучения детей с ОВЗ в системе общеобразовательного процесса, считая инвалидность социальным ярлыком: дети с ОВЗ агрессивны и неуправляемы, это дети из неблагополучных семей, больные дети и другие стереотипы [4].

Данные социальные стереотипы отрицательно влияют на процесс инклюзивного образования.

С целью совершенствования системы инклюзивного образования, процесса интеграции и социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья мы предлагаем модель интеграции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Цель: создание необходимых условий для успешной социальной адаптации и интеграция обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Задачи:

1 Информирование обучающихся и их родителей по проблеме инвалидности, возможной помощи людям с ограниченными возможностями здоровья.

2 Профессиональная подготовка педагогического коллектива к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и их родителями.

3 Формирование толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья и конструктивных межличностных отношений среди обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающимися сверстниками.

4 Создание условий для интеграции и социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья путём проведения совместных мероприятий с участием всех участников образовательного процесса

Целевая аудитория: обучающиеся, родители, педагоги, психологи.

Предлагаемые мероприятия:

1 Курсы повышения квалификации для педагогов на формирование профессиональных компетенций: особенности обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, психолога педагогического и социального сопровождения родителей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, применение технических средств реабилитации инвалидов в процессе образования и воспитания.

2 Формирование толерантного отношения общества к людям с ограниченными возможностями здоровья. Данное направление деятельности может быть реализована на родительских собраниях, классных часах психологических тренингах, подготовкой рекомендации для родителей.

3 Формирование конструктивных межличностных отношений среди обучающихся в образовательном процессе, что окажет положительный эффект на социальную адаптацию и интеграцию обучающихся в условиях инклюзивного образования. Данное направление деятельности реализуется путём проведения совместных мероприятий с участием обучающихся с ограниченными возможностями здоровья с нормально развивающимися сверстниками с привлечением родителей.

4 Адаптация учебной, методической и научной литературы, дидактических материалов и наглядных пособий с учетом возможностей и потребностей обучающихся с нарушениями в развитии.

5 Создание безбарьерной среды в образовательной организации с учётом потребностей людей с ограниченными возможностями здоровья; наличие пандусов и подъёмных устройств тактильных линий, голосового оповещения в лифтах и т.д.

На наш взгляд предложенная модель интеграции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования создаст необходимые условия успешной интеграции людей с ограниченными возможностями и обеспечит равные возможности наравне со всеми участниками образовательного процесса.

Таким образом, успешная практика организации инклюзивного образования является главным фактором реабилитации, социализации и интеграции инвалидов и людей с ОВЗ в общество

#### **Библиографический список**

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (с изменениями и дополнениями).
2. Дамбаев Б.В., Горбатов Г.А. Образование доступное для всех. Улан-Удэ, 2004. 36 с.
3. Исмаков Т.М. Изучение проблем образовательной деятельности студентов с инвалидностью по зрению // Современные вызовы психологии и педагогики (к 20-летию психологического факультета Нижнекамского филиала Казанского инновационного университета им. В. Г. Тимирязова (ИЭУП)); материалы Всероссийской научно-практической конференции 21 ноября 2017 г. Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2017. С. 194 – 198.
4. Тюрикова Г.Н., Тюрикова Ю.Б., Гнездилова И.Ю. Роль инклюзии и инклюзивного образования в интеграции в социум детей с ограниченными возможностями здоровья // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2019. № 2(83). С. 328 – 332.

## FASHION DIGITAL КАК СФЕРА САМОУТВЕРЖДЕНИЯ ПОКОЛЕНИЙ Y И Z

Наталья Валентиновна Калинина

доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии  
ФГБОУ ВО «Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина  
(Технологии. Дизайн. Искусство)»

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

**Аннотация.** В статье анализируются сферы самоутверждения, значимые для представителей поколений «Y» и «Z». На основе анализа особенностей и потребностей представителей поколений, тенденций развития информационных технологий выделены возможности новой сферы самореализации - fashion digital. Представлены результаты эмпирического исследования стратегий самоутверждения молодых людей, включенных в сферу fashion digital.

**Ключевые слова.** мода, стратегии самоутверждения, fashion digital, молодежь, поколения Y, Z.

## FASHION DIGITAL AS A SPHERE OF SELF-AFFIRMATION GENERATION Y AND Z

N. V. Kalinina

doctor of psychology, professor, head of the Department of Psychology  
Russian State University named after I.I. A.N. Kosygin (Technology. Design. Art)

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

**Abstract.** The article analyzes the spheres of self-affirmation that are significant for representatives of generations "Y" and "Z". Based on the analysis of the characteristics and needs of representatives of generations, trends in the development of information technologies, the possibilities of a new sphere of self-realization - fashion digital - are highlighted. The results of an empirical study of self-affirmation strategies of young people included in the field of fashion digital are presented.

**Keywords:** fashion, self-affirmation strategies, fashion digital, youth, generations Y, Z.

Стремление к самоутверждению во все времена занимало значимое место в жизни молодых людей. Для молодого человека важно проявить себя, показать свои возможности, занять определенное место в социуме, добиться успеха и признания. Анализируя проблему самоутверждения, мы опирались на подход Е.П. Никитина и Н.Е. Харламенковой, которые в понятие самоутверждения включали «стремление к высокой оценке и самооценке своей личности и вызванное этим стремлением поведение» [1, с. 224].

Со сменой поколений такое стремление не утрачивает своей актуальности, однако меняются сферы, избираемые молодыми людьми для его реализации.

Популярная сегодня «теория поколений», предложенная американскими учеными Нил Хоу и Уильям Штраус [2], позволяет зафиксировать эту динамику. Так, если поколение X, описываемое авторами как поколение, готовое к переменам, привыкшее рассчитывать только на себя и стремящееся постоянно учиться новому, ориентировано на самоутверждение через достижения в работе, где они могут проявить лучшие свои черты характера [3], то для поколения Y, характеризуемого как стремящееся к быстрым достижениям, свойственно использовать для самоутверждения внешние атрибуты. Время их становления было временем «выхода на публику», демонстрации себя, стирания границ и традиций. Значимой ценностью для них становится красота и молодость. Здесь в качестве сферы самоутверждения на одно из ведущих мест вышла мода. Это время характеризуется маркетологами как «эра брэндов» [4].

Наши исследования [5], проведенные с участием представителей поколения «Y», подтверждают, что для них следование моде является значимой сферой самоутверждения. Мода дает им возможность войти в референтную группу, занять место в выбранном социуме, в то же время выделить себя, показать свою индивидуальность, проявить творческий потенциал. Наличие модных атрибутов (модной «брэндовой» одежды, гаджетов, автомобиля, отдых на модных курортах и т.п.) оценивается как значимый показатель успешности и достижений. Среди тенденций модного поведения выделяются следование моде во внешнем виде, в выборе увлечений, времяпровождения. Для них же характерно стремление следовать моде в выборе направлений для саморазвития.

Сегодня в студенческой среде на смену представителям поколения «Y» пришло поколение «Z». Но и здесь мода осталась значимой сферой самоутверждения. Для поколения «Z» главным стремлением является быть в авангарде информационного поля, в «тренде». Для них тоже значима внешность, они готовы много времени тратить на поддержание своего «лица» и внешнего вида, однако, не готовы пожертвовать удобством ради «соответствия» каким-то правилам и даже ради того, чтобы выглядеть великолепно. Они стремятся к яркой самопрезентации внешности, но при этом, хотят сохранить максимум

удобства для себя. При этом для поколения «Z» крайне важно получать новые эмоции и пробовать себя в разных сферах деятельности [6].

Развитие информационных технологий и виртуальной среды, а также пандемия, спровоцировавшая изоляцию и активизацию удаленного взаимодействия (включая учебу и работу), привело к изменению и в сфере моды. Поколение «Y», осев дома, с одной стороны, по достоинству оценило «удобство работы в пижамах», а, с другой стороны, столкнулось с трудностями самоутверждения. Бренды стали массово предлагать «худи» и «толстовки», а потребность «показать себя» оказалась неудовлетворенной. Другими словами, возможность использовать привычные способы демонстрации «успешности» снизилась и появилась необходимость вырабатывать новые.

Представители fashion индустрии (конструкторы, модельеры, визажисты и т.п.), большинство из которых сами относятся к поколению «Y» и разрабатывают продукцию для поколения «Z», почувствовали снижение интереса потребителей к моде, явление «моды» как сферы самоутверждения в его привычной форме оказалось под угрозой. Однако наиболее яркие представители мира моды восприняли происходящее как вызов и, следуя тенденциям развития общества, повели моду в виртуальный мир. Так появилось новое направление в мире моды - fashion digital [7].

Сегодня это направление активно развивается и привлекает все больше сторонников и пользователей как среди молодежи, так и зрелых представителей поколения «Y». Они создают «фэшн метавселенные бесконечной красоты и молодости», проектируют свои аватары (точные копии себя), разрабатывают и используют внешнюю атрибутику «успешного человека» (включая модную одежду, прически, макияж, модные занятия и увлечения, способы времяпровождения и направления саморазвития), взаимодействуют в виртуальной вселенной. Развивается целая индустрия fashion digital. В мире fashion digital человек может подобрать или сотворить для себя любой костюм, примеряя разные предметы одежды или обуви, может выбрать тот, который подчеркнет его достоинства, и только после этого может воплотить задуманное

в реальность (виртуальная примерочная); здесь проводятся вечеринки, творческие мероприятия, модные показы, где каждый может принять участие, проявить и продемонстрировать себя; здесь проводится обучение и развитие «hard» и «soft» – навыков, реализуются потребности общения в референтных группах со схожими интересами; здесь так же проводятся просветительские мероприятия, знакомство с отечественными брэндами и достижениями страны в различных областях культуры, вырабатываются умения презентации своих наработок и творческих продуктов для других. Важно, что разработчиками поддерживается и развивается идея «разумного потребления», когда ты удовлетворяешь потребности в приобретении в виртуальной вселенной, а в реальном мире обходишься необходимым и достаточным. Значительное внимание уделяется обсуждению и осмыслению интересов и способностей личности, воспитанию культуры самоутверждения.

Учитывая высокий интерес молодых людей – будущих специалистов креативных индустрий к миру fashion digital, мы предприняли попытку изучить стратегии самоутверждения, используемые почитателями этой сферы. К исследованию были привлечены 112 студентов РГУ им. А.Н. Косыгина, обучающиеся по направлениям дизайн, искусство, психология, реклама и связи с общественностью.

Для выделения группы со значимостью сферы fashion digital для самоутверждения мы использовали авторский опросник изучения отношения к моде и тенденций модного поведения [8]. Для изучения предпочитаемых стратегий самоутверждения использовалась методика «Стратегии самоутверждения личности» Е.П. Никитина, Н.Е. Харламенковой.

Опросник позволил выделить среди испытуемых две группы студентов: группу молодых людей с тенденцией значимости следования моде и предпочитающих в качестве сферы самореализации fashion digital, и группу с тенденцией низкого уровня значимости следования модным трендам никогда не принимавших участие в мероприятиях fashion digital.



Сравнительный анализ стратегий самоутверждения в выделенных группах на основе U-критерия Манна Уитни показал значимые различия в их выраженности. Так, средний балл стратегии конструктивности в группе с тенденцией значимости следования моде и предпочитающих в качестве сферы самореализации fashion digital составил 77,4 балла, в то время как в группе с тенденцией низкого уровня значимости следования модным трендам никогда не принимавших участие в мероприятиях fashion digital составил 63 балла. Средний балл выраженности стратегии агрессивности оказался выше в группе с тенденцией низкого уровня значимости следования модным трендам никогда не принимавших участие в мероприятиях fashion digital, по сравнению с группой с тенденцией значимости следования моде и предпочитающих в качестве сферы самореализации fashion digital (56 и 47,4 балла соответственно). Стратегия самоподавления выражена не значительно и в сравниваемых группах значимых различий не обнаружено.

Результаты показывают, что представители обеих групп не склонны отрицать свою позицию, стремятся к самовыражению и раскрытию себя как личности. В то же время в группе студентов, причастных к самореализации в сфере fashion digital, развитие собственного, ценностного Я происходит за счет сохранения социального интереса, они проявляют интерес к другим, отстаивают свое мнение аргументируя его. А в группе молодых людей с низкой значимостью моды и не причастных к сфере fashion digital, значимее выражена стратегия агрессивности, проявляющаяся в доминировании, при которой человек пытается возвысить себя за счет другого, и при использовании которой взаимоотношения с другим становятся неравновесными.

Безусловно, сам по себе мир fashion digital, как и мир моды вообще не гарантирует конструктивного самоутверждения. Мода, как социально-психологический феномен опирается на механизмы эмоционального заражения и слепое следование моде может привести к проявлению негативных способов самоутверждения, таких как самоутверждение за счет принижения другого человека или конформизм как стремление подражать кому-то для достижения

признания. Конструктивность самоутверждения может быть обеспечена при условии управления этими процессами, направления их в конструктивное русло. Активно развиваемая сегодня представителями поколения «Y» в своих собственных интересах и в интересах последующего поколения «Z» индустрия fashion digital, при целенаправленном управлении может выступать в качестве полноценной сферы для самореализации.

#### **Библиографический список**

1. Никитин Е. П., Харламенкова Н. Е. Феномен человеческого самоутверждения. СПб.: Алетейя, 2000. 224 с.
2. Howe, Neil; Strauss, William. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York: William Morrow & Company, 1991. 538 с.
3. Попов Н.П. Российские и американские поколения XX века: откуда пришли миллениалы? // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2018. № 4. С. 309 — 323.
4. Асташова Ю. В. Теория поколений в маркетинге // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2014. Т.8. № 1. С. 108 – 114.
5. Калинина Н.В. Тенденции модного поведения и самореализация молодежи // Личность в современном мире: образование, развитие, самореализация. Материалы Международной научно-практической онлайн-конференции. Москва, РУДН, 19–20 ноября 2020 г. / под ред. С. И. Кудинова, О. Б. Михайловой. М.: РУДН, 2020. С. 234 – 240.
6. Мирошкина М. Интерпретация теории поколений в контексте российского образования // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 6. С. 30 – 35.
7. MAYAM fashion & art space. URL: <https://mayam.space/RU>
8. Психология моды. Коллективная монография. / под ред. И.В. Антоненко, И.Н. Карицкого. М.: РГУ им. А. Н. Косыгина, 2019. 228 с.

## ВЛИЯНИЕ ВОИНСКОГО КОЛЛЕКТИВА НА ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ОФИЦЕРА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Владимир Петрович Киришко

адъюнкт ФГКВОУ ВО «Саратовский военный ордена Жукова Краснознамённый институт  
войск национальной гвардии Российской Федерации»

[vladimirkirishko@yandex.ru](mailto:vladimirkirishko@yandex.ru)

**Аннотация:** Условия выполнения подразделениями войск национальной гвардии Российской Федерации служебно-боевых задач требует от офицера психологической устойчивости. Психологическая устойчивость офицера правопорядка формируется под непрерывным влиянием коллектива. Целью данной работы является рассмотрение оказываемого коллективом влияния на формирование значимых качеств психологической устойчивости офицера и установление его важнейших качественных характеристик. Предлагаются основные формы и методы формирования психологической устойчивости офицеров ВНГ РФ.

**Ключевые слова:** психологическая устойчивость, стрессогенные условия, военно-профессиональные условия, личность, офицер, воинский коллектив.

## MILITARY TEAM INFLUENCE ON THE OFFICER OF THE RUSSIAN FEDERATION NATIONAL GUARD PSYCHOLOGICAL STABILITY FORMATION

V. P. Kirishko

adjunct, Saratov Military Order of Zhukov Red Banner Institute of the National Guard of the  
Russian Federation

[vladimirkirishko@yandex.ru](mailto:vladimirkirishko@yandex.ru)

**Abstract:** The conditions for the National Guard units of the Russian Federation to perform service combat missions require psychological stability from the officer. The psychological stability of a law enforcement officer is formed under the continuous influence of the team. The purpose of this work is considering the influence exerted by the team on the formation of significant qualities of officer's psychological stability and establishing the most important quality characteristics. The author proposes main forms and methods for the formation of psychological stability of officers of the VNG of the Russian Federation.

**Keywords:** psychological stability, stressful conditions, military-professional conditions, personality, officer, military team.

Актуальность исследования представленной темы обусловлена современными реалиями и особенностями прохождения военной службы офицерами войск национальной гвардии Российской Федерации. Человек, оказавшийся в жестоких условиях реальных военных действий, испытывает колоссальные физические и психологические нагрузки как лично, так и в составе коллектива. При этом риск, сопряжённый с высокой психологической нагрузкой,

существенно снижает как качество, так и саму вероятность выполнения задания. Успешное достижение поставленных служебно-боевых или повседневных целей достигается с помощью вооружения, техники и иных средств материального, технического или другого специального обеспечения, но всем этим управляет человек-военнослужащий. Поэтому, каковы бы ни были задания, действия, сложная техника или вооружение, средства разведки, в первую очередь основой благополучного выполнения задач является работа с людьми. Выполнение задач, стоящих перед офицером Росгвардии, требует от него компетентности, высокой сконцентрированности, взвешенности принимаемых решений, холодного расчёта. Однако все эти требования могут «размываться» в условиях боевых действий или в условиях повседневной рутины внезапно возникающими факторами, будь то резко изменившаяся обстановка, представленная данными разведки информация или поступивший приказ от вышестоящего командования, снижающий приоритет остальных приказов и распоряжений. Все эти факты свидетельствуют о большой значимости психологической устойчивости и необходимости снижения уровня эмоциональной напряжённости. В отдельных ситуациях эмоциональная напряжённость усиливается различными психогенными факторами, чувством личной ответственности, а также ответственности перед коллективом в ключе успешного выполнения служебных задач, стоящих перед войсками.

Важным аспектом совершенствования и развития войск является правильная организация психологической работы в целях достижения высокого морально-политического и психологического состояния как отдельной личности, так и коллектива подразделения в целом. Под морально-политическим и психологическим состоянием понимается совокупность личностных идейно-политических установок, морально-нравственных ценностей, поведенческих мотивов и настроений, сложившихся под воздействием системы социально-политических и психологических факторов, влияющих на моральную готовность и психологическую способность личного состава выполнять поставленные задачи [1].

В нынешнее непростое для страны и населения время решения многочисленных внешнеполитических и внутригосударственных проблем на офицеров и других военнослужащих действует огромное количество негативных факторов. В связи с этим психологическая устойчивость является важнейшим компонентом профессионально-психологической подготовленности офицера ВНГ РФ, позволяющим действовать в сложных и опасных ситуациях без снижения эффективности его возможностей. Воинский коллектив в этом случае выступает неким щитом, т. к. в коллективе человек-военнослужащий-офицер чувствует себя защищённым. Первичный коллектив - это группа людей, находящихся в непосредственном общении, в деловом, бытовом, эмоциональном контакте [2]. К первичным коллективам относятся практически все подразделения под командованием офицеров. Личный состав подразделения в любой ситуации, будь то окоп, боевой порядок, войсковой наряд, кабина автомобиля, плац или казарменное расположение, всегда оказывает поддержку сослуживцу словом или делом. Все в коллективе понимают, что коллектив сильнее не только качеством, но и количеством, что если из отделения, взвода, роты и т. д. убрать хотя бы одного, то он неизбежно становится слабее. А если этот один – уникальный для подразделения квалифицированный специалист, такой как связист-телефонист, водитель или снайпер, то подразделение и вовсе может стать небоеспособным.

Исследованием проблем психологической устойчивости и развития личности занимались отечественные ученые: М.В. Григорьева, А.А. Деркач, Л.Г. Дикая, В.Г. Зызыкин, О.А. Конопкин, Г.С. Прыгин, Л.М. Алдонин, С.В. Хусаинова, З.И. Гадаборшева, Р.М. Шамионов, а также иностранные психологи А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс и др.

С точки зрения С.В. Хусаиновой, психологическую устойчивость следует рассматривать «как самостоятельный феномен, включающий в себя единое целое личностных характеристик» [3].

По мнению З.И. Гадаборшевой, психологическая устойчивость – это «интегральная системная характеристика, лежащая в основе способности

человека выступать саморегулируемым субъектом активности, гибко реагирующим на изменения внешней и внутренней среды, реализующим уникальный, аутентичный способ организации собственной жизнедеятельности и среды развития для поддержания психологического благополучия и самореализации» [4].

Под психологической устойчивостью военнослужащего следует понимать устойчивость его личности к воздействиям социальной среды, в том числе к воздействиям субъектов межличностного взаимодействия [2]. Среди компонентов психологической устойчивости офицера необходимо рассмотреть наиболее важные из них:

- эмоциональный — это компонент чувственной устойчивости, управления эмоциями, возможности их сдерживания. В воинском коллективе, как и в любом другом существуют и межличностные отношения, и перепады настроения, успехи и неудачи, поэтому эмоции должны быть под контролем.

- волевой — это способность человека к мобилизации сил, самоконтроль и самообладание. Ненормированный рабочий день, высокая служебная нагрузка, работа с людьми — всё это требует дополнительной энергии и высокого уровня самообладания.

- интеллектуальный — это компонент устойчивости познавательных процессов. Познавательная (интеллектуальная) деятельность командира или начальника является основой правильного принятия решения, высокого интеллекта и всестороннего развития.

- мотивационный — состояние целевых, побудительных сил в экстремальной ситуации. Достижение поставленной цели для офицера есть главная миссия, поэтому вопрос мотивации военнослужащего всегда первостепенен.

- психомоторный — способность человека к управлению своим телом в различных ситуациях. Особенно в экстремальных ситуациях военный человек обязан контролировать свои мысли, тремор или «ком в горле» недопустим.

Офицер, выстраивая свои отношения с окружающей средой, неминуемо

задействует те инстанции, которые имеют социально-психологическую основу. Эти инстанции формируются в ходе процессов развития и социализации. Они обладают комплексной организацией, благодаря чему выстраиваются комплексные модели поведения, реализуемого личностью офицера в системе различных отношений. Между тем, средством и осуществителем этого сложного процесса выступает субъектность личности, ее активное и управляющее начало, регулирующие различные цели и желания [5].

Даже в коллективах, где офицер является руководителем и других офицеров нет, коллектив формирует его психологическую устойчивость. К коллективам, которые оказывают влияние на формирование психологической готовности, следует отнести семью и друзей, а также служебный коллектив, который в свою очередь делится на офицерский и актив подчинённого подразделения. Семья при её наличии оказывает наибольшее влияние. Она формирует основу психологической устойчивости, так как поддерживающие родители и супруга, счастливые дети формируют благоприятное эмоциональное состояние офицера. Друзья, соседи или сослуживцы за пределами воинской части в неформальных отношениях дают ему возможность высказаться, поддерживают его в личных переживаниях. Коллектив офицеров оказывает в большей степени наставническую функцию, даёт ему уверенность в том, что он всегда может обратиться к коллегам и непосредственному начальству в любой сложной ситуации. Актив подразделения формирует чувство «братского плеча». Влияние коллектива на формирование высокой морально-психологической устойчивости происходит на трёх этапах совместной деятельности: первый этап — ввод в службу, второй этап — повседневная или профессиональная деятельность, третий — служебно-боевая деятельность. Структура деятельности представляется в виде: мотив-способ-результат [6].

Формирование психологической устойчивости под влиянием коллектива начинается во время ввода в службу. В этот период офицер находится под моральным давлением высокого уровня. Источниками этого давления выступают и новая среда, и новый распорядок, и новые люди, и новые знания, и отсутствие

определённых специфических навыков. Залогом успеха этого этапа являются качественные характеристики личности офицера, такие как военно-профессиональная мотивация, гражданская позиция, эмоционально-ценностное отношение к служебно-профессиональной деятельности, положительное отношение к воинскому долгу. В это время психологическая устойчивость формируется как старшими начальниками или более опытными офицерами, так и наиболее опытными и имеющими высокие результаты в боевой подготовке военнослужащими, т. е. активом подразделения. В период ввода в службу — период первичного становления офицера как самостоятельной, способной к руководству личности — офицер перенимает опыт как от старших по должности или по возрасту сослуживцев, так и от младших, при условии позитивности этого опыта. Поведению в экстремальных ситуациях ему (офицеру) тоже приходится обучаться от его ближайшего круга взаимодействия. В этот период формируется скелет психологической и эмоциональной устойчивости офицера ВНГ РФ.

Темп и активность формирования психологической устойчивости и стрессоустойчивости офицера во время повседневной или профессиональной деятельности снижается. В это время повседневной рутины его деятельность и влияние коллектива больше направлена не на формирование устойчивости, а на ее укрепление. Этот период офицер посвящает получению новых знаний, овладению специальностью и совершенствованию своей физической формы.

Успех выполнения служебно-боевых задач есть результат всех предыдущих видов деятельности. Сама служебно-боевая деятельность является для офицера главным испытанием психологической устойчивости. Основные факторы, оказывающие влияние на психологическую, эмоциональную и стрессовую устойчивость, это факторы человеческие и факторы окружающей среды. Человеческие факторы, оказывающие влияние на психологическую устойчивость, включают ответственность, потребность в своевременном обеспечении разведанными, нарушение физиологических биоритмов, постоянную боеготовность, относительную изоляцию от дома и благ цивилизации, распорядок дня. К факторам окружающей среды возможно отнести



температуру, влажность, давление, высокие и низкие частоты звуков, опасность огнеопасных, взрывчатых веществ, технику, вооружение, средства разведки. Также решающую роль оказывает психологическая поддержка социального окружения офицера. Коллектив, который помогает своему командиру, значительно снижает его эмоциональную напряженность. Взаимопонимание между коллективом и командиром (начальником) в боевой обстановке будет основополагающим фактором эффективного выполнения стоящих перед подразделением задач.

Формы и методы формирования психологической устойчивости весьма разнообразны. Мы разделяем точку зрения А.О. Прохорова, что «наиболее универсальным способом саморегуляции является общение, на втором месте находится регуляция функции внимания (отключение-переключение), на третьем – волевые (самоприказы, самоконтроль и др.) и интеллектуальные (логический анализ событий, самоанализ, размышления-рассуждения и др.) способы саморегуляции» [7]. К приемам психологической регуляции можно отнести следующие упражнения: дыхательные, мимические и связанные с мышечной релаксацией.

Обобщая исследования по данной проблеме, можно сделать вывод, что психологическую устойчивость офицера следует развивать как личностное качество, которое формируется в процессе взаимодействия с коллективом и окружающей офицера средой. Сфера исследования влияния воинского коллектива на формирование психологической устойчивости оставляет достаточно много белых пятен и поприще для дальнейшей научной работы.

#### **Библиографический список**

1. Интерфакс «Командиров обяжут следить за "морально-политическим состоянием" военнослужащих» [Электронный ресурс] URL: <https://www.interfax.ru/world/865209>
2. Зинченко Ю.П. Военно-психологический словарь-справочник / под общ. ред. И.Д. Куприянова М.: Общество психологов силовых структур, 2010. 592 с.
3. Хусаинова С.В. Концепция психологической устойчивости обучающегося в учебно-профессиональной деятельности // Казанский педагогический журнал. 2018. № 5 (130). С. 219 – 223.
4. Гадаборшева З.И. Формирование психологической устойчивости личности студентов педагогического вуза: автореф. дисс. ... канд психол. наук. Пятигорск, 2015. 24 с.
5. Шамионов Р.М. Личность как субъект отношений и взаимоотношений // Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2011. Т. 11. № 1. С.

94 – 99.

6. Крившенко Л.П. Педагогика: учеб. / [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. М.: ТК Велби, Проспект, 2008. 428 с.

7. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний в повседневной, обыденной жизнедеятельности человека // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 56. URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/341/178>

## **АГРЕССИВНОСТЬ И ТРЕВОЖНОСТЬ У ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ И ДЕТЕЙ – ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПРИНИМАЮЩЕГО НАСЕЛЕНИЯ**

**Всеволод Валентинович Константинов**

доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой «Общая психология»  
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»  
[konstantinov\\_vse@mail.ru](mailto:konstantinov_vse@mail.ru)

**Роман Викторович Осин**

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Общая психология»  
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»  
[June-89@mail.ru](mailto:June-89@mail.ru)

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования сравнения социально-психологической адаптации детей-мигрантов и местных детей, обучающихся в общеобразовательной школе.

Путем теоретического анализа установлено, что сложности в социально-психологической адаптации детей-мигрантов довольно часто обусловлены неумением взаимодействовать с местным населением (ровесниками и их родителями, учителями), проблемами в общении, которые в свою очередь стимулируют рост тревожности, враждебности, недоверия к новым условиям жизни и окружающей среды.

В результате эмпирического исследования выявлены различия в показателях социально-психологической адаптации детей-мигрантов и местных детей. В частности, дети-мигранты имеют высокий уровень агрессивности, враждебности, у них более выражены такие формы агрессии как: физическая, вербальная и косвенная агрессии, которые проявляются в применении физической силы, угроз, сквернословие, распространении сплетен, слухов, негативизм, раздражение, подозрительность, обида по сравнению с местными детьми. Местные дети имеют более низкие показатели личностной и реактивной тревожности.

**Ключевые слова:** социально-психологическая адаптация, сравнение, дети мигрантов, местные дети, агрессивность, тревожность, мигранты

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00445 «Социально-психологическая адаптация трудовых мигрантов в России: условия, факторы и механизмы»

## **AGGRESSION AND ANXIETY IN MIGRANTS AND HOST POPULATION CHILDREN**

**V. V. Konstantinov**

doctor of psychology, professor, head of the Department "General Psychology",  
Penza State University  
[konstantinov\\_vse@mail.ru](mailto:konstantinov_vse@mail.ru)

**R. V. Osin**

candidate of psychology, associate professor, associate professor of the Department of General Psychology, Penza State University  
[June-89@mail.ru](mailto:June-89@mail.ru)

**Abstract.** The article presents the results of an empirical study of comparing the socio-psychological adaptation of migrant children and local children studying in a comprehensive school.

Through the theoretical analysis, it was established that the difficulties in the socio-psychological adaptation of migrant children are quite often due to the inability to interact with the local population (peers and their parents, teachers), problems in communication, which in turn stimulate the growth of anxiety, hostility, distrust of new conditions life and the environment.

As a result of an empirical study, differences in the indicators of socio-psychological adaptation of migrant children and local children were revealed. In particular, migrant children have a high level of aggressiveness, hostility, they have more pronounced forms of aggression as: physical, verbal and indirect aggression, which are manifested in the use of physical strength, threats, fading the spread of gossip, rumors, negativity, irritation, suspicion, suspicion, suspicion, suspicion. Resentment compared to local children. Local children have lower indicators of personal and reactive anxiety.

**Key words:** socio-psychological adaptation, comparison, children of migrants, local children, aggressiveness, anxiety, migrants

The research was supported by financing project of RFBR (Russian Foundation for Basic Research) №20-013-00445 «Socio-psychological adaptation of labor migrants in Russia: conditions, factors and mechanisms».

Дети-мигранты являются одной из наиболее уязвимых категорий учащихся и нуждаются в постоянной социально-психологической и педагогической поддержке, поскольку они переживают сложный период вхождения в новые социальные группы и привыкания к новому социальному окружению и т.п. [1].

Анализ психолого-педагогической научной литературы показал, что вопросы, связанные с вынужденной миграцией [2], влиянием миграционных процессов на межнациональные отношения [3], спецификой социальной адаптации [4; 5], рассмотрены достаточно глубоко. Изучение адаптационных процессов рассматриваются в трудах Дж. Берри, В. Гриценко, А. Реана, Г. Солдатовой, Т. Стефаненко и др.

Тем не менее, вопросы, связанные с изучением психологических особенностей процесса адаптации детей-мигрантов путем сравнения с местными детьми в образовательной среде, остаются практически не изученными ни в теоретическом, ни в практическом аспектах.

В результате теоретического анализа установлено, что в научной литературе существует большое количество определений понятия адаптации,

которые варьируются в зависимости от направления или теории, в рамках которой работал тот или иной исследователь.

Т. Шибутани рассматривает адаптацию, как совокупность механизмов приспособления, в основе которых лежит активное изучение среды и создание необходимых условий для успешной деятельности личности [6].

Г. Мертон определяет адаптацию как стремление индивида достичь определенной цели всеми возможными средствами, приспособившись к нормам, ценностям общества. Критерии дифференциации этих форм зависят от целей и средств, которые избрал индивид, а также от того, одобряет ли общество избранные индивидом средства и цели. Кроме этого, по мнению автора, для установления природы адаптации, весомым также является анализ возможностей их реализации [7].

Социально-психологическая адаптация рассматривается как усвоение норм и традиций группы, сближение ценностных ориентаций личности и группы, включение личности в ролевую структуру группы через построение адекватных взаимоотношений. Она возможна в случае, когда социальная среда способствует реализации потребностей и стремлений личности и раскрытию индивидуальности субъекта [8].

Цель исследования заключается в выяснении особенностей социально-психологической адаптации детей-мигрантов путем сравнения их с детьми местного населения.

Для достижения цели относительно особенностей социально-психологической адаптации детей-мигрантов проводилось эмпирическое исследование. Базой для этого выбрана общеобразовательная школа № 20 г. Пензы. В исследовании приняло участие 89 детей, из них: 51 мигрант и 38 детей местного населения, ученики 4-11-х классов. Изучение социально-психологической адаптации детей осуществлялось через изучение форм агрессии и тревожности нами применялись следующие методики: Шкала ситуативной и личностной тревожности (Ч. Спилбергер, в адаптации Ю.

Ханина); методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки.

Анализ полученных данных осуществлялся с помощью компьютерной программы SPSS for Windows 15. Для сравнения показателей социально-психологической адаптации детей-мигрантов и местных детей использовался U-критерий Манна-Уитни и t-критерий Стьюдента.

В результате сравнения двух групп испытуемых по методике диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки получены следующие данные.

По результатам сравнения двух независимых выборок (U-критерий Манна-Уитни и t-критерий Стьюдента) установлено, что у детей-мигрантов выше все показатели и формы агрессии, в частности, физическая ( $U=54,61$  при  $p \leq 0,01$ ), вербальная ( $U=54,54$  при  $p \leq 0,01$ ), косвенная агрессия ( $U=52,98$  при  $p \leq 0,01$ ), негативизм ( $U=48,03$  при  $p \leq 0,01$ ), раздражение ( $U=53,85$  при  $p \leq 0,01$ ), подозрительность ( $U=50,75$  при  $p \leq 0,01$ ), обида ( $U=52,52$  при  $p \leq 0,01$ ), чувство вины ( $U=47,99$  при  $p \leq 0,01$ ), враждебность ( $U=55,00$  при  $p \leq 0,01$ ) и общий уровень агрессивности ( $t=55,07$  при  $p \leq 0,01$ ).

Установлено, что как дети-мигранты, так и дети представителей принимающего населения, не склонны к заниженному уровню проявления враждебности. У 20,6 % детей, представителей принимающего населения, показатель враждебности находится в пределах нормы и большинство детей, представителей принимающего населения, (79,4 %) имеют повышенный уровень показателя. При этом все исследуемые дети-мигранты (100 %) имеют повышенный уровень враждебности.

Однако, показатели средних значений среди двух групп испытуемых позволили выявить, что враждебность у детей-мигрантов выше по показателям средних значений (дети-мигранты – 20,31; дети представителей принимающего населения – 12,21). В частности, это обусловлено распределением индекса враждебности детей. Среди детей-мигрантов минимальный показатель индекса составляет – 16 баллов, а максимальный – 36, в то время как у детей представителей принимающего населения минимальный показатель – 9,

максимальный – 15. Этот результат отражен в процентном распределении нагруженности на выделенные автором методики уровне враждебности.

Поскольку среди детей-мигрантов равномерное распределение между уровнями отсутствует, у всех исследуемых выявлен один уровень проявления показателя. Хотя среди детей представителей принимающего населения распределение также неравномерно, ведь представлено только два уровня враждебности в исследуемой выборке. Т.е. большинство детей из двух групп имеют высокие показатели враждебности. Это свидетельствует о склонности детей проявлять готовность выражать негативные оценки в отношении других лиц (словесно или иными способами), демонстрировать в отношении них недружелюбное отношение.

По уровням агрессивности нормальное (равномерное) распределение также отсутствует, как и у враждебности. Все исследуемые дети-мигранты (100 %) имеют высокий уровень выраженности агрессивности, соответственно умеренный (в пределах нормы) и пониженный уровни отсутствуют.

Среди детей, представителей принимающего населения, наиболее выраженным является умеренный уровень агрессивности, он наблюдается у 86,3 % исследуемых, у 13,7 % детей выявлен сниженный уровень и высокий уровень отсутствует (0 %). Такие результаты подтверждаются и данными средних значений в двух группах. В группе детей-мигрантов показатель среднего значения – 33,65 (min=28; max=40), что значимо выше, чем в группе детей, представителей принимающего населения, – 19,93 (min=14; max=25).

Такие результаты свидетельствуют о том, что среди детей-мигрантов наблюдается относительно стабильная готовность к проявлению агрессивных действий в различных жизненных ситуациях, по сравнению с детьми, проживающими длительное время на этой территории, ведь они являются более сдержанными и склонны менее экспрессивно и эмоционально реагировать на разного рода ситуации без проявления физического вреда и выражения негативных чувств через вербальную форму.

Полученные данные, по нашему мнению, можно объяснить также возрастными особенностями исследуемых, поскольку в обе группы вошли учащиеся подросткового возраста. Этот возрастной период рассматривается учеными (Л. Божович, Л. Выготский, Н. Гришина, Д. Эльконин, Л. Камерзанова, В. Мухина и др.) как кризисный и такой, что характеризуется перестройкой системы отношений ребенка с окружающими людьми, поиска себя, своего места, определению собственных возможностей и ограничений, стремлением к самосовершенствованию и саморазвитию, поиском сверстников, которые бы разделяли их проблемы. И это довольно часто стимулирует у них проявление агрессивных и конфликтных форм поведения, враждебности по отношению к ближайшему социальному окружению и т.п.

Вместе с тем, несмотря на то, что результаты сравнения детей-мигрантов и детей представителей принимающего населения позволили выявить значимые различия в выраженности их агрессивности и враждебности, достаточно интересным является факт, что все дети-мигранты и большинство местных детей имеют высокий уровень враждебности, а высокий уровень агрессивности выявлен только у детей-мигрантов, а среди детей представителей принимающего населения агрессивность этого уровня не обнаружена.

Диагностированы значимые различия по показателям тревожности в двух группах исследуемых. Уровень ситуативной и личностной тревожности выше у детей-мигрантов ( $t=38,75$  при  $p \leq 0,01$  и  $t=40,78$  при  $p \leq 0,01$ ) по сравнению с местными детьми ( $t=23,66$  при  $p \leq 0,01$  и  $t=25,10$  при  $p \leq 0,01$ ). Это можно объяснить изменением их места жительства и вынужденной перестройкой жизненного уклада, что проявляется в разных направлениях: экономическом, территориальном, семейном и т.д. Именно это, по нашему мнению, и стимулирует у детей повышение уровня тревожности, поскольку они еще приспособляются к новому окружению и довольно часто могут чувствовать себя неуверенно в связи с прошлым опытом.

У большинства детей представителей принимающего населения (89,8 %) выявлен низкий уровень личностной тревожности, у 10,2 % – умеренный уровень



и высокий уровень не выявлен. У детей мигрантов наиболее выраженным является умеренный уровень (66,6 %) личностной тревожности и 33,4 % детей имеют высокий уровень, низкий – отсутствует.

У детей-мигрантов преобладает (68,6 %) умеренный уровень ситуативной тревожности, также, как и в случае личностной тревожности. Низкий уровень отсутствует и 31,4 % детей мигрантов имеют высокую ситуативную тревожность. Среди детей представителей принимающего населения преобладает (93,2 %) низкая ситуативная тревожность, умеренная выявлена у 6,8 % детей и высокий уровень не выявлен.

Таким образом, выявлено, что выраженность тревожности различается у детей-мигрантов и детей, представителей принимающего населения, но значимого различия между ее типами – личностной и ситуативной – не обнаружено.

Социальная адаптация детей-мигрантов является многокомпонентным процессом, который заключается в приспособлении ребенка к новым условиям, во включении ее к новой социальной среды, в новые социальные отношения, освоение новых социальных ролей, что сопровождается ощущением комфортного пребывания в этой среде. Поскольку отсутствие такого ощущения может стимулировать повышение чувства тревожности ребенка, других негативных форм реакций в отношении окружающих лиц, поиска виновных в собственных неудачах среди ближайшего социального окружения и тому подобное.

Результаты эмпирического исследования подтвердили наличие различий в показателях социально-психологической адаптации детей-мигрантов и детей, представителей принимающего населения. В частности, по сравнению с местными детьми дети-мигранты имеют более высокий уровень агрессивности, враждебности, у них более выражены такие формы агрессии как: физическая, вербальная и косвенная агрессии, негативизм, раздражение, подозрительность, обида. Местные дети имеют более низкие показатели личностной и реактивной тревожности.

**Библиографический список**

1. Константинов В.В., Климова Е.А., Осин Р.В. Социально-психологическая адаптация детей трудовых мигрантов в условиях дошкольных образовательных учреждений // *Материалы международной научно-практической онлайн-конференции «Личностные и регуляторные ресурсы достижения образовательных и профессиональных целей в эпоху цифровизации»* (г. Москва, 22-23 октября 2020 г.). М.: Знание-М, 2020. С. 143 – 155.
2. Константинов В.В., Мали Н.А. Особенности школьной адаптации детей из семей вынужденных мигрантов в условиях общеобразовательного учреждения (на примере младших школьников из Украины) // *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*. 2020. № 2(17). С. 273 – 287.
3. Абдулагатов З.М., Шахбанова М.М. Влияние миграционных процессов на межэтнические отношения в регионе // *Вопросы структуризации экономики*. 2013. № 4. С. 27 – 34.
4. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России. М.: РУДН, 2009. 420 с.
5. Налчаджян А.А. Этнопсихология: учебное пособие. СПб.: Питер, 2004. 381 с.
6. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1998. 544 с.
7. Мертон Р. Социальная структура и аномия // *Социология преступности (Современные буржуазные теории)*. М.: Издательство «Прогресс», 1966. С. 299 – 313.
8. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2017. 363 с.

## АКАДЕМИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УЧЕБНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Нина Анатольевна Кузьмина

педагог-психолог ГАПОУ СО «Саратовский колледж водного транспорта, строительства и  
сервиса»

[maskit030@mail.ru](mailto:maskit030@mail.ru)

Елена Сергеевна Гринина

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры реабилитационных технологий на  
базе ГАУ СО «Центр адаптации и реабилитации инвалидов»  
ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

[elena-grinina@yandex.ru](mailto:elena-grinina@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье поднимается проблема академической адаптации обучающихся средних профессиональных учебных заведений. Определяется понятие академической адаптации, анализируется ее структура, представлены результаты экспериментального исследования академической адаптации первокурсников, определяется специфика ее когнитивного, мотивационного, эмоционального компонентов. Выявлены высокий уровень ригидности, низкий уровень учебной мотивацией и интеллектуальной лабильности, недостаточная осознанность и критичность отношения к происходящему, что свидетельствует о трудностях академической адаптации и необходимости разработки и реализации психолого-педагогических мер ее оптимизации.

**Ключевые слова:** адаптация, академическая адаптация, первокурсник, студент, учебная мотивация.

## ACADEMIC ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS IN A PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTION

N. A. Kuzmina

educational psychologist of the Saratov College of Water Transport, Construction and Service

[maskit030@mail.ru](mailto:maskit030@mail.ru)

E. S. Grinina

candidate of psychology, associate professor, associate professor of the Department of  
Rehabilitation Technologies, Saratov State University

[elena-grinina@yandex.ru](mailto:elena-grinina@yandex.ru)

**Abstract.** The article raises the problem of academic adaptation of students of secondary vocational schools. The concept of academic adaptation is defined, its structure is analyzed, the results of an experimental study of academic adaptation of first-year students are presented, the specificity of its cognitive, motivational, emotional components is determined. A high level of rigidity, a low level of educational motivation and intellectual lability, insufficient awareness and critical attitude to what is happening are revealed, which indicates the difficulties of academic adaptation and the need to develop and implement psychological and pedagogical measures for its optimization.

**Key words:** adaptation, academic adaptation, first-year student, freshman, student, motivation of educational activity.

В современном обществе активно протекают процессы, которые приводят к изменениям во всех сферах жизни человека и предъявляют высокие требования к психологической включенности индивида в социальную, учебную и, наконец, профессиональную деятельность. Эффективная адаптации современного человека к постоянно меняющимся условиям жизни невозможна без повышения его социальной и психологической мобильности, достаточных адаптационных возможностей. Немаловажное значение для всей дальнейшей жизни человека играет этап получения профессионального образования.

Важную роль в успешности получения образования современными обучающимися играет их академическая адаптация. Академическая адаптация – понятие достаточно новое в современной науке. Суммируя различные подходы к его трактовке, можно констатировать, это собирательное понятие, которое характеризует как процесс, так и результат приспособления обучающихся к различным сферам и аспектам образовательного процесса. В структуру академической адаптации могут быть включены такие компоненты, как когнитивный, мотивационный, эмоциональный, личностный и др. [1], [2].

В большинстве случаев проблема адаптации первокурсников исследуется в контексте получения высшего образования [3] и лишь отдельные исследования затрагивают особенности протекания этого процесса в учебных организациях среднего профессионального образования. В то же время, нельзя не отметить актуальность этой проблемы на современном этапе развития системы профессионального образования. От того, насколько успешной окажется академическая адаптация, во многом зависят дальнейшее образование, личностное развитие и, в конечном итоге, профессиональная карьера будущего специалиста. Успешность академической адаптации детерминирована воздействием целого ряда факторов: внешними (организационными) и внутренними (индивидуально-психологическими, социально-психологическими, мотивационными и т.д.). Таким образом, можно отметить интерес исследователей к этой проблеме, однако до сих пор не существует единой системы как диагностики, так и профилактики трудностей

академической адаптации, оказания своевременной психолого-педагогической поддержки первокурсников в профессиональном образовательном учреждении.

Для эффективной помощи первокурсникам в адаптации в современном образовательном процессе педагогам и психологам необходимо понимать и принимать во внимание возрастные особенности обучающихся. Известный русский ученый Д.Б. Эльконин отмечал проблемность, кризисность юношеского возраста. Психологическое и состояние молодого человека дуально: с одной стороны, он уже достаточно взрослый, чтобы иметь собственное мнение, принимать решения, а с другой - во многом еще зависит от родителей, от их поддержки, как моральной, так и материальной [4]. Все эти факторы могут оказывать влияние на социальное функционирование личности, ее адаптацию к различным условиям, в том числе – на протекание академической адаптации обучающихся профессиональных образовательных учреждений, во многом обуславливая потребность в ее психолого-педагогическом сопровождении.

В рамках изучения обозначенной проблемы на базе ГАПОУ СО «Саратовский колледж водного транспорта, строительства и сервиса» было проведено экспериментальное исследование, в ходе которого были изучены особенности академической адаптации первокурсников. Рассматриваемый феномен анализировался с учетом показателей, характеризующих ее когнитивный, мотивационный, личностный, эмоциональный аспекты. Для этого исследовались интеллектуальная лабильность, мотивация учебной деятельности, агрессивность, ригидность, тревожность и фрустрация первокурсников. Выборку составили 50 респондентов - студенты 1 курса в возрасте 15-17 лет.

Изучение академической адаптации первокурсников осуществлялось с применением следующих методик: «Самооценка психических состояний» (Г. Айзенк), «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» (Ч.Д. Спилберг в адаптации Ю.Л. Ханина), «Самооценка эмоциональных состояний» (А. Уэссман и Д. Рикс) [5], «Интеллектуальная лабильность» [6], «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы» (И.С. Домбровская) [7].

Охарактеризуем кратко полученные результаты. По данным методики «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка низкий уровень тревожности зафиксирован у 24 % респондентов, средний уровень выявлен у 42 %, высокий уровень тревожности - у 34 %. По шкале «Фрустрация» значения, соответствующие низкому уровню, отмечены у 50 % респондентов, среднему - у 40 %, высокий уровень определился у 10 % первокурсников. Результаты по шкале «Агрессивность» оказались следующими: низкий уровень характерен для 34 % респондентов, средний - для 58 %, высокий уровень агрессивности зафиксирован только у 8 % первокурсников. Анализ результатов по шкале «Ригидность» позволил отметить ее низкий уровень у 10 % респондентов, средний - у 40%, высокий уровень ригидности – у 50 % обучающихся колледжа.

Привлекает внимание широкая представленность низкого и среднего уровней фрустрации у первокурсников. Это может свидетельствовать о том, что респонденты часто не прогнозируют трудностей в своей учебной деятельности, не видят перед собой непреодолимых препятствий на данном жизненном этапе. Это могло бы свидетельствовать об успешной академической адаптации таких студентов (но лишь в том случае, если они способны адекватно оценить собственные возможности и силы), однако, полагаем, это скорее говорит о недостаточной самокритичности респондентов в сочетании с несерьезным, легкомысленным отношением к предстоящей учебе и освоению новой социальной роли.

Тревожность первокурсников изучалась с применением методики «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» (Ч.Д. Спилберг). Выявлено преобладание у респондентов среднего уровня реактивной тревожности (42 %). Менее распространен низкий уровень реактивной тревожности (32 %), высокая реактивная тревожность характерна для 26 % респондентов. В отличие от реактивной, личностная тревожность более высока в представленной выборке: высокий уровень личностной тревожности характерен для 42 % первокурсников, средний уровень - у 38 %, низкий уровень отмечался у 20 % обучающихся. Таким образом, отмечается некоторое

преобладание личностной тревожности над реактивной, что в целом указывает на средний уровень интенсивности переживаний первокурсниками ситуации обучения в новом учебном заведении.

На следующем этапе исследования была использована методика «Самооценка эмоциональных состояний» (А. Уэссман, Д. Рикс). Ее применение показало преобладание у первокурсников среднего уровня эмоционального состояния (74%), при этом положительно оценивают свое состояние 24% респондентов и лишь 2% негативно характеризуют свой эмоциональный фон. По данным методики можно было бы констатировать превалирование положительного, оптимистичного состояния у первокурсников на начальных этапах обучения в образовательном учреждении, однако ситуацию осложняет впечатление о скорее равнодушном отношении большей части студентов к предстоящей учебе, наблюдаемое в процессе взаимодействия с ними.

Учебная мотивация является одним из важнейших факторов и показателей академической адаптации. Ее изучение с применением методики «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы» (И.С. Домбровская), показало преобладание среднего (50 %) и низкого (38 %) уровней. Лишь 12 % первокурсников высоко мотивированы в учебной деятельности. Еще больше ситуация осложняется в связи с невысокой социальной мотивацией обучающихся: на высоком уровне она сформирована у 16 % респондентов, тогда как на среднем – у 56 %, а на низком - у 28 %. Таким образом, ни внутренняя, ни внешняя мотивация учебной деятельности недостаточны для успешной академической адаптации обучающихся рассматриваемой группы.

В результате диагностики интеллектуальной лабильности, позволяющей судить о когнитивном компоненте академической адаптации первокурсников, отмечено, что в исследуемой выборке 22 % студентов демонстрируют высокую интеллектуальную лабильность, 40 % - низкую, а 38 % первокурсников – со средней интеллектуальной лабильностью. При анализе выполненных заданий отмечены однотипные ошибки, указывающие не на отсутствие достаточного внимания, а на низкую учебную подготовку обучающихся, что может

предполагать возможные трудности в дальнейшем обучении и, соответственно, снижение успешности академической адаптации данных студентов.

Итак, результаты эмпирического исследования показали, что для первокурсников ГАПОУ СО «Саратовский колледж водного транспорта строительства и сервиса» характерно легкомысленное, недостаточно критичное, несерьезное отношение к предстоящей учебе в колледже. Мотивация их учебной деятельности колеблется от средней к низкой, отсутствие интереса к учебному процессу осложняется недостаточной учебной подготовкой на предыдущих этапах образования. Важной характеристикой обучающихся колледжа стала достаточно высокая ригидность, что может негативно сказаться как в процессах адаптации вообще, так и на академической адаптации в частности. Тем не менее, респонденты довольно высоко оценивают свое эмоциональное состояние, демонстрируют оптимизм, приподнятое настроение.

Полученные данные говорят о возможных трудностях академической адаптации первокурсников профессионального образовательного учреждения, что указывает на необходимость разработки программы оптимизации академической адаптации и ее апробации в образовательном процессе.

#### **Библиографический список**

1. Шамионов Р.М., Григорьева М.В., Гринина Е.С., Созонник А.В. Академическая адаптация студентов: разработка и валидизация новой методики // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 2. С. 53 – 68.
2. Шамионов Р.М., Григорьева М.В., Гринина Е.С., Созонник А.В. Роль характеристик личности и социальной активности в академической адаптации студентов университета с хроническими заболеваниями // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10. № 3. С. 181 – 207.
3. Shamionov R., Grigoryeva M., Grinina E., Sozonnik A. CORRELATION OF ACADEMIC ADAPTATION AND COMMITMENT TO SOCIAL ACTIVITY IN UNIVERSITY STUDENTS WITH CHRONIC DISEASES / E3S Web of Conferences. 8. Ser. "Innovative Technologies in Science and Education, ITSE 2020" 2020. P. 19019.
4. Малютина Т.В. Психологические и психофизиологические особенности развития в юношеском (студенческом) возрасте [Электронный ресурс] // ОНВ. 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-i-psihofiziologicheskie-osobennosti-razvitiya-v-yunosheskom-studencheskom-vozhraze>
5. Психологические тесты / сост. С. Касьянов. М.: Эксмо, 2006. 608 с.
6. Интеллектуальная лабильность [Электронный ресурс] URL: <https://psylist.net/praktikum/labi.htm>
7. Мотивация учебной деятельности (разработка Домбровской И.С.)- [Электронный ресурс] URL: <http://www.psihologu.info/content/view/272/35>



## ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ И ГОТОВНОСТИ К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Елена Викторовна Куприянчук

кандидат социологических наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»

[elena-kupr@yandex.ru](mailto:elena-kupr@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности взаимосвязи эмоциональной устойчивости и готовности старшекласников к выбору профессии. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке (n = 60 человек, в возрасте от 15-16 лет, учащиеся школ г. Пугачева). С применением диагностического инструментария: методики «диагностика уровня невротизации» Л.И. Вассермана; опросника Е.А. Климова; личностного опросника Айзенка (EPI); методики «готовность к выбору профессии» в адаптации А.П. Чернявской. Установлена умеренная обратная зависимость автономности и планирования в отношении профессионального выбора от уровня невротизации, тогда как на такие характеристики как информированность и принятие решения при выборе профессии уровень невротизации практически не оказывает влияния. Также установлено, что большинство старшекласников, принявших участие в исследовании, в достаточной мере определилось с выбором сферы профессиональной деятельности, а также обладают достаточной эмоциональной устойчивостью для реализации собственных решений.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, невротизация, эмоциональная устойчивость, профориентационная работа.

## RELATIONSHIP OF EMOTIONAL STABILITY AND READINESS TO CHOICE A PROFESSION IN HIGH SCHOOL STUDENTS

E. V. Kuprianchuk

candidate of sociology, associate professor of the Department of Pedagogical Psychology and Psychodiagnosics, Saratov State University

[elena-kupr@yandex.ru](mailto:elena-kupr@yandex.ru)

**Abstract.** The article discusses the features of the relationship between emotional stability and the readiness of high school students to choose a profession. The results of an empirical study performed on a sample (n = 60 people, aged 15-16 years old, students of schools in the city of Pugachev) are presented. With the use of diagnostic tools: the methods of "diagnosis of the level of neuroticism" L.I. Wasserman; questionnaire E.A. Klimov; the Eysenck Personality Inventory (EPI); methodology "readiness to choose a profession" in the adaptation of A.P. Chernyavskaya. A moderate inverse dependence of autonomy and planning in relation to professional choice on the level of neuroticism has been established, while the level of neuroticism has practically no effect on such characteristics as awareness and decision-making when choosing a profession. It was also found that the majority of high school students who took part in the study had sufficiently decided on the choice of the sphere of professional activity, and also had sufficient emotional stability to implement their own decisions.

**Key words:** professional self-determination, neuroticism, emotional stability, career guidance work.

Данная статья посвящена вопросам изучения взаимосвязи эмоциональной устойчивости и готовности к выбору профессии старшекласников.

Одной из внешних предпосылок кризисного характера подросткового возраста является потребность в установлении собственной позиции, что напрямую связано с центральным новообразованием подросткового возраста – потребностью подростка обрести внутреннюю позицию взрослого, оценить, понять и осознать себя, собственные перспективы и возможности. Важным в этот период становится и изменение ведущего типа деятельности в сторону общественно-полезной, в которой подросток реализует стремление к самостоятельности, проявлению индивидуальности, потребность в признании взрослыми. Общение со сверстниками способствует формированию мотивация к поиску своего места не только среди сверстников, но и в социуме в целом; в общении с родителями и педагогами подросток усваивает социальные нормы, переоценивает ценности, реализует свое стремление самоутвердиться, выйти за пределы детства в социально значимую сферу. Именно поэтому от родителей и педагогов требуется понимать и грамотно использовать особенности подросткового возраста для помощи детям в дальнейшем самоопределении личностного и профессионального характера. [1]

Вопросы выбора профессии было бы некорректно рассматривать, не затрагивая такое свойство личности как ее эмоциональная устойчивость, которая необходима не только в экстремальных и стрессовых ситуациях. Будучи сложным социально-психологическим явлением, эмоциональная устойчивость складывается из мотивационно-ценностного, когнитивного, эмоционально-личностного и практико-действенного компонентов, в совокупности определяющих уровень ее сформированности. Очевидно, что в силу особенностей подросткового возраста этот уровень чаще всего оказывается невысоким. Тем не менее, с опорой на грамотное педагогическое воздействие семьи и образовательной организации у подростков на достаточном уровне формируется эмоциональная устойчивость, необходимая для дальнейшего развития и решения различных задач, включая предстоящее профессиональное самоопределение [2].

Непосредственно процесс профессионального самоопределения

складывается из постановки главной цели и достижения ее через промежуточные этапы. Таким образом, в него включается осознанное и самостоятельное нахождение для себя смысла в той профессии, которую человек только выбирает для себя или уже осваивает, во всей трудовой деятельности, в жизни в целом, и, более того, нахождение смысла в самом процессе самоопределения.

Знание вышеперечисленных фактов позволило перейти к организации и осуществлению эмпирического исследования указанных характеристик у учащихся 10-х классов школ г. Пугачева Саратовской области. В исследовании приняли участие 60 учащихся в возрасте 15-16 лет. Для анализа взаимосвязи эмоциональной устойчивости и готовности совершить выбор профессии были использованы 4 методики: дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова по оценке профессиональной направленности; методика «Готовность к выбору профессии» (адаптация А.П. Чернявской); личностный опросник Айзенка и методика «Диагностика уровня невротизации» (Л.И. Вассерман). С учетом эпидемиологической ситуации, которая на момент исследования в 2021 году наблюдалась в г. Саратове и районах области, в том числе в г. Пугачеве, вся работа с подростками проводилась в режиме онлайн.

Результаты прохождения подростками дифференциально-диагностического опросника Е.А. Климова указывают на то, что 49 человек (82 %) определились с выбором типа профессии, что говорит о высоком уровне готовности совершить профессиональный выбор среди участников исследования. Конкретно по типам профессий результаты распределились следующим образом: человек-человек – 18 учащихся (30 %); человек-техника – 10 учащихся (17 %); человек – художественный образ – 8 учащихся (13 %); человек-природа – 7 учащихся (12 %); человек – знаковая система – 6 учащихся (10 %). Еще 11 человек (18 %) не смогли определиться с выбором типа профессии.

Применение методики «Готовность к выбору профессии» (адаптация А.П. Чернявской) позволило получить данные по пяти шкалам: автономность; информированность; принятие решения; планирование и эмоциональное

отношение к выбору. Высокий уровень по шкале «автономность» был отмечен у 35 подростков (58 %), т.е. немногим больше половины испытуемых способны к самоопределению на основе собственных внутренних убеждений. Достаточный уровень информированности выявлен меньше чем у половины подростков – 26 человек (44 %), т.е. значительная часть старшеклассников не обладает достаточными знаниями о мире профессий и не может соотнести информацию об определенных профессиях с личностными характеристиками. Способность к принятию решения также находится на недостаточном уровне – 25 человек (42 %), что может указывать на невысокий уровень зрелости личности, нежелание принимать решение и нести за него ответственность. По шкале «планирование» результат выше – 32 человека (53 %), т.е. больше половины подростков в состоянии собрать информацию, нужную для планирования профессиональной деятельности; концептуализировать ее для понимания, что можно сделать, а затем обработать для понимания, что реально выполнить; спланировать реальные шаги; критически оценить результат и сформировать план с учетом реалий. Эмоциональное отношение к выбору профессии отчетливо выражено у 28 подростков (47 %). С учетом того, что эмоциональная включенность в выбор профессии является одним из главных показателей профессиональной зрелости старших подростков, полученный результат говорит о том, что выбор профессии недостаточно затрагивает подростков, принявших участие в исследовании.

Далее было проведено изучение эмоциональной сферы подростков, в ходе которого по методике «Личностный опросник Айзенка» были охарактеризованы типы темперамента, экстраверсия-интроверсия и уровень эмоциональной устойчивости подростков, принявших участие в исследованию. Были получены следующие результаты: сангвиник – 17 человек (28,5 %); холерик – 17 человек (28,5 %); флегматик – 15 человек (25 %); меланхолик – 11 человек (18 %); экстраверт – 32 человека (53 %); интроверсия и склонность к интроверсии – 22 человека (37 %) и 2 человека (3 %), соответственно; амбиверт – 4 человека (7 %); высокая эмоциональная устойчивость – 17 человек (29 %); средняя эмоциональная устойчивость – 32 человека (53 %); низкая эмоциональная

устойчивость – 11 человек (18 %). То, что более 80 % десятиклассников имеют высокую и среднюю эмоциональную устойчивость, позволяет предположить, что учащиеся способны принимать важные решения спокойно и обдуманно, тем не менее, это может говорить о недостаточной эмоциональной вовлеченности в выбор профессиональной сферы.

Результаты диагностики уровня невротизации (Л.И. Вассерман) указывают на отсутствие подростков с высоким уровнем невротизации среди принявших участие в исследовании. Повышенный уровень невротизации показали 2 человека (3 %); средний уровень невротизации – 24 человека (40 %); пониженный уровень невротизации – 23 человека (39 %); низкий уровень невротизации – 11 человек (18 %), что позволяет оценить эмоциональную устойчивость старшеклассников как достаточную.

Далее был осуществлен подсчет рангового коэффициента корреляции Спирмена (при уровне значимости  $p < 0,05$ ), показавший, что уровень невротизации имеет обратную связь различной степени силы со всеми параметрами готовности к выбору профессии:

- связь между автономностью и уровнем невротизации выражается коэффициентом  $\rho = - 0,523$ , что указывает на заметную и обратную связь, т.е. чем ниже уровень невротизации личности, тем выше автономность в принятии решений;
- коэффициент  $\rho = - 0,173$  в паре «информированность – уровень информатизации» означает очень слабую обратную связь, причем учитывая малую по модулю величину коэффициента ранговой корреляции, можно предполагать, что уровень невротизации не оказывает влияния на информированность подростка о мире профессий;
- несколько выше  $\rho = - 0,237$  коэффициент корреляции между уровнем невротизации и способностью к принятию решения, однако величина также говорит об очень слабой обратной связи и, соответственно, о слабом влиянии уровня невротизации на принятие решения о выборе профессии;
- связь в паре «планирование – уровень невротизации» умеренная и обратная,

что выражается коэффициентом  $\rho = - 0,435$  и позволяет предполагать, что с повышением уровня невротизации снижается способность к планированию собственных действий в плане профессионального выбора.

Итак, можно говорить об умеренной обратной зависимости автономности и планирования в отношении профессиональной готовности от уровня невротизации, тогда как на такие характеристики как информированность и принятие решения уровень невротизации практически не оказывает влияния.

Также результаты исследования свидетельствуют о том, что большинство 10-классников (более 80 %), принявших участие в исследовании, в достаточной мере определилось с выбором сферы профессиональной деятельности, а также обладают достаточной эмоциональной устойчивостью для реализации собственных решений. Тем не менее, недостаточно развитые характеристики по большинству шкал методики «Готовность к выбору профессии» (адаптация А.П. Чернявской) послужили причиной для разработки ряда рекомендаций по осуществлению профориентационной работы среди старшеклассников.

Обратим внимание, что профориентация в доступной для детей форме должна начинаться задолго до старшей школы и реализовываться в нескольких направлениях:

- информирование, т.е. формирование у детей и подростков знаний о различных сферах профессиональной деятельности и конкретных профессиях; учебных заведениях (их уровни, типы, где по каким специальностям готовят); способах приобретения профессии (ученичество для освоения рабочих профессий; необходимые учебные предметы для подготовки к поступлению в колледж или вуз);
- консультирование, т.е. оказание помощи в выборе профессии на основании учета состояния здоровья, психотипа, склонностей, интересов;
- адаптация, т.е. формирование у школьников эмоциональной устойчивости, адаптивности для дальнейшего вхождения во взрослую жизнь.

Заметим, что с учащимися 1-4 классов следует проводить работу в направлении формирования продуктивного опыта (знания о профессиях даются

в форме словесных или сюжетно-ролевых игр, через изучение литературы, прикладной труд). С учащимися 5-9 классов проводить пропедевтику выбора профиля обучения с помощью элективных курсов, деловых и профориентационных игр, предварительного тестирования.

Учитывая то, что исследование проводилось среди учащихся 10-х классов, остановимся непосредственно на рекомендациях по проведению профориентации для этой возрастной группы. Поскольку в большинстве школ профильное обучение охватывает 10-11 классы, логично предположить, что принявшие участие в исследовании 10-тиклассники уже выбрали направленность своего дальнейшего обучения. Чаще всего выделяются следующие профили (названия могут различаться в зависимости от школ): технологический (математика, физика, ИКТ); гуманитарный (литература, русский язык, иностранный язык); социально-экономический (история, обществознание); естественно-научный или медико-биологический (химия, биология).

В качестве дальнейшей профориентации можно использовать метод или технологию критического мышления, поскольку существующие у подростков представления об обширности рынка труда и многогранности самих профессий оторваны от действительности. Так, многие старшеклассники при выборе профессии ориентируются на ее престиж и финансовую составляющую, не оценивая объективно собственные склонности и возможности, а также актуальные потребности общества и его текущее социально-экономическое развитие.

Рассмотрим, что представляет собой технология критического мышления в приложении к профориентации.

Критическое мышление определяется как тип мышления, помогающий критически относиться к любым утверждениям, не принимая ничего на веру бездоказательно, но оставаясь открытым для новых идей и методов. Критическое мышление можно рассматривать в качестве необходимого условия свободы выбора, умения прогнозировать и нести ответственность за свои решения [3].

В качестве основных приемов используется построение таблиц, ассоциативных рядов, мозговой штурм, прием «Знаю-хочу-могу», взаимный опрос, ролевой проект и другие. Работая в этом русле, старшеклассники получают информацию, обучаются различным способам ее интегрирования, обретают навык выработки собственного мнения на основе осмысления опыта, идей и представлений, развивают способность к построению умозаключений и логических цепочек в совокупности с навыком четкого и корректного изложения собственных мыслей. Регулярное применение технологии критического мышления, не только в отношении профориентации, способствует развитию метапредметных связей и формированию целостного, а не фрагментарного подхода к рассмотрению любой проблемы.

В качестве других приемов профориентационной работы можно рекомендовать следующие: онлайн встречи с представителями учебных заведений, представителями разных профессий; виртуальные экскурсии на производство, в научные институты; мастер-классы в режиме онлайн; ярмарки профессий на различных платформах и др.

Активизация диагностической работы педагогов-психологов для помощи старшеклассникам в их исследовательской деятельности и составлении профессиограмм.

Бизнес-игры как форма профориентации, когда в школе моделируют реальную жизненную ситуацию и дают возможность подросткам «прожить» ее, получив определенный опыт.

Информирование подростков о современных электронных ресурсах удаленного пользования для ознакомления с различными сферами профессиональной деятельности: «Атлас новых профессий»; Альманах перспективных отраслей и профессий на ближайшие 15-20 лет; федеральные образовательные профориентационные проекты; профориентационные тесты; сетевые проекты в русле учебно-познавательной, исследовательской и творческой деятельности с помощью компьютерной телекоммуникации и др.

Профориентация является комплексной системой, которая призвана



научить подростков принимать взвешенные решения при выборе профессии, учитывать при этом личностные качества и склонности, актуальное состояние рынка труда и степень востребованности различных профессий. Таким образом, профориентационная работа должна вестись в следующих направлениях:

- социальное – формирование ценностных ориентиров профессионального самоопределения, информирование подростков о требованиях, предъявляемых к уровню знаний и квалификации представителя той или иной профессиональной сферы;
- экономическое – ознакомление школьников с текущим состоянием общества и рынка труда, востребованности определенных групп профессий, обучение их поиску релевантной информации по вопросам трудовой занятости, наличию возможностей получения дальнейшего образования нужного профиля, региональных особенностей рынка труда;
- психологическое – обучение подростков анализу собственных личностных особенностей, трансляция им правил принятия осознанных решений, формирование профессиональной направленности;
- физическое (медицинское) – объяснение подросткам критериев профессионального отбора, связанных с ограничениями по состоянию здоровья, требований к личностным качествам по группам профессий, поскольку подростки, как правило, не умеют соотносить собственные возможности и ограничения с желаниями.

#### **Библиографический список**

1. Кобзарева И.И. Профессиональное самоопределение подростка как психолого-педагогическая проблема // Известия Южного федерального университета. 2006. № 1. С. 34 – 38.
2. Долгова В.И., Гольева Г.Ю. Эмоциональная устойчивость личности: монография. М.: Перо, 2014. 173 с.
3. Громова О.К. Критическое мышление – как это по-русски? Технология творчества // Библиотека в школе. 2001. № 12. С. 9.

## ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Светлана Константиновна Летягина

кандидат социологических наук, доцент кафедры «Правовая психология, судебная  
экспертиза и педагогика»

ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия»

[e-mail:let71@mail.ru](mailto:let71@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию взаимосвязи субъективного экономического благополучия и ценностно-мотивационной сферы личности у студентов старших курсов различной профессиональной направленности. Проведенное исследование показало значимость для студентов экономической составляющей их жизни, а также переживание высокого уровня тревоги по поводу возможности их успешной самореализации в профессиональной сфере. Многообразие потребностей служит для молодых людей источником поведенческой активности по их удовлетворению, вместе с тем степень адекватности и чувство меры в удовлетворении потребностей способствует переживанию эмоционального и физического комфорта и построению гармоничных отношений с социальным окружением. Стабильное экономическое положение семьи создает благоприятную основу для проявления творческой активности и самовыражения.

**Ключевые слова:** субъективное экономическое благополучие, субъективное благополучие личности, ценностные ориентации личности, мотивационная сфера личности, студент.

## FEATURES OF SUBJECTIVE ECONOMIC WELL-BEING AND VALUE AND MOTIVATIONAL STRUCTURE OF STUDENTS' PERSONALITY

S. K.Letyagina

candidate of sociology, 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 between subjective economic well-being and the value-motivational sphere of personality among senior students of various professional orientations. The study showed the importance for students of the economic component of their lives, as well as the experience of a high level of anxiety about the possibility of their successful self-realization in the professional field. The variety of needs serves as a source of behavioral activity for young people to satisfy them, at the same time, the degree of adequacy and sense of proportion in meeting needs contributes to experiencing emotional and physical comfort and building harmonious relationships with the social environment. The stable economic situation of the family creates a favorable basis for the manifestation of creative activity and self-expression.

**Keywords:** subjective economic well-being, subjective well-being of the individual, value orientations of the individual, motivational sphere of the individual, student.

Изучение вопросов субъективного экономического благополучия личности в последнее время приобретает все большую актуальность в мировой

психологии. Интерес к данной проблеме обусловлен глобальными социальными переменами, происходящими в политической и экономической жизни общества, идеологии, искусстве, образовании, которые самым непосредственным образом сказываются на психическом и физическом здоровье личности, а также на качестве ее профессиональных и человеческих взаимоотношений. В современном мире культивируются индивидуализм и конфликтность, пренебрежение этическими и социальными нормами, ориентация на скорую выгоду без учета последствий принятия подобных решений и нарушение профессиональных ценностей. Перечисленные атрибуты современной жизни отрицательно сказываются на жизнедеятельности людей, изменяют их потребности, мотивы и стратегии поведения, трансформируют ценностную структуру личности.

В самом общем виде субъективное экономическое благополучие можно определить, как удовлетворение базовых потребностей личности и материальной составляющей жизни [1].

Для многих людей стремление к переживанию состояния экономического благополучия является динамическим процессом материального самоопределения. С точки зрения психологии важно понимать, что в сознании каждого человека как субъекта экономических отношений существует представление о качественно различных уровнях экономического благополучия. Качественное разнообразие потребностей личности детерминировано ее принадлежностью к той или иной социальной группе или классу. По мере формирования самоопределения личности в экономической среде меняется отношение ее к деньгам, условиям профессиональной деятельности, получаемой прибыли и другим экономическим явлениям. Так же меняется отношение личности к самой себе и окружающим людям [2].

Чтобы объяснить механизм субъективного экономического благополучия, представляется целесообразным обратиться к механизму формирования субъективного благополучия, описанному в работах Р.М. Шамионова. Автор утверждает, что многочисленные компоненты благополучия, а именно

удовлетворенность собой, удовлетворенность жизнью в целом и ее отдельными сферами (супружеством, профессией, условиями труда и другими), взаимосвязаны между собой, и более того, взаимоинтегрированы, когда удовлетворенность одной сферой жизни приносит радость и удовольствие и в другие аспекты человеческого существования. Р.М. Шамионов также обращает внимание на то, что психологические механизмы защиты могут выполнять регулятивную функцию. Например, неудовлетворенность в какой-либо сфере компенсируется механизмом рационализации в виде ее переоценки, также компенсация становится возможной в форме перенаправления активности на те сферы, где личность переживает чувство удовлетворения. Многочисленные сложные структуры причинно-следственных связей различных психологических и социально-психологических явлений в их взаимосвязи и взаимодействии с различными сферами в фазе удовлетворенности формируют условия для переживания субъективного благополучия. Последнее, в свою очередь, оказывает влияние на личностные приоритеты субъекта жизнедеятельности, трансформирует иерархию в структуре мотивационно-ценностной сферы [3].

Очевидно, что ценностные ориентации занимают одну из ведущих позиций в регуляции социального поведения человека, включая различные установки, интересы, мотивы, отношение к миру и его многообразным проявлениям, в том числе и экономическим [4].

*Цель нашего исследования:* изучить особенности взаимосвязи субъективного экономического благополучия и ценностно-мотивационной сферы личности у студентов старших курсов различной профессиональной направленности.

*Гипотеза исследования:* существует взаимосвязь субъективного экономического благополучия и ценностно – мотивационной сферы личности у сотрудников у студентов.

Методики исследования:

- 1) Методика «Субъективное экономическое благополучие» В.А. Хащенко.
- 2) Методика «Диагностика мотивационной сферы личности» В.Э. Мильман

3) «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О. Ф. Потемкиной

4) «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности»  
С. С. Бубнова

В данном исследовании принимали участие студенты 4-5-го курсов СГЮА и СГУ в количестве 59 человек в возрасте от 21 до 25 лет.

Опираясь на полученные в ходе исследования результаты по методике В.А. Хащенко можно сказать, что у студентов старших курсов ярко выражены экономическое беспокойство и тревожность. Это означает, что студенты старших курсов переживают высокую степень финансового стресса, их не удовлетворяет текущее финансовое состояние и тревожат очень неопределенные дальнейшие перспективы в связи с происходящими в стране и мире конфликтами и противоречиями.

Наиболее значимыми мотивами у студентов являются следующие: «социальную полезность», «общение» и «комфорт». А среди ценностных ориентаций доминируют высокое материальное благосостояние, социальная активность и здоровье.

Корреляционный анализ взаимосвязей субъективного экономического благополучия и ценностно – мотивационной сферы личности у студентов позволяет сделать следующие выводы.

Повышение социального статуса личности снижает экономическую уверенность и оптимизм ( $r = -0,428$  при  $p = 0,01$ ). Можно предположить, что студенты, оценивая перспективу дальнейшего профессионального и материального роста, испытывают тревогу относительно своего будущего и возможности сохранения и приумножения своих достижений.

Индекс экономического оптимизма обратно коррелирует со шкалой признания и уважения людей ( $r = -0,360$  при  $p = 0,01$ ). Следование законам нравственности и профессиональной этики приводит студентов к пессимистической оценке своего экономического будущего.

Уровень социальной активности индивида соответствует степени адекватности его потребностей ( $r=0,392$  при  $p=0,01$ ). Чем больше потребностей у человека появляется, тем больше активности он демонстрирует для их удовлетворения.

Субъективная адекватность дохода запросам и потребностям личности ( $r=0,448$ , при  $p=0,001$ ) способствует установлению гармоничных отношений с окружающими и членами семьи. И наоборот, чем выше у студентов материальные амбиции, тем менее значимыми становятся для них отношения с людьми.

Взаимосвязь между шкалами «индекс экономического оптимизма» и «жизнеобеспечение» ( $r=0,375$  при  $p=0,01$ ) логична и понятна. Чем более профессионально успешен человек, тем выше уровень его уверенности в своем экономическом будущем.

Далее нами была выявлена обратная взаимосвязь между шкалами «индекс субъективной адекватности доходов» и «комфорт» ( $r=-0,387$  при  $p=0,01$ ). Чем более выражены у личности материальные притязания, тем ниже уровень его эмоционального и физического комфорта. И наоборот, чем более адекватными являются представления личности о необходимом уровне финансовых средств жизнеобеспечения себя и своей семьи, тем комфортнее она себя ощущает.

Взаимосвязь между шкалами «индекс благосостояния семьи» и «творческая активность» ( $r=0,387$  при  $p=0,01$ ) указывает на то, что, чем большую роль для индивида играет уровень благосостояния семьи, тем большую творческую активность он проявляет.

Таким образом проведенное нами исследование показало значимость для студентов экономической составляющей их жизни, а также переживание высокого уровня тревоги по поводу возможности их успешной самореализации в профессиональной сфере. Многообразие потребностей служит для молодых людей источником поведенческой активности по их удовлетворению, вместе с тем степень адекватности и чувство меры в удовлетворении потребностей способствует переживанию эмоционального и физического комфорта и

построению гармоничных отношений с социальным окружением. Стабильное экономическое положение семьи создает благоприятную основу для проявления творческой активности и самовыражения.

**Библиографический список**

1. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия личности. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2004. 179 с.
2. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. 210 с.
3. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности как субъекта социального бытия // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т.14. № 1. С. 80 – 86.
4. Сивцова А.В. Ценностные ориентации личности: от внутренних конфликтов к саморазвитию: монография. Барнаул: Изд-во АГАУ, 2010. 218 с.

## РОЛЬ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛЕЗНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Ольга Николаевна Локаткова

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики ФГБОУ ВО «СГУ им. Н. Г. Чернышевского»

[lokatkovaolga@mail.ru](mailto:lokatkovaolga@mail.ru)

**Аннотация.** В статье представлен теоретический анализ литературных источников по проблеме организации социально значимого труда среди обучающихся дошкольного и школьного возраста. Рассмотрены тенденции, обладающие определяющим значением для развития социальной активности и включения подрастающего поколения в общественно-полезную деятельность.

**Ключевые слова:** воспитание, общественно-полезная деятельность, обучающиеся, социальная активность

## THE ROLE OF PUBLICLY USEFUL ACTIVITIES IN EDUCATION OF THE YOUNGER GENERATION

O. N. Lokatkova

candidate of psychology, associate professor of the Department of Pedagogical Psychology and Psychodiagnostics, Saratov State University

[lokatkovaolga@mail.ru](mailto:lokatkovaolga@mail.ru)

**Abstract.** The article presents a theoretical analysis of literary sources on the problem of organizing socially significant work among students of preschool and school age. The trends that are of decisive importance for the development of social activity and the inclusion of the younger generation in socially useful activities are considered.

**Keywords:** upbringing, socially useful activity, students, social activity

На современном этапе развития психолого-педагогической науки достаточно актуальной является тема рисков в детско-подростковой среде, связанных с социальным окружением подрастающего поколения – риски взаимодействия с интернет-средой, вступления в различные деструктивные сообщества, вовлечение школьников в различные противоправные действия, суицидальные риски, проявление асоциального поведения – употребление психоактивных веществ, нарушение норм общественного поведения. Школьники сегодня – с одной стороны, наиболее активная часть населения, с другой стороны, самая уязвимая категория для пропаганды радикальных идей, потребительского поведения. Работу с детьми по профилактике возникновения вышеперечисленных рисков необходимо начинать с раннего детства. Организация общественно-полезной деятельности среди детей дошкольного и



школьного возраста способствует обогащению и пополнению воспитательных практик в образовательной среде, расширению опыта участия обучающихся в социально значимых проектах, уменьшению времени проведения детей в виртуальном пространстве, разрешению кризиса семейных отношений [1].

Общественно-полезная деятельность предполагает любую деятельность человека, направленную на решение какой-либо социальной проблемы, оказание помощи окружающим на безвозмездной основе, по личной инициативе. Основные принципы организации общественно-полезной деятельности обучающихся различных образовательных учреждений России изложены в федеральных государственных образовательных стандартах, концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, стратегии развития и воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Организация участия обучающихся в трудовой деятельности способствует реализации одной из основных целей воспитания - формирование общественно-активного подрастающего поколения. По мере взросления человека социальная активность становится показателем успешной социализации, социальной адаптации, залогом сохранности психических функций. Активность личности в социуме всегда направлена на преобразование окружающей действительности, катализирует важные изменения и создает условия для прогресса общества [2]. Выполнение трудовых навыков с раннего детства способствует формированию умения организовывать собственное рабочее время, пространство, чувства ответственности, способствует приобретению опыта участия в производительном труде, социального статуса, формированию внутренней дисциплины личности. Важность организации общественно-полезного труда на этапе всех ступеней современного образования представляется возможным обосновать с точки зрения следующих позиций.

Во-первых, каждый человек по достижению совершеннолетнего возраста становится полноценным членом общего трудового коллектива. Качество жизни, ценностные ориентиры, статус и принятие его в обществе будут зависеть исключительно от того, насколько развиты его трудовые навыки, умение

участвовать в общественно-полезном труде. Во-вторых, к данному вопросу относится изучение понятия «творческий труд». С древних времен люди старались быть не только рабочей силой, основной труд которых был направлен, в большинстве своем, на реализацию потребностей в пище и физических безопасности, но и творческой силой. А. С. Макаренко в своих научных трудах излагал следующую идею - каждый труд должен быть творческим и обучение воспитанников творческому труду – особая задача воспитателя. Стоит отметить, что творческий труд возможен только тогда, когда человек относится к нему с воодушевлением, положительными эмоциями, понимает в нем свою пользу, воспринимает его в качестве основной формы проявления личности и таланта. В-третьих, современный мир предъявляет к подрастающему поколению различные требования – быть активным, инициативным, творческим человеком. Успешность любой деятельности зависит от особенностей выполнения человеком трудовых операций и уровне развития таких личностных качеств, как упорство, целеустремленность, выносливость, которые не даются с рождения, а воспитываются и формируются с самого раннего возраста. Такие характеристики личности, как самостоятельность, ответственность, социальное мышление, интеллект являются регуляторными инстанциями социальной активности личности, обуславливая степень субъектной регуляции активности – ее интенсивность, мотивированность, рефлексивность, контролируемость, понимание – важнейших ее системных характеристик [3; 4]. Поэтому в современной школе очень важны практико-ориентированные мероприятия, направленные на организацию общественно-полезной деятельности.

В период дошкольного детства происходит становление субъекта, способного эффективно и гармонично адаптироваться в социуме, выделять свое «Я» [5]. Общественно-полезный труд в дошкольном возрасте имеет свои особенности. Ведущим видом деятельности в данном возрасте является игровая, в которой дети имитируют трудовую деятельность взрослых, повторяют те или иные действия, начинают действовать для непосредственного участия в труде. Участие дошкольников в общественно-полезном деле способствует развитию

социально-значимых качеств, формированию нравственного отношения к различным сторонам жизни общества. Характер трудовых поручений для детей, начиная с самого раннего возраста, должен отражать идею о том, что воспитанники нуждаются в понимании радости труда, осознании своей умелости и значимости выполняемой работы, возможности доставлять радость окружающим. К концу дошкольного периода формируются следующие новообразования – стремление к общественно-значимой деятельности, способность управлять своим поведением, умение делать простые обобщения, практическое овладение речью, умение налаживать взаимосвязи и сотрудничество с другими людьми.

Младший школьный возраст – особый период в жизни, в котором ребенок впервые осознанно начинает заниматься социально значимой деятельностью. Рассматривая психолого-педагогические основы общего развития детей младшего школьного возраста, необходимо отметить, что к концу дошкольного детства, к 6 годам ребенок готов к систематическому школьному обучению, так как уже осознает свои действия и поведения, может сравнивать себя со сверстниками. Это сенситивный период для развития в ребенке трудолюбия, как интегрированного качества, которое впоследствии окажет влияние на личностное становление, дальнейшее развитие познавательной сферы, умение взаимодействовать с коллективом.

Среди уровней сформированности трудолюбия у младших школьников в педагогической психологии традиционно выделяют следующие:

1. Когнитивный уровень. На данном этапе у ребенка формируются знания о труде, последовательность трудовых операций при выполнении той или иной деятельности, стремление к пополнению знаний о труде, овладению новыми знаниями.

2. Мотивационно-ценностный уровень. Предусматривает отношение ребенка к труду как к ценности, положительную мотивацию к участию в различных видах деятельности, ориентация на получение новых способов действия в труде, проявление активности.

3. Эмоционально-потребностный уровень. Предполагает эмоционально-положительное отношение к разным видам труда, проявление положительных эмоций от процесса и результата труда, ответственное отношение к порученному делу, стремление выполнять задания повышенной сложности, готовность выполнять заботу о других.

4. Деятельностно-преобразующий уровень. Данный этап предполагает формирование трудовых умений и навыков, опыта нравственного поведения в труде, способности самостоятельного преодоления трудностей, проявление творчества, старательности и аккуратности в труде, проявление активности и инициативы в коллективном труде, бережное отношение к орудиям и продуктам труда.

5. Контрольно-оценочный уровень. Подразумевает под собой умение осуществлять контроль и оценку процесса и результата труда, стремление достигать высоких положительных результатов в собственной деятельности.

Период с 11-12 до 16-17 лет – подростковый возраст, в котором ведущей деятельностью является коммуникация со сверстниками, со значимыми взрослыми, происходит выстраивание собственного социального мира, сепарация от родителей. Данный возрастной этап отличается тем, что происходит переключение интересов личности с частного и конкретного на отвлеченное и общее, наблюдается рост интереса к вопросам мировоззрения, религии, морали, эстетики. Развивается интерес к психологическим переживаниям других людей и к своим собственным. Появление в общественной жизни тенденций, противоречащих традиционным духовно-нравственным ценностям, принижение значения духовно-нравственных ориентиров, пропаганда идей индивидуализма, эгоизма, культа наслаждения, безудержного потребления приводит к тому, что дети к началу подросткового возраста оказываются социально неустойчивыми, нравственно неподготовленными, закрепляют в своем сознании и поведении негативные тенденции общественного развития. На данном возрастном этапе происходит закладка нравственного фундамента личности, усвоение простых нравственных норм через

формирование трудолюбия, ответственности, навыков сотрудничества и взаимопомощи. Привлечение подростков к общественно-полезному труду наиболее эффективно в случае реализации потребностей обучающихся в достижениях, в принадлежности группе сверстников, потребности оказывать влияние. Участие подрастающего поколения в социально значимой деятельности способствует уменьшению рисков асоциального, противоправного поведения, снижению агрессивности в реальной и виртуальной среде, профилактике интернет-зависимости [6].

Безусловно, немаловажную роль в организации общественно-полезной деятельности детей играет характер семейного воспитания, детско-родительских взаимоотношений, так как именно семья является для ребенка примером трудовых взаимоотношений взрослого с окружающим обществом, воспитывает коллективизм, честность, ответственность, способность ориентировки и оперативность. Приобщение детей к социальному опыту, накопленному человечеством, овладение культурным наследием страны, привитие нравственных норм и традиций народа прямая функция семьи как социального института [5]. Среди возможностей семейного воспитания в знакомстве и приобщении детей к общественно-полезной деятельности выделяют – формирование навыков самообслуживания; постепенное расширение трудовых обязанностей, увеличение их сложности; формирование у ребенка уверенности и важности выполнения трудовых поручений, поощрение добросовестного самостоятельного выполнения поручений, проявление инициативы; чередование труда и отдыха, а также различных видов труда в режиме обучающихся. Без поддержки и активного участия родителей в образовательном процессе никакая, даже самая совершенная, программа социально- коммуникативного развития детей не обеспечит положительных результатов, если она не будет реализовываться совместно с семьей, где соблюдаются права и обязанности, учтены возможности и интересы всех и каждого [7].

Включение подрастающего поколения в социально значимую деятельность является одним из наиболее действенных ресурсов воспитания,

реальной возможностью организации живого общения со сверстниками и взрослыми, выхода в открытый социум, воспитания духовно-нравственных ценностей личности. Педагогически организованная общественно-полезная деятельность оказывает огромное влияние на всестороннее, гармоничное развитие детей, как физическое, так и психическое, эстетическое, нравственное. Участие обучающихся в различного рода общественно-полезных делах предоставляет возможность приобретения опыта социализации, является важным основанием субъективного благополучия.

#### **Библиографический список**

1. Ткачева М. С. Взаимодействие участников образовательного процесса в условиях субъектно-личностного подхода // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7. № 2. С. 110 – 117.
2. Шамионов Р.М., Григорьева М.В., Арендачук И.В., Бочарова Е.Е., Усова Н.В., Кленова М.А., Шаров А.А., Заграничный А.И. Психология социальной активности молодежи. М.: Изд-во «Перо», 2020. 200 с.
3. Григорьева М.В. Базовый побудительный механизм социальной активности личности // Социальная психология и общество. 2019. Том 10. № 1. С. 5 – 17.
4. Шамионов Р.М. Социальная активность молодежи: системно-диахронический подход // Российский психологический журнал. 2019. Т. 16, № 1. С. 166 – 188.
5. Тарасова Е. А., Тарасова Л. Е. Коммуникативистика в сфере дошкольного образования // Стратегические коммуникации в современном мире: сборник материалов по результатам научно-практических конференций, Саратов, 30 октября 2019 года – 22 октября 2020 года / Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2020. С. 166 – 172.
6. Шаров А. А. Девиантная активность молодежи: особенности и механизм переноса из реальной среды в виртуальную // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2019. Т. 28. С. 103 – 109.
7. Вагапова А. Р. Характер детско-родительских отношений и увлеченность играми на смартфонах у младших школьников // Страховские Чтения: сборник научных трудов. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2021. Вып. 29. С. 80 – 83.

## РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ И ИНТЕРЕСА К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Юрий Викторович Лукашин

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физического воспитания  
ФГБОУ ВО «Саратовский ГМУ им. В. И. Разумовского Минздрава России»

[yur.luckashin2017@yandex.ru](mailto:yur.luckashin2017@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема развития мотивации и интереса студентов медицинских вузов к занятиям физической культурой и спортом под призмой будущей профессиональной деятельности в сфере здравоохранения. Анализируются результаты экспресс исследования приоритетных мотивов и интересов к здоровому образу жизни, его сохранению и укреплению в период обучения в медицинском вузе и за его пределами.

**Ключевые слова:** интерес, мотивация, физическая культура и спорт, студент медвуза

## DEVELOPMENT OF MOTIVATION AND INTEREST TO PHYSICAL AND SPORTS EDUCATION CLASSES STUDENTS OF A MEDICAL UNIVERSITY

Yu. V. Lukashin

candidate of pedagogy, senior lecturer of the Department of Physical Education  
Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky

[yur.luckashin2017@yandex.ru](mailto:yur.luckashin2017@yandex.ru)

**Annotation.** The article deals with the problem of developing motivation and interest of medical university students in physical education and sports under the prism of future professional activity in the field of healthcare. The results of an express study of priority motives and interests for a healthy lifestyle, its preservation and strengthening during the period of study at a medical university and beyond are analyzed.

**Keywords:** interest, motivation, physical culture and sports, medical student

Физическая культура в вузе сегодня рассматривается сегодня не только как обязательная учебная дисциплина, составляющая реализации ООП любого направления, профиля, специальности профессиональной подготовки, а как база совершенствования физического, психического и социального здоровья студентов. Вызовы времени таковы, что его приоритет обозначен на уровне ФЗ «Об образовании в РФ» (ст. 41 «Охрана здоровья обучающихся») [1], ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» согласно которым физическая культура – «...часть культуры, представляющая собой совокупность ценностей, норм и знаний, создаваемых и используемых обществом в целях

физического и интеллектуального развития способностей человека, совершенствования его двигательной активности и формирования здорового образа жизни, социальной адаптации путем физического воспитания, физической подготовки и физического развития» [2].

В изучении проблемы интереса и мотивации студентов вузов к физкультурно-оздоровительной деятельности на сегодня можно обозначить несколько направлений, связанных с:

– увеличением числа потенциальных студентов – абитуриентов, имеющих отрицательные характеристики состояния здоровья и как следствие избегающих занятия физической культурой и спортом даже на уровне специальных групп (Крылова Л.М., Машичев А.С., Родоманов А.А., Рубцов А.Т., Трошин С.А.);

– ухудшением социальных и средовых факторов жизни: увлечение высокотехнологичными средствами обучения, развлечения, поведенческие риски (нарушение режима ЗОЖ, гиподинамия, снижение качества питания, вредные привычки), негативное состояние экологии, существующие стереотипы семейного отношения к физкультуре и спорту (Бердиев Р.М., Гришанов А.В., Горборукова Т.В., Кирюшин В.А., Моталова Т.В., Мирошникова Д.И., Трапезникова М.В.);

– несформированностью здоровьесберегающей, здоровьеразвивающей компетенции, ценностного отношения и потребности в ЗОЖ (Климова О.Н., Наговицин С.Г., Косенко С.М., Лопаева н.С., Русина Н.А., Хуторской А.В.);

– высоким уровнем учебной нагрузки по предметам основной и профильной подготовки, «...дисбаланс между физическим и интеллектуальными составляющими учебного процесса» [3] и обязательность выполнения учебных нормативов как главных показателей качества преподавания по дисциплине «Физическая культура и спорт» (Власова Т.С., Ибрагимов И.Ф., Салахiev Р.Р., Сырова И.Н., Шагбанов Ф.Р., Яшкина Е.М);



– низкой физической активностью за пределами учебной дисциплины, вуза, негативным отношением студентов к занятиям физической культурой (Буканов В.Л., Горелов А.А., Губанов И.С., Кошелева Е.А., Молоканов А.А., Пермяков О.М., Соколовская Н.И.);

– недостаточной теоретической, методической и практической готовностью преподавателей развивать физическую культуру студентов (Васенков Н.В., Васильков В.Г., Галеева Л.М., Миннибаев Э.Ш., Овсянникова А.В.) с охватом всех ее важнейших направлений – «... неспециальное физкультурное образование, физическая реабилитация, двигательная рекреация, адаптивное физическое воспитание и спорт» [4, с. 313];

– слабыми междисциплинарными связями даже в условиях максимально ориентированных на здоровьеразвитие и здоровьесбережение вузов (институтов спорта и физического воспитания, медицинских вузов), хотя «профессиональная направленность образовательно-воспитательного процесса по физической культуре должна быть включена во все разделы программы, выполняя связующую, координирующую и активизирующую функции» [5, с. 149]

Методология и методика преподавания физической культуры всегда уделяла пристальное внимание необходимости развития мотивационно-потребностной сферы обучающихся. «Интерес к физической культуре и спорту представляет специфическую характеристику направленности личности, определяющую осознанное, устойчивое, активное отношение к деятельности в области физической культуры и спорта для удовлетворения личностно-значимых потребностей» [6].

Однако в медицинском вузе стратегия формирования физической культуры усиливается подготовкой не только высоко квалифицированных медицинских кадров различных направлений и уровней, но и специалистов, чье состояние здоровья, отношение к ЗОЖ является лакмусовой бумажкой для их пациентов, закрепляя или разрушая принципы доверия к ним, как к профессионалам. В отличие от профильных вузов, ориентированных на

профессиональных спортсменов, в медицинских не идет речь об успешной спортивной карьере, обязательности достижения высоких нормативных показателей, в том числе и обозначенных ВФСК «ГТО» [7]. Здесь на первый план выходит значимость развития всех компонентов здоровья будущих врачей в единстве его физического (Башмакова Е.А., Калашникова М.Б., Николаев Ю.М., Попов С.В., Чуркин С.Г., Шишкина К.И.), психического (Гаркуша Н.С., Литвинова З.Н., Назмутдинов В.Я., Фатхулин Б.Э.) и социального (Бодина Н.С., Гриценко В.В., Рагимова О.А., Сократов Н.В., Якутова Ю.А.) компонентов.

Последнее представляется особенно значимым в свете специфики всей профессиональной деятельности выпускников медицинского вуза. Социальное здоровье в контексте подготовки студентов медицинского вуза может рассматриваться как социально-ориентированное здоровье врача, есть интегративная характеристика состояния и свойств личности, обеспечивающих ее социальное благополучие, состояние гармонии личностных смыслов, деятельности, общения <...> человека с социумом, способствующие позитивному развитию личности и общества» [8, с. 1115].

Так, в принятых на сегодняшний день профессиональных стандартах системы здравоохранения наряду с узкоспециальными (в зависимости от наименования и кода профессиональных областей) отмечается трудовая функция – «проведение и контроль эффективности мероприятий по профилактике и формированию здорового образа жизни и санитарно-гигиеническому просвещению населения» [9]. Поэтому сохранение и укрепление здоровья будущих медицинских работников, формирование у них здоровьеразвивающей компетенции [10], профессионально-личностного интереса и стойкой мотивации в этой сфере можно отнести к числу важнейших образовательных задач.

В качестве основных мотивов к занятиям физической культурой у студентов высшей школы исследователи (Агаев Н.Ф., Буркхин С.В., Козулько А.Н., Кулагина Е.В., Смутина А.О., Тюмасаева З.И., Челнокова Е.А.) относят: мотивы укрепления здоровья: стремление к укреплению и

поддержанию здоровья, хорошее физическое самочувствие после занятий; мотивы развития двигательных и волевых качеств: развитие силы, развитие выносливости, развитие скорости; эмоциональные мотивы: удовольствие от занятий, хорошее настроение во время и после занятий» [11].

Интерес к занятиям физической культурой и спортом с точки зрения его психологических характеристик представляет собой личностно-деятельностное образование, интегрирующее в себе сферы: мотивационно-потребностную (личностное осознание и принятие значимости ЗОЖ и занятий физической культуры, как обязательного его условия); когнитивно-знаниевую (понимание сущности физической культуры, спорта в жизни и в профессии); эмоционально-волевою (комплекс позитивных эмоций как реакция на выполнение необходимых/значимых для здоровья физических упражнений).

В большинстве исследований интерес и мотивация вообще (Алешина М.П., Зинченко В.П., Меньшикова Е.А., Мещерякова Б.Г.) и к занятиям физической культурой и спортом (Дрожалкин В.А., Дуркин П.К., Ильин И.П., Кожанов В.И., Лебедева М. П., Суриков А.А.) рассматриваются в единстве внутренних характеристик и проявлений личности.

В рамках исследуемого вопроса был проведен опрос (основа – методика «Мотивы занятий спортом» Шаболтас А.В. [12] в адаптации автора под специфику респондентов) и уточняющее интервьюирование (применялось в отношении студентов с наименьшей степенью проявленности мотива). В опросе приняло участие 64 студента 1 курса (17 – 19 лет) специальности «Лечебное дело» и «Стоматология». Цель экспресс-диагностики – определение уровня развития у студентов конкретных мотивов к занятиям физической культурой и спортом, а также их шкалирование.

Социально-моральный мотив как показатель сформированности паттернов здоровье-ориентированного поведения студентов-медиков в череде жизненных и профессионально-ориентированных событий, отношений к себе, к другим людям – потенциальным пациентам был зафиксирован у 76 % на уровне незначительного преобладания. 16 % ответов выпало на «достаточный» и 8 % –

«значительный». Отметим, что меньшие значения были в основном представлены в опросе студентов – выпускников профильных медицинских вузов и могут отражать уже имеющийся опыт практического и теоретического погружения в профессию, а значит и достаточно высокую мотивацию.

Социально-эмоциональный мотив преобладал на уровне «достаточный» – 53 % и «значительный» – 24 %. Так, большинство студентов оценивают физическую культуру как деятельность, вызывающую здоровый мышечный тонус, интерес, сильные позитивные переживания, удовольствие, возможность активного и позитивного взаимодействия. При этом в ответах 23 % респондентов отмечен данный мотив как «незначительный» что могло свидетельствовать о недостаточной эмоциональной раскрепощенности, неразвитости умения быть в команде, «работать» на общий результат, отсутствие потребности в физической активности, имеющихся проблемах в здоровье и ограничениях занятий спортом.

Маркером развитости интереса и мотивации к физкультурно-оздоровительным занятиям был мотив подготовки к профессиональной деятельности. Мнения студентов на этот счет разделились. Большинство видели приоритет обучения в вузе в глубоком овладении знаниями и практическими умениями по выбранной специальности – 82 % опрошенных (степень преобладания «значительный»). При этом сохранение собственного здоровья в рамках образовательного процесса через занятия по дисциплине «Физическая культура и спорт» не было ими определено как альтернатива возможным проблемам. У 14 % будущих медицинских работников выбор соответствовал степени «достаточный». В ходе интервьюирования они демонстрировали осознанность стремления уже период обучения в вузе сохранить баланс между качеством обучения и личным здоровьем. Аргументами выступили постулаты, что это, с одной стороны, обеспечит успешность выполнения тяжелой профессиональной нагрузки в будущем, а с другой, гарантирует высокий уровень презентации своего профессионализма как врача через отношение к спорту, ЗОЖ, вредным привычкам. Оставшаяся незначительная группа

респондентов (4 %) оценили мотив как «незначительный», а в интервью уходили от доказательности своего выбора.

Следовательно, полученные ответы и их анализ убеждает в актуальности поиска дополнительных ресурсов для развития мотивации и интереса не только к дисциплине «Физическая культура и спорт», но и к оздоровительной деятельности студентов медвуза в целом. Подтверждение находим в «Этическом кодексе обучающихся медицине и фармации» Саратовского ГМУ им. В.И. Разумовского, где подчеркивается, что «обучающийся ведет здоровый образ жизни, разумно организует учебное и досуговое время, занимается физической культурой и является примером для окружающих» [13]. Вместе с тем, чтобы данное положение реализовывалось максимально эффективно следует обратить внимание на:

– использование интерактивных методов обучения, обеспечивающих «...такое взаимодействие между учителем и студентами, в ходе которого знания передаются и усваиваются не только за счет беседа и диалога, но и в результате создания условий для командной работы, реализующейся на уважении личности каждого...» [4, с. 313];

– внедрение инновационных технологий (дифференцированного физкультурного образования, здоровьесовершенствования, информационно-коммуникативной и др.) при проведении учебных занятий. Например, «...спортивно-ориентированная технология предполагает объединение обучающихся в учебно-тренировочные группы, идентичные по интересам, потребностям, притязаниям, уровню физической подготовленности и иным индивидуальным характеристикам» [14, с. 112];

– интеграцию знаний из программ базовой и вариативных частей учебного плана всех групп специальностей области образования «Здравоохранение и медицинские науки» с дисциплиной «Физическая культура и спорт»;

– расширение практики выездных школ, как «... интенсивных форм коллективного обучения в режиме «погружения» в физкультурно-спортивную

среду <...> посредством посещения крупных спортивных соревнований, фитнес-центров и т.п.» [15];

– привлечение студентов в различные спортивные секции (легкая атлетика, фитнес, армрестлинг, волейбол, баскетбол и др.), расширение числа и направлений физкультурно-спортивных мероприятий (универсиады, спартакиады, внутри и вневузовские соревнования по отдельным видам спорта и др.);

– включение элементов традиционных и нетрадиционных методик здоровьесбережения (ушу, айкидо; методики дыхания по Стрельниковой А.Н., Бутейко К.П.; приемы релаксации и снятия эмоционального напряжения; методики закаливания; глазная гимнастика Шишониной А.Ю.; массаж ушной раковины и мочки и др.) в занятия не только с группой, занимающейся по программе адаптивной физической культуры, но и основной. Они «...носят оздоровительный характер для дыхательной системы, опорно-двигательной, кровеносной и нервной, <...> позволяют улучшить концентрацию внимания, слух, зрение и т.д. Однако у нетрадиционных средств есть и существенные минусы – научная необоснованность, необходимость отведения времени на занятиях для изучения теории» [16, с. 134].

Таким образом, развитие мотивации и интереса к занятиям физической культурой и спортом должно раздвинуть рамки учебной дисциплины и стать одним из направлений профессионального становления и самореализации выпускников медицинских вузов всех без исключения номенклатур врачебных специальностей и врачебных должностей.

#### **Библиографический список**

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\(дата обращения 19.09.2022\).](https://www.consultant.ru/document/cons(дата обращения 19.09.2022).)

2. Федеральный закон от 04.12.2007 N 329-ФЗ (ред. от 06.03.2022) «О физической культуре и спорте в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.06.2022) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.consultant.ru/document/con 73038/> (дата обращения 09.10.2022).

3. Ерёмин И.В., Евстигнеева М.И., Батищева Л.Д. Повышение эффективности процесса преподавания дисциплины «Физическая культура» в медицинском вузе с целью

подготовки высококвалифицированных специалистов в области оздоровительной физической культуры // *Фундаментальные исследования*. 2011. № 10-2. С. 295 – 297.

4. Шагбанов Ф.Р., Яшкина Е.М Проблема совершенствования вопросов преподавания и качества в рамках дисциплины «Физкультура в вузе» // *Образование и право*. 2019. № 2. С. 310 – 317.

5. Савчук В.В. Современные методы преподавания физической культуры в гуманитарном вузе [Электронный ресурс]. URL: <https://amgpgu.ru/upload/iblock/c72> (дата обращения: 04.05.2021).

6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Симзяева Е.Н. Педагогические условия эффективного применения системы рейтингового контроля в управлении спортивно ориентированным физическим воспитанием студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 2. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru> (дата обращения: 12.02.2021).

7. ВФСК ГТО [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gto.ru/> (дата обращения: 27.08.2022).

8. Амирова И.А., Храмов В.В. Потребности здоровьесбережения студентов медицинского вуза в культурно-конфессиональном контексте // *Бюллетень медицинских Интернет-конференций*. 2016. Том 6. № 6. С. 1155 – 1157.

9. Приказ Минтруда России от 21.03.2017 N 293н «Об утверждении профессионального стандарта «Врач-лечебник (врач-терапевт участковый)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.04.2017 N 46293) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.consultant.ru/document/cons> (дата обращения: 23.10.2022).

10. Лукашин Ю.В., Черняева Т.Н. Теория и методика формирования здоровьесберегающей компетентности студентов медицинских вузов. М.: Издательство «Перо», 2020. 97 с.

11. Челнокова Е.А., Агаев Н.Ф., Тюмасева З.И. Формирование мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом в высшей школе // *Вестник Мининского университета*. 2018. Т.6. № 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mininvestnik.ru/jour/article/view/755/646> (дата обращения: 13.09.2022)

12. Шаболтас А.В. Методика «Мотивы занятий спортом» [Электронный ресурс]. URL: <https://psy.wikireading.ru/65085> (дата обращения: 03.06.2022).

13. Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского: Этический кодекс обучающихся медицине и фармации. [Электронный ресурс]. URL: <https://sgmu.ru/upload/iblock/2c3/hiwlm311lwfs7szdam1j4q26to9sx3tm.pdf> (дата обращения: 25.10.2022).

14. Молоканов А.А., Губанов И.С., Жиренко Д.И. // *Человек, экономика, социум: актуальные научные исследования: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 25 ноября 2020 г.* / Под общ. ред. Е.П. Ткачевой. Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований. 2020. С. 110 – 114.

15. Сучков С.Л., Краснобаева А.В. Инновационные и современные подходы к организации занятий физической культуры в вузе // *Гуманитарные науки*. 2019. № 1. С. 34 – 38.

16. Марандыкина О.В. Возможности нетрадиционных средств оздоровления студентов // *Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация*. 2019. Т.4. № 4. С. 131 – 137.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Вероника Витальевна Лукпанова

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии  
Западно-Казахстанского инновационно-технологического университета, г. Уральск  
[Lenovo160794@gmail.com](mailto:Lenovo160794@gmail.com)

Наталья Петровна Давыдова

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии  
Западно-Казахстанского инновационно-технологического университета, г. Уральск  
[natalya\\_kosh@mail.com](mailto:natalya_kosh@mail.com)

**Аннотация:** в статье рассматриваются социально-психологические факторы, влияющие на формирование профессиональной деформации личности педагога. Проблема профессиональной деформации личности педагога в значительной степени зависит от окружающей обстановки. Характеристиками профессиональной деформации личности являются ее развитие, скорость, глубина деформации, степень ее устойчивости и широта.

**Ключевые слова:** профессиональная деформация, личность, факторы, образование.

## SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF PROFESSIONAL DEFORMATION OF THE TEACHER'S PERSONALITY

V. V. Lukpanova

senior lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology  
West Kazakhstan Innovation and Technological University, Uralsk, Kazakhstan  
[Lenovo160794@gmail.com](mailto:Lenovo160794@gmail.com)

N. P. Davydova

senior lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology  
West Kazakhstan Innovation and Technological University, Uralsk, Kazakhstan  
[natalya\\_kosh@mail.com](mailto:natalya_kosh@mail.com)

**Abstract:** the article discusses the socio-psychological factors influencing the formation of professional deformation of the teacher's personality. The problem of professional deformation of the teacher's personality largely depends on the environment. The characteristics of professional personality deformation are its development, speed, depth of deformation, the degree of its stability and breadth.

**Keywords:** professional deformation, personality, factors, education.

В условиях трансформации системы образования все более высокие требования предъявляются не только к профессиональным знаниям, умениям и навыкам педагога, но и к уровню его психологического благополучия и личностного саморазвития. При длительном выполнении какой-либо профессиональной деятельности может произойти деформация личности. Данный факт может оказать влияние на эффективность выполнения



профессиональных функций. В наибольшей степени это проявляется в образовательной сфере и во всех профессиях типа человек – человек.

Взаимовлияние личностных и профессиональных качеств, то есть личности и профессии в «Я» человека, можно разделить на два направления. Первый – это влияние самого человека на профессию: отношение к людям, инициативность, открытость, креативность, открытие новых способов выполнения деятельности, инновационные подходы и т. д. С другой стороны, профессия может влиять на человека, изменяя и развивая его. Это влияние является как положительным, так и отрицательным. Положительное воздействие заключается в совершенствовании знаний, умений и навыков человека, развитии его личности, расширении его компетенций. Но специфика профессиональной деятельности, при наличии определенных условий и факторов, может стать причиной возникновения негативных явлений в личности. Эти изменения чаще всего называют профессиональными деформациями.

Тенденция к профессиональной деформации чаще всего наблюдается у представителей таких профессий, как «человек-человек». Этот тип включает в себя профессию учителя.

Феномен профессиональной деформации активно изучается во всем мире. Теоретические и эмпирические исследования профессиональных деформаций (выгорания в том числе) широко представлены в трудах таких зарубежных исследователей, как К. Маслач, С. Джексон, М. Буриш и др.

Успешность педагогической деятельности зависит от умения организовать учебный процесс, умения стимулировать познавательную и творческую активность учащихся, осуществлять мониторинг и диагностику эффективности учебной деятельности.

Для понимания и полного понимания феномена профессиональной деформации очень важно изучить все факторы, определяющие ее развитие. Ряд исследователей (Е. Ф. Зеер, Л. И. Анциферова, Е. Ю. Пряжникова и многие другие) выделяют три основные группы факторов:

– Социальные. Они связаны с социально-профессиональной средой и определяются характером профессии и образа, профессиональной и пространственной средой, а также социально-экономической ситуацией.

– Субъективные. Они определяются характером профессиональных отношений и личностными особенностями.

– Объективно-субъективные. Они определяются профессионализмом руководителя, качеством управления и организацией рабочего процесса.

Рассмотрим первую группу факторов:

1) неудовлетворительные социальные и экономические условия жизни населения, которые включают в себя маленькую заработную плату, сокращение рабочих мест, ликвидацию предприятия, смену места жительства. Б.А. Сосновский пишет, что: «социальная нестабильность сказывается на уровне профессионализма, развитии самосознания, интеллектуальных возможностях, тем самым увеличивая критические ситуации в жизни индивида» [1, с. 88].

2) Возрастные психологические изменения. Существуют следующие виды психологического старения: социально-психологическое (проявляющееся повышением потребности в одобрении, ослаблением интеллектуальных процессов и др.), нравственно-эстетическое (выражается в скептическом отношении к молодежи, навязчивом морализировании, преувеличении заслуг собственного поколения), профессиональное (выражается в трудностях адаптации к изменяющимся условиям, невосприимчивости к различным нововведениям, снижении скорости выполнения профессиональных функций).

3) Эмоциональное напряжение. Высокая эмоциональность в педагогической сфере приводит к развитию профессионального стресса, формированию синдрома "эмоционального выгорания".

4) Различные формы психологической защиты. Психическое напряжение педагогической деятельности часто сопровождается негативными эмоциями, разрушениями ожидания. В таких случаях активизируются защитные механизмы психики: рационализация, отрицание, проекция, отчуждение, идентификация.

5) Формирование профессиональных стереотипов поведения. Стереотипизация вносит существенные искажения в отражение профессиональной действительности и порождает различные психологические барьеры. Г. П. Филиппов выделяет несколько типов психологических барьеров: организационно-психологические, социально-психологические, когнитивно-психологические, психомоторные [2, с. 33].

б) Незапланированные события и неблагоприятным образом сложившиеся обстоятельства. В данную группу можно включить невозможность реализовать профессиональные планы, изменение в привычном течении профессиональной жизни, когда возникает ситуация, в которой привычное состояние становится невозможным.

2. Субъективные факторы могут быть представлены внутренними показателями в развитии личности, низкой активностью, которая в свою очередь мешает саморазвитию, а также включать психологические качества личности такие как агрессивность, тревожность, пассивность и психофизиологическими характеристиками: ригидность, экстраверсия. Группа субъективных факторов представлена внутренними условиями развития личности, сниженной активностью, необходимой для саморазвития, а также психологическими качествами (агрессивность, пассивность и др.), психофизиологические свойства личности (ригидность, пассивная агрессия и экстернальность).

1) Бессознательные и сознательные неудачные мотивы выбора. Уже на этапе профессионального обучения у адептов происходят негативные личностные изменения, такие как эмоциональная апатия, деперсонализация и ряд других негативных изменений, которые являются результатом неудовлетворенности профессиональным образованием и обучением.

2) Разрушение своих ожиданий. Неудачный опыт адаптации, несоответствие профессиональных ожиданий и реальности может привести к профессиональной дезадаптации и создать предпосылки для деструктивных изменений в личности молодого специалиста.

3) Понижение интеллектуального уровня с увеличением стажа работы. Так как некоторые виды деятельности не требуют включения интеллектуального потенциала личности, со временем это может привести к тому, что соответствующие функции мышления постепенно угасают.

4) Индивидуальный «потолок» на развитие сотрудника. Причинами его образования могут быть психологическая насыщенность профессиональной деятельности, неудовлетворенность имиджем профессии, низкая заработная плата, отсутствие моральных стимулов.

5) Акцентуация характера. В процессе выполнения одной и той же деятельности акцентуации становятся профессионализированными. Они постепенно становятся частью индивидуального стиля профессиональной деятельности и приводят к профессиональной деформации личности.

3. Объективно-субъективные причины появления профессиональных деформаций специалиста представлены следующим образом:

1) Неправильно организованный процесс управления коллективом и личность самого руководителя.

2) Внешняя и внутренняя оценка профессионального успеха. Внешняя оценка успеха основывается на результатах деятельности. Внутренняя оценка эффективности профессиональной деятельности может являться результатом дисбаланса между вознаграждением за труд с прилагаемыми усилиями и личными представлениями человека об успешности и качестве своей работы [3, с. 34].

Различные стереотипы, в том числе поведенческие, когнитивные, мотивационные, становятся основным фактором, отрицательно влияющим на профессиональную деятельность и личность профессионала в целом. Эффективная профессиональная деятельность заключается в том, что специалист должен уметь самостоятельно и креативно определять и решать профессиональные задачи, достигать поставленных целей, быть способным к анализу и регулировке профессиональных процессов. Нарушения и деструкции

в профессиональном развитии и становлении имеют сложную динамику в процессе работы [4, с. 104]:

- отставание в профессиональном развитии по сравнению с возрастными социальными нормами (запоздалое профессиональное самоопределение, неадекватный выбор профессии);
- отсутствие профессиональной деятельности, необходимых моральных понятий, недостаточный профессионализм и квалификация и т.д.;
- упрощение профессиональной деятельности, мотивационная недостаточность, неудовлетворенность работой;
- ценностная дезориентация и потеря моральных ориентиров в работе;
- рассогласование индивидуальных уровней профессионального развития;
- ослабление профессиональных данных (снижение профессиональных способностей, снижение эффективности и др.);
- потеря трудовых и профессиональных навыков, профессионализма и квалификации, временная нетрудоспособность, резкое снижение эффективности труда и удовлетворенности работой;
- отклонения от индивидуальных, а также социальных норм профессионального развития, деформация личности, эмоциональное истощение, желание манипулировать людьми, изменение профессионального сознания;
- прекращение профессионального развития в связи с профессиональным заболеванием или инвалидностью.

Причинами профессиональной деформации могут быть неверное понимание содержания роли ее носителем, влияние роли на личность, несоответствие субъективного понимания роли исполнителем и социальных требований окружающих его людей. С точки зрения теории управления, причинами профессиональной деформации являются недостатки управления персоналом, отсутствие эффективного контроля за поведением подчиненных, нечеткость или ошибочность критериев оценки эффективности деятельности, недостатки в планировании и организации работы различных служб на

предприятия, особенности социально-психологического климата в обществе и коллективе и др.

Таким образом, обобщая вышеизложенное, можно актуализировать следующие положения:

– профессиональное развитие – это процессы, которые могут сопровождаться как взлетом, так и падением;

– профессиональные деструкции – это изменение выработанных механизмов выполнения деятельности, преобразовавшихся в связи с прохождением профессионализации, возрастными параметрами, нервно-психическими перегрузками;

– факторы субъективного и объективного характера являются основой формирования профессиональной деформации педагога и приводят к нарушению цельности личности, а также снижению уровня ее адаптации, устойчивости, эффективности деятельности;

– особенность проявления профессиональной деформации имеет достаточно своеобразную динамику.

Следует отметить, что трудность борьбы с профессиональной деформацией заключается в том, что она, как правило, не признается самим работником. Поэтому профессионалам очень важно знать о возможных последствиях этого явления и быть более объективными в отношении своих недостатков в процессе взаимодействия с другими людьми в повседневной и профессиональной жизни. Большое значение имеет своевременная профилактика профессиональной деформации личности педагога.

#### **Библиографический список**

1. Психология: учебник для педагогических вузов / под ред. Б.А. Сосновского. М.: Юрайт, 2005. 622 с.
2. Филиппова Г.П. Личностно-профессиональные особенности социального работника // Работник социальной службы. 2000. № 1. С. 33 – 41.
3. Акиндинова И.А., Баканова А.А. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагога: проявления и профилактика // Педагогические вести. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. № 5. С. 34.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.

## ВЗАИМОСВЯЗЬ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ

Екатерина Валерьевна Лукьянова

магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования  
ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

[Katya\\_lukyanova2424@mail.ru](mailto:Katya_lukyanova2424@mail.ru)

**Аннотация.** В данной статье выявляется взаимосвязь параметров коммуникативной компетентности и стрессоустойчивости студентов. Показывается, что вероятность стресса у студентов имеет прямую взаимосвязь с зависимым типом реагирования в коммуникации и отрицательную с компетентным типом. Стрессоустойчивость студентов коррелирует с общительностью, самостоятельностью, эмоциональной устойчивостью и самоконтролем студентов.

**Ключевые слова:** коммуникация, коммуникативная компетентность, стресс, стрессоустойчивость.

## THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE AND STRESS RESISTANCE

E. V. Lukyanova

master student of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education,  
Saratov State University

[Katya\\_lukyanova2424@mail.ru](mailto:Katya_lukyanova2424@mail.ru)

**Abstract.** This article reveals the relationship between the parameters of communicative competence and stress resistance of students. It is shown that the probability of stress in students has a direct relationship with the dependent type of response in communication and negative with the competent type. Stress resistance of students correlates with sociability, independence, emotional stability and self-control of students.

**Key words:** communication, communicative competence, stress, stress resistance.

Проблема взаимосвязи коммуникативной компетентности и стрессоустойчивости у студентов сегодня представляется весьма актуальной, так как быстро меняющаяся ситуация в мире и новые условия жизни прямым образом сказываются на эмоциональной устойчивости студента. Также жизнь студента нередко подвергается стрессу из-за огромного объема информации, отсутствия самодисциплины, из-за недостаточной организации самостоятельной системной работы в семестре, что мешает эффективной коммуникации как в учебном процессе, так и в повседневной жизни.

Феномен «коммуникативная компетентность» не случайным образом появился в психологии и стал одним из ее базовых понятий. С одной стороны, он успешно объединяет различные теоретические подходы к проблеме

эффективности общения, с другой стороны, он позволяет включить все характеристики общения (ценности, навыки, социальные потребности, способности) в сферу реальных межличностных отношений [1].

В настоящем исследовании мы придерживались точке зрения А.А. Бодалева, что «коммуникативная компетентность» – это способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний и навыков) [2].

Стрессоустойчивость является одним из таких ресурсов, так как данное свойство личности содействует успешному выполнению деятельности [3].

В научной литературе под стрессоустойчивостью понимают соотношение самооценки и уровня способности преодолеть экстремальную ситуацию на момент негативного события, исходящего изнутри или из внешнего мира, и достаточность личностного ресурса и его потенциала, нужного для избегания неблагоприятных последствий [3]. Однако следует отметить, что стрессоустойчивость проявляется не только через адаптацию к стрессовым ситуациям, поддержание высокой эффективности в виде противодействия стрессору, избегания стрессовых воздействий, но и путем здоровой коммуникации, нахождения компромисса [4].

Отсюда можно предположить, что стрессоустойчивость личности взаимосвязана с навыками эффективного общения, уровнем развития коммуникативной компетентности.

Ученые изучают механизмы регуляции эмоциональной устойчивости [3], структуру коммуникативной компетентности [1], стресс и его проявления [5], процессы адаптации и стрессоустойчивости студентов [6], вопросы саморегуляции и нахождения ресурсов личности во время стресса [7].

Тем не менее, остается актуальной и требует дальнейшего изучения, особенно в современных условиях функционирования личности и группы, проблема соотношения коммуникативной компетентности и стрессоустойчивости студента.



*Цель исследования* – выявить взаимосвязь параметров коммуникативной компетентности и стрессоустойчивости студентов.

*Гипотеза:* предполагается, что существует взаимосвязь между компетентными способами реагирования и взаимодействия в коммуникации и стрессоустойчивостью студентов.

Выборку составили 65 респондентов от 18 до 22 лет – студенты 1-4 курсов направления подготовки «Психолого-педагогическое образование».

Для исследования коммуникативной компетентности студентов были использованы следующие психодиагностические методики: тест коммуникативных умений (автор Михельсон (адаптация Ю.З.Гильбуха)), методика диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК) (Н.П. Фетискин).

Для изучения стрессоустойчивости были применены: тест самооценки стрессоустойчивости (С.Коухена и Г.Виллиансона), тест Тейлора (адаптация Т.А.Немчина), определяющий вероятность развитие стресса.

*Методы.* Использовалась описательная статистика, корреляционный анализ с использованием коэффициента  $r$  Пирсона. Статистический анализ данных проводился с помощью программы SPSS Statistics.

Приведем качественный анализ полученных нами результатов.

Студентам данной выборки наиболее свойственен компетентный тип реагирования в коммуникативном взаимодействии ( $M=17,97$   $S=5,01$ ). Студенты этого типа стремятся к установлению межличностных контактов, проявляют инициативу во взаимодействии, сохраняя собственную свободу и уважая партнера по общению. Наименее выражен агрессивный тип реагирования в коммуникации ( $M=2$   $S=2,53$ ). У таких студентов присутствуют резкость, проявление гнева и агрессии, негативного восприятия и склонность к негативным оценочным суждениям о людях, они часто «подавляют» партнера по общению. Студенты, имеющие в коммуникации зависимый тип реагирования ( $M=7,05$   $S=4,44$ ), имеют подчиненную позицию, их действия опосредуются влиянием окружающих людей в условиях общения.

Анализируя преобладающие факторы коммуникативной компетентности, было отмечено, что у студентов данной выборки наиболее выражены (перечислим по степени убывания проявления): «общительность», «самостоятельность», «самоконтроль», «эмоциональная устойчивость». Данные свидетельствуют о том, что студенты открыты, легки во взаимодействии, имеют большое количество социальных контактов и без труда их устанавливают. Они предпочитают собственные решения, независимы, ориентированы на себя, хорошо контролируют свои действия, умеют подчинять себя правилам и обладают достаточной самоорганизацией; отличаются зрелостью, спокойствием, рациональностью в суждениях, умеют объективно оценивать ситуацию и продумывать различные пути решения.

По результатам изучения уровня стрессоустойчивости было отмечено, что стрессоустойчивость студентов данной выборки находится на удовлетворительном уровне ( $M=21,4$   $S=4,44$ ), а уровень вероятности стресса средний ( $M=20,4$   $S=6,44$ ). Это говорит о том, что студенты способны справляться с проблемами и неприятностями, встречающимися в жизни, однако через некоторое время, они не готовы отпустить критические ситуации, например, неудачи в учебе, потерю работы, разрыв отношений, что приводит к тревожности, физическому истощению и эмоциональному напряжению.

Завершающий этап исследования был направлен на подтверждение или опровержение гипотезы. С помощью корреляционного анализа между показателями вероятности стресса и типами реагирования в коммуникации выявлены как положительная значимая взаимосвязь с зависимым типом реагирования ( $r=0,332$ ; при  $p \geq 0,01$ ), так и отрицательная с компетентным типом ( $r= -0,367$ ; при  $p \geq 0,01$ ). Можно предположить, чем выше вероятность стресса у студентов, тем более актуализируется их зависимость от других людей. Это связано с тем, что данный тип реагирования в ситуации стресса отличается бездействием, пассивностью, тревожностью и отсутствием инициативы борьбы с внешними и внутренними стресс-факторами без помощи социума. В их поведении наблюдается лояльность, угодливость по отношению к тем, кто может

стать помощником в решении той или иной ситуации стресса. Отрицательная взаимосвязь показывает, что чем выше вероятность возникновения стресса, тем ниже коммуникативная компетентность, реже проявляется инициативность в общении. Студенты в условиях стресса подавляют эмоции, сложнее вступать в коммуникацию с окружающими, для них эффективнее решать проблемы самостоятельно без помощи других.

Также была установлена положительная взаимосвязь между стрессоустойчивостью и шкалами коммуникативной компетентности «общительность» ( $r=0,462$ , при  $p \geq 0,01$ ), «самостоятельность» ( $r=0,431$ ; при  $p \geq 0,01$ ), «эмоциональная устойчивость» ( $r=0,469$ , при  $p \geq 0,01$ ), «самоконтроль» ( $r=0,532$ , при  $p \geq 0,01$ ). Полагаем, что студенты, обладающие способностью противостоять стрессам, способны к свободной вербализации своей эмоциональной напряженности, как со студентами, так и преподавателями вуза. Именно в период обучения студенты получают опыт преодоления стрессовых ситуаций, улучшают грамотность речи, повышают уверенность в себе и в своих профессиональных возможностях. Чем больше студент общается с другими, тем больше у него опыта и выходов из различных стрессовых ситуаций. Стессоустойчивым студентам свойственно быть решительными, брать инициативу на себя, проявлять независимость от окружающих, в силу своей осознанности, свойственной студенческому возрасту. В противоположном случае личность может ощущать беспомощность, потерянность, неумение решить проблему, тем самым возникает риск стресса и низкая стрессоустойчивость к нему. Устойчивые к стрессу студенты умеют здраво оценивать происходящие ситуации, не поддаваясь при этом эмоциям.

Таким образом, исследование показало наличие взаимосвязи изучаемых феноменов. Вероятность стресса у студентов имеет прямую взаимосвязь с зависимым типом реагирования в коммуникации и отрицательную с компетентным типом реагирования. Стессоустойчивость студентов коррелирует с общительностью, самостоятельностью, эмоциональной устойчивостью и самоконтролем студентов.

В перспективах исследования – расширение поля изучения стрессоустойчивости, а именно выявление ее социально-психологических детерминант, особенностей ее проявления у студентов разных направлений подготовки (инженерно-технического, юридического, медицинского и т.д.), а также на разных этапах профессионального становления.

#### **Библиографический список**

1. Муравьева О.И. Основные стратегии в структуре коммуникативной компетентности: дисс. ... канд. психол. наук. Томск, 2001. 158 с.
2. Бодалев А.А. Психология и педагогика: учебное пособие. 4-е изд., доп. и переработанное. М.: МГУ, 2017. 187 с.
3. Варданян Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. М., 1983. С. 542 – 543.
4. Куницына В.Н. Межличностное общение: учебник для вузов, доп. и перераб. СПб.: Питер, 2018. 544 с.
5. Селье Г. Стресс без дистресса. 8-е изд. М.: Прогресс, 2017. 80 с.
6. Киселева Е.В. Стресс у студентов в процессе учебно-профессиональной подготовки: причины и последствия // Молодой ученый. 2017. № 6(140). С. 417 – 419.
7. Зобков А.В. Личностные компоненты саморегуляции учебной деятельности в переходный период от старшего школьного к студенческому возрасту // Развитие и современное состояние психологических исследований в системе модернизации образования: материалы научно-практической конференции. Иваново, 2013. С. 84 – 85.

## ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ

Ризабек Агзамович Назмутдинов

кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии  
НАО «Костанайский региональный университет имени А. Байтурсынова», Казахстан  
[nazmu1956@mail.ru](mailto:nazmu1956@mail.ru)

Оксана Викторовна Калиниченко

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии  
НАО «Костанайский региональный университет имени А. Байтурсынова», Казахстан  
[kalinichenkooksana@mail.ru](mailto:kalinichenkooksana@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы социализации личности в подростковом возрасте, отмечаются различия в подходах к определению девиантного поведения в современной науке. Анализируются проблемы воспитания и образования, способствующие нормальному протеканию жизни современной молодежи.

**Ключевые слова:** девиация, девиантное поведение, подросток, личность

## PROBLEMS OF SOCIALIZATION OF DEVIANT TEENAGERS

R. A. Nazmutdinov

candidate of psychology, professor of the Department of Pedagogy and Psychology  
A. Baitursynov Kostanay Regional University, Kazakhstan  
[nazmu1956@mail.ru](mailto:nazmu1956@mail.ru)

O. V. Kalinichenko

senior lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology  
A. Baitursynov Kostanay Regional University, Kazakhstan  
[kalinichenkooksana@mail.ru](mailto:kalinichenkooksana@mail.ru)

**Abstract.** The article deals with the problems of socialization of the personality in adolescence, there are differences in approaches to the definition of deviant behavior in modern science. The problems of upbringing and education that contribute to the normal course of life of modern youth are analyzed.

**Keywords:** deviation, deviant behavior, teenager, personality

Изучение девиантного поведения подростков – сложная и многогранная проблема, требующая решения вопроса об отклонениях от принятых в обществе норм. Ее изучение заключается, прежде всего, в необходимости раскрытия смысла девиантного поведения как социального явления. Девиантность является мерой измерения между нормой и патологией. Мы не можем определить девиантное поведение, не измеряя его. В медицине такой мерой являются здоровые люди. В педагогике – учащиеся с хорошей успеваемостью и с отсутствием асоциального поведения. Сложнее всего определить психологический аспект нормы как совокупности общих для многих людей черт

характера [1].

Понятие «норма» необходимо рассматривать в трех разных смыслах, т.е. в статистическом, функциональном (индивидуальном) и идеальном. Идеальная норма – это эффективный способ существования человека в благоприятной социальной ситуации. Поэтому у каждого индивида свой неповторимый путь развития, то есть каждое отклонение можно назвать отклонением относительно этого направления. Таким образом, функциональная (индивидуальная) норма акцентирует внимание на индивидуальности личности, но не выделяет каких-либо качеств, находящихся в противоречии с людьми и ситуациями в целом. Статистической нормой является вывод о том, что большинство людей находятся в гармонии с обществом. Поэтому, проблему измерения следует рассматривать как норму поведения при реализации нравственных требований к человеку, принятых в обществе в конкретный период. Данный показатель будет свидетельствовать об отсутствии патологии, а девиантное поведение свидетельствует о наличии явной или скрытой психопатологии [2].

Природу девиантного поведения можно рассматривать в связи с внешними конфликтами личности с окружающей средой, бесструктурностью и саморазрушением личности. Понятно, что девиантное поведение является негативным аспектом любого социума. Чтобы человечество не отклонялось от эталона поведения, необходимо вовремя доносить до подростков все возможные стороны жизни, в том числе и ее негативные стороны. Потому, что основа поведения у этого подростка уже сформирована. Понятно, что девиантное поведение в подростковом возрасте, чаще всего возникает из-за таких факторов, как воспитание, образование, социальное положение в обществе, семейное положение [3].

Зарубежные исследователи Дюркгейм, Шюсслер и др. определяют девиантность как соответствие или несоответствие социальным нормам. Поэтому под девиантностью мы понимаем поведение, которое не может удовлетворить социальные запросы данного общества. В то же время девиация может носить социально-творческий характер, она может найти отражение в

научно-техническом и художественном творчестве. Социально-негативный характер девиантности носит деструктивный характер как для самой личности, так и для общества. Этот тип девиантного поведения широко рассматривается в социально-психологической и педагогической литературе, привлекает внимание исследователей.

Таким образом, девиантное поведение означает отклонение от социальной нормы. Оно определяется как система поступков, противоречащим принятым в обществе нормам. Одной из форм девиантного поведения является употребление токсических веществ, вызывающих измененное состояние психики. Употребление этих наркотических веществ влияет на психические процессы человека, на его деятельность. Оценка любой деятельности производится путем сравнения ее с некоторой нормой. Девиантное поведение – это система поведения, отклоняющаяся от норм психологического здоровья, правовых, культурных или общепринятых норм. Девиантное поведение можно разделить на две большие категории. Прежде всего, это отклонение от меры психологического здоровья. Во-вторых, это антиобщественная деятельность, нарушающая некоторые социокультурные критерии, особенно правовое.

Подростковый возраст – самый трудный период, когда появляются разные отклонения, но он также благоприятен для коррекции собственного поведения, девиаций, связанных в первую очередь с негативным влиянием среды. Естественно, что проблема «трудных» в воспитании является многофакторным явлением, которое необходимо изучать педагогам, психологам и правоохранителям. Большой вклад в изучение теории девиантного поведения в Казахстане внесли диссертация Ш.К. Жаманбалаевой на тему «Социальные проблемы девиантного поведения» и ее монографии. В этих работах, автор справедливо говорит о том, что девиантное поведение – это акт поведения, то есть действия людей (имеются в виду действия, нарушающие принятые в конкретном обществе социальные нормы и провоцирующие социальные санкции на правовой основе) или образ жизни [4].

Данное определение включает, во-первых, все проявления этого поведения; во-вторых, рассматривает отверженность не только в формальном смысле, но и в формах неформального поведения; в-третьих, он включает в себя разнообразные санкции, часто приводящие к девиантности, - санкции, ведущие к групповому остракизму, социальному остракизму, полному исключению из общества. Однако определение критериев девиантного поведения постоянно меняется, при этом мы можем относить или не относить одно и то же действие к девиантному. Оно меняется в разных обществах в зависимости от традиций, обычаев и условий жизни. Динамика социальных процессов, специфические состояния в различных сферах общественной жизни зачастую приводят к нарастанию девиантных процессов. Они видны в особенностях поведения, которые отклоняются от нормы [5].

Социолог Э. Дюркгейм, впервые принявший концепцию аномального, рассматривает понятие аномального как «четкие регулятивные процессы индивидуального поведения, моральный вакуум, социальную ситуацию, в которой нет реальной связи между старыми нормами и новыми ценностями». Необходимо отметить, что аномалия в чистом виде не встречается, так как обычно возникает несколько вероятностных закономерностей.

С педагогической точки зрения, девиантное поведение – это поведение, не соответствующее школьным и моральным нормам. Девиантное поведение отличается от делинквентного тем, что не предполагает нарушения правовых норм, а отличается особой ненормальностью, которая свойственна только психически здоровым подросткам. В качестве нормальных признаков такого поведения ученый указывает отсутствие положительного интереса и стремления, неорганизованность, склонность к ссорам, упрямство, гневливость, неприязнь к обществу. Что касается девиантного поведения подростков, то оно внешне похоже на правонарушение, но не подпадает под действие уголовного законодательства.

Таким образом, понятия «девиантное поведение» и «делинквентное поведение» не совпадают, так как означают разную степень проявления



нарушений в поведении личности [6]. На основе анализа и изучения вышеизложенных понятий мы предлагаем свое определение феномена девиантного поведения как системы личностных форм поведения или действий психически здорового человека, не соответствующих нормам и правилам, установленным на определенном этапе его развития в обществе или против них. Смысловое содержание девиантного поведения требует понимания роли совокупности факторов, вызывающих его, таких как биологические, социальные и психологические. Под фактором мы понимаем движущую силу, которая может стать причиной в определенной ситуации и стать необходимым условием протекания какого-либо процесса или явления.

На наш взгляд, только систематические исследования могут дать объективную картину научного обеспечения реальных условий изучаемого процесса. Такой подход, основанный на анализе вышеперечисленных понятий, позволяет выделить внешние (социальные) и внутренние (психологические) факторы, взаимодействующие при формировании определенных форм поведения. Отсюда можно сделать вывод, что в психологии девиантного поведения устанавливается следующая закономерность: во-первых, внешние факторы действуют через внутренние факторы и определяют сами себя; во-вторых, внутренние факторы действуют через внешние и изменяются сами. Взаимосвязь внешних и внутренних факторов, влияющих на развитие девиантного поведения подростков, имеет место в процессе социализации подростков. Суть этого явления относится к среде обитания человека и общества, ученые говорят об «социально-психологическом условии развития», которое связано с внутренними процессами и внешними условиями развития личности. В результате, личность активно взаимодействует с окружающей средой, она придерживается стереотипов, норм, правил поведения, ценностных установок, соответствующих ранее приобретенному опыту и потребностям, активно усваивает суть избранной окружающей действительности, уделяя ей особое внимание.

Поэтому вопросы социально-экономических и медико-биологических факторов, влияющих на процесс социализации личности подростка, иногда уводит внимание педагогов от основной проблемы, «укрывает от проблем психологического долга и компетентности». Недостаточная педагогическая и психологическая квалификация отдельных учителей, классных руководителей, деструкция их подростковой личностью – все это приводит к возникновению «смыслового и эмоционального барьера».

К сожалению, часто учителя создают идеальный образ и пытаются «внушить» ученику этот образ, что приводит к неудачам. В результате отрицания самооценки, естественной активности и экзистенциального выбора ребенка тормозится развитие его основных потребностей. Результатом является поиск способов реализации девиантного поведения через различные формы: драки, воровство, бродяжничество, наркомания, проституция и т.д. [7]. Только признание саморазвития и самоопределения подростка исходным пунктом формирования личности человека имеет богатый потенциал для оптимизации процесса социализации подростков.

#### **Библиографический список**

1. Психология девиантности: Дети. Общество. Закон / под ред. А. А. Реана. М.: Юнити, 2016. 479 с.
2. Проблемы профилактики и коррекции отклоняющегося поведения детей и подростков: монография / [Н. Н. Савина, А. Л. Нелидов, Т. Т. Щелина [и др.]; под общ. ред. Н. В. Лалетина]. Красноярск: ООО «Центр информации», ЦНИ «Монография», 2013. 235 с.
3. Гребенкин Е. В. Девиантное поведение: социокросскультурный анализ. Новосибирск: НГПУ, 2007. 86 с.
4. Общество и подросток: социологический аспект девиантного поведения: Монография. Алматы, Казак университеті, 2002. 282 с.
5. Змановская Е. В. Девиантология: (психология отклоняющегося поведения): учебное пособие. 4-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2007. 288 с.
6. Алмазов Б. Н. Психология социального отчуждения. Екатеринбург: Издательский дом «Уральская государственная юридическая академия», 2007. 192 с.
7. Превентивное прогнозирование девиантного поведения как условие духовной безопасности современной молодежи: учебник / сост. И. Ф. Шиляева. Уфа: БГПУ имени М. Акмуллы, 2019. 122 с.

## ПСИХОЛОГИЯ СПОРТА В КИТАЕ

Екатерина Сергеевна Пашарина

кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и экономики  
ФГБОУ ВО «Волгоградская государственная академия физической культуры»  
[pasharina83@icloud.com](mailto:pasharina83@icloud.com)

Цзэн Янь

магистрант факультета научно-педагогического образования  
ФГБОУ ВО «Волгоградская государственная академия физической культуры»

**Аннотация.** В статье представлен анализ спорта и его влияние на общественную систему. Мы выделяем такие направления в психологии китайского спорта, как влияние спортивной деятельности на психику спортсмена, личностные качества спортсменов, влияющие на избранный вид спорта. Китайская культура имеет долгую историю, и китайский спорт претерпел несколько изменений в процессе развития. От упадка спорта к подъему спорта, к превращению в спортивную силу. Влияние китайского спорта в мире становится все более и более заметным, и китайская спортивная культура постепенно становится своеобразной спортивной культурой, сочетая национальную культуру и экономическое строительство. Спорт оказывает положительное влияние на политику, экономику, культуру и общество страны. Китай захватил право проводить все крупные международные соревнования для продвижения своей спортивной культуры с китайской спецификой. Теперь Китай успешно провел зимние и летние Олимпийские игры, что, несомненно, является дальнейшим улучшением спортивной культуры и экономического развития Китая. В этой статье обсуждается коннотация китайской спортивной культуры путем обсуждения и поиска исторических документов о китайском спорте.

**Ключевые слова:** китайский спорт, национальная культура, спортивная культура, спорт высших достижений, массовый спорт.

## SPORT PSYCHOLOGY IN CHINA

E. S. Pasharina

candidate of philosophy, associate professor of the Department of Humanities and Economics  
Volgograd State Physical Education Academy

Zeng Yan

master student of the Faculty of Research and Pedagogical Education  
Volgograd State Physical Education Academy

**Abstract.** The article presents an analysis of sports and its impact on the social system. Chinese culture has a long history, and Chinese sports have undergone several changes in the development process. From the decline of sports to the rise of sports, to the transformation into a sports force. The influence of Chinese sports in the world is becoming more and more prominent, and Chinese sports culture is gradually becoming a kind of sports culture, combining national culture and economic construction. Sport has a positive impact on the politics, economy, culture and society of the country. China has seized the right to host all major international competitions to promote its sports culture with Chinese characteristics. Now, China has successfully hosted the Winter and Summer Olympic Games, which is undoubtedly a further improvement in China's sports culture and economic development. This article discusses the connotation of Chinese sports culture by discussing and searching for historical documents about Chinese sports.

**Keywords:** Chinese sports, national culture, sports culture, elite sports, mass sports.

В 2001 году Пекину было предоставлено право проведения XXIX летних Олимпийских игр. Это наследие олимпийского духа в Китае, понимания людей и сублимации спортивного духа. Затем в 2015 году была подана заявка на участие в зимних Олимпийских играх. Пекин стал первым городом в мире, принявшим и зимние, и летние Олимпийские игры. Проведение Олимпийских игр в Пекине способствовало дальнейшему развитию спорта и спортивной культуры в Китае [1]. Право на проведение международных соревнований стало важным поворотным моментом в развитии спорта и спортивной культуры в Китае. Сегодня китайский спорт имеет влияние на развитие страны.

В процессе развития социалистической культуры с китайской спецификой все духовные достижения, сформированные в спортивной деятельности и спортивной практике, воплощаются в ценностях, знаниях, обычаях, спортивной этике и поведении, формируемых людьми в спортивной деятельности и спортивной практике. **Цель исследования** состоит в определении влияния спортивной культуры на государство [2, с. 6].

Воплощение традиционных видов спорта – это наследие культуры страны, передающееся из поколения в поколение с древнейших времен до наших дней, это культурное богатство, оставленное предками, и это духовное наследие, данное нам. В настоящее время китайская традиционная культура постепенно забывается, люди стремятся к новому и инновационному, и наследование традиционных видов спорта и культуры нового поколения молодых людей также является важной целью развития спорта в Китае.

По сравнению с продвижением традиционной китайской спортивной культуры более важно поддерживать распространение и наследие этой культуры и духа. Китайская традиционная спортивная культура является ярким воплощением исторического наследия и национального духа, а также символом различных культурных сил. Кроме того, масштабы защиты и пропаганды такого рода исторического наследия в настоящее время слишком малы, а некоторые традиционные проекты физических упражнений постепенно исчезли из истории. В то же время большинство молодых людей теперь предпочитают иностранные

виды спорта, а не виды спорта в китайском стиле. Проблемы в этой области привели к разрыву исторического наследия [3, с.17].

В последние годы, с постепенным развитием интернационализации образования, в нашей стране появились новые международные виды спорта с сильным чувством времени и вызовами. Новые виды спорта отличаются от традиционных видов спорта сильным чувством времени, с молодежью в качестве основной целевой группы, современными видами спорта с сильным просмотром, развлечениями и участием, а также с современными людьми, использующими современные высокотехнологичные средства. Бросьте себе вызов и попытайтесь более эффективно развивать свой физический и психологический потенциал в современных видах спорта и развлечений. Фитнес-функции, развлекательные функции и коммуникативные функции новых видов спорта играют огромную роль в повышении эффективности национальных фитнес-мероприятий. Олимпийский дух "подчеркивает культивирование активного участия и духа командной работы, а также стремится получить чувство удовольствия и достижения. при преодолении физических ограничений и психологических барьеров. Это также важная особенность сближения с природой и завершения спортивных мероприятий в процессе интеграции с природной средой. Поэтому возникающие виды спорта имеют широкую массовую базу и далеко идущее социальное влияние [4, с.67].

Есть древняя китайская поговорка: в море есть все реки, и терпимость велика. Смысл в том, что тысячи рек сливаются в море вместе, отражая широту и терпимость моря.

В процессе исторического развития китайская культура всегда находилась в открытом и инклюзивном состоянии, в процессе истории она непрерывно развивалась с культурой ханьской народности на Центральных равнинах в качестве основного тела и культурами окружающие этнические меньшинства инклюзивны и интегрированы. Спортивная культура и китайская культура — это одно и то же. Например, в Период Весны и Осени и Период Сражающихся царств, когда соперничали сотни мыслительных школ, это был процесс

мультикультурализма и мультитеорий, смешения и обучения друг друга, и, наконец, движение к процессу идеологическая интеграция и единство, другой пример, в династии Хань, когда Китай принял буддийскую мысль, это также было принятие китайской культурой иностранных культур. Сформировалась современная китайская буддийская мысль и культура с местными китайскими особенностями.

В китайской спортивной культуре национальное правительство и народ никогда не отвергали какие-либо виды спорта, потому что спорт способствует укреплению здоровья людей, будь то традиционные виды спорта или новые виды спорта, если они соответствуют юридическим процедурам, их можно проводить, и люди могут заниматься спортом. для инноваций или включения других функций.

Человек не может стоять без духа, а страна не может быть сильной без духа. Дух — это душа, которой живет народ долгое время, и только когда он достигает определенной высоты, народ может устоять и смело идти вперед в потоке истории. В ходе более чем 5000-летнего развития китайский народ сформировал великий национальный дух единства и сплоченности, миролюбивый, трудолюбивый и мужественный, самосовершенствование, в основе которого лежит патриотизм. В спортивных соревнованиях спортивный дух Китая наследуется от национального духа, и развиваются его характерные идеи, в том числе уважение к игре, уважение к сопернику, уважение к судье, не отказываться от игры, не нарушать правила, солидарность и дружба, не боясь неудач и почитая страну.

Спортивное строительство является важным символом социального развития и социального прогресса, а также важным проявлением всеобъемлющей национальной силы и социальной цивилизации страны. Как социальное явление спорт – это не только наследие и развитие культуры, но и здоровый образ жизни. Когда мы исследуем интерактивную связь между спортом и социальным развитием и делаем научные прогнозы будущего развития спорта с точки зрения истории, социологии и футурологии, мы должны исследовать

объективную подоплеку процесса социальных структурных изменений, поскольку спорт и широкая фон современного общества переплетается, затрагивая различные факторы в разных сферах, с богатыми коннотациями и многоуровневыми значениями [5, с.57].

В эпоху бурного экономического развития Китая в центре внимания современного общества находится занятая работа, а развитие социальной экономики привело к удобному и быстрому образу жизни, что серьезно угрожает здоровью людей, особенно молодежи и среднего возраста. Высокое кровяное давление, ожирение, болезни сердца и другие случаи постепенно растут, и источник этих заболеваний – не вирусы и бактерии, а закономерности образа жизни людей и накапливающаяся долговременная усталость от работы в обществе. И настоящее противоядие этому — спорт.

Необходимо расширять спортивные сооружения, начиная с самого низкого уровня, увеличивать количество спортивных сооружений в сельской местности, поселках и городах уездного уровня и поощрять людей к их правильному использованию и физическим упражнениям. Укрепление управления коммерческим спортом в рамках социальной и правовой системы, либерализация управления коммерческой спортивной деятельностью, хотя и в целях коммерческого продвижения, также играет эффективную роль в физической подготовке людей. Под контролем спортивных СМИ очень развита новая медиа-коммуникация в условиях модернизации, что увеличивает количество спортивных новостей и улучшает понимание людьми различных спортивных событий. Открытие большего количества спортивных объектов, полноценное использование их для занятий спортом и тренировок, увеличение количества и коэффициента использования площадок делают занятия спортом удобными и непрерывными [6; 7; 8]. Организация социальных спортивных мероприятий, марафонов или соревнований по характерным для районов видам спорта, пропаганда региональных особенностей, расширение спортивных знаний и тренировка физических качеств населения содействуют формированию спортивной культуры, укрепляют влияние спорта в общественном строительстве

и повышает любовь людей к спорту, тем самым развивая и укрепляя их физические качества и здоровье.

#### **Библиографический список**

1. Чжан Юэгуэй. Китай и Олимпийские игры // Журнал Чжэнчжоуского муниципального партийного комитета Коммунистической партии Китая. 2008. № 4.
2. Моу Липин. Исследование развития социалистической спортивной культуры с китайской спецификой. Чанчунь: Северо-восточный педагогический университет, 2015. 158 с.
3. Юань Юань. Культурная коннотация и историческое развитие китайских традиционных видов спорта // Современная спортивная наука и технология. 2019. № 9(23).
4. Цюй Сяобо. О ценности традиционной китайской спортивной культуры // Современная спортивная наука и технологии. 2019. № 9(17).
5. Сяо Хуаньюй, Ран Цянхуэй. Структурные изменения современного общества Китая и тенденция развития спорта // Китайская спортивная наука и технология. 2021. № 38.
6. Цянь Тао. Представление современных развивающихся спортивных проектов для продвижения реформы преподавания физкультуры в колледжах и университетах // Журнал Ляонинского профессионально-технического колледжа экономики. 2015. № 3.
7. Чэнь Хуацзянь. Статус-кво развития спортивной экономики Китая // Enterprise Research. 2010. № 16.
8. Сюэ Пей. Значение, значение и региональное развитие и построение китайской традиционной спортивной культуры // Ляонинская спортивная наука и технология. 2020. № 39.



## НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Ксения Владимировна Печеня  
аспирант, преподаватель кафедры психологии и дефектологии  
ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»  
[kyxksvl@mail.ru](mailto:kyxksvl@mail.ru)

**Аннотация.** Накануне поступления ребёнка в школу его родители задумываются о готовности ребёнка к школьному обучению. Ошибочно родителями считается, что готовность ребёнка к школе проявляется в чтении, счёте и письме. Но в последние годы учёными отмечен факт того, что дошкольники хоть и умеют читать и считать, но имеют небогатый сенсорный опыт и не умеют наблюдать, сравнивать, анализировать входящую информацию; выполнять задания, которые требуют нестандартного мышления и осмысления, то есть фактически не готовы к школьному обучению. Нейропсихологическая наука считает, что готовность к обучению необходимо рассматривать с точки зрения развития и зрелости головного мозга и нервной системы.

**Ключевые слова:** нейропсихология, готовность к школе, строение мозга, нейропсихологическая диагностика и коррекция.

## NEUROPSYCHOLOGICAL READINESS OF CHILDREN AGED 6-7 TO STUDY AT SCHOOL

K.V. Pechenya  
postgraduate student, lecturer of the Department of Psychology and Defectology  
Sochi State University  
[kyxksvl@mail.ru](mailto:kyxksvl@mail.ru)

**Abstract.** On the eve of the child's admission to school, his parents think about the child's readiness for school. Parents mistakenly believe that a child's readiness for school is manifested in reading, counting and writing. But in recent years, scientists have noted the fact that preschoolers, although they can read and count, have poor sensory experience and are not able to observe, compare, analyze incoming information; perform tasks that require non-standard thinking and comprehension, that is, they are not actually ready for school. Neuropsychological science believes that readiness for learning should be considered from the point of view of the development and maturity of the brain and nervous system.

**Keywords:** neuropsychology, school readiness, brain structure, neuropsychological diagnostics and correction.

*Целью* этой статьи является раскрытие вопроса о готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе с точки зрения нейропсихологии.

Сложно поспорить с тем фактом, что современный ребёнок развивается иначе, чем его сверстники в прошлом столетии. Тогда на соматическую и мозговую организацию существенное влияние оказывали факторы: преобладающие естественные роды, грудное вскармливание или услуги

молочных кухонь, натуральное питание, наличие дворовых подвижных игр и так далее. Сейчас же дети зачастую рождаются при помощи стимуляторов или кесарева сечения; не прошедшие этап естественного грудного вскармливания; наличие памперсов и гаджетов; присутствие в продуктах ароматизаторов, красителей и консервантов. Если сравнить детей этих двух поколений, то очевидно, что сравнение не в пользу последних, что отражается на дальнейшем обучении в школе ребёнка.

На современном этапе нейропсихология даёт ответы на многие вопросы, связанные с успешным обучением будущего школьника: что обязательно должно правильно функционировать в головном мозге ребенка; могут ли некоторые структуры и функциональные системы компенсироваться; можно ли поправить последствия мозговых нарушений [1].

Общепринято считать, что в структуру школьной готовности входят физиологическая, социально-психологическая, личностно-мотивационная и педагогическая готовности. И только нейропсихологической готовности, то есть готовности мозговых структур, не отдается должного внимания. Каждая мозговая структура должна созреть в свое определенное время. Своевременное созревание структур мозга помогает успешной адаптации к школьной среде и деятельности.

Большая доля анатомических и физиологических перестроек организма ребёнка приходится на возраст 6-7 лет, то есть проявляются маркеры готовности к школьному обучению: процессы возбуждения и торможения, необходимые для формирования произвольного поведения; увеличивается значение второй сигнальной системы, так как слово становится особенно важным.

Учение является сложной познавательной деятельностью, осуществляемой различными мозговыми структурами, и требует полноценности работы функциональных систем. Освоение новых знаний ребёнком будет затруднено, пока его организм, мозг и центральная нервная система не дозрели для реализации этих процессов.

Высшие психические функции, такие как память, речь, восприятие, мышление, внимание, должны быть развитыми в соответствии с темпами роста и созреванием головного мозга ребёнка. Основной задачей нейропсихологической подготовки к школе является налаживание связей между психическими функциями и отделами головного мозга, что позволяет ребёнку легко адаптироваться к школьному образу жизни и осваивать программу обучения.

Нейропсихологу нет необходимости усаживать за парту дошкольника в процессе подготовки к школе. Для достижения нейропсихологической готовности к школьному обучению нейропсихолог имеет достаточный арсенал приёмов и методик, активизирующих деятельность мозга и оказывающих помощь будущему школьнику.

Нейропсихолог, основываясь на проведённой нейропсихологической диагностике, состоящей из батареи определённых проб и тестов, выявляет слабые и сильные (компенсаторные) стороны мозга ребёнка, что закладывается в основу коррекционно-развивающей работы. Это помогает дошкольнику справиться с трудностями приобретения новых знаний, в том числе, развитию личных качеств (адекватная самооценка, целеустремленность, уверенность в себе, настойчивость) [2].

Мозговая организация психических процессов формируется в ходе онтогенетического развития. Формирование различных структур мозга идёт нелинейно, гетерохронно: некоторые системы мозга созревают очень рано, а другие – только к 12-15 годам. Затем происходит морфофункциональное становление лобных структур, внутри- и межполушарных, субкортикально-кортикальных связей.

Вышесказанное легло в основу МЗО – «метода замещающего онтогенеза». А.В. Семенович, Л.С. Цветкова и другие нейропсихологи разработали и описали данный метод коррекции и реабилитации высших психических функций детей. МЗО включает в себя сенсомоторные упражнения, которые имеют широкий спектр решаемых задач: активизацию коры и подкорки головного мозга;

взаимодействие левого и правого полушарий и отделов ТРО (височно-теменно-затылочных отделов коры). Данный метод включает разнообразные упражнения: глазодвигательные, дыхательные, растяжки, двигательный репертуар. Данные упражнения позволяют расширить возможности деятельности мозга ребёнка. Движение является базой для когнитивного, социального и эмоционального развития личности. При систематических занятиях с выполнением перекрёстных движений происходит образование новых нейронных связей, основанных на способности мозга найти компенсаторные пути, делая упор на сохранённые звенья в цепочке ВПФ [3].

Таким образом, мозг ребёнка, в результате занятий с нейропсихологом преодолев незрелость и несформированность, становится способен к школьным нагрузкам. Ребёнок может «высидеть» весь урок, способен фокусироваться на изучаемом материале, слышать и слушать учителя, работать по фронтальным инструкциям педагога, контролировать своё поведение, благополучно коммуницировать со сверстниками, педагогами и другими людьми, сформулировать и донести до других своё мнение и, конечно же, получать и осмысливать новую информацию.

#### **Библиографический список**

1. Сойко К.В. Нейропсихологический подход к анализу проблемы готовности детей 6-7 лет к школьному обучению // Научные стремления: сборник научных статей. Минск, 2016. № 20. С.151 – 155.
2. Трясорукова Т.П. Психологическая готовность ребёнка к обучению в школе. Ростов-на-Дону: Феникс, 2021. 112 с.
3. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие. М.: Генезис, 2021. 474 с.

## АРТ-ТЕРАПИЯ КАК ФОРМА ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Лариса Вячеславовна Поселягина

кандидат педагогических наук, доцент, учитель русского языка и литературы  
МБОУ «Многопрофильный лицей № 186 - «Перспектива» Приволжского района г. Казани  
[Livnevy@mail.ru](mailto:Livnevy@mail.ru)

**Аннотация.** В статье представлена авторская программа профилактики девиантного поведения обучающихся из неполных семей посредством аниме-терапии. В результате работы была выявлена положительная динамика развития творческой индивидуальности: навыки работы с собственным эмоциональным состоянием, умения выражать негативные эмоции социально приемлемыми способами, владение навыками релаксации.

**Ключевые слова:** неполная семья, профилактика девиантного поведения обучающихся, арттерапия, аниме

## ART THERAPY AS A FORM OF PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR BY STUDENTS FROM INCOMPLETE FAMILIES

L. V. Poselyagina

candidate of pedagogy, associate professor, teacher of Russian language and literature  
"Multidisciplinary Lyceum 186 – «Perspektiva», Privolzhsky district, Kazan  
[Livnevy@mail.ru](mailto:Livnevy@mail.ru)

**Abstract.** The article presents the author's program for the prevention of deviant behavior of students from single-parent families through anime therapy. As a result of the work, a positive dynamics in the development of creative individuality was revealed: skills to work with one's own emotional state, the ability to express negative emotions in socially acceptable ways, and possession of relaxation skills.

**Keywords:** incomplete family, prevention of deviant behavior of students, art therapy, anime

Статистические данные позволяют говорить о том, что проблема увеличения численности неполных семей, которая уже назревала давно, в последнее время стоит особенно обостренно. Часто воспитанием подростков в неполной семье занимается мама. У одинокой матери возникают трудности, связанные с необходимостью обеспечивать семью материально, что может привести к уменьшению времени общения с детьми. В исследованиях ученые отметили возможную нехватку мужского воспитания, особенно для мальчиков-подростков. У детей нет возможности видеть в семье примеры поведения мужчины, решения различных ситуаций. Ролевые функции оказываются размытыми, так как мама одновременно со своими функциями выполняет по отношению к ребенку и задачи папы. При этом мать может излишне опекаль

своего сына, баловать его, стараться компенсировать нехватку отца излишней заботой и вседозволенностью. Отсутствие папы переживается некоторыми детьми как личная неполноценность, ущербность по сравнению с теми детьми, у которых папа есть. Желание подростка самоутвердиться приводит к плохой успеваемости, пропускам занятий, конфликтам с другими детьми, взрослыми, дракам, вовлечению в группировки, употреблению алкоголя, наркотических веществ, проституции, бродяжничеству, совершению противоправных действий.

По утверждению специалистов, подросток из неполной семьи может периодически вести себя агрессивно, быть нетерпеливым, не способным к ожиданию, разочарованным, эмоционально холодным, ощущать себя никому не нужным, неактивным физически. Поэтому, как показывают исследования, в учебных заведениях требуются специалисты по работе с детьми из неполных семей. Профилактическая работа с учениками проводится системно специалистами по делам несовершеннолетних, администрацией образовательных учреждений, педагогами, психологами, социальными педагогами, специалистами дополнительного образования, службами «Телефон доверия» и другими. При поступлении в учебное заведение проводятся с письменного согласия родителей или лиц, их заменяющих, психолого-педагогические обследования.

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что в настоящее время проблема профилактики девиантного поведения детей из неполных семей является актуальной [1].

Девиантным (от англ. deviation – отклонение) считают поступок, действия человека, не соответствующие установленным или сложившимся в обществе нормам или стандартам [2].

В системе работы с воспитанниками с отклоняющимся поведением большая роль принадлежит классному руководителю, учителям-предметникам, осуществляющими работу с детьми группы риска в условиях урочной и внеурочной деятельности, применяя такие методы, как беседа, дискуссии, тренинги, кейс-стади, психодрама, арт-терапия и т.д.

Термин «Арт-терапия» происходит от двух слов: английского art – «искусство» и древнегреческого θεραπεῖα – «служение, почитание; лечение». В программы арт-терапии включаются разные виды искусства: художественная литература, музыка, изобразительное искусство, кино, фотография, хореография и многие другие. В практике работы с обучающимися успешно применяются сказкотерапия, работа с притчами.

По результатам анкетирования были выявлены интересы учащихся к жанру аниме. Данный интерес может быть объяснен тем, что герои аниме часто находятся в сложных ситуациях, вызывают сочувствие своими трудными жизненными обстоятельствами; нуждаются в хороших, понимающих друзьях, не всегда поняты окружающими в силу своей необычности и индивидуальности, переживают из-за собственной внешности.

На основании проведенного нами исследования [3, 4] была разработана и апробирована программа профилактики девиантного поведения обучающихся из неполных семей средствами арт-терапии (аниме).

Цель программы: развитие у воспитанников группы риска творческой индивидуальности, духовно-нравственных, эстетических качеств, мировоззрения в соответствии с нормами морали, общества, права посредством арт-терапии (аниме).

Задачи: 1) развитие у обучающихся навыков работы с собственным эмоциональным состоянием, умений выражать негативные эмоции социально приемлемыми способами, владеть навыками релаксации;

2) развитие интересов, создание и принятие на основе нравственных принципов системы ценностей, развитие способности логически мыслить и прорабатывать возможные последствия определенных поступков;

3) работа с самооценкой подростка.

Таким образом, результат работы связан с учетом индивидуальных особенностей обучающегося.

Учащиеся отметили, что готовы познакомиться с историей искусства манги, его особенностями, техниками выполнения, сами попрактиковаться в

выполнении. Манга – японские комиксы, аниме (в переводе с англ. animation – мультипликация) – телевизионные анимированные сериалы и анимированные фильмы [5]. При этом аниме часто строятся на основе манги. Был составлен комплекс упражнений арттерапии на основе манги и аниме.

Комплекс представляет собой следующие блоки: 1. Знакомство с историей манги и аниме. 2. Изучение особенностей техник манги и аниме. 3. Проведение беседы на тему «Аниме в комиксах, музыке и изобразительном искусстве». 4. Тренинг «Изображение эмоционального состояния героев в аниме». 5. Рефлексия.

Рассмотрим содержание блоков программы.

1. Традиционно считается, что манга зародилась в Японии, термин этот означает «комикс». Основателем современной манги считается Осаму Тэдзука (1928 – 1989). Манга – самостоятельное искусство, прошедшее длинный путь развития. В настоящее время манги создаются в разных сферах жизни, в том числе и в образовательных целях.

2. Манги читаются справа налево. В манге важна техника прорисовки персонажей, их эмоционального состояния. Могут даваться пояснения в виде небольшого текста, например, около героя. Особое внимание уделяется глазам, часто большим. Глаза могут быть нарисованы закрытыми, это особый прием характеристики. Манга черно-белая. Аниме может быть создана на основе манги.

3. Учащиеся классов выбрали для беседы «Земля королей. Трефовый том. 13 карт», автор Федор Нечитайло (род. 1996 г.), книгу комиксов и несколько неканоничных анимаций. Каждый персонаж наделен разными человеческими качествами, хотя это карты, в их образах можно узнать черты своих знакомых, возможно, и свои собственные. Восемь карточных образов-символов, валеты и короли четырёх мастей, обладают совершенно различными чертами характера, разными тапами темперамента. Герои обладают мощной энергетикой, могут изменить мир к лучшему или к худшему, полному краху. Находясь вместе в параллельной замкнутой реальности, каждый стоит перед выбором: на благо



остальным употребить свою силу или на уничтожение. Ресурсы ограничены, а потребности и амбиции у некоторых участников – нет. Читателям, зрителям становится понятно, что конфликт неизбежен. Какова будет развязка?

4. Учащиеся представляли персонажей и описывали эмоциональное состояние, какие герои по характеру, темпераменту: аниме-фильм Хаяо Миядзаки (род. 1941 г.) «Унесенные призраками» (2001). Неоднозначное отношение вызвал герой приключенческой игры Салли Фейс. Воспитанники отметили, что Салли много пережил за свою жизнь. Его обвинили в убийстве матери, забрали от отца.

5. В процессе беседы участники делились своими впечатлениями, мыслями, эмоциями; отметили, что смогли пережить многие чувства, настроения: удивление, радость, веселье, юмор, симпатии, антипатии к героям, негодование, переживания за судьбы людей, удивление, спокойствие, веру в добро, оптимизм – в целом загадку и ожидание продолжения.

На основании проведенной работы можно сделать вывод, что на примере героев аниме подростки развивают умения видеть в жизни доброту, сострадание, человечность, умение брать ответственность за свои поступки. В каждом персонаже видят прежде всего его душевные качества, выбирают для себя положительные. Сюжет произведения позволяет воспитанникам сделать для себя нравственный выбор, как они сами поступили бы в ситуации, требующей решения.

Учащиеся выбирают для себя социально приемлемые способы реагирования в различных ситуациях. Осуждая неразумное, а порой и опасное поведение, воспитанники делают нравственный выбор.

В совместном обсуждении с учащимися педагог на примере аниме обращает внимание на положительные и отрицательные черты характера героев, их взаимоотношения с другими персонажами, эмоциональную отзывчивость, разумное поведение в различных жизненных ситуациях, активность, терпение, трудолюбие и умение принять ответственность за свои поступки.

В итоге следует сказать, что культура аниме, интерес подростков требует дальнейшего исследования, совместного обсуждения со специалистами для того, чтобы понять – это дань моде или возможность для изучения с воспитанниками.

#### **Библиографический список**

1. Митичева Т. И., Романова И. И. Влияние неполной семьи на девиантное поведение младших школьников // Молодой ученый. 2014. № 21.1 (80.1). С. 120 – 122.
2. Девиантное поведение. URL: <https://www.psychologies.ru/glossary/05/deviantnoe-povedenie/> (дата обращения: 07.08.2022).
3. Поселягина Л.В. Малая группа как средство развития творческой индивидуальности обучающихся // XXV Страховские чтения: Материалы Всероссийской научной конференции, в рамках Международного научного симпозиума, посвященного 100-летию гуманитарного образования в СГУ «Столетие гуманитарного образования в Саратовском государственном университете: диалог времен – прошедшего, настоящего и будущего» (Саратов, 03 ноября 2017): сб. науч. тр. / Под ред. М.С. Ткачевой (отв. ред.), Т.Г. Фирсовой, Р.М. Шамионова. М.: Издательство «Перо», 2017. С. 220 – 223.
4. Поселягина Л.В. Педагогические условия развития эстетической культуры обучающихся средствами национального искусства // Всероссийский сетевой журнал Orangegiraf. 2021. № 15. URL: <http://orangegiraf.ru/2021/12/15/pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-esteticheskoy-kultury-obuchajushhihsya-sredstvami-nacionalnogo-iskusstva/> (дата обращения: 07.08.2022).
5. Язовская О. В., Кузьмин Д. О. Новые формы социального взаимодействия в массовой культуре (на примере фрейм-анализа современных российских аниме-фестивалей) // Общество: философия, история, культура. 2019. № 12(68). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-formy-sotsialnogo-vzaimodeystviya-v-massovoy-kulture-na-primere-freym-analiza-sovremennyh-rossiyskih-anime-festivaley> (дата обращения: 07.08.2022).

## РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Ирина Александровна Просандеева  
магистрант Педагогического института  
НАО «Кокшетауский университет имени Ш. Уалиханова», Казахстан  
[happiness.21.12.1.2@gmail.com](mailto:happiness.21.12.1.2@gmail.com)

Нина Михайловна Стукаленко  
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии  
НАО «Кокшетауский университет имени Ш. Уалиханова», Казахстан  
[nms.nina@mail.ru](mailto:nms.nina@mail.ru)

**Аннотация.** В статье исследуется проблема развития экологического мышления будущих педагогов. Рассматриваются основные понятия: «экологическое мышление» и «экологическое воспитание». Дается описание качеств личности, которые формируются в процессе экологического образования.

**Ключевые слова:** экологическое сознание, экологическое образование, экологическое воспитание, будущие педагоги.

### DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS' ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS

I. A. Prosandeeva  
master student of the Pedagogical Institute, Ualikhanov University, Kazakhstan  
[happiness.21.12.1.2@gmail.com](mailto:happiness.21.12.1.2@gmail.com)

N. M. Stukalenko  
doctor of pedagogy, professor of the Department of Pedagogy and Psychology  
Ualikhanov University, Kazakhstan  
[nms.nina@mail.ru](mailto:nms.nina@mail.ru)

**Abstract.** The article examines the problem of the development of ecological thinking of future teachers. The basic concepts are considered: "ecological thinking" and "ecological education". The description of personality qualities that are formed in the process of environmental education is given.

**Key words:** environmental awareness, environmental education, environmental education, future teachers.

Взаимодействие человека и природы выросло в экологическую проблему. Преодолеть всемирный экологический кризис возможно, если формировать у людей знаний, взглядов, нравственных установок, готовности осуществлять работу в рамках сохранения окружающей среды и бережного отношения к природе. Данные критерии будут заложены в сознании человечества, если в системе образования будет отводиться особая роль экологическому образованию. Привить экологическую культуру способен преподаватель, так как

он является ключевой фигурой организации образовательного процесса. По этой причине необходимо уделять особое внимание экологическому образованию будущих педагогов для формирования их экологического сознания.

Основная задача экологического образования социума заключается в создании общественно активной личности с высокой экологической культурой, направленной на постоянное саморазвитие, умеющей приспосабливаться к изменяющимся общественно-экономическим условиям и понимать последствия за свои экологические действия [1]. Экологическое мышление не появляется само по себе, а является результатом целенаправленного экологического воспитания, которое осуществляется в рамках экологического образования [2].

Экологическое воспитание – это формирование у будущих педагогов внимательного, бережливого отношения к природе и всему живому на планете, развитие осмысления вечной ценности природы, готовности к разумному природопользованию, к участию в сохранении природных богатств и существования в целом. Главной ценностью экологического воспитания считается экологическая культура личности и общества [3].

Экологическое воспитание предполагает:

- знание и понимание экологических законов развития природы;
- взаимодействие человека и природы;
- способы и формы экологической деятельности;
- понимание принципов природоохранной этики;
- понятие ценности природы;
- знание экологических правил урегулирования конфликтных ситуаций между человечеством и природой [4].

Развитие экологического сознания связано с формированием экологического мышления, которое возможно посредством экологического воспитания. Экологическое мышление – это мышление, которое помогает осуществлять теоретический анализ экологических ситуаций, обнаруживать проблемы, находить методы урегулирования этих проблем и делать рефлексивно-оценочные действия, подчиняющиеся экологическим законам [5].

Экологическое мышление – это такой стиль мыслей, эмоций и преопределенных ими операций, для которых свойственны:

- уверенность в связи всех космических, геологических, биологических и общественных процессов;
- понимание единой целостности природы и социума;
- большой статус экологических ценностей, в первую очередь жизни;
- преодоление антропоцентризма по отношению к природе;
- ощущение индивидуальной ответственности за будущее людей и природы [2].

Иванчихин В.Н. считает, что экологическое мышление – это умение анализировать положение и тенденции развития экологических систем, находить общие и частные закономерности их функционирования, изменять настоящие экологические явления в картографический материал и в словесно-образные или математические модели. Главной характерной чертой экологического мышления считается способность анализировать сложные многоуровневые экологические, эколого-общественные системы и на основе результатов анализа давать прогноз их развитию [3].

Формирование экологического мышления будет влиять на следующие качества личности:

- экологические знания и смежные с ними (биологические, физические, социальные, математические);
- операционные способности выявлять причинно-следственные отношения между природными и антропогенными явлениями и моделировать экологические ситуации;
- синтетические гуманитарные способности, заключающиеся в умении давать оценку явлениям антропогенного характера с планетарной точки зрения [6].

Колина Е.С. считает, что основной особенностью экологического мышления, его ядром является не сама умственная работа, а ее итоговый результат, который строго подчинен экологическому приоритету и не какие

иные (финансовые, логические и др.) не имеют шансы загородить подчиненность выбора общечеловеческому приоритету [6].

Совгира С.Ф. в своем исследовании пишет, что в процессе формирования экологического мировоззрения будущего педагога следует учитывать несколько важных характеристик студента как личности:

- студент считается носителем приобретенных знаний, конкретного навыка и сформировавшихся индивидуальных мировоззренческих установок, воззрений; помимо этого, любой будущий специалист обладает личностными чертами (результативность формирования экологического мировоззрения студента в большой степени находится в зависимости от того, в какой степени креативно учтен его опыт и умение воспринимать экологические проблемы);

- формирование экологического мировоззрения будущего педагога связано с его активной практической работой, которая мотивирует его регулярно находиться в пребывании «внутреннего диалога» с другими, с самим собой, с человечеством в целом, с экологическими трудностями, которые он желает решить (на основе приобретенных знаний, их ценностной оценки, функционирования и углубления экологического мышления у будущих педагогов формируется системное понимание о природе, экологическое сознание, которое, в частности, предоставляет возможность в любых обстоятельствах осуществлять экологически целесообразный выбор и не давать причинять ущерб природе, видеть не только ближние, но и отдаленные последствия антропогенных воздействий);

- будущий педагог в процессе формирования экологического мировоззрения должен стимулировать свою умственную, мотивационную, духовную, эмоциональную, действенно-практическую область и развивать профессиональные структурные компоненты мировоззрения [7].

Садыкова Э.Ф., Ниязова А.А. выделяют компетенции будущего педагога в природоохранной деятельности:

- будущий педагог должен быть подготовлен к экологическому воспитанию обучающихся;

- уметь организовывать деятельность по соблюдению законов и норм поведения обучающихся в природной среде;

- готов к вовлечению в природоохранную деятельность участников образовательного процесса [8].

Таким образом, можно сделать вывод, что основной целью экологического образования считается подготовка личности, которая способна к разумному природопользованию, формирование у нее экологических знаний и поведения. Будущий педагог должен обладать способностью руководствоваться моральными, правовыми нормами и правилами экологически грамотного поведения в окружающей природной среде, применять свои знания на практике и передавать их обучающимся.

#### **Библиографический список**

1. Федорова Т.Н. Экологическое образование в России. Прошлое. Настоящее. Будущее? Энциклопедия знаний [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pandia.ru/text/77/304/31751.php> (дата обращения: 27.10.2022)

2. Кондратьева Е.М. Формирование и развитие экологического мышления – основа здорового образа жизни человека [Электронный ресурс]. URL: <https://rosuchebnik.ru/upload/iblock/bd1/bd1de944be5c77e2fbdf05de825bc334.pdf> (дата обращения: 27.10.2022)

3. Иванчихин В.Г. Экологическое воспитание и формирование экологического мышления школьников в системе подготовки к олимпиадам по экологии // Молодой ученый. 2015. № 18(98). С. 90 – 97.

4. Кальфа Т.В. Экологическое воспитание в школе. Экоэтика // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. География. Геология. 2010. Т. 23(62). № 1. С. 33 – 43.

5. Комарицкий А.В. Формирование основ экологического мышления учащихся 7 классов в процессе проектной деятельности: вып. квал. работа: 44.03.11. Бийск: АГПУ имени В.М. Шукшина, 2018. 94 с. [Электронный ресурс]. URL: [http://www2.bigpi.biysk.ru/vkr/file/tehno\\_26\\_06\\_2018\\_04\\_31\\_48.pdf](http://www2.bigpi.biysk.ru/vkr/file/tehno_26_06_2018_04_31_48.pdf) (дата обращения: 27.10.2022)

6. Колина Е.С. Анализ подходов к формированию экологического мышления // Современное педагогическое образование. 2021. № 2. С. 62 – 66.

7. Совгира С.Ф. Формирование активной экологической позиции будущих педагогов // Естественно-гуманитарные исследования. 2015. № 1(7). С. 62 – 68.

8. Садыкова Э.Ф., Ниязова А.А. Формирование экологических компетенций в процессе подготовки будущих педагогов // Фундаментальные исследования. 2014. № 11-9. С. 2066 – 2069.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МНОГОСЛОЙНОСТЬ И СМЫСЛОВАЯ ГЛУБИНА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

Елена Владимировна Рягузова

доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии личности  
ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

[rjaguzova@yandex.ru](mailto:rjaguzova@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье представлены результаты теоретической рефлексии критериев психологической многослойности и смысловой глубины художественных текстов, выделяемых Л.С. Выготским, И.В. Страховым, М.М. Бахтиным и Ю.М. Лотманом. Обсуждаются вопросы их концептуально-понятийной совместимости и комплементарности, а также возможности экстраполяции на любые виды эстетического творчества.

**Ключевые слова:** мир искусства, автор-текст-реципиент, художественный текст, полифония, смысловая глубина

## PSYCHOLOGICAL MULTILAYER AND SEMANTIC DEPTH OF ARTISTIC TEXTS

E. V. Ryaguzova

doctor of psychology the head of the Department of Personal Psychology, Saratov State University

[rjaguzova@yandex.ru](mailto:rjaguzova@yandex.ru)

**Abstract.** The article presents the results of theoretical reflection of the criteria of psychological multi-layeredness and semantic depth of literary texts identified by L.S. Vygotsky, I.V. Strakhov, M.M. Bakhtin and Yu.M. Lotman. The issues of their conceptual and conceptual compatibility and complementarity are discussed, as well as the possibility of extrapolation to any kind of aesthetic creativity.

**Keywords:** art world, author-recipient text, artistic text, polyphony, semantic depth

Мир искусства представляет собой ту сферу человеческого духа, в которой непротиворечиво соединяются и сосуществуют такие разные модусы и категории как прошлое и настоящее, застывшее и живое, беззвучное и говорящее, непосредственное и опосредованное, познающее и познаваемое, означающее и означаемое, реальное и символическое, индивидуальное и коллективное. В нем репрезентирована основная этико-смысловая матрица человечества, сконцентрированы ментальные программы и культурные коды социального поведения, показана необычайная сила личности и ее пугающая слабость, присутствует вся палитра эмоций и чувств, происходят трансформации, модификации и деформации межличностных отношений и взаимодействий в различных исторических контекстах. Разнообразие, многоликость, полифоничность и полисемичность искусства делают его



притягательным и привлекательным для большинства людей. Среди них те, кто стремится к творческой самореализации, артикуляции своего видения и миропонимания, поиску эстетического выразительного языка, самобытного почерка и ценностного алфавита, создавая и объективируя в художественных произведениях замыслы и идеи; те, кто пытается через искусство посредством художественной коммуникации и социального обмена расширить границы повседневности, приумножить культурный капитал, обрести психологическую компетентность, постигнуть глубину собственной личности, окружающего мира, разноликого Другого; те, кто ориентируется на изучение механизмов взаимодействия в триаде автор (творец) – текст (произведение) – реципиент (зритель, слушатель, читатель), стараясь понять и объяснить, как и за счет чего возникают различные эстетические эффекты и происходят ценностные метаморфозы.

В ряду исследователей психологического влияния искусства на личность, в частности, воздействия продуктов литературного творчества, особое место занимают такие отечественные ученые, как Лев Семенович Выготский, Иван Владимирович Страхов, Михаил Михайлович Бахтин, Юрий Михайлович Лотман, представляющие во многом разные, а иногда и противоположные точки зрения на психологические механизмы воздействия искусства.

Целью данного исследования выступает рефлексия критериев психологической многослойности и смысловой глубины художественных текстов, представленных в научных работах Л.С. Выготского, И.В. Страхова, М.М. Бахтина и Ю.М. Лотмана.

Л.С. Выготский рассматривает искусство как функцию общества, реализуемую на том или ином этапе его культурно-исторического развития, и совершенно обоснованно полагает, что оно представляет собой способ уравнивания человека с миром в самые критические и ответственные минуты жизни. При этом, искусство, черпая материал из жизни, добавляет в него нечто новое, изначально отсутствующее в самом материале, превращая в продукт эстетического порядка. *Произведенный* автором он становится

самостоятельным *произведением* искусства – «орудием общества», сохраняя в себе «тот элемент, который раньше составлял труд» [1, с.238].

По мнению Л.С. Выготского, для того, чтобы понять механизмы воздействия произведений искусства, недостаточно изучать только фигуру автора как создателя того или иного произведения и фигуру реципиента как основного потребителя художественного текста, т.к. по знакам невозможно реконструировать их психику. Он полагает, что необходим тщательный психологический анализ самого текста, который должен быть взят за основу как репрезентирующий «чистую и безличную психологию искусства» [1, с.7].

Л.С. Выготский считает, что ключевой эстетический эффект произведения искусства возникает из-за того, что его форма, выступая как основной механизм искусства, способ расположения и построения произведения «развоплощает» исходный материал (слова, фабулы, образы), переводя его из регистра обыденности, легкодоступности и очевидности в многоязычный художественный текст, релевантный изображенным событиям. Важной является его идея о том, что через структурную специфику произведения искусства можно анализировать художественные системы раздражителей, далее воссоздавать внутреннюю деятельность реципиентов и их ответные реакции, а также устанавливать общие закономерности. Следовательно, можно признать «искусство общественной техникой чувств» [1, с.7], поскольку чувства, «которые вызывает художественное произведение, суть чувства социально обусловленные» [1, с.28], а эмоции искусства – «умные эмоции» [1, с.271].

Признавая наличие осознаваемого (рационального) и бессознательного уровней воздействия произведений искусства, Л.С. Выготский убежден в том, что влияние художественного текста может быть до конца объяснено только через контекст «большого круга социальной жизни», а не «малого круга личной жизни».

Соответственно, по Выготскому, эффект воздействия художественного текста задается формой произведения как универсальным принципом творчества, вступающей в аффективное противоречие с материалом,

приводящее к сложному превращению чувств, а психологическая многослойность художественного текста определяется в формате таких дихотомий как социальное – культурное; сознательное – бессознательное; рациональное – эмоциональное.

И.В. Страхов, считая Л.Н. Толстого – величайшим писателем-психологом, анализирует «диалектику души» персонажей в его произведениях и реконструирует используемый им метод художественного познания, обозначая его как психологический реализм, в фокусе внимания которого находится внутренняя жизнь человека, его когнитивная, мотивационно-потребностная, ценностная сферы и система саморегуляции. И.В. Страхов предлагает два способа реконструкции движений души действующих лиц: «изнутри» – через монологическую речь персонажа, его мнемические, когнитивные, фантазийно-образные репрезентации (непосредственный анализ) и «извне» – через авторскую интерпретацию, предложенные им описания речевого и невербального поведения, а также расставляемые акценты (опосредованный анализ) [2; 3].

При этом И.В. Страхов дифференцирует разные виды монологической речи по различным классификационным критериям:

- 1) соотношение речи персонажа и автора;
- 2) направленность мысли персонажа – рассуждения для себя и рассуждения для Другого;
- 3) структурная сложность монолога – от последовательного развития ключевой мысли, движения по кругу до включения внешних впечатлений, воспоминаний, самообвинений, размышлений и внутренней диалогизации с выделением доминантного голоса совести.

Психологический анализ «извне» также неоднороден и включает в себя портретирование действующих лиц, предполагающее глубокое проникновение в их внутренний интрапсихический мир. Это становится возможным через репрезентацию внешнего облика персонажа и сферы доминирующих интересов, описание поведенческого рисунка и особенностей интеракций с Другими.

И.В. Страхов выделяет различные виды психологического портретирования: детально разработанные многоплановые однократные портреты, сделанные на определенном этапе жизненного пути персонажа; многократные синтетические портреты, отражающие динамику и развитие героя литературного произведения; устойчивые и ситуационно-обусловленные портреты, показывающие образ персонажа в различных условиях и контекстах взаимодействия.

По И.В. Страхову, смысловая наполненность текста происходит благодаря погружению читателя в объемный внутренний мир литературных героев, осуществляемому через бинокулярную оптику видения, предложенную автором и предполагающую комплементарность, взаимную дополнительность способов реконструкции внутренних миров действующих персонажей.

Другие критерии смысловой насыщенности продуктов словесного творчества предлагает М.М. Бахтин, соглашаясь с Л.С. Выготским в том, что в контексте гуманитарных наук человек не может изучаться вне текста и независимо от него, поскольку для того, чтобы выразить себя, ему необходимо говорить, т.е. продуцировать текстовое сообщение [4, с.304].

М.М. Бахтин полагает, что важный смысловой слой художественного текста задает автор произведения через «архитектонически устойчивое и динамически живое отношение к герою» [5, с.9], тотальную «единую реакцию на целое героя», которая выступает как специфически эстетическая, включающая в себя «познавательные-этические определения и оценки и завершающая их в единое и единственное конкретно-воззрительное, но и смысловое целое» [5, с.10]. При этом важной является позиция автора по отношению к герою, которая описывается М.М. Бахтиным как позиция «пространственной, временной, ценностной и смысловой всенаходимости» [5, с.18], обеспеченная «избытком видения и знания автора ... как героев, так и совместного события их жизни, то есть целого произведения» [5, с.16].

Также для М.М. Бахтина важен и имеет ключевое значение «избыток видения» читателя и возможность отнесения пережитого к Другому. Он полагает, что сочувствие, эмпатическая вовлеченность, сопереживание герою

художественного произведения, являясь важными компонентами «продуктивного вживания и познания» [5, с.29], вместе с тем не могут рассматриваться как составляющие эстетической деятельности, которая предполагает возврат субъекта художественного воздействия на свою исключительную жизненную позицию, в свой внутренний мир и субъектность, переход к собственным чувствам и переживаниям, поскольку «эстетическая активность все время работает на границах переживаемой изнутри жизни... и жизни Другого» [5, с.81].

По Бахтину, смысловая наполненность текста связана с автором, героем и читателем, а текстовая многослойность проявляется в диалогах или даже полилогах действующих лиц художественного произведения. В данном случае мультипликация и фасилитация смыслов порождается полифонией различных голосов – многоголосьем, в том числе и не доминантным голосом автора, действиями и поступками героев в определенном пространственно-временном мире (хронотопе), а также амплификацией читателя, для которого «смысл и ценность не даны, а заданы» [5, с.93].

Ю.М. Лотман рассматривает искусство как язык, т.е. коммуникационную знаковую систему, внутри которой художественное произведение позиционируется как «сложное устройство, хранящее многообразие кода, способное трансформировать получаемые сообщения и порождать новые, как информационный генератор, обладающий чертами интеллектуальной личности» [6, с.72].

Анализируя работы Ю.М. Лотмана, позволим себе дополнить действенный и действующий метафорический ряд выделенных им статусов художественных текстов. Художественный текст – это:

- 1) своеобразный посредник между автором и реципиентом (адресантом и адресатом, в терминологии Лотмана), между системами их этических, смысловых и ценностных полей, внутри которых коды должны иметь области пересечения [7, с.38], однако большая ценность художественного диалога и его

семиотический эффект возникают «при соприкосновении и взаимоналожении непересекающихся областей» [8, с.16];

2) компетентный собеседник, обеспечивающий эмоциональную и смысловую коммуникацию с читателем или зрителем, но при этом предоставляющий читателю только ту информацию, в «которой он нуждается и к восприятию которой подготовлен» [7, с.36]

3) коммеморативный вход или даже переход, благодаря которому читатель или зритель способен оказаться внутри той или иной культурной традиции, актуализировать следы культурной памяти и генерировать новые коды, значения и смыслы;

4) эстетический экран или художественное зеркало, отражающее и проявляющее области внутренних «слепых пятен», напряжений и конфликтов воспринимающей личности, обеспечивая и поддерживая Я–Я коммуникацию (автокоммуникацию), направленную на амплификацию, рост и развитие через актуализированные смыслы Других, которые заново перекодируются личностью с учетом внутреннего субъективного кода [9];

5) репрезентант культуры в том или ином культурно-историческом контексте, представленный в широкой совокупности внетекстовых связей.

Следует признать, что многоплановость выделенных статусов, обозначенных в работах Ю.М. Лотмана, свидетельствует о психологической многослойности художественных текстов, их полисемичности и полифункциональности. Эти характеристики обеспечены многократностью кодирования и перекодирования смыслов и синергетическим наложением субъектных и культурных кодов автора и читателей друг на друга.

Таким образом, проведенный теоретический анализ показывает, что изучение художественного текста как предмета междисциплинарной рефлексии, позволяет совместить концептуально различные понятийные регистры Л.С. Выготского, И.В. Страхова, М.М. Бахтина и Ю.М. Лотмана, нивелировать их явные различия, выявить прямые и неявные сближения.

Художественный текст обладает психологической многослойности и смысловой глубиной, он способен не только и не столько передавать игру значений и смыслов, но и порождать новые тексты как открытые структуры. При этом читатель должен выступать в роли «заслуженного собеседника», получая в дар те награды, которых достоин и находя их в преображенном внутреннем мире и открывающихся духовных перспективах [10].

Универсальность выявленных критериев предполагает возможность экстраполяции полученных результатов на любые виды эстетического творчества, однако это требует дополнительных исследований.

#### **Библиографический список**

1. Выготский Л.С. Психология искусства. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 480 с.
2. Страхов И.В. Психологический анализ в литературном творчестве: пособие для студентов. В 5 ч. Саратов: Изд. Сарат. ун-та, 1973 – 1976.
3. Страхов И.В. Психологический анализ в творчестве Л.Н. Толстого // [http://mdekperiment.org/etv\\_page.php?page\\_id=3718](http://mdekperiment.org/etv_page.php?page_id=3718) (дата обращения 17.09.2022)
4. Бахтин М.М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. СПб.: Азбука, 2000. 332 с.
5. Бахтин Ю.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 445 с.
6. Лотман Ю.М. Языки культуры и проблемы переводимости. М.: Наука, 1987. 256 с.
7. Лотман Ю.М. Об искусстве: структура художественного текста; Семиотика кино и проблемы киноэстетики; Статьи, заметки, выступления 1962-1993 гг. <https://knigogid.ru/books/869596-ob-iskusstve-struktura-hudozhestvennogo-teksta-semiotika-kino-i-problemy-kinoestetiki-stati-zametki-vystupleniya-1962-1993-gg> (дата обращения 17.10.2022)
8. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб: Искусство-СПБ, 2010. 704 с.
9. Лотман Ю. М. О двух моделях коммуникации в системе культуры // Лотман Ю. М. Избранные статьи в трех томах. Т. 1. Статьи по семиотике и топологии культуры. Таллин: Александра, 1992. С. 76 – 90.
10. Рягузова Е. В. Коммуникация личности с художественным текстом как «заслуженным собеседником» // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11. № 1(41). С. 16 – 23.

## ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Нина Михайловна Стукаленко

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии  
НАО «Кокшетауский университет имени Ш. Уалиханова», Казахстан  
[nms.nina@mail.ru](mailto:nms.nina@mail.ru)

Ирина Александровна Просандеева

магистрант Педагогического института  
НАО «Кокшетауский университет имени Ш. Уалиханова», Казахстан  
[happiness.21.12.1.2@gmail.com](mailto:happiness.21.12.1.2@gmail.com)

**Аннотация.** Статья посвящена формированию критического мышления, которое позволит студентам в нынешнее время грамотно реагировать на различные трудные ситуации, как в личной, так и в профессиональной жизни. Дана характеристика понятия «критическое мышление», описаны его особенности, способствующие развитию умений разумно мыслить, анализировать, интерпретировать, рассматривать разные подходы, отбирать необходимые факты, делать умозаключение.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, критическое мышление, формирование критического мышления.

## FORMATION OF UNIVERSITY STUDENTS' CRITICAL THINKING

N. M. Stukalenko

doctor of pedagogy, professor of the Department of Pedagogy and Psychology  
Ualikhanov University, Kazakhstan  
[nms.nina@mail.ru](mailto:nms.nina@mail.ru)

I. A. Prosandeeva

master student of the Pedagogical Institute, Ualikhanov University, Kazakhstan  
[happiness.21.12.1.2@gmail.com](mailto:happiness.21.12.1.2@gmail.com)

**Abstract.** The article is devoted to the formation of critical thinking, which will allow students at the present time to respond competently to various difficult situations, both in personal and professional life. The characteristic of the concept of "critical thinking" is given, its features are described, contributing to the development of the ability to think intelligently, analyze, interpret, consider different approaches, select the necessary facts, make a conclusion.

**Key words:** professional education, critical thinking, formation of critical thinking.

Современная система высшего образования претерпевает значительные перемены, связанные с новыми требованиями к результатам образования. Особое внимание уделяется такой личности, которая способна брать на себя ответственность, решать вопросы как неординарным, так и стандартным способом, выносить обоснованные суждения, умеющая логическими доводами отстаивать свою точку зрения. Сейчас у студентов необходимо формировать такое



мышление, которое будет соответствовать мышлению нынешнего века, то есть критическому мышлению.

На сегодняшний день чувствуется значительная необходимость в личности, обладающей критическим мышлением: способной подвергать сомнению устоявшиеся взгляды, умеющей вести разговор, устанавливать суть трудностей и оптимальные пути урегулирования, различать обстоятельства, которые всегда можно проверить от предположения и субъективного мнения, и по этой причине формирование таких качеств стало одной из важных проблем образования [1].

Критическое мышление является социальным, тесно связано с развитием таких базовых свойств личности, как рефлексивность, коммуникативность, креативность, мобильность, толерантность, ответственность за свой выбор и результаты своей деятельности. Критическое мышление как проявление личностных качеств связано с поиском здравого смысла, это способность отказаться от собственных предубеждений, выдвигать новые идеи, видеть новые возможности в творческом решении ситуации [2].

Обладание навыками критического мышления подготавливает студентов к практической деятельности и к жизни в целом, к способности давать прогноз и обращать внимание на изменения в экономике, замечать перемены в технологии и управлении производством. Критическое мышление позволяет студентам менять психологию, приспосабливаться к рыночной экономике, совершенствовать деловые умения и профессиональную квалификацию. Формирование критического мышления считается важным для современного выпускника любых профессий [3].

Среди ученых, которые занимаются проблемой формирования критического мышления с философской, психологической и педагогической точек зрения можно отметить таких исследователей, как Э. де Боно, Дж. Дьюи, М. Липман, Д. Халперн, Д. Клустер, В.М. Синельников, А.И. Липкина, Л.А. Рыбак, У.М. Мунчаева, А.С. Байрамов, Р.Х. Джонсон, П. Фрейре, Дж. Стил, Д. Спиро, К. Меридит, Ч. Темпл [4].

Брюшинкин В.Н. рассматривает критическое мышление как очередность интеллектуальных операций, нацеленных на проверку высказываний или систем высказываний с целью проверки их несоответствия принимаемым фактам, нормам или ценностям [5].

Деятель науки Федотовская Е.И. исследует критическое мышление, опираясь на психологию, где упор делает на мыслительные операции, характеризующие процедуру размышления и обоснования: синтез, анализ и оценку, обнаружение проблем, вынесение гипотез, понимание ситуаций, анализ выдвигаемых аргументов и др. [6].

Д. Клустер определяет пять характеристик критического мышления:

- мышление может считаться критическим, если оно независимое;
- теоретические знания и информация может мотивировать к критическому мышлению;
- критическое мышление наступает с установления вопросов и осознания сложностей, которые необходимо решить;
- желание ясно доказывать свою точку зрения;
- критическое мышление есть мышление общественное [7].

Отличительными чертами критического мышления считаются:

- предположение различных версий информации;
- высказывание обоснованных взглядов;
- обдуманное, оценивающее мнение;
- построение взглядов на базе критериев [8];
- изучение всех имеющихся мнений на ситуацию;
- отбор надежных данных;
- способность анализировать факты;
- выдвижение гипотез;
- большие познавательные способности;
- собрание всей имеющейся информации [9].

В общественном понимании сформированное критическое мышление отображает возможность участия гражданина в строительстве и развитии

демократического общества. Критическое мышление гарантирует постоянные выражения таких индивидуальных свойств, как независимость, самокритичность, способность к беспристрастному познанию, динамичности в развитии, самодостаточности, конструктивной конфликтности, понимании своих положительных сторон [2].

Смирнова И.В. полагает, что студент, умеющий критически мыслить, обладает различными методами истолкования и оценки информационного сообщения, может отличать в тексте нестыковки и виды находящихся в нем структур, обосновывать собственную точку зрения, основываясь не только на логику (что уже немаловажно), но и на мнение оппонента. Такой студент испытывает чувство уверенности в деятельности с разными видами информации, умеет результативно применять самые разные средства. На уровне ценностей критически мыслящий студент способен продуктивно владеть информационными пространствами, сознательно принимая многополярность окружающего мира, возможность сосуществования различных взглядов в контексте общественных ценностей [10].

Критическое мышление подразумевает: умение рефлексировать над собственными мыслями, развитие навыков аналитической деятельности, способность работать с понятиями, суждениями, умозаключениями, вопросами, возможность оценивать те же умения у других. Такое мышление формируется как практическая логика, расположенная внутри и в зависимости от контекста рассуждения и рассуждающего субъекта [3].

Комплекс основных навыков, важных для критического мышления, вносит в себя наблюдательность, способность к интерпретации, анализу, выведению заключений, способность давать оценки. Критическое мышление использует логику, а также основывается на метазнании и широких аспектах интеллектуальности, таких как четкость, правдоподобие, достоверность, важность, углубленность, кругозор и честность. Чувствительность, креативное воображение, ценностные установки также считаются составными элементами критического ума [10].

Критическое мышление предполагает оценку, которая может и должна быть полезным проявлением и положительного, и отрицательного отношения. Думая критически, идет оценивание не только результата (насколько грамотно установлено решение или насколько успешно человек справился с выдвинутой задачей), но и сама мыслительная процедура (процесс размышления, который привел к заключениям, или тех факторов, которые человек принял к сведению при выборе решения). Критическое мышление направлено на приобретение желаемого результата, по этой причине в некоторых случаях его называют еще и направленным мышлением [11].

Технология критического мышления предоставляет студенту:

- увеличение результативности восприятия информации;
- повышение заинтересованности, как к исследуемому материалу, так и к самому процессу обучения;
- умение серьезно относиться к своему образованию;
- способность осуществлять деятельность в паре с другими;
- повышение качества образования студентов;
- желание и умение стать человеком, который учится в течение всей жизни [10].

Таким образом, можно сделать вывод, что критически мыслящие студенты могут рационально формулировать свои мысли, находить оптимальные способы решения задач, быстро ориентироваться в постоянно растущем потоке информации, осмысливать свои поступки, применять критическое мышление в жизни. Будущие специалисты, обладающие критическим мышлением, способны повлиять на социально-экономические реформы, нацеленные на развитие социума.

#### **Список использованных источников**

1. Бронникова Л.М. Развитие критического мышления студентов в процессе изучения математических дисциплин // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 3-1. С. 101 – 105.
2. Касаткина Н.С. Формирование критического мышления студентов вуза. Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. 152 с.
3. Плотникова Н.Ф. Формирование критического мышления студентов вуза в условиях командной формы организации обучения. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. 84 с.

4. Ю.В. Киселева К проблеме формирования критического мышления студента вуза [Электронный ресурс]. URL: [http://www.intelros.ru/readroom/credo\\_new/credo-new-2012-1/13145-k-probleme-formirovaniya-kriticheskogo-myshleniya-studenta-vuza.html](http://www.intelros.ru/readroom/credo_new/credo-new-2012-1/13145-k-probleme-formirovaniya-kriticheskogo-myshleniya-studenta-vuza.html) (дата обращения: 19.10.2022)
5. Брюшинкин В.Н. Критическое мышление и аргументация // Критическое мышление, логика, аргументация. Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. С.29 – 34.
6. Федотовская Е.И. Развитие критического мышления как задача высшей школы // Актуальные вопросы практики преподавания иностранных языков: сборник материалов научно-практической конференции вузов Москвы. М., 2003. С. 282 – 291.
7. Клустер Д. Что такое критическое мышление? // Критическое мышление и новые виды грамотности. М.: ЦГЛ, 2005. С. 5 – 13.
8. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
9. Османов М.М., Каширгов А.Х. Технология развития критического мышления студентов вузов // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-3. С. 218 – 220.
10. Смирнова И.В. Понятие критического мышления в современной педагогической науке // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. С. 598 – 604.
11. Технология критического мышления [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/statya-tehnologiya-kriticheskogo-myshleniya-4081513.html> (дата обращения: 19.10.2022)
12. Сергеева Б.В., Оганесян В.А. Теоретические основы развития критического мышления младших школьников // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 2. С. 97 – 106.

## ЛИЧНОСТНАЯ ПОЗИЦИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЗАЩИТНИКА ОТЕЧЕСТВА

Максим Валерьевич Сысолятин

преподаватель кафедры тактики служебно-боевого применения подразделений  
ФГКВОУ ВО «Саратовский военный ордена Жукова Краснознамённый институт войск  
национальной гвардии Российской Федерации»

[sysolyatinmv@mail.ru](mailto:sysolyatinmv@mail.ru)

Петр Алексеевич Вислогузов

старший преподаватель кафедры тактики служебно-боевого применения подразделений  
ФГКВОУ ВО «Саратовский военный ордена Жукова Краснознамённый институт войск  
национальной гвардии Российской Федерации»

[olimpwvp80@yandex.ru](mailto:olimpwvp80@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье проведён анализ актуальных социально-психологических исследований, посвящённых изучению понятия личностной позиции военнослужащего. Установлено, что личностная позиция военнослужащего является эффектом военно-профессиональной социализации и включает систему представлений о себе как о представителе военного сообщества и группы военнослужащих, определение своего места и назначения в системе безопасности государства и гражданина, проявляющиеся в военной идентичности, ценностно-смысловой системе и представлениях о военной карьере как о важнейшей составляющей жизненного пути личности военнослужащего.

**Ключевые слова:** личность, военнослужащий, социально-психологические факторы, социализация, идентичность.

## SERVICE OFFICER' PERSONAL POSITION AS A DEFINITIVE CHARACTERISTIC OF A DEFENDER OF THE FATHERLAND

M. V. Sysolyatin

lecturer of the Department of Tactics for Service and Combat Use  
Saratov Military Order of Zhukov Red Banner Institute of the National Guard of the Russian  
Federation

[sysolyatinmv@mail.ru](mailto:sysolyatinmv@mail.ru)

P. A. Visloguzov

senior lecturer of the Department of Tactics for Service and Combat Use  
Saratov Military Order of Zhukov Red Banner Institute of the National Guard of the Russian  
Federation

[olimpwvp80@yandex.ru](mailto:olimpwvp80@yandex.ru)

**Abstract.** The article analyzes current socio-psychological studies devoted to the study of the concept of the personal position of a serviceman. It has been established that the personal position of a serviceman is an effect of military-professional socialization and includes a system of ideas about himself as a representative of the military community and a group of military personnel, determination of his place and purpose in the security system of the state and citizen, manifested in military identity, value-semantic system and ideas about a military career as the most important component of the life path of a soldier's personality.

**Keywords:** personality, serviceman, socio-psychological factors, socialization, identity.

Понятие «личность» - ведущая категория в психологии, выработанная для отображения социальной природы человека, самораскрывающаяся в контекстах социальных отношений, общения, предметной деятельности. В современной науке личность рассматривается как субъект социокультурной жизни, как носитель индивидуального начала.

Проблемой научно-практического характера в исследованиях личностной позиции, в том числе военнослужащего, является изучение её как движущей силы поведения и основания поступков, её роли и влияния на характер отношений личности воина, как профессионального защитника Отечества. В связи с этим актуализируется потребность в изучении особенностей формирования личностной позиции военнослужащего и влияния её характеристик и степени выраженности на отношение воина к своей профессиональной деятельности.

В связи с недостаточной изученностью важных аспектов личностной позиции военнослужащего, до сих пор неразрешенной остаётся проблема, сущность которой заключается в том, что формирование личностной позиции воина в системе боевой и морально-психологической подготовки носит скорее формальный характер, что приводит к неустойчивости, противоречивости системы смысложизненных отношений личности, ограничивает возможность самореализации, приводит к снижению эффективности, качества профессиональной деятельности.

Анализ актуальной психологической и педагогической литературы позволяет представить личностную позицию как сложную внутреннюю характеристику личности, которая отражает ее активно-избирательное, инициативно- ответственное, преобразовательное отношение к самой себе, к профессиональной деятельности, к людям и к окружающему миру в целом.

Само понятие личностной позиции, как психологического феномена, изучено сравнительно мало и рассматривалось в основном как устойчивая система отношения человека к действительности в целом или к различным её областям, так или иначе выражающееся в поведении личности [1]. Принято

считать, что личностная позиция характеризуется в отношении её активности, направленности и выраженной в ней взаимосвязи ответственности личности при расстановке приоритетов её жизненных целей (как ближних, так и дальних) и средств их достижения.

В своих работах Т.В. Лучкина, проанализировав исследования отечественных и зарубежных психологов, приходит к выводу, что личностная позиция это, по сути, жизненная позиция человека, которая выражается в сформированном отношении человека к тому или иному явлению, сознательно направленная на преобразование и изменение социальных условий жизни в соответствии с его убеждениями, взглядами и совестью [1, с. 91].

Рассматриваемое нами явление становления личностной позиции военнослужащего по сути своей является одним из множества эффектов военно-профессиональной социализации в качестве составляющих которого можно рассматривать такие психологические явления и понятия как ценностные ориентации, военно-профессиональную идентичность и представления о военной карьере, которые, будучи категориями, свидетельствующими о мере и глубине усвоения и принятия военнослужащим норм, ценностей и ролей, могут рассматриваться в качестве составляющих психологических эффектов рассматриваемого нами явления.

Психологические эффекты социализации многообразны и различаются по степени сложности, содержанию и механизмам, а также по интенсивности, глубине и устойчивости. Еще в 1971 году Б.Г. Ананьев в своем исследовании определил, что образования, которые свидетельствуют о мере и глубине социализации есть эффекты социализации. Он отнес к наиболее сложным, целостным психологическим эффектам социализации характеристики личности, такие, как высшие формы мотивации, включая ценностные ориентации, интересы, целостные эффекты структуры личности, в том числе социальную идентичность.

Значимость для военнослужащего 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, так же, как и общение с бывшими сослуживцами. И именно эта психологическая характеристика, позволяющая сделать вывод о том, что личность в результате процесса социализации стала идентифицировать себя с военным сообществом в целом, «войсковым братством», позволяет говорить о формировании у нее личностной позиции военного.

Личностная позиция военного в процессе его становления как члена воинского коллектива является важнейшим эффектом военно-профессиональной социализации, от которого зависят характеристики личности военнослужащего, регулирующие его поведение, как военного специалиста, рассматривающего военную карьеру в виде стержневой составляющей собственного жизненного пути.

Процессу формирования личностной позиции посвящено немало исследований в психологической науке, в том числе в военной педагогике и психологии [2; 3; 4]. Так, проведённые нами исследования позволили выявить, что военная идентичность предполагает видение военнослужащим определённых карьерных перспектив, а соотношение характеристик идентичности и представлений о военной карьере отражает внутреннюю смысловую нагрузку идентификации военнослужащим себя с военной сферой. Кроме того, установлено что система ценностных ориентаций курсантов к моменту завершения социализации в военном институте приходит в соответствие с представлениями об офицере как о настоящем защитнике Отечества, для которого характерны такие черты как патриотизм, самоотверженность, благородство и терпимость [5].

В свою очередь исследование мотивационных показателей выбора профессии военнослужащего, проведённое И.Ю. Сурковой, позволило установить, что, к сожалению, как среди офицеров, так и среди военнослужащих по контракту в настоящее время основными мотивационными критериями

являются результаты активно проводимой в федеральных органах исполнительной власти, где предусмотрена военная служба, социальной политики, направленной на рост престижа военной службы за счет обеспечения военнослужащих различными формами довольствия (жилищное обеспечение, повышение заработной платы, различные льготы и т.д.). Это существенно отличается от советского периода существования аналогичных структур, когда выбор профессии военного осуществлялся исходя из внутренних побуждений, сформированных в результате работы системы военно-патриотического воспитания, сконструированной идеологическими установками [6].

Соответственно личностную позицию военного можно определить, как систему представлений о себе, как о представителе военного сообщества и группы военнослужащих, установление своего места и назначения в системе безопасности государства и гражданина, проявляющееся в военной идентичности, ценностно-смысловой системе и представлениях о военной карьере, как жизненном пути личности военнослужащего, являющуюся интегральным эффектом военно-профессиональной социализации.

Анализ литературы показывает, что все исследователи, как гражданские, так и сами непосредственно связанные с военной службой, говорят о необходимости воспитания и развития военнослужащих так, чтобы в результате у них формировалась личностная позиция военного, как комплексный эффект военно-профессиональной социализации в результате усвоения не только норм, ценностей и установок, но и опыта военной службы, полученного от выдающихся воинов (на примерах видных полководцев, подвигов героев Отечества и т.д.).

Таким образом, рассмотрение вопросов развития личностной и профессиональной позиций военнослужащего, его самоопределения и самореализации, как профессионала, невозможно вне принципиально новых подходов к организации процесса подготовки военнослужащих войск национальной гвардии на всех уровнях, начиная от подразделения и заканчивая военными вузами. Если позиция личности как обобщённое понятие связано

прежде всего с культурой жизненного самоопределения, то личностная позиция профессионального защитника Отчества является критерием оценки его как специалиста. Это позволяет нам рассматривать личностную позицию военнослужащих как устоявшуюся систему отношений военнослужащих к профессиональной среде, к профессиональным ценностям, подкреплённую мотивацией профессионального долга и ответственности, выступающих потенциальной возможностью профессиональной активности личности.

#### **Библиографический список**

1. Гурьянчик В.Н. Молодежь и выбор профессии: военно-социальный аспект // Актуальные вопросы непрерывного профессионального образования: Сборник материалов, / Под научной редакцией М.В. Новикова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. С. 56 – 59.
2. Карасов И.Д. Личностно ориентированная парадигма формирования имиджа военнослужащего // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 3. С. 50 – 55.
3. Лучкина Т.В. Профессионально-личностная позиция молодого учителя в современной школе // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2014. № 6. С. 90 – 98.
4. Поспелов А.Д., Кочетов И.С. Социальная мобильность. Армия как социальный лифт // Студенческая наука: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции, Пенза, 17 апреля 2021 года. Пенза: Наука и Просвещение, 2021. С. 202 – 205.
5. Суркова И.Ю. «Есть такая профессия Родину защищать»: мотивационные предпочтения выбора карьеры военного // Мир России. Социология. Этнология. 2013. Т. 22. № 2. С. 107 – 125.
6. Сысолятин М. В. Соотношение военной идентичности и представлений о военной карьере у курсантов военного вуза // Мир образования - образование в мире. 2018. № 3(71). С. 257 – 268.

## ВНЕШНИЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ

Людмила Евгеньевна Тарасова

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

[let01@mail.ru](mailto:let01@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы академической мотивации студентов высших учебных заведений. Особое внимание уделено рассмотрению внешнего компонента в структуре мотивации, поскольку нацеленность на достижение промежуточного результата, а не на собственно учебную деятельность, когда субъект стремится не достичь высокого уровня образованности, а просто получить диплом, обесценивает ценность обучения, а знания и умения становятся лишь формальным средством достижения целей. Рассмотрены такие подтипы внешней мотивации как экстернальная, идентификационная, интроецированная и интегрированная. В тесной связи с актуализацией принципа мотивационного обеспечения учебно-педагогического процесса обостряется необходимость целенаправленного формирования комплекса мотивов, влияющих на эффективность профессионального обучения.

**Ключевые слова:** академическая мотивация, внешняя мотивация, внешняя положительная и отрицательная мотивация, мотивационный комплекс

## EXTERNAL COMPONENT IN THE STRUCTURE OF STUDENTS' ACADEMIC MOTIVATION

L. Ye. Tarassova

candidate of pedagogy, associate professor of the Department of Pedagogical Psychology and Psychodiagnostics, Saratov State University

[let01@mail.ru](mailto:let01@mail.ru)

**Abstract.** The article deals with the problems of academic motivation of students of higher educational institutions. Special attention is paid to the consideration of the external component in the structure of motivation, since the focus on achieving an intermediate result, and not on the actual educational activity, when the subject seeks not to achieve a high level of education, but simply to get a diploma, devalues the value of learning, and knowledge and skills become only a formal means of achieving goals. Such subtypes of external motivation as external, identification, introjected and integrated are considered. In close connection with the actualization of the principle of motivational support of the educational and pedagogical process, the need for purposeful formation of a complex is becoming more acute

**Keywords:** academic motivation, external motivation, external positive and negative motivation, motivational complex

Под академической мотивацией учебно-познавательной деятельности студентов в высшей школе понимается комплекс причин психологического характера, раскрывающих намерения и стремления студентов учиться, побуждающие их к учебно-познавательной активности и поддерживающие эту активность на протяжении длительного времени. Роль таких мотивов могут

играть в совокупности стремления и эмоции, интересы и потребности, установки и идеалы. В современных условиях выпускник высшего учебного заведения хочет быть уверенным, что он будет востребован на рынке труда, должен ощущать потребность в достижениях и успехе, а не только владеть профессиональными знаниями и компетенциями. В.К. Стародубцева полагает, что в связи с этим студентов необходимо заинтересовывать самостоятельной деятельностью, побуждать к накоплению знаний и непрерывному самообразованию. Достижение этих целей будет стимулировать высокая мотивация учения, которая трактуется как сложная динамическая система, в которой осуществляются выбор и принятие решений, анализ и оценка выбора [1].

В качестве факторов, благоприятствующих развитию у обучающихся положительного мотива к учению, А.И. Гебос выделяет: осмысление текущих и перспективных целей обучения, постижение теоретической и практической значимости получаемых знаний, профессиональную направленность учебной деятельности [2].

В зарубежной психологии принято противопоставление мотивов, рассматриваемых как два противоположных полюса: на одной стороне интерес субъекта к самой деятельности, на другой – интерес к деятельности, вызванный объективными внешними причинами. Мотивы первого типа способствуют продуктивному осуществлению деятельности, а второго – затрудняющие ее. Дифференциация мотивов осуществляется по их качественным характеристикам – они могут быть внутренними и внешними. Сущность внутренней мотивации осуществления учебной деятельности студентов воплощается в стимулировании личностного роста и развитии обучающегося в ходе овладения профессиональными знаниями и компетенциями. К этой категории относятся мотивы, существенно интенсифицирующие релевантность учебной деятельности, обеспечивая её исполнителю объективную возможность самоактуализации.

В отечественной психологии к таким мотивам принято относить:

1. Реализацию интеллектуальных потребностей – в приобретении знаний, удовлетворение любознательности, поиске новой информации.

2. Самообучение, предполагающее расширение эрудиции, совершенствование интеллектуальной сферы.

3. Профессиональное самоопределение, включающее овладение профессиональными знаниями, становление профессионального самосознания, формирование профессиональных компетенций.

4. Мотив личностного роста, заключающийся в совершенствовании культурного уровня, повышении личностного потенциала) [3].

Если в качестве центральной задачи выступает нацеленность на достижение промежуточного результата, а не на собственно учебную деятельность, когда субъект стремится не достичь высокого уровня образованности, а просто получить диплом, тогда есть основание говорить о внешнем мотиве, а знания и умения становятся лишь формальным средством достижения целей.

В свою очередь внешние мотивы могут быть как положительными, так и отрицательными. К внешним положительным мотивам относят:

1. Мотив достижения успеха, выражающийся в высокой оценке результатов своей учебной и научно-исследовательской деятельности.

2. Мотив достижения социального престижа, предполагающий стремление к получению и поддержанию высокого социального статуса, к самоутверждению.

3. Мотив получения материального вознаграждения – получении академической стипендии за высокие результаты, подарки и бонусы от родителей и пр. [4].

Наличие внешних положительных мотивов свидетельствует об ориентации личности на успех, на достижение результата, способствующего поддержанию желаемого социального статуса.

Антиподом внешних положительных мотивов выступают внешние отрицательные мотивы, к которым относят:

1. Принуждающее давление со стороны администрации ВУЗа, родителей или других лиц.

2. Стремление избежать неприятностей во взаимоотношении с педагогами и родителями.

3. Стремление избежать осуждения, неодобрения со стороны социума [5].

Подобные мотивы способны поддерживать определенный уровень активности субъекта, но поскольку их связь с основной целью и содержанием учебной деятельности практически отсутствует, то они не содействуют повышению её эффективности.

В категориях концепции самодетерминации Т.О. Гордеева выделяет четыре подтипа внешней мотивации: экстернальную, идентификационную, интроецированную и интегрированную [6].

Экстернальная мотивация базируется исключительно на намерении получить престижную высокооплачиваемую работу после завершения обучения, а не на искреннем интересе к учебной деятельности. Обладатели подобного типа мотивации затрачивают минимум ресурсов для получения желаемого результата, нередко прибегают к различным уловкам для получения положительного результата.

Идентифицированная мотивация характеризуется тем, что субъект полагает учебную деятельность весьма полезной для достижения определённой цели, принимает в ней участие, но собственно учебная деятельность не привлекает его, не вызывает интереса. При этом, в отличие от экстернальной мотивации, студент стремится не просто получить документ о высшем образовании, но и понимает важность получения знаний, формирование профессиональных навыков и компетенций. Студенты прилагают больше усилий для овладения учебными дисциплинами, которые считают полезными для профессиональной деятельности в будущем.

Относительно высокому уровню автономии субъектов соответствует интроецированный подтип внешней мотивации, при котором социальные

нормы, выступающие в качестве внешнего регулятора, начинают восприниматься субъектом как его собственные.

Наибольшая степень автономии индивида характерна для интегрированной внешней мотивации, при которой присутствуют определенные внешние регуляторы, созвучные с ценностями и интересами субъекта, что подразумевает согласованность внешней и внутренней мотиваций в общей структуре мотивации индивида. Если материальное вознаграждение является главным фактором усердия студента в обучении, то становится очевидным внешний характер такой мотивации. Студенты с преобладанием внешней мотивации склонны выбирать либо очень простые задачи, не требующие глубокого проникновения в их суть, либо те, за которые предполагают получить вознаграждение в виде оценки, выставления зачёта и пр. Очевидно, что при отсутствии внешнего подкрепления внешняя мотивация сходит на нет.

Принципиальное значение имеет не собственно наличие мотивов, а их мотивационные комплексы, представляющие собой взаимосвязь трёх видов мотивации – внутренней (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной (ВОМ) мотивации. К. Замфир и А.А. Реан [7] к оптимальным мотивационным комплексам относят два типа сочетаний: либо внутренняя мотивация больше внешней положительной, а внешняя положительная больше внешней отрицательной, либо внутренняя мотивация равна внешней положительной мотивации, которая, в свою очередь преобладает над внешней отрицательной.

Наименее удачным мотивационным комплексом является тип, когда внешняя отрицательная мотивация больше внешней положительной и больше внутренней мотивации, все остальные сочетания являются промежуточными с точки зрения их эффективности. Авторы методики советуют при их интерпретации учитывать не только мотивационное соотношение, но и показатели отдельных видов мотивации.

Без знания и всестороннего учёта побудительных причин, обуславливающих эффективную учебную деятельность обучающихся,



невозможно организовать продуктивный (плодотворный) учебный процесс. Всестороннее изучение психолого-педагогических факторов, гарантирующих высокий уровень академических достижений студентов, позволяет с большой долей вероятности прогнозировать успешность обучения в высшем учебном заведении.

#### **Библиографический список**

1. Стародубцева В.К. Мотивация студентов к обучению // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. [Электронный ресурс] URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15617>.
2. Гебос А.И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению // Воспитание, обучение, психическое развитие: тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. Ч. 1. М.: 1977.
3. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: ее источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 35 – 45.
4. Игнатенко К.М. Выявление учебно-профессиональной мотивации в процессе обучения в вузе (на материале тестирования студентов-дефектологов 1–3 курсов) // Молодой ученый. 2015. № 6. С. 778 – 783.
5. Маркова М.Ю. Формирование мотивации профессионального обучения у студентов вуза посредством осознания и структуризации ими жизненных целей // Казанский педагогический журнал. 2012. № 2(92). С. 109 – 113.
6. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 2013. 44 с.
7. Сборник психологических тестов. Часть III: Пособие / сост. Е.Е. Миронова. Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. С. 280 – 283.

## ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ВЗРОСЛЫХ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Мария Сергеевна Ткачева

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

[tkachevam@mail.ru](mailto:tkachevam@mail.ru)

**Аннотация.** В статье анализируются эффективность и результаты программы развития учебной мотивации взрослых, обучающихся на курсах повышения квалификации и проходящих переподготовку на новом рабочем месте. Сравниваются данные, полученные на материале двух выборок испытуемых: школьных педагогов и сотрудников сельскохозяйственного предприятия. Обнаруживаются изменения выраженности показателей мотивации, как для общие для двух выборок, так и профессионально специфичные для какой-либо одной из них.

**Ключевые слова:** учебная мотивация, взрослые обучающиеся, профессиональная направленность

## FEATURES OF ADULTS' ACADEMIC MOTIVATION DEPENDING ON PROFESSIONAL DIRECTION

M. S. Tkacheva

candidate of psychology, associate professor of the Department of Pedagogical Psychology and Psychodiagnostics, Saratov State University

[tkachevam@mail.ru](mailto:tkachevam@mail.ru)

**Abstract.** The paper deals with analysis of effectiveness and results of the program of development of academic motivation among adults who learn at the advanced training and retraining at their workplace. The author compares data received at material of two sample groups: schoolteachers and stuff of agricultural enterprise. Changings of motivation indicators are revealed. Some of them are common for two sample groups, others are professionally specific for one sample group.

**Keywords:** academic motivation, adult students, professional direction

В настоящей статье мы анализируем эффективность программы развития учебной мотивации взрослых, проходящих курсы повышения квалификации и профессиональную переподготовку непосредственно на рабочем месте. В последние годы ситуации смены сферы профессиональной деятельности молодыми взрослыми и людьми зрелого возраста стали вполне распространенным явлением. В период освоения новой профессии или специальности учебная деятельность на какое-то время вновь может стать основной, как это было в детстве и юности. Из этого следует, что содержание учебной мотивации взрослых обучающихся является актуальной проблемой

сегодняшней практики образования.

Как полагает О.В. Калашникова, мотивацию учебно-профессиональной деятельности можно рассматривать как динамический процесс, в котором происходит постоянный выбор альтернатив и принятие личностных субъектных решений, проявляющееся в целенаправленных действиях [1]. Исследования последних лет во многом сосредоточены на анализе внешних факторов мотивации взрослых обучающихся: способов мотивирования [2], действенности разных источников мотивации [3], склонность преподавателей учитывать личный опыт обучающихся [4]. На наш взгляд, среди исследований недостаточно представлен сравнительный анализ содержания мотивации обучающихся разной профессиональной направленности. В связи с этим было проведено эмпирическое исследование, материалы которого были собраны и обработаны выпускницей магистратуры профиля «Педагогическая психология» 2022 г. Т.В. Андрияновой в рамках написания выпускной квалификационной работы под научным руководством автора данной статьи. Результаты констатирующего этапа этого исследования были проанализированы в одной из наших предыдущих публикаций [5]. Здесь же мы представляем разработанную и реализованную нашей дипломницей программу повышения учебной мотивации и анализируем результаты ее проведения с двумя выборками испытуемых.

Программа имела развивающую направленность и состояла из восьми тематических блоков: общее понятие и структура учебной мотивации, процесс развития личности и динамика мотивов учения, рефлексия и ее связь с мотивацией, барьеры формирования внутренней мотивации, влияние общей жизненной позиции на учебную мотивацию, познавательные психические процессы и их связь с мотивацией, психологические основы планирования и целеполагания, обобщение изученной информации и приобретенного опыта. В структуру каждого занятия входили мини-лекция по теме и практические упражнения, направленные на раскрытие темы применительно к индивидуальным особенностям участников.

В программе участвовали две выборки испытуемых по 30 человек в

каждой, представляющие разные профессиональные сферы: первая выборка – педагоги средней школы № 2 пгт Базарный Карабулак Саратовской области, вторая – сотрудники филиала АО «Элеватор» пос. Свободный Базарно-Карабулакского района. Изначально эти выборки принципиально различались в своем отношении к учебной деятельности: школьные учителя регулярно проходят повышение квалификации, их профессия в целом направлена на познание, саморазвитие и развитие другого (обучающихся), тогда как сотрудники сельскохозяйственного предприятия проходили профессиональную переподготовку однократно при приеме на работу и в дальнейшем их деятельность не имела тесной связи с обучением и познавательным развитием. Такое положение отразилось в результатах констатирующего этапа исследования их учебной мотивации: у педагогов оказались достоверно выше показатели, отражающие внутреннюю мотивацию к учению, а у сотрудников аграрного предприятия - показатели, отражающие внешние мотивы, особенно те из них, что связаны со стремлением к получению социального одобрения [5].

После проведения программы в обеих выборках была проведена контрольная диагностика с использованием тех же методик, что и на констатирующем этапе: опросника направленности личности Б. Басса, методики диагностики учебной мотивации А.А. Реана и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой, теста Т. Элерса «Мотивация к успеху» и методики И.С. Домбровской «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы». Достоверность произошедших изменений оценивалась с помощью Т-критерия Вилкоксона.

В первую очередь отметим те достоверные изменения, которые произошли в обеих выборках, и соответственно они не отражают профессиональной специфики развития учебной мотивации. В частности, при обработке результатов по методике И.С. Домбровской обнаружилось достоверное повышение выраженности всех видов диагностируемых ею учебных мотивов на уровне вероятности ошибки  $p < 0,01$  (здесь и далее при перечислении результатов первым в каждой паре указано значение Т-критерия в выборке педагогов, вторым – в выборке сотрудников аграрного предприятия): широких познавательных

мотивов ( $T = 58$  и  $T = 11$ ), собственно познавательных мотивов ( $T = 24$  и  $T = 4,5$ ), мотивов саморазвития ( $T = 62$  и  $T = 4,2$ ), широких социальных мотивов ( $T = 6,5$  и  $T = 36$ ) и узких социальных мотивов ( $T = 33,5$  и  $T = 35$ ).

Кроме того, среди мотивов, диагностируемых методикой А.А. Реана и В.А. Якунина, также у испытуемых обеих выборок достоверно на уровне вероятности ошибки  $p < 0,01$  повысились показатели четырех видов мотивов: коммуникативных ( $T = 35$  и  $T = 51$ ), мотивов престижа ( $T = 6$  и  $T = 52$ ), творческой самореализации ( $T = 14$  и  $T = 60$ ) и учебно-познавательных мотивов ( $T = 45$  и  $T = 3$ ). Подобный результат мы объяснили бы тем, что таким образом у испытуемых обеих выборок произошло некоторое расширение и обогащение содержания учебных мотивов, и в этом отношении можно сказать, что программа дала универсальный эффект. Разумеется, это нуждается в дальнейшей проверке на испытуемых из других профессиональных сфер. Особенно обращают на себя внимание те мотивы, показатели по которым изменились в наибольшей степени, что отражено наименьшими значениями  $T$ -критерия Вилкоксона: познавательные мотивы у сотрудников АО «Элеватор», широкие социальные мотивы и мотивы престижа у педагогов. Таким образом, можно сказать, что в обеих выборках учебная мотивация несколько гармонизировалась: у тех мотивы, которые были выражены относительно слабо, повысилась значимость, испытуемые начали обращать внимание на те факторы мотивации, которыми ранее пренебрегали или считали их несущественными для себя.

Изменение остальных диагностированных показателей имеет разную направленность и выражает таким образом профессиональную специфику эволюции учебной мотивации под влиянием пройденной развивающей программы. К ним, в частности, еще относятся три вида мотивов из методики Реана – Якунина: мотивы избегания неудач, профессиональные и социальные мотивы. Выраженность мотивов избегания неудач у педагогов существенно не изменилась ( $T = 153$ ), у сотрудников аграрного предприятия достоверно снизилась ( $T = 38$ ,  $p < 0,01$ ). Это может говорить о том, что данная категория мотивов для педагогов и не была особо значима, а поступающие на работу новые

сотрудники АО «Элеватор» стали меньше беспокоиться о возможном неуспехе своего обучения и его негативных последствиях, стали более уверены в себе, своих возможностях, своем соответствии требованиям той должности, на которую они претендуют. Примерно та же картина с фактом изменений, но не с их направлением наблюдается в случае профессиональных мотивов – их показатели не изменились у педагогов ( $T = 168$ ) и достоверно повысились у сотрудников аграрного АО ( $T = 60, p < 0,01$ ). «Сырые» данные здесь показывают, что уровень выраженности профессиональных мотивов в выборке педагогов был высоким и таким остался, тогда как у сотрудников АО незначительно повысилось выборочное среднее и заметно уменьшилось стандартное отклонение, что в совокупности дало картину достоверного роста результатов. То есть можно предположить, что в результате прохождения программы показатели испытуемых выровнялись, поскольку они в большей степени стали чувствовать свою профессиональную общность, это переживание стало для них личностно значимым.

Третий вид мотивов из этой методики, по которому у двух выборок наблюдаются разные результаты – социальные мотивы. Их выраженность достоверно повысилась у педагогов ( $T = 36, p < 0,01$ ) и осталась на прежнем уровне у сотрудников АО ( $T = 152$ ). Аналогично обстоит дело с результатами теста «Мотивация к успеху» Т. Элерса – значимое повышение данного признака у педагогов ( $T = 135, p < 0,05$ ) и отсутствие изменений у сотрудников АО ( $T = 211,5$ ). Таким образом, мотивационная сфера педагогов дополнилась стремлениями к успеху и социальному одобрению, которые принято относить к внешним мотивам учебной деятельности, хотя вряд ли они вышли для данной категории испытуемых на первый план.

И, наконец, по методике направленности личности Басса результаты двух выборок получились прямо противоположными, при этом по всем шкалам зафиксированы достоверные изменения на уровне вероятности ошибки  $p < 0,01$ . По шкале деловой направленности показатели в выборке педагогов значимо снизились ( $T = 1$ ), у сотрудников АО – повысились ( $T = 28,5$ ). По двум другим

шкалам картина обратная: направленность на себя и на взаимодействие у педагогов имеет достоверный рост (соответственно  $T = 3$  и  $T = 39,5$ ), а у сотрудников АО – достоверное снижение (соответственно  $T = 32$  и  $T = 1$ ). Здесь необходимо учесть устройство самой методики: ответы в ней даются таким образом, что чем больше баллов набирает какой-либо тип направленности, тем меньше баллов остается на долю других. Поэтому повышение результатов по одной шкале автоматически влечет за собой снижение по другим. В выборке педагогов изначально преобладала именно деловая направленность, а после развивающей программы представленность разных видов направленности скорее выровнялась. У сотрудников аграрного предприятия исходно в большей степени была выражена направленность на себя, а деловая направленность была представлена существенно слабее, поскольку проходящие обучение потенциальные сотрудники еще не участвовали в полной мере в решении профессиональных задач. После проведения программы они в основном стали чувствовать себя более уверенно, стали более самостоятельны в учебе и работе, поэтому вполне естественно выглядит усиление деловой направленности и ослабление направленности на взаимодействие.

Таким образом, влияние программы повышения учебной мотивации имеет определенную специфику в зависимости от профессиональной направленности обучающихся, нуждающуюся в дальнейшем более глубоком изучении.

#### **Библиографический список**

1. Калашникова О.В. Особенности мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов педагогического ВУЗа // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 3. С. 338 – 341.
2. Приходько С.Ю. Построение мотивационного профиля сотрудника, нуждающегося в повышении квалификации // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2012. № 2 (31). С. 318 – 321.
3. Молькин А.В. Мотивация взрослых в системе дополнительного образования // Преподаватель XXI век. 2020. № 3. С. 56 – 65.
4. Коблева А.Л. Мотивация образовательной деятельности обучающихся взрослых как одна из актуальных проблем системы дополнительного профессионального образования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2016. № 4 (55). С. 186 – 190.
5. Ткачева М.С. Особенности учебной мотивации взрослых в процессе профессиональной переподготовки и повышения квалификации // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 5. С. 99 – 104.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ КОНФОРМНОСТИ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕСТВА

Татьяна Юрьевна Фадеева

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии образования  
и развития ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

[fadej\\_tu@rambler.ru](mailto:fadej_tu@rambler.ru)

Полина Сергеевна Луканина

магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования  
ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

[lukanina.polina.00@mail.ru](mailto:lukanina.polina.00@mail.ru)

**Аннотация.** В статье анализируются результаты эмпирического исследования социально-психологических факторов конформности подростков и юношества. Выделяются сходства и различия в содержании и степени выраженности факторов конформности между выборками подростков и юношества.

**Ключевые слова:** конформизм, конформность, конформное поведение, факторы конформности, подростковый возраст, юношество.

## SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF ADOLESCENTS' AND YOUNG ADULTHOOD'S CONFORMALITY

T. Yu. Fadeeva

candidate of pedagogy, associate professor of the Department of Social Psychology of Education  
and Development, Saratov State University

[fadej\\_tu@rambler.ru](mailto:fadej_tu@rambler.ru)

P. S. Lukanina

master student of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education  
Saratov State University

[lukanina.polina.00@mail.ru](mailto:lukanina.polina.00@mail.ru)

**Abstract.** In the paper the author analyses results of the empirical research of socio-psychological factors of conformality among adolescents and young adulthood. The similarities and differences between two groups – adolescents and young adulthood – consist in the content and degree of manifestation of factors of conformality.

**Keywords:** conformism, conformality, conformal behavior, conformity factors, adolescence, young adulthood.

Конформизм является мощнейшим способом влияния на людей и их сознание. Он может носить, как положительный, так и отрицательный характер. Предрасположенность людей к конформизму может помочь человеку адаптироваться в социуме, а может делать его опасным и губительным для индивидуальности человека. С проявлением конформного поведения в



различных сферах жизни и деятельности связаны многие личные и социальные проблемы молодых людей.

В последнее время проблема конформизма приобрела особую актуальность. Учеными изучаются его особенности, психологические механизмы, виды [1; 2; 3]. Особое внимание уделяется изучению факторов проявления конформности [1; 4]. По мнению исследователей, на конформное поведение индивида влияют: уровень интеллекта, самооценка, уровень компетентности индивида, половозрастные характеристики [5], определенные комплексы индивидуально-психологических особенностей личности [6]. Интерес исследователей вызывает проблема конформного поведения людей разных возрастных групп, но особое внимание уделяется подростковому и юношескому возрасту [5; 6; 7; 8; 9], так как именно в этих возрастах формируется самосознание личности, ее индивидуальность. Однако несмотря на актуальность исследования конформности в данных возрастных группах, наблюдается недостаточность работ по данной тематике, особенно в плане сравнительного анализа.

*Цель исследования* – выявить социально-психологические факторы конформности подростков и юношества.

*Гипотеза исследования:* предполагается, что социально-психологическими факторами конформности молодых людей выступают пол, возраст и самоотношение; причем имеются различия и разнонаправленность корреляционных взаимосвязей представителей подросткового и юношеского возраста.

*Методики исследования.* С целью изучения конформности использовались: личностный опросник «Конформность-внушаемость» (авторы С.В. Клаучек, В.В. Деларю); опросник «Диагностика конформизма – самостоятельности (ИСП-4)»; для изучения составляющих самоотношения – методика исследования самоотношения (МИС) (автор С.Р. Пантелеев).

*Методы.* Для статистической обработки данных применен метод корреляционного анализа Пирсона и сравнительный анализ t–Стьюдента.

Компьютерная обработка результатов выполнена с помощью пакета IBM SPSS Statistics 26.00 Windows.

*База и выборка исследования.* Исследование проводилось в формате гугл форм. Выборку составили 60 человек, из них 30 подростков (муж. 33%, жен. 67%) в возрасте от 15 до 16 лет (средний возраст 15,7) и 30 молодых людей (муж. 40%, жен. 60%) в возрасте от 21 до 24 лет (средний возраст 22,5).

С целью принятия решения о выборе критерия математической статистики была проведена проверка данных на нормальность распределения с помощью критерия Колмогорова-Смирнова, которая показала, что все шкалы имеют нормальное распределение, поэтому в качестве дальнейшего количественного метода математической статистики использовались параметрические критерии.

*Результаты и их обсуждение.* Результаты исследования (вычисление среднего арифметического и стандартного отклонения) как в выборке подростков, так и в выборке молодежи свидетельствуют о том, что показатели форм конформности имеют средний уровень выраженности, исключение составляет шкала «Самостоятельность», значения которой выше среднего. Исходя из этого, можно предположить, что у большинства молодых людей данной выборки отсутствует соглашательство, решение они принимают, исходя из собственных побуждений, формируется способность противостоять внешнему давлению. Однако это закономерно в силу психологических особенностей как подросткового, так и юношеского возрастов, отличие состоит в том, что у подростков повышение уровня самостоятельности является предпосылкой формирования умения принимать ответственность за свою жизнь, началом становления автономии, когда разрушаются привычные модели поведения [10], а в юношеском возрасте самостоятельность приобретает уже характеристику более зрелой личности.

Сравнивая параметры самооотношения в подростковой и юношеской выборке, было отмечено, что в обеих выборках отмечается средний уровень выраженности почти всех его параметров, однако в выборке юношества по шкале самооотношения «Самоценность» полученные показатели выше среднего,

молодые люди в отличие от подростков больше ощущают ценность собственного «Я» как для себя, так и для других.

Сравнительный анализ между выборками с помощью  $t$ -Стьюдента, показал наличие статистически значимых различий между параметрами самоотношения «Самоценность» ( $t_{\text{Стьюдента}}=4,74$  при  $p=0,001$ ), «Самопринятие» ( $t_{\text{Стьюдента}}=2,39$  при  $p=0,02$ ), «Саморуководство» ( $t_{\text{Стьюдента}}=1,84$  при  $p=0,1$ ), два из которых входят в фактор аутосимпатии, отражающий эмоциональное отношение индивида к своему «Я».

Можно предположить, что опрашиваемые молодые люди в большей степени, в отличие от подростков, склонны воспринимать себя с чувством симпатии, понимать свои потребности, ценить свою индивидуальность, собственную неповторимость, свой потенциал и считать себя основным источником развития своей личности, регулятором достижений и успехов.

Сравнение показателей конформности между подростковой и юношеской выборками с помощью  $t$ -Стьюдента не выявило значимых различий.

Далее с целью выявления социально-психологических факторов конформности подростков и юношества был осуществлен корреляционный анализ. В выборке подростков было обнаружено две значимые отрицательные взаимосвязи между показателями шкалы «Конформность-внушаемость» и шкалами самоотношения «Самоуверенность» ( $r= -0,428$  при  $p\leq 0,05$ ), «Самоценностью» ( $r= -0,425$  при  $p\leq 0,05$ ).

Данные показывают, что внушаемость и подчинение большинству свойственно неуверенным в себе подросткам, которые сомневаются в своих волевых и деловых качествах. Возможно, это связано с внутренним напряжением, повышенной чувствительностью к замечаниям и критике в свой адрес, которым подвержены подростки в период подросткового кризиса, сепарационных процессов в семье. Неустойчивая самооценка приводит к обесцениванию себя, своих достижений, неверию в свои силы и возможности, что в свою очередь стимулирует подростков подчиняться большинству: с одной стороны, с целью усиления собственного «Я», с другой – избегания страха быть

изгнанным из группы, быть подвергнутым остракизму. Подросток, находящийся на перепутье двух полюсов «слияние – автономия» в период становления собственной идентичности, нуждается в поддержке и опоре на других (родителей, сверстников, других значимых взрослых). Отсюда их личностная неуверенность, неуважение и недоверие к себе рождает у них зависимое поведение, повышенное проявление конформности.

В выборке молодых людей обнаружено три значимые взаимосвязи, но между другими показателями: две положительные между шкалой «Внутренняя конформность» и шкалами самоотношения «Саморуководство» ( $r = 0,365$  при  $p \leq 0,05$ ) и «Самопривязанность» ( $r = 0,417$  при  $p \leq 0,05$ ) и одна отрицательная взаимосвязь между шкалами «Нонконформизм» и «Самопринятие» ( $r = -0,428$  при  $p \leq 0,05$ ). Убежденность молодежи данной выборки в правильности мнения большинства и своих взглядов, коррелирует с их убеждениями: что они сами регулируют свои достижения и успехи, способны сопротивляться внешним влияниям, контролировать эмоции и переживания, одновременно с высокой ригидностью своей «Я»-концепции, стремлением сохранить в неизменном виде своё представление о себе и свою самооценку. Также для выборки молодёжи характерна взаимосвязь нонконформизма, стремление отстаивать собственное мнение, идущее вразрез с общепринятым, с отсутствием согласия молодых людей со своими внутренними побуждениями, принятием себя такими, какие они есть, со всеми недостатками и слабостями.

Осмысливая полученные результаты, можно предположить, что несмотря на разные взаимосвязи в выборках подростков и юношества, и в той, и другой выборке проявления конформности взаимосвязаны с характеристиками несформированной эго-идентичности: отсутствие личностной целостности, уверенности в себе и стремления к дальнейшему развитию. Бунтуя и отстаивая собственную автономию, молодые люди воспринимают окружающий мир как опасный и угрожающий, что может свидетельствовать о несформированном базовом доверии к миру. На молодых людей данной выборки также, как и на подростков оказывает влияние личностная тревожность, которая присутствует в

период кризиса подросткового возраста, когда происходит поиск и выбор новой взрослой идентичности, нового отношения к себе и миру [10].

С помощью однофакторного дисперсионного анализа было обнаружено, что пол является фактором конформности по параметру «Внешняя конформность» в подростковой выборке. Сравнительный анализ t-Стьюдента показал, что у подростков мужского пола, в отличие от женского, показатель данного параметра выше ( $t_{\text{Стьюдента}}=2,122$ ,  $p=0,05$ ), что свидетельствует о более выраженном демонстративном подчинении подростков мужского пола навязываемому мнению группы с целью заслужить одобрение или избежать порицания, нежели у женского. Полученные данные согласуются с результатами исследования половых различий в проявлении демонстративности [11] как фактора созависимого поведения, где показано, что демонстративность для подростков мужского пола является средством повышения самооценки и возможным сигналом о личностном неблагополучии.

Сравнительный анализ между выборками по параметру образование (незаконченное среднее и высшее) не выявил значимых различий ни по одной шкале конформности.

Таким образом, результаты данного исследования позволяют констатировать, что проявления конформности в выборках подростков и молодых людей коррелируют с разными составляющими самоотношения: в подростковой выборке – отрицательно с самоуверенностью и самооценностью, в молодежной – с саморуководством и самопривязанностью, а также выявлена отрицательная взаимосвязь неконформизма с самопринятием. Пол является фактором внешней конформности, но только в подростковом возрасте.

#### **Библиографический список**

1. Ушкина И.А. К вопросу о факторах, воздействующих на проявление феномена конформизма в современном обществе // Наука. Общество. Государство. 2015. № 1. С. 226 – 235.
2. Холодовская А.В. Конформизм современного общества, его виды и особенности проявления // Вестник Брянского государственного технического университета. 2010. № 3. С. 112 – 122.
3. Холодовская А.В. Некоторые социально-психологические механизмы формирования конформизма // Вестник Брянского государственного технического университета, 2009. № 1. С. 113 – 118.

4. Васильева И.А. Внутригрупповая конформность: личностные и ситуационные факторы: специальность 19.00.05 «Социальная психология»: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2005. 23 с.
5. Ярмиев И.З., Ярмиев А.З., Мавлюдова Л.У. Конформизм и конформность как социально-психологические особенности подростков // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31783> (дата обращения: 24.10.2022)
6. Макарова И.Н. Влияние индивидуально-психологических особенностей личности на её конформное поведение в подростковом возрасте // Дружининские чтения: Сборник материалов XVI Всероссийской научно-практической конференции (Сочи, 26 – 27 мая 2017 г.). Сочи: Сочинский государственный университет, 2017. С. 66 – 70.
7. Бостанова Л.Ш., Бостанова С.Н. Ведущая деятельность и особенности проявления конформизма в общении подростков со взрослыми и сверстниками // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-4. С. 266 – 269.
8. Лиджиева О.А. Выявление взаимосвязи конформизма подростков и статуса в учебной группе // Современные исследования. 2018. № 5(09). С. 157 – 159.
9. Лобачева Л.П. Особенности возникновения и проявления конформизма в подростковом возрасте // Образование и наука в России и за рубежом. 2018. № 10(45). С. 179 – 183.
10. Хухлаева О.В. Психология подростка. М.: Академия, 2008. 160 с.
11. Тормосина Н.Г. Психологическое исследование гендерных и возрастных особенностей аутодеструктивного поведения // Вестник ГУУ. 2013. № 19. С. 299 – 303.

## К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Татьяна Валентиновна Хуторянская

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

[dialogus1@yandex.ru](mailto:dialogus1@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности формирования ценностно-смысловых ориентаций у старшеклассников. Отмечается, что ценностно-смысловые ориентации включают жизненные идеалы, желания, цели, стремления, нормы и установки на ценности материальной и духовной культуры общества, стимулы и мотивы практического поведения людей, отношение к окружающей среде. Анализируются типы и аспекты ценностно-смысловых ориентаций в молодежной среде. Подчеркивается, что ценностно-смысловые ориентации в старшем школьном возрасте характеризуют внутреннюю готовность к определенной деятельности для достижения жизненных целей, удовлетворения потребностей и интересов.

**Ключевые слова:** формирование, ценностно-смысловые ориентации, типы; аспекты; старшеклассники.

## ON THE ISSUE OF THE FORMATION OF VALUE-SEMANTIC ORIENTATIONS IN HIGH SCHOOL STUDENTS

T. V. Hutoryanskaya

candidate of pedagogy, associate professor of the Department of Pedagogical Psychology and Psychodiagnostics, Saratov State University

[dialogus1@yandex.ru](mailto:dialogus1@yandex.ru)

**Abstract.** The article discusses the features of the formation of value-semantic orientations in high school students. It is noted that value-semantic orientations include life ideals, desires, goals, aspirations, norms and attitudes to the values of the material and spiritual culture of society, incentives and motives of practical behavior of people, attitude to the environment. The types and aspects of value-semantic orientations in the youth environment are analyzed. It is emphasized that value-semantic orientations in high school age characterize the internal readiness for certain activities to achieve life goals, meet needs and interests.

**Key words:** formation, value-semantic orientations, types; aspects; high school students.

В психолого-педагогической литературе старший школьный возраст традиционно интерпретируется как возраст, в котором личность ориентирована на будущее. Перед старшеклассником встают сложные вопросы выбора социального, личностного, профессионального пути.

За последние годы кардинально изменилась внешне- и внутривнутриполитическая ситуация в стране и мире, в котором предстоит жить и трудиться подрастающему поколению. Социализация современной молодежи происходит в условиях социально-экономического кризиса, пересмотра

социальных норм, правил, становления принципиально новых моделей поведения. В связи с этим особенно актуальным становится вопрос о социализации молодежи и формировании ценностно-смысловых ориентаций [1].

В настоящее время подростки зачастую недостаточно точно могут определить свои жизненные намерения, многие выпускники не готовы к самостоятельному выбору профессии и стремятся лишь получить высшее образование по любому доступному профилю. На этом фоне стремление к личностному росту и самосовершенствованию уходит на второй план и вытесняется желанием хорошо устроиться в жизни, иметь высокую заработную плату, обладать какими-либо вещами.

Усилия педагогов еще слабо ориентированы на формирование ценностей у учеников, поэтому им сложно справляться с возникающими проблемами взрослой жизни. Однако, следует помнить, что главной задачей старшеклассников наряду с приобретением знаний и освоением профессий является осознание ответственности за себя и за окружающий мир, на что несомненно должны ориентировать их педагоги и родственники [2].

В современной молодежной среде сейчас превалирует эгоцентризм, утратили былую значимость патриотизм и гражданственность. Многие старшеклассники уверены, что деньги правят миром, а не знания. В эпоху высоких технологий старшеклассникам труднее выделить для себя жизненные приоритеты и освоить жизненные стратегии. Необходимо прививать молодым людям тягу к ценностям личной жизни, развивать их сознание в духовно-нравственном аспекте.

У каждого человека существует индивидуальная система ценностей, и в ней прослеживается определенная иерархическая взаимосвязь. В процессе изучения ценностно-смысловых ориентаций учащихся необходимо учитывать как их направленность (содержание), так и степень сформированности их иерархической структуры, что важно для оценки уровня личностной зрелости школьника. Анализ содержательной стороны ценностно-смысловых ориентаций дает возможность квалифицировать содержательную сторону направленности



личности, а также соответствие общественному эталону и целям воспитания.

Выбор профессии во многом зависит от уровня сформированности и качественного набора ценностей, которыми руководствуется индивид. Для выбора профессии необходимо обладать гражданской позицией и нравственными убеждениями, понимать цели, которых хочется достичь в жизни, иметь широкий кругозор. Ценностно-смысловые ориентации личности определяют содержательную сторону ее направленности, служат основанием для воплощения определенной модели жизнедеятельности человека.

Ценностные ориентации характеризуют внутреннюю готовность к определенной деятельности, направленной на удовлетворение потребностей и интересов, указывают на направленность поведения личности [3]. Ценностно-смысловые ориентации включают жизненные идеалы, желания, цели, стремления, нормы и установки на ценности материальной и духовной культуры общества, стимулы и мотивы практического поведения людей, отношение к окружающей среде.

Ценностные ориентации проявляются в направленности потребностей и интересов, тем самым обеспечивая устойчивость личности, преэминентность определенного типа деятельности и поведения. Процесс социализации и становления общественных взаимоотношений невозможен без сформированной личностной ценностной структуры индивида. Развитые ценностные ориентации – это признак социальности и зрелости личности [4].

Ценностные ориентации личности с позиций особенностей их функционирования, структуры и содержания разделяются на две основные группы. Первую группу составляют терминальные ценности – цели, вторую инструментальные ценности – средства. Терминальные ценности определяют смысл жизни, отражают долговременную жизненную перспективу, это основные цели человека. Умение найти самого себя, определить свои цели и свое место в жизни - важный показатель зрелости личности старшеклассника.

Для определения содержательной стороны ценностных ориентаций используют факторный или таксономический анализ. Распространена методика

М. Рокича, который проанализировал ценности самых разных политических и этнических групп людей и на этой основе создал шкалу наиболее актуальных для современного человека ценностей.

Ценностные ориентации аккумулируют жизненный опыт, накопленный в процессе развития человечества, совокупность ценностей определяет ось сознания, мысли и чувства человека.

Ценностные ориентации молодежной среды очень разнообразны. Закономерными являются различные комбинации жизненных приоритетов, что подтверждает диспозиционная теория личности Гордона Олпорта [5]. Согласно данной теории, существует несколько групп жизненных ценностей:

1. Теоретическая, которая подразумевает заинтересованность человека в раскрытии истины бытия.
2. Экономическая отличает прежде всего прагматичного человека.
3. Эстетическая группа свойственна людям, отдающим предпочтение правильным формам и гармонии.
4. Социальный тип ориентирован на любовь и взаимопонимание со стороны окружающих.
5. Политический тип ориентирован на доминирование и власть.
6. Религиозная группа ценностей направлены на осуществление высшего смысла жизни человека, не сводимого к его биологическому существованию.

Таким образом, различные типы ценностных ориентаций влияют на социальную активность молодежи, способствуют становлению целостной индивидуальности и гармонизации личности.

В процессе изучения психологии формирования ценностно-смысловых ориентаций необходим системный подход, который наиболее полно позволяет рассматривать взаимодействие человека с миром. Ценностно-смысловые ориентации, с данных позиций, включают три аспекта: объективный, интернациональный и субъективный.

Объективный аспект подразумевает достижение социальных и материальных благ, привилегий, признание в общественных кругах, культурное

окружение, а также эстетические и религиозные ценности, доступные лишь при определенном уровне самосознания, рефлексии.

Субъективный аспект включает приобретение жизненного опыта во всех сферах жизни, самопознание, духовное развитие, самооценку, воспоминания и мечты.

Интернациональный аспект – это ценности взаимодействия с окружающими людьми и предметами: сочувствие и сопереживание другим, жизненный комфорт и хорошая обстановка, дружба, взаимопомощь и взаимопонимание, добрые, сердечные отношения, интересные и творческие контакты. В конкретной жизненной ситуации возможные способы и пути достижения целей приобретают форму мотивов деятельности. Получение определенного результата, реализация программы поведения, достижение целей имеет для человека личностный смысл.

Ценностные ориентации помогают реализации склонностей личности, способствуют приспособлению индивида к определенной социальной среде, системе ее норм и ценностей, систематизируют знания, обеспечивают гармонизацию внутреннего мира личности.

Ценностно-смысловые ориентации являются опорными критериями принятия личностью жизненно важных решений, управляют общим подходом к содержанию деятельности, формам поведения личности. Ценностные ориентации образуют идейно-целевой план и линию жизни человека, разворачиваясь в интересах, целях, идеалах, жизненных планах, убеждениях и принципах. Развитые ценностные ориентации – это показатель меры социальности и зрелости личности, сформированности мировоззрения школьника [6].

Ценностно-смысловые ориентации определяют характер и особенности отношений личности с окружающим миром и, тем самым, детерминируют ее поведение. Особенности содержания и структуры ценностных ориентаций обуславливают направленность личности и определяют жизненную позицию человека, мотивируют его поведение [7]. В конечном итоге ценностно-

смысловые ориентации характеризуют внутреннюю готовность к определенной деятельности для достижения жизненных целей, удовлетворения потребностей и интересов.

В старшем школьном возрасте повышается значимость Я-концепции, выливающейся в систему представлений о себе, формируется сложная система самооценок, основанная на самоанализе и сравнении себя с окружающими. Стремление оценить себя по объективным критериям базируется на потенциальных и реальных достижениях подростка, что способствует выстраиванию социально одобряемого идеального Я. Степень реализованности жизненных устремлений отражается в уровне притязаний школьника и самооценке, которые являются признаком социальной компетентности. Ощущение собственной взрослости составляет основу формирования ответственности юношей и девушек и является критерием социальной зрелости личности.

#### **Библиографический список**

1. Буреломова А.С. Социально-психологические особенности ценностей современных подростков: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2017. 195 с.
2. Магомедова Е.Э. Особенности формирования психологической готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2020. № 39. С. 56 – 61.
3. Гущина Т.Н. Ценностные ориентации старшеклассника: опыт исследования в дополнительном образовании детей // Ценности и смыслы. 2017. № 1. С. 127 – 136.
4. Кузнецова Е.Г. К вопросу формирования ценностных ориентаций подростков // ВЕСТНИК ОГУ. 2020. № 2(138). С. 109 – 114.
5. Хлудеева И. В. Влияние ценностных ориентаций на развитие личности // Вестник КемГУКИ. 2018. № 20. С. 178 – 182.
6. Далгатова М.М., Джамалудинова А.Г. Проблема личностных ценностей и ценностных ориентаций в психологических исследованиях // Известия ДГПУ. 2019. № 3. С. 18 – 23.
7. Малышев И.В. Особенности ценностной сферы и социальной приспособленности личности у представителей разных национальностей // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15334> (дата обращения: 26.10.2022).

## ДОБРОВОЛЬЧЕСТВО

# КАК СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Татьяна Николаевна Черняева

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогической психологии  
и психодиагностики ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

[cherniaeva@inbox.ru](mailto:cherniaeva@inbox.ru)

Елена Васильевна Кичаева

магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования  
ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования социального и личностного опыта детей и подростков в процессе социализации. Доказывается его практико-действенная основа. Актуализируется значимость привлечения социокультурных практик, среди которых наиболее продуктивной позиционируется добровольчество. Рассматриваются его содержательные и процессуальные преимущества в контексте сфер, обеспечивающих совершенствование опыта на этапе подросткового детства.

**Ключевые слова:** социализация, социокультурные практики, социальный опыт, личностный опыт, добровольчество

## VOLUNTEERING AS A SOCIO-CULTURAL PRACTICE OF FORMING CHILDREN'S AND ADOLESCENTS' SOCIAL AND PERSONAL EXPERIENCE

T. N. Chernyaeva

candidate of pedagogy, associate professor of the Department of Pedagogical Psychology and  
Psychodiagnosics, Saratov State University

[cherniaeva@inbox.ru](mailto:cherniaeva@inbox.ru)

E. V. Kichaeva

master student of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education  
Saratov State University

**Abstract.** The article deals with the problem of the formation of social and personal experience of children and adolescents in the process of socialization. Its practical and effective basis is proved. The importance of attracting socio-cultural practices is actualized, among which volunteerism is positioned the most productive. Its substantive and procedural advantages are considered in the context of areas that ensure the improvement of experience at the stage of adolescence.

**Key words:** socialization, socio-cultural practices, social experience, personal experience, volunteerism

Социализация сегодня рассматривается как наиболее значимый во всех аспектах процесс развития личности, что подчеркивается на всех уровнях, включая важнейшие нормативные образовательные документы («Закон об

образовании в РФ»). Постепенный переход от знаниево-ориентированной парадигмы образования к практико-действенной, социально-значимой вывело в качестве приоритетов развития формирующейся личности опыт в различных его ипостасях – как опыт деятельности, опыт отношений, взаимодействия, социальный и личностный опыт.

«Различают глобальный социальный опыт (опыт социума) и социальный опыт конкретного человека, максимально связанный с его личностным опытом, как сложным образованием внутреннего мира человека, совокупностью внутренних условий развития, субъектным миром личности, в котором запечатлен опыт выбора, оценивания, принятия решения, упорядочивания собственных переживаний» [1, с. 67].

Являясь ядром и одновременно результатом глобального процесса социализации, именно опыт определяет успешность самореализации человека практически во всех сферах жизни. Вместе с тем, его формирование не должно ограничиваться рамками стихийной или относительно контролируемой социализации, где наряду с творческими видами деятельности, высок риск девиаций норм социального и личностного развития. Представляется значимым использовать ресурсы контролируемой социализации, в том числе и за счет обращения к разнообразным социокультурным практикам. В особенности если учитывать то, что в современных условиях сфера позитивной социализации детства, реального формирования ребенком важного для него как здесь и сейчас, так и в будущем опыта неимоверно сужена и выхолощена.

Места «встречи» с различными видами деятельности, не суженными до одной учебной, немногочисленны. Общение сегодня («ребенок – ребенок», «ребенок – значимый взрослый») часто носит суррогатный характер, так как доминирует и считается ценным гаджет-, чат-, интернет-общение, а не «живое», непосредственного взаимодействие ребят друг с другом. Учитывая, что любой опыт не может быть результатом теоретических приобретений – он всегда практико-действенен, конкретен, то можно говорить о сужении «точек опыта» [2] – моментов, когда имеется реальная возможность выполнить какое-то

действие, отработать навык или умение, обсудить свершившееся, эмоционально и содержательно самому оценить его с позиции успеха и неудач. На смену социализации, в классическом ее понимании, приходит виртуальная или квазисоциализация, лишь закрепляющая существующие проблемы в плане формирования ребенком социального и личного опыта. Убеждены, что «полигоном», где наиболее эффективно реализуется данный процесс, являются учреждения дополнительного образования детей [3] и, тем не менее, вместе с использованием их потенциала необходимо искать, использовать иные творческие формы и направления «опытчества». Считаем, что к ним сегодня в полной мере можно отнести и разнообразные социокультурные практики, включая добровольчество.

Феномен культурных и социокультурных практик стал предметом и одновременно результатом изучения, оформившимся на рубеже XX – XXI вв. на стыке многих концептуальных идей (Александрова Е.А., Гайсина Г.И., Крылова Н.Б., Тубельский А.Н.) Это было своеобразной попыткой усилить продуктивно-результативную сторону образования и обучения (Антонова Д.А., Башмаков М.И., Оспенникова Е.В., Парина Г.К., Подласый И.П., Чистякова С.Н.), наполнить их содержание общекультурными ценностями и социальными приоритетами, придать более действенный, прагматичный характер. Культурные практики, как отмечала Крылова Н.Б., есть «... разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах ребенка виды самостоятельной деятельности, поведения, опыта, складывающиеся с первых дней его жизни ... это обычные для ребенка (привычные) способы самоопределения, саморазвития и самореализации, тесно связанные с содержанием его бытия и события с другими людьми Это также апробация (постоянные и единичные пробы) новых способов и форм деятельности и поведения в целях удовлетворения разнообразных потребностей и интересов» [4, с. 71].

В содержательном и процессуальных моментах социокультурные практики близки к волонтерской деятельности, волонтерству или

добровольчеству. Последнее терминологически более точно соответствует своей сущности и предназначению, как синтез действенного добра и воли человека (группы людей), понимающих и принимающих помощь другим людям как собственную морально-нравственную, мировоззренческую позицию. Позицию не наблюдения, а активного практического участия, предполагающего обращение к накопленному в этом плане опыту социума и личному и социальному опыту конкретного человека, ребенка – субъекта добровольчества.

Более того, многие теоретики и практики вопроса (Албегов Ф.Г., Горбулева М.С., Логинова Н.В., Попова И.В., Сикорская Л.Е., Слабжанин Н.Ю.) считают, (и мы в данном случае поддерживаем их), что добровольчество – есть уникальный вид социально-культурной практики. Он отвечает всем ее основным характеристикам и признакам: безвозмездность личного участия и сотрудничества, альтруизм оказываемой помощи; принятие запроса на решение общественных и адресных проблем; возможность самовыражения и самореализации для всех и каждого; общественное признание; позитивная имиджевая самооценка; активная гражданская позиция, толерантность и эмпатия и др.

Добровольчество не лимитированная возрастом социокультурная практика и, тем не менее, мотивация к ней отличается в зависимости от возраста участников. Так, на этапе школьного детства (8 – 18 лет) приоритеты участия это: «... стремление стать взрослыми; возможность развить уверенность в себе; открытость и готовность старших обсуждать возникающие проблемы; возможность осваивать и использовать современные технические средства и технологии (компьютерное оборудование, факсимильные сообщения, копировальные аппараты, автотранспорт и др.); обучение элементам наблюдательности, лидерству и азам управления; реализация собственных инициатив и самостоятельного дела в кругу единомышленников, друзей и партнеров и др.» [5, с. 152].

Добавим, что мощным мотивом добровольчества для современных детей становится свойственное возрасту стремление к объединению, команде



единомышленников; желание иметь реальную возможность творческой самореализации, самоутверждения в разнообразной и значимой позитивной деятельности; ощутить эффект «Бэтмена» - человека, способного самостоятельно решить большие и малые проблемы другого; сформировать собственный опыт деятельности, в том числе и через расширения спектра социальных ролей и в «... преобразовании или создании новых отношений с миром, что выражается в установлении социальных контактов, саморазвитии» [6, с. 50].

Сегодня детское добровольчество во многом взяло на себя функционал ранее широко действовавших детских общественных движений и организаций. Безусловно, они не могут рассматриваться как аналоги, но, тем не менее, общее видится в том, что добровольчество также направлено «... на позитивную социализацию ребенка в комфортной для него среде ровесников и взрослых с целью формирования личностно и социально значимого опыта и определение, реализация перспектив творческого саморазвития и самореализации на основе принципов индивидуализации и коллективного взаимодействия» [7, с. 77].

Следовательно, обращение к добровольчеству как к уникальной социокультурной практике, современному варианту детского общественного движения позволяет решить одну из сложнейших задач развития и социализации подрастающего поколения – обогащение, совершенствование их социального и личностного опыта детей и подростков «... в процессе разнообразной деятельности, осваивая обширный фонд социальной информации, умений и навыков; в процессе общения с людьми разного возраста, в рамках различных социальных групп, расширяя систему социальных связей и отношений, усваивая социальные символы, установки, ценности; в процессе выполнения различных социальных ролей, усваивая модели поведения» [8, с. 70].

Все это послужило основой для создания добровольческой организации подростков и старшекласников «Данко» с девизом – «Ровесник – ровеснику!». Инициатором выступил социальный педагог одного из образовательных учреждений города, как никто понимающий значимость включения детей в

разнообразные социально и личностно значимые для них виды деятельности с целью расширения зоны позитивной социализации и профилактики рисков девиантного поведения. Деятельность участников организации соответствовала общепринятым требованиям волонтерства и по степени участия допускала варьирование их статусов «постоянный – временный – событийный» доброволец. Такой подход соответствовал принципу свободы участия в делах и работе «Данко»: давал возможность роста, самостоятельного выбора и расстановки приоритетов, допускал сменность, обучаемость ребят различным практикам.

Основные направления деятельности добровольческой организации «Данко» были определены после нескольких лет работы и сегодня они представлены следующими видами: социальное («Ветеран живет рядом», «Вместе»), профилактическое («Умей сказать НЕТ!», «ЖИВИ!», «Дети не умеют летать»), экологическое («Бумажный бум», «Батарейка – это плохо?!», «Елки – палки»), SOS-событийное («Протяни руку помощи»), ДДД (десант добрых дел – «Поделись своей добротой!», «Четвероногий друг», «Своих не бросаем!»). В реализации каждого из направлений акцент делался на практико-действенную и продуктивно-результативную основу реализации конкретного проекта, акции. Это позволяло соединить формируемые в процессе их выполнения знания с конкретными умениями, подкрепить позитивным эмоциональным фоном оценки происходящего, рефлексией с позиции общественной и индивидуальной значимости. Все в купе это «укладывалось» в копилку опыта каждого из добровольцев, обеспечивая успешность социального и личностного развития.

Таким образом, в современной ситуации обращение к добровольчеству, как социокультурной практике позволяет использовать ее практико-действенный, ценностно-значимый потенциал в плане развития и совершенствования личного и социального опыта детей и подростков.

#### **Библиографический список**

1. Черняева Т.Н. Актуальные вопросы социально-педагогической теории и практики. Саратов: ИЦ «Наука», 2018. 168 с.
2. Черняева Т.Н. Совместное проживание «точек опыта» взрослого и ребенка в летнем лагере // Народное образование 2008. № 3. С. 198 – 201.

3. Фирсова Т.Г., Черняева Т.Н. Учреждения дополнительного образования как сфера позитивной социализации детей. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2019. 140 с.
4. Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. 272 с.
5. Логинова Н.В. Добровольчество как социокультурное явление: от теории к осмыслению молодежных практик // Педагогическое образование. 2012. № 6. С. 158 – 154.
6. Косова У.П. Структурно-содержательные характеристики волонтерской деятельности // ВЕСТНИК КРАУНЦ Серия «Гуманитарные науки». 2011. № 2(18). С. 45 – 56.
7. Черняева Т.Н. К проблеме формирования социального опыта ребенка // Педагогика и психология развития современного детства: материалы Международной научно-практической конференции 11-12 ноября 2011 г. / под общ. Ред. Т.Т. Щелиной. Ч 1. Арзамас: АГПИ, 2011. С. 194 – 200.
8. Черняева Т.Н., Чуванова Т.Н. Социально-ориентированные практики как уникальный механизм совершенствования социального опыта учащихся системы дополнительного образования // Дополнительное образование детей в изменяющемся мире: развитие востребованности, привлекательности, результативности: материалы III Международной научно-практической конференции (Челябинск – Москва, 26 – 27 октября 2017 г.) / под ред. А.В. Кислякова, А.В. Щербакова. Челябинск: ЧИППКРО, 2017. С. 451 – 455.

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИИ

Татьяна Николаевна Черняева

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогической психологии  
и психодиагностики ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

[cherniaeva@inbox.ru](mailto:cherniaeva@inbox.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема социально-психологической адаптации студентов под призмой феномена временной перспективы. Эмпирическим путем проверяется взаимосвязь данных явлений между собой на примере студентов психолого-педагогического направления. Анализируются полученные результаты в параметральном сравнении основных характеристик.

**Ключевые слова:** адаптация, социально-психологическая адаптация, технология, адаптационный период, временная перспектива, профессиональное самоопределение

### THE RELATIONSHIP OF THE TIME PERSPECTIVE AND STUDENTS' SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION TO THEIR PROFESSION

T. N. Chernyaeva

candidate of pedagogy, associate professor of the Department of Pedagogical Psychology and  
Psychodiagnostics, Saratov State University

[cherniaeva@inbox.ru](mailto:cherniaeva@inbox.ru)

**Abstract.** The article deals with the problem of socio-psychological adaptation of students under the prism of the phenomenon of time perspective. The interrelation of these phenomena with each other is empirically verified by the example of students of the psychological and pedagogical direction. The results obtained are analyzed in a parametric comparison of the main characteristics.

**Keywords:** adaptation, socio-psychological adaptation, technology, adaptation period, time perspective, professional self-determination

Социально-психологическая адаптация сегодня представляется многомерным исследовательским полем, в рамках которого различными научными областями рассматриваются как частные (динамика внутренних конфликтов личности, психическое равновесие, степень удовлетворенности, влияние на саморазвитие и самоопределение и др.), так и общие вопросы (механизмы, уровни, факторы, виды, типы и др.). Весьма интенсивно развивается направление, связанное с изучением социально-психологической адаптации обучающихся – студентов ссузов и вузов. Особый интерес представляют сегодня разработки раскрывающие сущность содержания, механизмов социально-психологической адаптации студентов под призмой «вхождения» в будущую

профессию, как компонента их профессиональной подготовки и самоопределения (Муллер О.Ю., Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С., Ротова Н.А.). Главная идея аккумулируется в утверждении, что важнейшие профессиональные качества личности, обеспечивающие студенту – будущему специалисту успешность в профессии, формируются в период обучения в вузе. И не последнюю, если не сказать стартовую роль в этом играет успешность его социально-психологической адаптации.

Расширяются исследования, акцентирующие внимание на процессуальную сторону социально-психологической адаптации: принятие особенностей образовательного процесса в вузе, его форм и направлений реализации, характера межличностного взаимодействия в триаде «преподаватель – студент – группа», вузовской системы оценки академической успешности и качества профессиональной подготовки, определение ресурсов образовательного пространства и путей самоорганизации учебной деятельности и др. Однако в этом контексте нередко социально-психологическая адаптация сужается до учебно-профессиональной, как процесса «... активного приспособления обучающегося к условиям социальной среды ...в контексте профессионализации» [1, с.192].

Традиционно считается, что максимально продуктивным и одновременно потенциально психологически трудным является первый год обучения студентов в вузе (Власова Т.А., Поваренков Ю.П., Пономарев П.А., Пономарева А.П., Смирнов Е.И., Штильников Д.Е.). Связано это со многими моментами, в том числе и его предшествующим опытом. Согласно концепции профессионализации (Каменева И.В. Медведев А.А., Митина Л.М., Орлова А.В., Поташник М.М.) стадии профессионального обучения предшествует стадия оптации, когда «решается задача поиска и выбора профессии» [2, с. 240]. При этом нельзя считать поступление абитуриента на тот или иной профиль, направление абсолютно взвешенным, осознанным решением. Теоретически существующая модель будущей профессии как совокупность предпрофессиональных представлений и ожиданий, сформированная на этапе

школьного обучения, требует обязательного подкрепления через практическое погружение студента в профессию в рамках аудиторных и внеаудиторных (различные виды практик) занятий.

Полагаем, что социально-психологическая адаптация студентов к профессии представляет собой пролонгированный на весь период обучения в вузе процесс, подразумевающий развитие у них не только личностно значимых для будущей профессиональной деятельности качеств (отражающих специфику профиля), но и поэтапное формирование комплекса профессиональных компетенций, как результата интеграции знаний, умений, навыков и опыта решения профессионально-значимых задач.

Исследователи, изучая факторы, влияющие на ход и результаты процесса социально-психологической адаптации, обращали внимание на ее опосредованную или прямую связь с временной перспективой вообще и, особенно в контексте профессионального самоопределения, становления и развития будущего специалиста (Абульханова-Славская К.А., Болотова А.К., Головаха Е.И., Кроник А.А., Роговин М.С.). Считается, что успешность социально-психологической адаптации зависит от выбора ее стратегии, как индивидуального способа приспособления человека к изменившимся условиям, ситуации на основе сложившейся здесь и сейчас психологической взаимосвязи между прошлым, настоящим и будущим [3, с. 22].

Франк Л.К., введя термин «временная перспектива» отмечал, что сложные взаимозависимые отношения прошлого, будущего и настоящего, определяют поведение и деятельность человека [4, с. 187]. Это касается всех процессов, включая адаптационные. Социально-психологическая адаптация имеет темпоральный (временной) аспект, отражающий три константы бытия человека – «Я вчера», «Я сегодня» и «Я завтра» и видится (Абульханова-Славская К.А., Головаха Е.И., Крюкова Т.Л., Рубинштейн С.Л.) в динамике реализации жизненных планов на фоне субъективно и объективно меняющихся социальных условий. Важнейшей составляющей этих планов любого человека выступает профессиональная самореализация предполагающая (Зеер Э.Ф., Маркова А.К.,

Поваренков Ю.П., Смирнов Е.И.) постадийное восхождение к профессии от выбора профессии к непосредственно профессиональному обучению и последующей самостоятельной практической деятельности в рамках выбранной профессии.

Студенты вуза дневной формы обучения являются вчерашними выпускниками, за плечами которых в подавляющем большинстве случаев лишь среднее общее образование и весьма виртуальное, несмотря на реализуемую в школах идею ранней профориентации, представление о реалиях сделанного профвыбора. Получается, что начавшийся с момента поступления студентов в вуз процесс социально-психологической адаптации, безусловно, накладывается на временную перспективу, как некий фильтр (по Зимбардо Ф.) через который человек смотрит на свою жизнь в целом [5, с. 246] и благодаря которому происходит гибкое переключение между прошлым, настоящим и будущим опытом. Как отмечал Нюттен Ж., «... человек не приспосабливается к миру, а реализуется в мире, постоянно пытаюсь улучшить и превзойти достигнутое. Для успешной адаптации столь же важен образ тех целей, стремлений, результатов, к которым стремится человек, как то, чтобы они были реалистичными, адекватными, структурированными, осмысленными» [6, с. 244].

Временная перспектива не представляется монолитным образованием, она структурирована и динамична в своих характеристиках и «... отражает установки, убеждения и ценности, связанные со временем» [7, с. 87]. Так, Ф. Зимбардо выделяет пять основных измерений временной перспективы: «негативное прошлое», «позитивное прошлое», «фаталистическое настоящее», «гедонистическое настоящее» и «будущее» и дает развернутую характеристику каждому из них отмечая, что наиболее благоприятным является такое соотношение временных ориентаций, при котором наблюдается наличие в меру высоких уровней направлений «будущее», «гедонистическое настоящее» и «позитивное прошлое» и в меру низких уровней «негативного прошлого» и «фаталистического настоящего» [7, с. 201]. Временная перспектива аккумулирует имеющийся опыт с опытом, формируемым здесь и сейчас, в

новых, подчас изменяющихся условиях, (которые, по сути, и отражают процесс социально-психологической адаптации) и вместе с тем тактически и стратегически определяет профессиональные ожидания, цели и задачи будущей профессиональной деятельности. Временная перспектива личности актуализирует мотивационные установки студентов, выступает катализатором как личностного, так и профессионального самоопределения, фактором реализации жизненных планов и перспектив [8].

Таким образом, взаимосвязь социально-психологической адаптации с временной перспективой позиционируется в различных теоретических исследованиях. С целью уточнения данного вопроса было организовано эмпирическое исследование (94 студента первых курсов направления «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование»).

Уровень социально-психологической адаптации определялся по методике диагностики шкал (К. Роджерс и Р. Даймонд в адаптации Т.В. Снегиревой [9]). В соответствии с ее ключом низким индексом социально-психологической адаптации считается коэффициент величиной до 30. Среднее значение, рассчитанное по результатам проведенного исследования, составило 51,42, что позволяет считать уровень социально-психологической адаптации большинства опрошенных высоким. Тем не менее, на основании среднего значения (51,42) по результатам были выделены высокий (56%) уровень адаптации и низкий (44%). При высоком уровне социально-психологической адаптации личность находится в определенном взаимоотношении с релевантной группой, при котором продуктивно выполняет свою приоритетную деятельность без внешних и внутренних конфликтов, в полной мере принимает и реализует социальные ожидания эталонной группы, в результате проходя через процесс самоутверждения. Таким студентам характерны оптимальная и продуктивная реализация индивидуальных возможностей и потенциала в интересующей сфере, что подтверждается возрастным критерием студентов, с подобным уровнем социально-психологической адаптации (18-20 лет). Как показывает практика, студенты уже на первом курсе, как правило, осознанно стремятся достичь



гармонии между внутренними и внешними условиями жизни, учебной и профессионально-ориентированной деятельностью; пытаются ослабить и устранить внутреннее психическое напряжение, беспокойство, дестабилизационные состояния, возникающие при взаимодействии в новой образовательной среде.

Низкий уровень адаптации был выявлен у 41 респондента (44 %). Так как среднее значение данного уровня (45,12) в интерпретации результатов шкалы соотносится с высоким показателем адаптации, можно утверждать, что данным студентам на момент исследования были присущи скорее относительно кратковременные трудности, которые являлись следствием новых, непривычных условий окружающей среды. Кроме того, студенты приступают к освоению профильных дисциплин, и низкий уровень адаптации может быть адекватной реакцией на сложности в непривычной системе организации образовательного процесса, высокую долю часов на самостоятельную работу, более дистантный характер взаимодействия с преподавателями в сравнении со школьной практикой и др.

Диагностика системы отношений личности с темпоральными характеристиками осуществлялась с помощью «Опросника временной перспективы» Ф. Зимбардо (адаптирован А. Сырцовой) [7, с. 341].

Таблица 1.

*Значения для сравнения результатов временной перспективы личности по опроснику Ф. Зимбардо*

	<b>Минимум</b>	<b>Максимум</b>	<b>Среднее</b>	<b>Стандартное отклонение</b>
<b>Негативное прошлое</b>	1,82	4,27	2,70	0,68
<b>Позитивное прошлое</b>	2,11	4,89	3,59	0,73
<b>Фаталистическое настоящее</b>	1,33	3,56	2,29	0,50
<b>Гедонистическое настоящее</b>	2,65	4,60	3,60	0,56
<b>Будущее</b>	2,62	4,69	3,51	0,48

По результатам, полученным с помощью данной методики, было выявлено несколько временных ориентаций, в соответствии со значениями для сравнения

(среднее и максимальное) наиболее характерных для студентов указанных направлений – «Позитивное прошлое» (3,59) и «Будущее» (3,51).

Согласно теоретическим положений автора методики и теории временных перспектив Ф. Зимбардо «Позитивное прошлое» представляет собой временную перспективу, отражающую уровень принятия собственного прошлого, при котором любой полученный опыт воспринимается как способствующий развитию и приведший к состоянию личности на настоящий момент. Оно определяется положительными и ностальгическими эмоциями, такое восприятие прошлого может быть сформировано благодаря как объективным, так и субъективным благоприятным ситуациям в прошлом. Средний показатель по данному направлению временной перспективы среди студентов составил 3,59 при минимальном значении, представленном в опроснике – 2,11. Следовательно, «Позитивное прошлое» влияет на текущее состояние, мысли и чувства респондентов, способствует формированию умения извлекать лучшее даже из самых трудных ситуаций. «Фаталистическое настоящее» отражает доминанту низкой самооценки, импульсивности, недоверия и низкой самооценкой собственных возможностей и возможностей значимых других, образовательной среды в целом. Респонденты, которым характерна подобная временная перспектива, убеждены, что их будущее предрешено и на него невозможно повлиять субъективными поступками, а события, происходящие в жизни на настоящий момент должны приниматься как данность, неподлежащая изменению.

«Будущее» как еще одно направление временной перспективы определяет способность планировать свою деятельность даже при необходимости отказывать себе в потребностях и желаниях настоящего момента ради ожидаемых перспектив. Студенты, которым характерна подобная временная ориентация, демонстрируют более быстрое и успешное достижение поставленных задач, гибкость в принятии событийных решений, открытость к диалогу и взаимодействию с другими для достижения значимой лично и профессионально цели.

Взаимосвязь временной перспективы с социально-психологической адаптацией студентов была проверена корреляционным анализом Спирмена.

Таблица 2.

*Результаты корреляционного анализа между значениями шкалы социально-психологической адаптации и результатами диагностики временной перспективы*

Коеф.	Негативное прошлое	Позитивное прошлое	Фаталистическое настоящее	Гедонистическое настоящее	Будущее
Самопринятие	-0.365 < .001	0.450 < .001	-0.132 < .001	-	0.171 < .001
Принятие других	-0.278 < .001	0.371 < .001	-	-	-
Эмоциональный комфорт	-0.325 < .001	0.471 < .001	-0.637 < .001	0.421 < .001	-0.148 < .001
Адаптация	-0.385 < .001	0.468 < .001	-	0.202 < .001	0.140 < .001

Полученные данные подтверждают наличие слабой взаимосвязи между показателями «Негативное прошлое» и «Самопринятие», т.е. высокое значение негативного прошлого напрямую связано с проблемами в принятии самого себя. Параметр «Негативное прошлое» подразумевает под собой общее пессимистичное отношение к прошлому опыту, низкую оценку произошедшего. Данную шкалу составляют такие высказывания, как: «Я думаю о том плохом, что произошло со мной в прошлом», «Я часто думаю о том хорошем, что я упустил(-а) в своей жизни», «Я часто думаю о том, что я должен(-на) был(а) сделать в своей жизни иначе». Так как значение коэффициента корреляции отрицательное это свидетельствует, что среди опрошенных меньшее количество либо не имеет действительно неприятные события в прошлом, либо не акцентирует внимание на них.

Также данные таблицы 2 фиксируют слабую взаимосвязь критериев «Негативное прошлое» и «Принятие других» (-0.278 < .001). Следовательно, чем выше значение негативного прошлого, тем труднее личность идет на контакт с окружающим ее социумом. Интегральный показатель временной перспективы «Принятие других» означает потребность в общении, совместной деятельности и взаимодействии студентов в новой для него системе общения. Слабая взаимосвязь данных критериев позволяет сделать вывод о том, что имеющиеся в прошлом опыте негативные события оказывают отрицательное влияние как на

процесс адаптации в целом, так и на налаживание межличностных контактов как между студентами, так и преподавателями. Подобный вывод также можно сформулировать, исходя из коэффициента корреляции между «Негативным прошлым» и «Эмоциональным комфортом» ( $-0.325 < .001$ ).

Очевидна также слабая взаимосвязь между критериями «Негативного прошлого» и «Адаптации» ( $-0.385 < .001$ ). Случившиеся травматические события в прошлом могут положительно повлиять на адаптацию лишь в случае, когда данные опыт выступает в качестве жизненного урока для личности. А так как корреляция в результате анализа данных исследования отрицательная, можно говорить об отсутствии ориентации на негативное прошлое при социально-психологической адаптации студентов в целом.

В противовес, критерий «Позитивное прошлое» положительно коррелирует со всеми интегральными показателями социально-психологической адаптации ( $0.450 < .001$ ;  $0.371 < .001$ ;  $0.471 < .001$ ;  $0.468 < .001$ ). «Позитивное прошлое» представляется через теплое, сентиментальное отношение. Положительная корреляция «Позитивного прошлого» и «Самопринятия» ( $0.450 < .001$ ) подчеркивает значимую роль счастливых и радостных событий в становлении самооценки личности и ее удовлетворенности самим собой. Соответствующий вывод можно сделать и о положительной корреляции «Позитивного прошлого» и «Принятия других» ( $0.371 < .001$ ). Следовательно, чем выше значение позитивного прошлого, тем более эффективно личность взаимодействует с окружающим ее социумом, объективно оценивает свои возможности, достоинства и недостатки.

Временная перспектива позитивного прошлого связана с событиями прошлого, оставившими после себя позитивное, приятное, радостное впечатление. Эта временная перспектива имеет своей целью – создать для человека своеобразный фундамент, на который он мог бы опираться в настоящем. Поэтому позитивный показатель корреляции между критерием «Позитивного прошлого» и «Адаптации» ( $0.468 < .001$ ) позволяет сделать вывод

о том, что респонденты действуют в настоящем и планируют будущее, так или иначе, опираясь на опыт своего прошлого.

Изучая результаты корреляционного анализа фактора «Фаталистическое настоящее» и интегральных показателей социально-психологической адаптации, продемонстрированных в Таблице 2, можно сделать вывод о том, что у опрошенных студентов присутствует слабая отрицательная взаимосвязь между данными значениями ( $-0.132 < .001$ ;  $-0.637 < .001$ ). Чем устойчивее критерий «Фаталистического настоящего», тем слабее показатель «Самопринятия» ( $-0.132 < .001$ ). И также чем больше респонденты ориентированы на фаталистическое настоящее, тем ниже уровень эмоционального комфорта ( $-0.637 < .001$ ). Так как «Фаталистическое настоящее» это ориентация на избегание трудностей и беспомощное и безнадежное отношение к жизни, люди с данной временной перспективой считают, что будущее предопределено, а настоящее должно переноситься со спокойствием и смирением.

Из результатов, представленных в Таблице 2, также видно, что временная ориентация на гедонистическое настоящее положительно коррелирует с интегральными критериями «Эмоциональный комфорт» ( $0.421 < .001$ ) и «Адаптация» ( $0.202 < .001$ ). Гедонистическое настоящее – это «жизнь моментом», концентрация на удовольствии в настоящем в такой степени, что последствия для будущего не учитываются. Поведение определяется эмоциями и сильными ситуативными стимулами, т.е. жизнь сосредоточена вокруг поиска удовольствия и избегания боли. Такая временная ориентация имеет своей целью избегание анализа затраченных средств и сил, полученной выгоды, неспособностью отложить получение награды. Так как возрастной диапазон респондентов от 16 до 20 лет, у большинства из них краткосрочная перспектива, связанная с гедонистическим настоящим и ориентированная на избегающий стиль совладания с негативными эмоциями.

Временная ориентация «Будущее» коррелирует как положительно, так и отрицательно практически со всеми интегральными значениями социально-психологической адаптации, кроме значения «Принятие других» ( $0.171 < .001$ ; -

0.148 < .001; 0.140 < .001). Такой результат можно объяснить тем, что респонденты в своем представлении будущего предполагают ориентацию на достижение целей и получение вознаграждений. По данным таблицы можно отметить отсутствие как положительной, так и отрицательной корреляции во временных ориентациях «Настоящее» и «Будущее» с интегральным показателем «Принятие других». В связи с чем можно сделать вывод о том, что респонденты в большинстве своем на настоящий момент и будущую перспективу представляются достаточно закрытыми от окружающих их людей, склонными к сугубо индивидуальной и самостоятельной деятельности.

Корреляция между «Будущим» и «Эмоциональным комфортом» отрицательная (- 0.148 < .001), позволяет сделать вывод, что опрошенные студенты выражают беспокойство и тревогу относительно своего будущего. Чем выше показатель «Будущее», тем ниже показатель «Эмоционального комфорта». Будущее все еще остается неопределенным, что приносит чувство неуверенности в завтрашнем дне. Стоит отметить положительный показатель корреляции между значениями «Будущее» и «Принятие себя» (0.171 < .001). Данный результат позволяет сделать вывод о надеждах студентов на возможность достичь внутреннее согласие, должный уровень самооценки, самопринятия и самоуважения.

Следовательно, успешность социально-психологической адаптации зависит от выраженности доминирующей временной перспективы. Чем выше показатель «Будущее» по сравнению с другими факторами социально-психологической адаптации, тем выше ее успешность; при выраженности показателя «Негативное прошлое», уровень социально-психологической адаптации снижается. При высоком уровне общего личностного и психологического благосостояния субъекта и положительной тенденции временной перспективы «Будущее» наблюдается более высокий уровень социально-психологической адаптации. Нереалистичность «Будущего» и ориентация на «Негативное прошлое» в контрасте снижают уровень социально-психологической адаптации.

Полученные эмпирические данные убедили в том, что необходима целенаправленная работа студентов над балансом временной перспективы помогает развивать соответствующую самооценку, регулировать психическое здоровье и эмоциональное благополучие, а также формировать позитивное отношение к другим людям; личностному развитию, ответственности и самостоятельности. Опора на «позитивное прошлое» закрепляет интереса к себе в профессии, своим ожиданиям и планам в ней. А изменение отношения к своему «Будущему» развивает способность определять цели и перспективы, в том числе и в профессиональной карьере, ориентируясь на продуктивную самореализацию в различных ее областях.

#### **Библиографический список**

1. Горькая Ж.В., Горький А.С. Адаптация студентов к учебно-профессиональной деятельности // Инновационная наука. 2016. № 12-4. С. 191 – 195.
2. Поваренков Ю.П., Смирнов Е.И. Психологическая характеристика инерционности и механизмов учебно-профессиональной адаптации студентов вузов // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. С. 239 – 246.
3. Мельникова Н.Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации: дисс.... канд. психол. наук: 19.00.05. СПб., 2001. 194 с.
4. Франк В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 2003. 368 с.
5. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. СПб.: Речь, 2010. 349 с.
6. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М.: Смысл, 2004. 608 с.
7. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. СПб.: Речь, 2010. 349 с.
8. Щербакова Е.Л. Жизненная перспектива и личностное самоопределение как компоненты профориентирования // Вестник ЮУрГГПУ. 2010. № 6. С. 216 – 234.
9. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии. 2002. 490 с.

## О ФАКТОРАХ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

София Александровна Шевченко  
магистрант кафедры международной экономики и бизнеса  
Университет Корвина, Будапешт, Венгрия  
[sophias@mail.ru](mailto:sophias@mail.ru)

**Аннотация:** В предложенном исследовании рассматриваются различные теоретические подходы к изучению факторов экономической активности личности, выделяются общие и противоречивые факторы экономической активности личности.

**Ключевые слова:** экономическая активность, факторы экономической активности, личность, психологические особенности, субъект хозяйственной активности

## ABOUT FACTORS OF PERSONALITY'S ECONOMIC ACTIVITY

S. A. Shevchenko  
master student of the Department of International Economy and Business  
Corvinus University of Budapest, Hungary  
[sophias@mail.ru](mailto:sophias@mail.ru)

**Abstract:** The following research examines various theoretical approaches of the personality's factors of economic activity, identifies common and contradictory factors of personality's economic activity.

**Key words:** economic activity, factors of economic activity, personality, psychological features, subject of economic activity

Одним из важнейших направлений развития современной психологической науки является изучение экономической активности личности. Вместе с тем, статус этого явления – междисциплинарный, поскольку предполагается привлечение научного знания из двух областей науки - психологической и экономической [1].

Следует отметить, что в экономической психологии (по аналогии с определением активности в общей психологии) экономическая активность может определяться разнообразно по причине отсутствия теоретической четкости в определении понятия [2].

Одним из наиболее распространенных определений экономической активности является ее понимание как паттерна экономического поведения, состоящего из трех составных элементов: потребительского, сберегающего и инвестиционного. Экономическая активность личности имеет общую плоскость с понятием экономической индивидуальности, которая формируется у каждого субъекта экономической деятельности обособленно [3].



С точки зрения классической экономической теории предполагается, что личности рациональны и эгоистичны, они заботятся только о максимизации своих личных материальных интересов и преследуют поставленную экономическую цель [4]. Именно рациональность и эгоизм являются ключевыми факторами, влияющими на экономическую активность.

В психологии не обнаружено единого понимания факторов формирования экономической активности личности. А.Л. Журавлев и А.Б. Купрейченко разделяют субъекты экономической активности на следующие подгруппы: предприниматели, менеджеры, наемные работники и организации и исследуют их экономическое поведение. В результате, авторы определяют экономическую активность как «поведение, направленное на максимизацию доходов» [5], что является схожим с определением классической экономической теории [4]. Важнейшими факторами экономической активности личности в контексте экономического поведения являются мотивация, мотивация достижения, умение постановки целей и целеустремленность.

Согласно Д. Ками и Л. Мартинесу, экономическую активность личности определяет сложная программа принятия решений, состоящая из модели двойной обработки информации – автоматизма в бессознательном функционировании мозга и механизмах рассуждения. Согласно авторам, внутренняя готовность личности к действиям, а также скорость принятия решений безусловно влияют на функционирование личности в экономической сфере [6].

По мнению Г. Малларда, осведомленность личности об экономической сфере общества, законах рынка, политике государства по отношению к экономическим субъектам является неотъемлемой частью формирования экономической активности личности. Также автор ставит вопрос влияния экономической памяти на экономическую активность личности: стоит ли полагаться на свою память в принятии экономических решений либо необходимо каждый раз анализировать возникающий вопрос обособленно [7].

М. Дил и Х. Вал определяют умение регулировать мотивационные и эмоциональные процессы как важные аспекты экономической активности личности. Авторы исследуют экономическую активность как сферу жизни людей пенсионного возраста. Они отмечают, что в условиях стресса и во время неожиданных и сложных жизненных событий, а также в то время, когда люди ставят перед собой новые цели в жизни, пенсионеры наиболее успешно справляются с экономическими сложностями благодаря многолетнему опыту регулирования эмоций и мотивации [8].

С точки зрения Д. Перкел, в странах со средним и высоким уровнем дохода, личность имеет возможность проявлять наиболее активную экономическую позицию, чем в странах с низким уровнем дохода. Социально-экономическая сфера, в которой находится личность, определяет степень его экономической активности, а также наличие инициативы в участии в экономической деятельности [9].

Предложенную точку зрения подтверждают исследования, произведенные Всемирным Банком (World Bank Economic Review) в Кении в 2022 году при всеобщем введении мобильных платежных систем [10]. Положительные эффекты экономической активности оказались более выраженными в регионах, которые изначально были более богатыми, городскими и лучше связанными с инфраструктурой, имели институты высшего образования. Результаты исследования показали, что мобильные платежные системы смогли существенно дополнить и расширить виды экономической активности, а не просто заменять альтернативные виды платежей. Введение мобильной системы позволило людям подключаться к глобальной финансовой сети, торговать и распределять инвестиции в своих сетях, тем самым улучшая свое материальное состояние благодаря экономической инициативности и экономической осведомленности. Однако данное исследование не отвечает на вопрос о психологических механизмах экономического поведения в данном конкретном и подобных случаях.

Данные, полученные в результате исследования Всемирного Банка [10], можно разъяснить при помощи психологического подхода экономической активности. Н. В. Ротманова разделяет экономическую активность личности на виды - «активность потребления» и «активность инвестирования». Согласно исследованию, виды экономической активности личности взаимосвязаны, а интенсивность распределения собственного «богатства», то есть ресурсов, по разным видам экономической активности во многом зависит от меры взаимодействия субъекта с объектами экономической деятельности [11].

В то же время, степень взаимодействия личности с объектами экономической деятельности, а также мера вовлеченности в экономическую активность может быть связана не только с уровнем образования и экономической осведомленности [10] и социально-экономической ситуацией в стране [9], а также с желанием личности находить и использовать информацию в экономической сфере. Интерес к расширению экономической деятельности является равносильным фактором увеличения степени экономической активности как образование [12].

Таким образом, несмотря на отсутствие теоретической четкости в определении экономической активности, а также факторов, влияющих на экономическую активность, экономическая активность определяется как активность, направленная на преувеличение собственных экономических ресурсов с целью усовершенствования своего положения в экономической сфере. По нашему предположению, экономическая активность личности зависит как от психологических и социально-психологических факторов личности, а также от социально-экономической обстановки окружающей среды. Поэтому ее определение должно включать также характеристики интересов, потребностей разного уровня (в том числе, в статусе и в соперничестве), совладания с трудностями и социальной идентификации и ряда других, имеющих важнейшее значение для уяснения психологических его механизмов.

**Библиографический список**

1. Журавлев А.Л., Позняков В.П. Экономическая психология: теоретические проблемы и направления эмпирических исследований // Психология: журнал Высшей школы экономики. 2004. Т.1. № 3. С. 46 – 64.
2. Забелина Е.В., Честюнина Ю.В. Результаты разработки методики для исследования экономической активности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2020. Т.20. № 3. С. 307 – 314.
3. Позняков В.П. Экономическая психология в 21 веке. Опыт и перспективы взаимодействия [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ipras.ru/cntnt/rus/media/on-layn-bibliote/otdelnie-stati-s/publikacii/rossijskie4/n14poznyako.html>
4. Перемитина Н.А. Проблема рациональности в экономической теории: прошлое и настоящее // Вестник ТГПУ. 2000. № 5(21). С. 12 – 14.
5. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. М.: Институт психологии РАН, 2003. 436 с.
6. Cami J., Martinez L.M. The Illusionist Brain: The Neuroscience of Magic. Princeton University Press, 2022. 248 p.
7. Mallard G. Bounded Rationality. Agenda Publishing, 2020. 128 p.
8. Diehl M., Wahl H. The Psychology of Later Life: A Contextual Perspective. American Psychological Association, 2020. 223 p.
9. Perkel J. Children in Mind: Their mental health in today's world and what we can do to help them. Wits University Press, 2022. 200 p.
10. Fabregas R., Yokossi T. Mobile Money and Economic Activity: Evidence from Kenya. World Bank Economic Review. 2022. Vol. 36, iss. 3. Pp. 734 – 756.
11. Ротманова Н. В. Структура экономической активности. Международный журнал экспериментального образования. 2009. № 6. С. 30 – 31.
12. Holgersson M., Baldwin C.Y., Chesbrough H., Bogers M.L.A. The Forces of Ecosystem Evolution. California Management Review. 2022. Vol. 64, iss. 3. Pp. 5 – 23.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Марина Сергеевна Янина

педагог-психолог МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 126» г. Саратова

[mary.yanina2014@yandex.ru](mailto:mary.yanina2014@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности формирования произвольной регуляции поведения у детей при нормативном развитии и при такой форме психического дизонтогенеза, как расстройства аутистического спектра. Выделены специальные социально-психологические условия формирования произвольной регуляции поведения у детей с психическим дизонтогенезом.

**Ключевые слова:** дети с расстройствами аутистического спектра, условия формирования произвольной регуляции поведения, закономерности психического дизонтогенеза.

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF ARBITRARY REGULATION OF BEHAVIOR IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

M. S. Yanina

educational psychologist of Kindergarten 126, Saratov

[mary.yanina2014@yandex.ru](mailto:mary.yanina2014@yandex.ru)

**Abstract.** The article discusses the features of the formation of arbitrary regulation of behavior in children with normative development and with such of form of mental dysontogenesis as autism spectrum disorders. Special socio- psychological conditions of the formation of arbitrary regulation of behavior in children with mental dysontogenesis are identified.

**Keywords:** children with autism spectrum disorders, conditions of the formation of arbitrary regulation of behavior, patterns of mental dysontogenesis.

Одна из главных трудностей при вхождении ребёнка с расстройствами аутистического спектра (РАС) в новые социальные условия является проблема принятия ребёнком новых форм взаимодействия с посторонними взрослыми, с которыми ему необходимо выстраивать взаимоотношения без помощи мамы. Это выполнение правил поведения и режимных требований, принятых в образовательных учреждениях, освоение культурно-бытовых навыков и речевой формы взаимодействия с окружающими его взрослыми, умение находить себе занятие по душе и соблюдать правила поведения в группе по отношению к другим детям (не толкать, не пинать, не ходить по сверстникам и т.д.).

Эти, и многие другие, социальные и бытовые навыки предъявляют требования к развитию произвольной регуляции поведения ребёнка, то есть к развитию способности сознательного управления своим поведением, внешними и внутренними действиями.

В ходе изучения особенностей формирования произвольной регуляции поведения у детей было установлено, что в младшем и среднем дошкольном возрасте поведение ребёнка характеризуется импульсивностью, волевые проявления крайне редки [1]. Формирование соподчинения мотивов в дошкольном возрасте обуславливает становление способности ребёнка к сознательному управлению своим поведением. «Именно появление определенной направленности, выдвижение на первый план группы мотивов, которые становятся для ребёнка наиболее важными, ведет к тому, что ребёнок сознательно добивается поставленной цели, не поддаваясь отвлекающему влиянию побуждений, связанными с другими, менее значимыми мотивами» [1, с. 264].

Также выявлено, что развитие произвольной регуляции поведения ребёнка включает в себя 3 взаимосвязанные стороны:

1. Формирование целенаправленности действий.

Первым компонентом в формировании произвольной регуляции поведения является самостоятельная постановка цели или принятие цели, поставленной другим человеком (педагогом, матерью, другим ребёнком). Возможность удерживать цель появляется в раннем детстве: в 50 % случаях доступна двухлетним детям после отвлечения на новый предмет, 80 % достигает у трехлетних детей, которые значительно реже отвлекаются на посторонние раздражители, и 100% у детей пятилетнего возраста.

Трудность задания и длительность его выполнения определяют возможность удержания цели у дошкольников. Облегчают процесс формирования навыков самоорганизации деятельности и последовательного выполнения действий – выделение в задании последовательных звеньев, а также напоминания ребёнку, в ходе выполнения задания, способа достижения

поставленной цели. Степень успешности выполнения заданий также оказывает влияние на формирование целенаправленности действий в дошкольном возрасте, однако, начиная со среднего дошкольного возраста. Для детей младшего дошкольного возраста степень успешности выполняемых действий не оказывает существенного влияния на преодоление трудностей и длительность сохранения цели.

## 2. Установление отношений между целью и мотивом действий.

Произвольная регуляция поведения связана с формированием действий такого типа, при котором цель ребёнка не совпадает с мотивом, когда за прямым результатом действия для ребёнка стоят последствия более отдалённые, соответствующие его желаниям и интересам. При этом, это могут быть как действия, отдаленный мотив которых, сочетается с интересом к самому действию, так и действия, при которых ребёнку необходимо выполнить неинтересное для него действие ради достижения отдалённых положительных результатов.

Рассматривая особенности выполнения действий, цель и мотив которых не совпадают, младшими дошкольниками, важно отметить, что это возможно только в условиях относительно несложных действий и не сильно отдалённого результата. При менее очевидной, для ребёнка, связи мотива и цели, обещание последующего удовольствия не является побудительным фактором к выполнению непривлекательного для него действия. В этих условиях дети младшего и среднего дошкольного возраста увеличивают степень его интересности для себя путем видоизменения задания - путем его перевода в игровую деятельность.

Тем не менее, в дошкольном возрасте формируется способность подчинять свои действия относительно отдалённым мотивам, устанавливая связь между целью и мотивами. Эта способность является социально обусловленной. Возможности произвольной регуляции поведения существенно увеличиваются к старшему дошкольному возрасту, опираясь на формирующуюся в старшем дошкольном возрасте систему соподчинения мотивов. При её сформированности

решение определяется значимостью, а не силой мотивов, что проявляется в самообладании ребёнка и умении сдерживать ситуативные желания. Важную роль в этом играет присутствие других людей и оценка ими поведения ребёнка.

### 3. Речевое опосредование выполняемых действий.

Речевое опосредование – планирование и регуляция – выполняемых действий является третьим обязательным компонентом в системе формирования произвольной регуляции поведения детей. Эта сторона развития волевой сферы личности также является социально обусловленной – ребёнок интериоризирует применяемые по отношению к нему формы управления поведением.

Ребёнку младшего дошкольного возраста присуще речевое сопровождение собственных действий и их цели, но не их планирование и регуляция. В среднем дошкольном возрасте собственная внешняя речь ребёнка только начинает применяться для планирования и руководства своими действиями, интериоризируясь к старшему дошкольному возрасту – ребёнок планирует и руководит своими действиями, не прибегая к внешней речи. Однако в затруднительных случаях, при необходимости сдерживать сильные желания, ребёнок может начать руководить собой вслух.

Речевые инструкции взрослых для ребёнка раннего возраста являются побудительным фактором только к началу или прекращению действий, более устойчивое значение они приобретают со среднего дошкольного возраста и только в старшем дошкольном возрасте становится доступным выполнение сложных речевых инструкций взрослых.

Однако, при психическом дизонтогенезе – патологии психического развития с изменением последовательности, ритма и темпа процесса созревания психических функций – развитие идет с рядом особенностей [2]. Например, при расстройствах аутистического спектра Н.Я. Семаго и М.М. Семаго отмечают:

- замедление темпов обучаемости в силу инертности и стереотипности деятельности, специфики понимания условностей, выраженных трудностей в понимании метафоризации, свойственной нашей культуре;



- трудности целеполагания – полезависимость, импульсивность действий, действия направляются чувствами и желаниями ребёнка (достигнув цели, ребёнок утрачивает мотив – предмет, который ребёнок хочет получить, нужен только для того, чтобы его получить). Детей с РАС первых трех групп (по О.С. Никольской), чаще всего, вообще мало интересует результативность какой-либо деятельности. Они не критичны к собственным ошибкам и в отстаивании своих решений. Дети с РАС 4-й группы могут следовать инструкции или выполнять последовательность определённых мыслительных операций, что позволяет говорить о более или менее достаточной сформированности регуляции собственной деятельности; однако в вопросах регуляции аффективно-эмоциональных проявлений или своих действий на двигательном уровне отмечается фактическая невозможность саморегуляции;

- все компоненты произвольной регуляции недостаточно развиты: ребёнок не в состоянии соотносить и регулировать своё поведение в соответствии с социальным контекстом [3].

И.И. Мамайчук, обобщая данные различных исследователей, выделяет в специфике детей с РАС недоразвитие регуляторных функций, проявляющихся в выраженных нарушениях поведения. Также отмечается быстрая истощаемость и пресыщаемость любой деятельностью [4].

Сорокин В.М. и Кокоренко В.Л., в числе прочих, выделяют следующие особенности развития при дизонтогенезе:

1. Замедление темпа возрастного развития.
2. Замедление скорости приёма и переработки поступающей информации.
3. Общее снижение психической активности.
4. Недоразвитие всех или некоторых форм предметной деятельности [5].

Чаще всего причинами нарушения деятельности становятся разные формы незрелости мотивационной сферы, процессов планирования и контроля своих

действий, трудности построения моторной программы, приводящие к несовершенству отдельных действий и деятельности в целом [5].

Вместе с тем, сохраняют своё значение и такие общие закономерности развития, как развитие в процессе предметной деятельности и связь психического развития и общения [6].

Таким образом, можно выделить следующие условия формирования произвольной регуляции поведения у детей с психическим дизонтогенезом:

1. Постановка взрослым целей деятельности для ребёнка.
2. Соответствие трудности предлагаемых заданий зоне ближайшего развития, а игр и игрушек – актуальному уровню развития ребёнка.
3. Такой подбор игр и заданий для ребёнка, который позволит получить желаемый результат в относительно короткие сроки (в соответствии с его работоспособностью).
4. Выделение последовательных звеньев выполняемой деятельности.
5. Напоминание ребёнку, в ходе выполнения задания, способа достижения поставленной цели.
6. Формирование ситуаций успеха при выполнении осваиваемых действий.
7. Использование похвалы как средства поощрения желательных предметных действий.
8. Стимулирование и поддержание интереса ребёнка к выполняемому действию или заданию.
9. Незамедлительное поощрение необходимых предметных действий ребёнка.
10. Обыгрывание предметных действий, выполнение которых находится в зоне ближайшего развития ребёнка.
11. Сочетание разных форм подсказок /помощи ребёнку при выполнении заданий с речевым планированием и регуляцией его действий.
12. Обязательно речевое опосредование всех выполняемых ребёнком действий.

Таким образом, формирование произвольной регуляции поведения ребёнка с психическим дизонтогенезом предполагает соблюдение ряда условий, направленных на развитие всех сторон его способности сознательно управлять своим поведением.

**Библиографический список**

1. Мухина В.С. Детская психология. М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО Пресс, 1999. 352 с.
2. Пятницкая И.В., Симоненко А.В. Дизонтогенез психического развития: учебно-методическое пособие. Минск: БГМУ, 2012. 22 с.
3. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика углубленной психологической диагностики. От раннего до подросткового возраста. М.: АРКТИ, 2018. 560 с.
4. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2006. 400 с.
5. Сорокин В.М., Кокоренко В.Л. Практикум по специальной психологии / под науч. ред. Л.М. Шипициной. СПб.: Речь, 2003. 122 с.
6. Сорокин В.М. Специальная психология: учебное пособие / под науч. ред. Л.М. Шипициной. СПб.: Речь, 2005. 216 с.

Научное издание

**СТРАХОВСКИЕ ЧТЕНИЯ**

*Сборник научных трудов*

Выпуск 30

Ответственный за выпуск *Р.М. Шамионов*  
Оригинальный макет подготовила *М. С. Ткачева*

---

Подписано к использованию 23.12.2022. Размещено на сайте 23.01.2023.  
Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Усл. печ. л. 17,9 (19,25). Объем данных 4,13 Мб. Заказ  
№ 1-у.

---

Управление по издательской деятельности СГУ.  
410012, г. Саратов, Астраханская ул., 83.1  
<https://www.sgu.ru/structure/uprid> (<https://sgu.ru/node/136511>)  
<https://sgu.ru/node/134308>

*Для заметок*