

ISSN 2658-5812 (Online)

СТРАХОВСКИЕ ЧТЕНИЯ

Saratov State University
Faculty of Pedagogical and Special Needs Education

STRAKHOV READING

Collection of scientific papers

Issue 28

Saratov
2020

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

СТРАХОВСКИЕ ЧТЕНИЯ

Сборник научных трудов

Выпуск 28

Саратов
2020

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

С83 **Страховские Чтения** : сборник научных трудов / редакционная коллегия : Р. М. Шамионов (главный редактор) [и др.]. – Саратов : Саратовский университет, 2020. – Вып. 28. – 442 с. : граф., табл. – URL: <https://www.sgu.ru/node/165789>. – Режим доступа : Свободный. Продолжающиеся издания СГУ на сайте www.sgu.ru.

ISSN 2658-5812 (Online). – Изображение. Текст : электронный.

В сборнике опубликованы материалы состоявшейся 12-13 ноября 2020 года в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н. Г. Чернышевского международной научно-практической конференции «Страховские Чтения-2020: междисциплинарные проблемы современной психологии» памяти основателя саратовской школы психологии профессора Ивана Владимировича Страхова (1905-1985). Научные статьи авторов отражают актуальные психолого-педагогические проблемы современного общества и развивают направления научно-исследовательской деятельности И. В. Страхова и его школы.

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

Редакционная коллегия:

доктор психологических наук, профессор *Р. М. Шамионов* (главный редактор),
доктор психологических наук, профессор *М. В. Григорьева* (заместитель главного редактора), кандидат психологических наук, доцент *М. С. Ткачева* (отв. секретарь),
кандидат педагогических наук, доцент *Ю. А. Акаимова*, 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 педагогических наук, доцент *Н. П. Кириленко*, кандидат психологических наук, доцент *М. А. Кленова*, кандидат психологических наук, доцент *Е. В. Курриянчук*, кандидат психологических наук, доцент *И. В. Мальшев*,
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

ISSN 2658-5812 (Online)

© Авторы статей, 2020
© Саратовский университет, 2020

Содержание

Н. С. Аринушкина ФЕНОМЕН «БЛАГОПОЛУЧИЯ» В АСПЕКТЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ.....	9
Г. Р. Асадуллина, С. И. Ивентьев ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ОДИНОЧЕСТВО.....	13
О. А. Берзина, Е. В. Куричкова ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО КОМПЛЕКСА «РЕАКОР» С БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗЬЮ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ МЧС РОССИИ (НА БАЗЕ СИБИРСКОГО ФИЛИАЛА ФКУ ЦЭПП МЧС РОССИИ).....	23
Т. А. Беспалова ТРЕВОЖНОСТЬ ЛЫЖНИКОВ 12-14 ЛЕТ КАК ИНДИКАТОР УСПЕШНОСТИ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	33
Р. Ю. Большаков, Л. И. Переславцева ИНФОРМАТИЗАЦИЯ БИБЛИОТЕК: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	40
Н. О. Быкова ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	45
И. Р. Гайнутдинова ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	51
С. Г. Геворкян, И. П. Логинов, С. З. Савин РИСКИ ДЕПРЕССИИ И ДЕПРИВАЦИИ У ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ.....	56
А. А. Голованова МАКИАВЕЛЛИЗМ В КОНТЕКСТЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ.....	64
Н. М. Голубева ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИЙНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	69
А. В. Григорьев, М. В. Григорьева ХАРАКТЕРИСТИКИ И ФОРМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИНТЕРЕСОВ И ДРУЖЕСКИХ СВЯЗЕЙ.....	81
Н. А. Грицаенко ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ГИБКОСТИ РАЗВИТИЯ И ПРОДУКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ЗАНЯТИЙ ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКОЙ.....	90

С. Г. Гусейнова ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	95
С. В. Духновский, В. А. Мищенко «КРИЗИСНЫЕ ПРОФИЛИ» ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПОЗИТИВНОСТИ ОТНОШЕНИЯ К СЕБЕ КАК ПРОФЕССИОНАЛУ.....	99
Е. Г. Евдокимова, О. В. Рогачева, Н. В. Фадеева ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ И РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ.....	108
А. И. Заграничный ДЕТЕРМИНАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	115
Д. М. Зиновьева, И. И. Полеткина, В. А. Балужева КОМПОНЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СПОРТСМЕНОВ.....	122
О. В. Иванова ВЛИЯНИЕ ЗАТРУДНЕНИЙ ПЕДАГОГОВ В ПОСТРОЕНИИ КОНСТРУКТИВНОГО ОБЩЕНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ НА УРОВЕНЬ ВОВЛЕЧЁННОСТИ СЕМЬИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	130
О. А. Истомина РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ КАК РАЗВИВАЮЩЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ.....	139
Н. А. Казанцева ОСНОВЫ И ТЕОРЕТИЗАЦИЯ КАЧЕСТВА РАЗВИТИЯ ТРЕНЕРА ДЮСШ В МЕТОДИЧЕСКОЙ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	145
Н. В. Калинина САМОРАЗВИТИЕ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ КАК ТЕНДЕНЦИИ МОДНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ.....	150
А. С. Кашапов РЕСУРСНО-СОБЫТИЙНЫЕ ОСНОВЫ КОНСТРУКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ.....	156
Н. П. Кириленко КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ПЕРВИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ.....	173
В. Р. Клейн ТРАНСФОРМАЦИЯ ЦЕННОСТЕЙ ПРИ ИЗМЕНЕНИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ.....	180
Е. А. Климова ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА Я У ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ.....	187

Е. В. Колосова ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ КАК ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕГРУЗОК У СТУДЕНТОВ.....	194
Е. В. Куприянчук ВЛИЯНИЕ ЛОКУС-КОНТРОЛЯ НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ УСТОЙЧИВОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ.....	200
О. В. Ларина СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ К ОТВЕТСТВЕННЫМ СОРЕВНОВАНИЯМ.....	206
Н. С. Леонтьев ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ В РЕПЕТИТОРСКОЙ РАБОТЕ.....	212
С. К. Летягина МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У СОТРУДНИКОВ РАЗНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА.....	219
Т. В. Лисина ИГРА КАК СПОСОБ РАСКРЫТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ.....	225
О. Ю. Мешкова СПЕЦИФИКА УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	232
Е. В. Невский СТРУКТУРА ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ.....	238
О. П. Низовкина, И. А. Глазырина ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОСТИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ВО ВРЕМЯ ЗАНЯТИЙ ФИЗКУЛЬТУРОЙ В УСЛОВИЯХ РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ.....	243
С. С. Павленкович ОСОБЕННОСТИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА ФУТБОЛИСТОВ РАЗНОГО ИГРОВОГО АМПЛУА В УСЛОВИЯХ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	250
Н. А. Павлюкова ВЛИЯНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ЗАНЯТИЙ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА.....	255
А. М. Пихтелев ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ.....	261
Д. И. Пожаркин СПОРТИВНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДЮСШ КАК СИСТЕМА И МОДЕЛЬ САМООРГАНИЗАЦИИ КАЧЕСТВА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ.....	266

А. В. Созонник ХАЙПОВОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ПЕРЕФОРМАТИРОВАНИЯ СОЗНАНИЯ	271
Е. Д. Сосунова ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БЛОГЕРОВ.....	277
Н. Л. Станкевич ПРОБЛЕМА САМОКОНТРОЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	285
Н. В. Суздальцев УКРАИНСКИЕ СМИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ НЕГАТИВНОГО ОБРАЗА РОССИИ У НАСЕЛЕНИЯ УКРАИНЫ.....	291
Е. А. Тарасова СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО В СТРУКТУРЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ.....	301
Л. Е. Тарасова СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ О ЦЕННОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	307
М. С. Ткачева ОСОБЕННОСТИ СТЕРЕОТИПНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	314
С. Е. Тупикова, Н. В. Алексеева ОРГАНИЗАЦИЯ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: ФОРМЫ И МЕТОДЫ.....	320
Т. Ю. Фадеева, О. С. Тарасова ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ И ТИПЫ ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ.....	327
С. Ю. Филатов ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ КОГНИТИВНЫХ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО УЧИЛИЩА.....	333
Т. В. Хуторянская СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ГУМАНИТАРНОГО И ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЕЙ.....	339
Е. В. Черникова ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	343
Т.В. Черникова, Т.Ю. Андрущенко ПРОЕКЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДПОЧЕНИЙ БУДУЩИХ МАГИСТРАНТОВ НА ЭТАПЕ ВСТУПИТЕЛЬНЫХ ИСПЫТАНИЙ.....	347

Р. М. Шамянов, М. В. Григорьева МЕТОДИКА ИЗМЕРЕНИЯ ДИСКРИМИНАЦИОННЫХ УСТАНОВОК.....	362
Г. М. Шашлова ЛИТЕРАТУРНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ФОРМ ОБЩЕНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ.....	368
И. А. Шибяев ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА В СОЦИАЛЬНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	378
Н. Н. Шибяева ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	383
Ю. С. Шинтяпина СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА» И «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО».....	388
Е. Н. Шпитальная ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА	395
В. О. Штумф, О. А. Берзина СОДЕРЖАНИЕ ГРУППОВЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У РАЗЛИЧНЫХ КАТЕГОРИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ МЧС РОССИИ.....	404
В. О. Штумф СТРАТЕГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СПЕЦИАЛИСТАМ МЧС РОССИИ С ПРИЗНАКАМИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ.....	411
Е. Б. Щетинина К ВОПРОСУ О ЛИЧНОСТНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	418
Е. С. Щеткина ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ СОЦИАЛИЗАЦИИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СТРУКТУРЕ ЗАНЯТИЙ СПОРТОМ В ДЮСШ.....	424
Г. В. Эйгелис РАЗВИТИЕ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	430
Т. В. Бескова ВЛИЯНИЕ ЗАВИСТИ НА ВЫРАЖЕННОСТЬ ДИСКРИМИНАЦИОННЫХ УСТАНОВОК К ПРЕДСТАВИТЕЛЯМ СОЦИАЛЬНО УСПЕШНЫХ ГРУПП.....	436

ФЕНОМЕН «БЛАГОПОЛУЧИЯ» В АСПЕКТЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Наталья Сергеевна Аринушкина

кандидат психологических наук, доцент кафедры «Философия, социология, психология»,
Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю.А.
Arinoushkina@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен обзор понятия «благополучия» в контексте оказания психологической помощи, критериев субъективного благополучия клиентов обращающихся за психологической помощью.

Ключевые слова: благополучие, субъективное благополучие, удовлетворенность жизнью, психологическая помощь.

THE PHENOMENON OF "WELL-BEING" IN THE ASPECT OF PRACTICAL PSYCHOLOGICAL CARE

N. S. Arinushkina

candidate of psychology, associate professor of the Department of Philosophy, Sociology,
Psychology, Yuri Gagarin State Technical University of Saratov
Arinoushkina@yandex.ru

Abstract. The article provides an overview of the concept of "well-being" in the context of providing psychological assistance, criteria for the subjective well-being of clients seeking psychological assistance.

Key words: well-being, subjective well-being, life satisfaction, psychological assistance.

Обращение к проблеме благополучия в рамках оказания психологической помощи является актуальной. Ориентация на формирование здоровой, психически целостной личности, которая ощущает всю полноту своего существования и возможности своей реализации, становится центральной темой в научных исследованиях и вопросах прикладного характера.

Ориентация личности на ресурсные состояния, позитивное отношение к себе и имеющимся жизненным возможностям, позволяет личности обратиться к себе с позиции выраженной ценности и положительных переживаний, формирует ощущение, состояние благополучия.

В контексте оказания психологической помощи понятие «благополучия» может быть рассмотрено с позиции критериального подхода, согласно которому отсутствие симптомов реальных нарушений не говорит специалисту о психологическом благополучии. Данное понятие чаще всего трактуется как

субъективное переживание, которое оценивает удовлетворенность жизнью и позитивное отношение к себе.

В рамках такой трактовки, в процессе оказания психологической помощи, чаще всего клиенты оценивают себя как субъективно неблагополучных, несмотря на отсутствие у них видимых характеристик неблагополучия, нездоровья. Они чаще всего не удовлетворены системно своей жизнью и оценивают качество своей жизни как неудовлетворительно. Наличие сложных эмоциональных затруднений, внутриличностных конфликтов, постоянное или временное недовольство собой предполагает снижение критериальных показателей субъективного благополучия.

Чаще всего в психологический портрет такого клиента можем включить такие личностные особенности как неспособность устоять перед стрессорами, нарушение адаптивных стратегий поведения, эмоционально не стабильное состояние, которое системно формирует комплекс системных симптомов.

Несмотря на такую трактовку субъективного переживания благополучия, многие клиенты, прошедшие терапию или длительно находящиеся в консультативном взаимодействии с психологом, ориентированы на поиск баланса между позитивными и негативными аффективными переживаниями, которые формируют ресурсные переживания своей способности к выходу из негативных эмоциональных состояний, реализацию своих потребностей через целенаправленные осознанные действия.

Другая часть клиентов переживает субъективное благополучие через процессы самопринятия и самооценности. Они чаще других испытывают переживания своей несостоятельности, проходя через обесценивание, теряют смысл своего существования и деятельности. Поэтому работа с такими клиентами строится на осознание своих потребностей и ценности себя вне зависимости от функционала, который им подвластен, вне зависимости от социальных ожиданий и стереотипов.

Группа клиентов с проблемами эмоционального спектра или нарушений эмоциональной сферы ориентированы на критерии эмоциональной

насыщенности жизни, эмоциональной напряженности – расслабленности, эмоциональной оценки всех своих поступков и деятельности. Несомненно, что в рамках симптомокомплекса таких клиентов лежат аспекты развития их нервной системы, обменных процессов, гормональной сферы и т.д., которые нельзя также не учитывать при анализе актуального состояния.

Проявления в рамках кризиса смысложизненных ценностей и поиска смысла жизни, клиенты ориентированы на поиск смыслов, которые позволяют удовлетворить их потребности в личностном росте, высоких нравственно-моральных ценностях и принципах. Их представление о критериях благополучия строится на ощущениях баланса между поиском новых смыслов и придания жизни, деятельности, отношениям высокой смысловой нагрузки.

В рамках длительной практической консультативной деятельности, можно сказать, что показатели субъективного благополучия также различаются в зависимости от возрастных особенностей и нормативных кризисов, в которых находятся клиенты. Чаще всего, в качестве критериев благополучия в группе юношеского возраста ценными критериями становятся характеристики самопринятия, наличие жизненных целей. Исходя из содержания переживаний кризисных состояний в юношеском возрасте, значимым становится особая критика и непринятие своих сторон личности, внешних проявлений, поведенческих аспектов, с другой стороны возникают проблемы с желанием развиваться, но отсутствует понимание, как и что необходимо делать.

Клиенты более зрелого возраста ориентированы на развитие компетентности в управлении в сложных жизненных ситуациях, которые требуют от них быстрых, а иногда гибких действий. Также на передний план выходит переживание смысла жизни и ценности проделанного пути в отношении выбора профессии, сферы занятости, брачного партнера, поиска новых ценностей, которые бы пережить полноту и самоценность, соответствие внутренней наполненности требованиям общества.

Также показатель экономического благополучия, наличие достаточного количества денег, благ, материальных ценностей никогда не идет в рамках

консультирования в разрез с ценностями и достижениями личности. Не благополучные клиенты даже если и ориентированы на заработок денег, то внутренний конфликт возникает в связи с тем, что они либо не рационально или без удовольствия и цели тратят заработанные деньги. Они ориентированы на трудоголизм, однако в рамках объяснительной концепции, клиент не видит ценности и не получает удовольствия от работы, деятельности.

Поэтому в рамках консультативной практики показатели благополучия чаще всего представлены в балансе когнитивных, эмоциональных и поведенческих аспектов, которые затрагивают характеристики ценностной сферы, ориентированы в будущее, поскольку несут в себе перспективы и пролонгированное во времени удовольствие от удовлетворения своих потребностей, выстраивании принимающей тенденции в отношении себя и среды, в которой находится клиент. Поэтому можно сказать, что совпадение на внутреннем плане средовых и личностных предпосылок благополучия позволяют длительное время удерживать субъективное переживание своей состоятельности и ценности.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ОДИНОЧЕСТВО

Гузелия Рауфовна Асадуллина

кандидат философских наук, доцент, кафедра социологии и работы с молодежью,
Башкирский государственный университет

Asadullina-guzeliya@yandex.ru

Сергей Иванович Ивентьев

юрисконсульт, теолог, специалист в сфере национальных и религиозных отношений
ООО «ДЭЛИЛ», член РФО

sergei-zsk@mail.ru

Аннотация. В статье на теоретическом уровне рассматривается концепт «одиночество» с точки зрения духовной сущности личности и духовно-нравственной сферы человека и общества. В науке одиночество отнесено к социально-психологическому явлению. В настоящее время в литературе отсутствуют исследования одиночества с точки зрения духовной сущности человека – его души и духа, которые, собственно, и формируют определённое поведение личности при выборе одинокого образа жизни или нахождения в социуме, что и определяет новизну и актуальность настоящего исследования. Проблема одиночества касается не только граждан преклонного возраста, но и всех людей, включая подрастающее поколение и молодёжь.

Ключевые слова: человек, душа человека, дух человека, личность, духовность, нравственность, ценности, подрастающее поколение, молодёжь, одиночество.

SPIRITUAL AND MORAL VIEW OF LONELINESS

G. R. Asadullina

candidate of philosophy, associate Professor, Department of Sociology and Work with Youth,
Bashkir State University

Asadullina-guzeliya@yandex.ru

S. I. Iventyev

legal adviser, theologian, specialist in the field of national and religious relations
«DELIL» LLC, Russian Philosophic Society member

sergei-zsk@mail.ru

Abstract. The article deals with the concept of "loneliness" on a theoretical level from the point of view of the spiritual essence of the individual and the spiritual and moral sphere of man and society. In science, loneliness is attributed to a socio-psychological phenomenon. Currently, there are no studies of loneliness in the literature from the point of view of the spiritual essence of a person – his soul and spirit, which, in fact, form a certain behavior of the individual when choosing a lonely lifestyle or being in society, which determines the novelty and relevance of this research. The problem of loneliness affects not only elderly citizens, but also all people, including the younger generation and young people.

Key words: human, human soul, human spirit, personality, spirituality, morality, values, younger generation, youth, loneliness

Предмет исследования. Концепт «одиночество».

Цель исследования. Исследовать концепт «одиночество» с позиции духовно-нравственной сферы человека и его духовной сущности. Проследить взаимосвязь и влияние духовной сущности человека на определение выбора одинокого образа жизни или нахождения в социуме.

Методология. В процессе исследования использовались теоретические методы логического и сравнительного анализа.

Введение.

Как верно указывает А.О. Смирнова, при том, что одиночество в современной жизни такой же распространённый термин, как «глобализация», «Интернет» или «политкорректность», а также несмотря на резкий рост развития коммуникационных сетей (телефон, мобильная связь, СМИ, Интернет и др.), все больше людей ощущают себя одинокими [1, с.161].

Согласно исследованию, проведенному ВЦИОМ в 2018 году, 41% опрошенных считают, что по месту их проживания количество одиноких людей увеличилось, и только 15% отмечают сокращение количества тех, кто испытывает одиночество. Инициативный всероссийский опрос «ВЦИОМ-Спутник» проведён 12-13 января 2018 г. В опросе принимали участие россияне в возрасте от 18 лет. Метод опроса – телефонное интервью по стратифицированной двухосновной случайной выборке стационарных и мобильных номеров объемом 2000 респондентов [2].

Считается, что социальное одиночество является актуальной проблемой социальной, духовной и культурной жизни общества [1, с.161]. Чаще всего данный феномен представляется как отсутствие социальной близости, принадлежности к какой-либо социальной группе или кругу общения, значимым для индивида. Конечно, одиночество имеет не только негативную сторону, но и позитивные аспекты, но проблематика социального одиночества заключается во влиянии его на жизнь человека, так как способствует изменению его образа жизни, взглядов и ценностей чаще в отрицательном ключе.

Изучение одиночества, его социальных факторов, влияние данного явления, его последствия, – всё это позволяет понять, что происходит с

обществом на данном этапе развития, как меняется жизнь людей, и как это может отразиться на будущем.

Зачастую реакция на испытываемое чувство одиночества – это «печальная пассивность». Иными словами, человек, испытывающий чувство одиночества, предпочитает поплакать, поспать, просто ничего не делать, бесцельно сидеть в Интернете. Конечно, скорее всего, данные действия лишь усугубят ситуацию.

В общественном мнении образ «одинокого человека» ассоциируется с так называемыми «группами риска», куда включаются женщины, пожилые люди и подростки.

Результаты исследования University of Pittsburgh School of Medicine 2017 г. «Социальные сети усиливают у людей чувство одиночества?», в котором приняло участие 1787 американцев в возрасте от 19 до 32 лет [3], показывают, что чем больше времени человек проводит в Интернете, тем выше риск депрессии и возникновения чувства одиночества.

Исследование, проведённое в King's College London в 2016 г. [4], свидетельствует, что, несмотря на то, что общение в Интернете развивает социальные навыки подростков, оно не является заменой реального общения и не может быть полноценным средством для получения определённых социальных навыков. Согласно результатам исследования, интернет-общение приводит к росту чувства одиночества и проблемам взаимодействия с людьми во взрослой жизни.

Вместе с тем в условиях пандемии люди пытаются адаптироваться к условиям самоизоляции, что отражается и на практиках использования интернет-контента. Так, ВЦИОМ были представлены данные опроса, проведенного 07.04.2020 г., приуроченного ко Дню Рунета – российского сегмента интернета, «Сеть как спасение» [5].

Как известно, ведущим агентом социализации подрастающего поколения являются интернет-коммуникации, которые так или иначе пытаются решить вопрос одиночества.

В условиях самоизоляции, предпринятой нашими согражданами для защиты от распространения коронавируса [COVID-19](#), изменился ряд практик использования интернета. По сравнению с февралем 2020 г. на 6% увеличилась доля россиян, использующих интернет для получения новостей о жизни в городе, стране или мире (89 % vs. 83 %). Доля россиян, использующих интернет для обучения и самообразования, увеличилась на те же 6% с февраля этого года и составила 69 %. В Рунет ходят также для досуга и развлечений: смотрят кино, играют в игры, читают книги в Сети 77 % пользователей; два года назад их было на 6 % меньше (71 %). Одним из возможных векторов в саморазвитии личности и превенции одиночества могут стать практики самообразования молодёжи посредством интернет-коммуникаций.

К основным причинам одиночества можно отнести следующие: естественного происхождения или биологические причины (смерть родителей, физические недостатки с рождения и пр.), духовно-нравственные (посвящение себя служению Богу, монашество, использование определённых духовных практик, путь самосовершенствования и др.), социальные (социально-государственный уклад, урбанизация, лишение свободы по приговору суда, ограничение общения по медицинским показателям, исключение члена из социальной группы, манипулирование общественным сознанием, военные действия, рабство, занятие нелюбимой работой и др.), психологические (дисбаланс духовных потребностей и материальных притязаний человека, то есть внутриличностный конфликт, особенности характера, низкая самооценка [6, с.6], психологическая травма, сексуальная ориентация, манипулирование человеческим сознанием и др.), чрезвычайные ситуации (несчастный случай, получение инвалидности и пр.).

Одиночество охватывает все социальные слои населения, подростков, молодёжь, пожилых людей и т.д. В одиночестве пребывают как женщины, так и мужчины, то есть первый носит гендерный характер.

Обсуждение рассматриваемой темы.

Традиционно понятие «духовность» рассматривается в двух аспектах: 1. Внутренняя психическая жизнь человека, связанная с общностью идей, взглядов, стремлений и т.п.; 2. Связь с церковью, религией, принадлежность ей, воцерковленность [7].

В таких монотеистических (авраамических) религиях, как иудаизм, христианство и ислам, духовность напрямую увязывают с верой в Бога и миром Святого духа [8, с.186-190].

Полагаем, что понятие «духовность» невозможно мыслить без Бога.

Некоторые авторы духовность (переживание и оценка священного внутри или за пределами материального мира) отделяют от религии (лат. religare – связывать, соединять) как «структурированной системы убеждений, включающей эмоции, мораль и чувство идентичности и общности», в связи с различными структурой, практиками поиска и подходами к истине [9, с.40-41].

Понятие «духовность» не только увязывают с религией и духовной культурой определённого народа, но и с душой и духом человека, то есть с духовной его сущностью [10, с.21-29].

Под духовно-нравственной сферой человека мыслится духовное и нравственное пространство, формируемое человеком и его духовной сущностью (душа и дух), в котором проявляются и реализуются морально-нравственные наклонности и качества человека, его души, духовные ценности и потребности, его мировоззрение, а также уровень духовного и нравственного сознания [11, с.87-91].

В состав концепта «духовно-нравственные ценности» входят духовность, нравственность и ценность («то, что имеет для человека важное значение, особую значимость») [9, с.9-12].

Как указывает З.А. Айзатуллин, под духовностью следует понимать стремление человека изменить себя, приблизить свою жизнь к высшим ценностям, идеалу, установить свои отношения с окружающим миром на основе любви, которая является проявлением духовности, добра, истины, красоты,

совести, строить свою жизнь на основе гармонии с окружающим миром [12, с.9-12].

Указанный автор под нравственностью мыслит способность человека действовать, думать и чувствовать в соответствии со своим духовным началом, это способы и приемы передачи вовне своего внутреннего духовного мира.

Подытоживая вышеуказанные понятия, З.А. Айзатуллин говорит о духовно-нравственных ценностях как «об установках личности, указывающие на их культурное, социальное, человеческое значение, регулирующие сознательную деятельность и поведение, придающие им нравственный характер и ориентирующие её на достижение высших идеалов» [12, с.9-12].

Человек представляет собой духовную личность (духовную сущность), так как помимо физического тела он имеет душу и дух [10, с. 21-29].

В литературе под душой человека понимается, совершенно самостоятельное духовное Разумное Энергетическое Существо (Суть), способное жить без тела человека, бессмертное Творение Бога, которое относят к Божественной и духовно-нравственной ценности [13, с.141-147].

В монотеистических религиозных учениях понятие «дух» всегда увязывается с Богом (Аллахом), а также Святым Духом. При этом дух человека отличают от Святого Духа по свойствам, качеству и другим духовным характеристикам [13, с.142].

Под духом человека мыслится нетелесное, невещественное начало, эманация Бога [14, с.17, 352]. В Библии и Коране это дух представлен как дыхание Бога (Аллаха) в человека (Библия Быт.2:7; Коран 38:72).

В соответствии с концепцией прав души и духа человека, душа человека обладает определённым набором прав [15, с.62-65].

Согласно Толковому словарю живого великорусского языка В.И. Даля, одинокий – уединённый, где мало жизни, сам по себе, отдельный [16, с.652].

Одиночество можно условно классифицировать на следующие группы: кровное (отсутствие у ребёнка родителей в связи со смертью, отсутствие каких-либо родственников), культурное (отчуждение от культуры), социальное

(социальное сиротство детей при живых родителях, социальная разобщённость или изоляция родственников, земляков, граждан одной страны или нации, лишение членства в группе, неприятие группой и т.д.), межличностное (утрата постоянного общения с другим человеком) [1, с.166] и правовое или юридическое одиночество (выражено в закреплении правового статуса того или иного социального вида одиночества).

В российском праве выделяют следующие социально-правовые понятия, которые так или иначе связаны с концептом «одиночество»: «одинокый гражданин», «одинокый родитель», «одинокая мать», «одинокый отец», «ребёнок-сирота», «дети-сироты» и пр.

Согласно 2.4.6 Национального стандарта Российской Федерации [ГОСТ Р 52495-2005 «Социальное обслуживание населения. Термины и определения»](#) (далее – Нацстандарт), утверждённого [Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 30 декабря 2005 г. № 532-ст \(ред. от 17.10.2013 г.\)](#), одинокый гражданин – это гражданин, не состоящий в браке, не имеющий родственников, обязанных по закону содержать его и оказывать ему необходимую помощь [17].

Пункт 2.4.7 Нацстандарта гласит: ребёнок-сирота – ребёнок, оставшийся без попечения родителей вследствие их смерти.

В соответствии со статьёй 49 Семейного кодекса РФ, к «матери-одиночке» относят женщину, не состоящей в браке и воспитывающей ребёнка или детей одна, без наличия совместного заявления родителей о фиксации прав отцовства при регистрации ребенка в органах ЗАГС [18].

Одинокая мать – женщина, воспитывающая ребёнка или детей одна [19]. Аналогичная ситуация касается и одинокого отца. Каждый в отдельности считается одиноким родителем.

По мнению некоторых авторов, религия по-своему раскрывает свой уровень понимания одиночества как важного модуса человеческого

существования, а также как сильнейший мотивирующий фактор для духовно-нравственного развития личности [20, с.26].

В духовном плане человечество едино благодаря общей природе и источнику его души и духа. Следовательно, духовная сущность человека по своей природе никогда не одинока.

Восприятие человеком одиночества зависит от преобладания в нём духовной или биологической (физической) сущности. Для последнего одиночество – это модус трагедии, так как человек всегда один на один со смертью своего физического тела.

Можно говорить о том, что понятие одиночества больше связано с биологической и социальной сущностью человека, чем с его духовной природой. Не всегда видимое социальное одиночество говорит нам о том, что человек духовно одинок.

Монотеистические (букв. «единобожие», от греч. *μόνος* – один и греч. *θεός* – Бог) религии направляют человека к Богу, раскрывая духовную суть человеческой природы и смысл его жизни, тем самым положительно решая проблему одиночества.

При определении духовного пути развития человек выбирает уединение как «способ восстановления внутреннего потенциала личности» [21, с.40]. В отличие от одиночества, уединение всегда имеет определённый смысл [21, с.40].

Понятие человеком смысла своей жизни позволяет решить проблему одиночества, на что должно обратить особое внимание существующая система воспитания и образования.

У подростков и молодёжи социальное одиночество может быть связано с установлением их душой и духом заслона от социальных и духовно-нравственных пороков других людей и общества, что иногда не понимают их родители или педагоги.

Заключение. В ходе исследования выявлено, что проблема одиночества не обходит стороной духовно-нравственную сферу человека и общества.

Духовная сущность человека (душа и дух) формирует определённое поведение личности при выборе одинокого (уединённого) образа жизни или нахождения в социуме.

Выводы. Понятие «одиночество» связано с человеком, но при этом не является характеристикой и свойством души и духа человека.

Проблема одиночества напрямую связана с физическим телом человека. Чтобы начать решать проблему одиночества, для начала каждому человеку, включая подростков, необходимо понять смысл своего существования в этом мире, а также осознать свою духовную природу и её потребности.

Библиографический список

1. Смирнова А.О. Социальное одиночество: сущность, типы, причины и методы преодоления // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология». 2010. № 3 (46). С.161-175.
2. Аналитический обзор. [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116698> (дата обращения: 25.08.2020).
3. Социальные сети усиливают у людей чувство одиночества? [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://solitarius.ru/public/75522.htm> (дата обращения: 25.08.2020).
4. Одиночество / общение в интернете развивает социальные навыки подростков. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://solitarius.ru/public/59567.htm> (дата обращения: 25.08.2020).
5. Аналитический обзор. [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=10221> (дата обращения: 25.08.2020).
6. Фаррахов А.Ф. Объяснение причин одиночества // Modern Research of Social Problems. 2013. № 5 (25). С.1-7.
7. Введенская Л.А. Словарь антонимов русского языка. Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. 544 с.
8. Штумпф С.П. Генезис духовности в контексте религиозно-философского дискурса // Ярославский Педагогический Вестник. 2014. № 1. Т. I (Гуманитарные науки). С. 186–190.
9. Бабаева Э.А. Духовность и религия. Тожество и различие // Духовно-нравственные и идеологические проблемы в современном обществе. Сборник статей / Под общей редакцией Н. А. Саркаровой. Махачкала: АЛЕФ, 2020. С.40–45.
10. Асадуллина Г.Р., Ивентьев С.И. Национальная духовная культура и душа человека // Башкирская духовная жизнь в поликультурном пространстве: прошлое, настоящее и будущее: сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне (г. Уфа, 21 мая 2020 г.) / отв. ред. Г.С. Кунафин. Уфа: РИЦ БашГУ, 2020. С.21-29.
11. Ивентьев С.И. Душа и дух человека как главный субъект безопасности жизнедеятельности // Безопасность жизнедеятельности: современные вызовы, наука, образование, практика: материалы IX Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием (3-4 декабря 2018 г., г. Южно-Сахалинск): сборник научных статей / сост.: С. В. Абрамова, Е. Н. Бояров; под ред.: О. А. Фёдорова, В. В. Моисеева. Южно-Сахалинск: САХГУ, 2019. С.87-91.
12. Айзатуллин З.А. Роль духовно-нравственных ценностей Ислама в поликультурном обществе. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://islam.ru/content/obshchestvo/44258> (дата обращения: 25.08.2020).

13. Боброва Н.А., Ивентьев С.И. Концепция прав души и духа человека как основа духовно-нравственной интеграции // Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве: сборник материалов международной научной конференции / отв. ред. С.Г. Максимова. Вып. 8. Том 2. Барнаул: ИП Колмогоров И.А., 2019. – С.141-147.

14. Ивентьев С.И. Божественные и духовно-нравственные права и свободы человека. Новосибирск: СИБПРИНТ, 2012. 357 с.

15. Боброва Н.А., Ивентьев С.И. Человеческая душа как главная духовно-нравственная ценность человека // Философия человека: материалы Второго научного симпозиума, 11-12.10.2019 г., Таганрог / отв. ред. В.П. Рыжов. Таганрог : Типография Ступина С. А., 2019. С. 62–65.

16. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 тт. Т.2: И-О. СПб.: ТОО «Диамант», 1996. 784 с.

17. Национальный стандарт Российской Федерации [ГОСТ Р 52495-2005 «Социальное обслуживание населения. Термины и определения»](#). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-rostekhregulirovaniya-ot-30122005-n-532-st-ob/> (дата обращения: 25.08.2020).

18. Семейный кодекс РФ // Российская газета. 27.01.1996. № 17.

19. Постановление Конституционного Суда РФ от 15.10. 2013 г. № 21-П "По делу о проверке конституционности положения пункта 1 части 1 статьи 19 ФЗ «О социальных гарантиях сотрудникам некоторых федеральных органов исполнительной власти и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» в связи с запросом Верховного Суда Российской Федерации» // Российская газета. 29.10.2013. № 243.

20. Фаррахов А.Ф. Религиозное осмысление одиночества // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2015. № 7. С.26-28.

21. Юрченко М.А. Одиночество и уединение // Гуманитарные и социальные науки. 2008. № 3. С.40-47.

**ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО КОМПЛЕКСА
«РЕАКОР» С БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗЬЮ В
ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ МЧС РОССИИ
(НА БАЗЕ СИБИРСКОГО ФИЛИАЛА ФКУ ЦЭПП МЧС РОССИИ)**

Ольга Анатольевна Берзина

ведущий психолог НИО (МПП) Сибирского филиала федерального казенного учреждения
«Центр экстренной психологической помощи Министерства Российской Федерации по
делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий
стихийных бедствий»
ceppsibir@yandex.ru

Елена Викторовна Куричкова

начальник НИО (МПП) Сибирского филиала федерального казенного учреждения «Центр
экстренной психологической помощи Министерства Российской Федерации по делам
гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных
бедствий»
ceppsibir@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются практические аспекты применения реабилитационного психофизиологического комплекса «Реакор» с БОС в рамках психофизиологической диагностики, индивидуальной психологической коррекции специалистов МЧС России и влияние БОС-терапии на изменение эмоционального статуса и физиологических показателей путём обучения навыкам самоконтроля за состоянием систем организма человека.

Ключевые слова: биологическая обратная связь, специалист МЧС России, психологическая коррекция.

**EXPERIENCE OF USING REHABILITATION COMPLEX «REACOR»
WITH BIOLOGICAL FEEDBACK IN PRACTICAL ACTIVITIES OF
SPECIALIST OF PSYCHOLOGICAL SERVICE EMERCOM OF RUSSIA
(BASED ON THE SIBERIAN BRANCH OF FEDERAL PUBLIC
INSTITUTION EMERGENCY PSYCHOLOGICAL AID CENTER
EMERCOM OF RUSSIA)**

O. A. Berzina

leading psychologist, research department of medical and psychological rehabilitation
Siberian branch of Federal public institution Emergency psychological aid center
EMERCOM of Russia
ceppsibir@yandex.ru

E. V. Kurichkova

head of the research department of medical and psychological rehabilitation
Siberian branch of Federal public institution Emergency psychological aid center
EMERCOM of Russia
ceppsibir@yandex.ru

Abstract. The article discusses the practical aspects of using the Rehacor rehabilitation psychophysiological complex with biofeedback in the framework of psychophysiological diagnostics, individual psychological correction of specialists from the Ministry of Emergencies of Russia and the effect of biofeedback therapy on changes in emotional status and physiological indicators by teaching self-control skills for the state of the human body systems.

Key words: biofeedback, specialist of EMERCOM of Russia, psychological correction.

Функциональное биоуправление с биологической обратной связью (далее - БОС) – один из ведущих методов психофизиологической коррекции, основанный на принципе саморегуляции биологических систем, активизации резервных функциональных возможностей организма. Данный метод позволяет сформировать новые поведенческие реакции за счёт тренировки при использовании зрительных, слуховых, тактильных стимулов посредством современной компьютерной технологии.

Процедура с БОС направлена на функциональную стимуляцию нейронных путей, связанных с концентрацией внимания и формированием поведенческих навыков. Процедура может способствовать достижению устойчивых позитивных физиологических изменений, не вызывая побочных эффектов [1; 2].

Важнейшей особенностью тренинговой методики с БОС является то, что она неинвазивная, не связана с физическим, химическим, медикаментозным воздействиями на организм человека и не вызывает зависимость [3].

Анализ отечественной и зарубежной научной литературы последних лет демонстрирует возможности использования БОС-технологий в различных сферах деятельности: спортивной медицине, реабилитационных центрах, силовых ведомствах, логопедии, образовании и т.д. [4; 5; 6; 7].

Экстремальные условия, повышенная ответственность и напряжённость труда становятся причиной возникновения негативных психологических последствий у специалистов МЧС России, что может приводить к снижению качества и продолжительности их жизни [8]. В связи с этим, особенно

актуальным выступает использование метода БОС, который способствует совершенствованию механизмов саморегуляции, позволяет специалистам экстремального профиля контролировать различные параметры работы систем своего организма, повышает уровень осознания и произвольного контроля физиологических процессов. Как правило, эти процессы на начальном этапе не осознаваемы и не управляемы произвольно, но, в дальнейшем, у специалистов развивается способность контролировать внешние сигналы, и этот опыт переносится на осознанное самостоятельное регулирование своих эмоциональных реакций и внутреннего состояния. Далее такой тип поведения закрепляется и применяется вне поля тренингового пространства, опыт переносится в повседневную жизнь.

Специалисты-психологи научно-исследовательского отдела медико-психологической реабилитации Сибирского филиала имеют опыт работы по проведению диагностических и коррекционных мероприятий сотрудникам МЧС России на реабилитационном психофизиологическом комплексе «Реакор» с БОС. Метод функционального биоуправления с БОС реализуется в направлении медико-психологической реабилитации в таких формах работы психолога, как: психофизиологическая диагностика, аппаратная коррекция в виде тренингов, индивидуальная психологическая коррекция.

При поступлении на 10-дневный курс медико-психологической реабилитации (далее – МПР) специалисты МЧС России проходят ряд диагностических процедур, включенных в стандарт общеоздоровительной программы. Для диагностики актуального психофизиологического состояния проводится проба «ПЭН» на комплексе «Реакор» с БОС, отражающая степень психоэмоционального напряжения по физиологическим показателям пульса, температуры, рекурсии дыхания, кожно-гальванической реакции и др. Данное психофизиологическое тестирование проводится и в конце реабилитационного курса с целью оценки эффективности проведенных мероприятий.

Нами был проведён анализ показателей ПЭН-пробы у специалистов МЧС России, прошедших 10-дневный курс МПР в 2016-2018 гг. В выборку попали 46

сотрудников МЧС России (пожарные, спасатели), которым в рамках реабилитационной программы назначались тренинги функционального биоуправления на комплексе «Реакор с БОС».

Для выявления взаимозависимости между психофизиологическими показателями, отражающими функциональное состояние конкретной системы организма, был проведён анализ полученных данных с использованием статистических методов ранговой корреляции Спирмена.

Выполненный анализ позволил выявить коэффициент корреляционной связи между индексом напряжения или стресс-индексом (далее - ИН) и общей мощностью спектра вариабельности сердечного ритма (далее - ТР), равный - 0,93 (обратная зависимость), что свидетельствует о статистически значимой взаимосвязи ($0,9 < r < 1$).

ИН отражает степень напряжения регуляторных систем под влиянием стресса, является очень лабильным показателем, который зависит от психоэмоционального состояния человека. ТР отражает уровень адаптационного потенциала организма. Чем выше общая мощность спектра, тем выше адаптационный потенциал и стрессоустойчивость человека, тем лучше функциональное состояние его регуляторных систем.

Анализ динамики показателей ИН и ТР «ПЭН»-пробы на комплексе «Реакор» с БОС до начала и после завершения курса МПР продемонстрировал снижение уровня напряжения и повышение адаптационного потенциала у 73% из 46 сотрудников МЧС России, представленных в выборке.

Данные результаты дают нам возможность предполагать, что чем выше у человека психоэмоциональное напряжение, тем ниже адаптационный потенциал, функциональные возможности и, наоборот, чем ниже ИН, тем выше ТР. Следовательно, можно предположить, что реализация мероприятий, направленных на снижение психоэмоционального напряжения, приведёт к повышению функциональных возможностей организма.

Полученные результаты требуют дальнейшего детального изучения и поиска взаимосвязи других физиологических параметров для использования в

оптимизации коррекционных мероприятий для спасателей и пожарных, чья профессиональная деятельность сопряжена с большими физическими и психоэмоциональными нагрузками.

Очевидно, что от результатов проведенного диагностического обследования специалистов экстремального профиля зависит стратегия реализации мероприятий МПР, а также выбор конкретных форм коррекционных мероприятий с использованием психофизиологического оборудования, либо индивидуальной психологической коррекции.

Проведение диагностического психофизиологического обследования на комплексе «Реакор» с БОС дает возможность отслеживать изменения в распределении симпатических и парасимпатических влияний на физиологический статус (вегетативный баланс) человека. Это является особенно важным, так как сбалансированная работа симпатического и парасимпатического отделов автономной нервной системы позволяет человеку адекватно реагировать на любые предъявляемые требования [8].

Перспективным для дальнейшего анализа является мониторинг динамики в ходе МПР индекса вегетативного баланса (далее – ИВБ), который отражает работу вегетативной нервной системы (далее – ВНС), преобладание симпатического или парасимпатического отдела ВНС и уровень стресса у клиента.

Примером возможного учета ИВБ, полученного при первичной диагностике, на этапе назначения реабилитационных мероприятий клиенту в Сибирском филиале ФКУ ЦЭПП МЧС России, может служить выбор программы на аудиовизуальной вибротактильной системе «Сенсориум». Ключевым фактором при выборе программы является преобладающая активность конкретного отдела ВНС. Программа глубокой релаксации назначается в случае повышенной активности симпатического отдела ВНС (ИВБ больше 3,5), а программа на активизацию ресурсов – при преобладающей активности парасимпатического отдела ВНС (ИВБ ниже 1,0).

Выполнение профессиональных задач сотрудниками МЧС России зачастую требует усиленного внимания, активизации или, наоборот, подавления активности некоторых функций, например, вегетативных – при эмоционально напряжённой или усиленной умственной работе, что очень важно для деятельности с особой значимостью и ответственностью. Этому способствует обучение навыкам самоконтроля за показателями функционального состояния систем организма, например, частотой дыхания или пульсом.

Учитывая специфику работы специалистов экстремального профиля, связанную с большими физиологическими и психоэмоциональными нагрузками, показаниями к проведению БОС-терапии являются: эмоциональное напряжение, хроническое утомление, стресс, страхи, проявление психосоматической симптоматики (нарушение дыхания, бессонница и т.п.).

Для эффективного осуществления процедур с БОС необходимо наличие мотивации и активное желание со стороны клиента. Если клиент явно или скрытно не хочет выполнять поставленную перед ним задачу, то даже при наличии всех остальных звеньев биологической обратной связи снижается возможность реализации БОС-программы [4].

Для повышения мотивации клиента, перед началом мероприятия с использованием БОС-технологий, психологи Сибирского филиала предоставляют необходимые сведения о процедуре, о зависимости параметров сигнала от состояния физиологических функций и возможных способах достижения нужного результата. Мотивационная беседа разъясняет цель тренинга и пути ее достижения, рассматривает конкретный физиологический параметр, на улучшение которого направлен тренинг и возможные трудности при выполнении заданий.

При проведении тренингов с БОС фиксируется несколько основных физиологических параметров, при последующем анализе которых можно сделать выводы об эффективности процедуры.

Комплекс «Реакор» с БОС позволяет одновременно регистрировать до 4-х физиологических сигналов в произвольном сочетании из набора: кожно-

гальваническая реакция (далее – КГР), кожная проводимость (далее – КП), электроэнцефалограмма (далее – ЭЭГ), температура (далее – Т), рекурсия дыхания (далее – РД), электрокардиограмма (далее – ЭКГ), электромиограмма (далее – ЭМГ), фотоплетизмограмма (далее – ФПГ) [9].

Наиболее доступным и показательным для наблюдения изменений, как для психолога, так и для участника тренинга, является показатель РД, который можно отслеживать, проводя процедуру «Дыхательный тренинг».

При любых эмоциональных проявлениях, положительных или отрицательных, чаще всего нарушается нормальный ритм дыхания (при этом неправильное дыхание, как правило, формируется в детстве). При проведении БОС процедуры с тренировкой правильного дыхания происходит преобразование негативных поведенческих реакций в позитивные. Изменению негативных психологических установок, сформированных ранее, будет способствовать сочетание БОС-тренингов с индивидуальной психологической коррекцией.

На уровне физиологии управление дыханием происходит за счет изменения тонуса симпатических нервов, который возрастает во время вдоха и снижается при выдохе. Одновременно происходит изменение частоты сердечных сокращений (далее – ЧСС) (при вдохе увеличивается, при выдохе уменьшается). Учитывая этот физиологический механизм, происходит эффективное обучение замедлению дыхания: диафрагмальному, абдоминально-релаксационному типу дыхания, что положительно сказывается на психоэмоциональном состоянии человека, в частности, снижаются тревога, волнение и беспокойство, а также улучшается работа дыхательной системы [9]. Важно отметить, что умение управлять своим дыханием является ценным навыком, который помогает в экстремальной ситуации специалисту МЧС России управлять своим функциональным состоянием.

Кроме тренингов, связанных с управлением дыханием, в рамках МПР активно используются:

«Тренинг по частоте сердечных сокращений»: БОС по сердечному ритму (ЧСС-БОС) применяется для снижения уровня тревожности, а также при обучении навыкам, связанным с публичными выступлениями [4].

«Тренинг по КГР»: измеряемым параметром в КГР-БОС, представляет собой сопротивление кожи электрическому току, который отражает активность потовых желез и показывает активность симпатического отдела ВНС и уровень эмоционального возбуждения [4].

В среднем, курс БОС-тренингов состоит из ежедневных 5 - 10 сеансов. Если БОС-терапия проводится в совокупности с индивидуальной психологической коррекцией, то возможно проведение тренингов раз в два-три дня.

Об эффективности проведенных БОС-тренингов свидетельствует устойчивый сдвиг контролируемого параметра (например, снижение ЧСС), по завершению реабилитационного курса. Оценить успешность БОС-тренингов в рамках одного проведенного тренинга помогает поэтапная динамика (промежуточный контроль), отследить изменения на уровне физиологических параметров от тренинга к тренингу - курсовая динамика.

Важно учитывать, что в начале обучения, когда навык управления не сформирован, изменчивость контролируемого параметра указывает на возрастание поисковой активности и изменение привычного способа реагирования, что говорит о положительной тенденции. Вместе с тем, получить представление о происходящих изменениях можно и на основании, например, снижения ЧСС, повышения температуры, снижения мышечного напряжения и роста процентной мощности альфа-ритма [9]. Сдвиг физиологического параметра в ходе тренингов даже на 3% может говорить о положительном результате.

Интересен опыт применения комплекса «Реакор» с БОС как инструмента при индивидуальной работе с клиентом в рамках психологической коррекции. Учитывая, что сеансы БОС-тренинга сами по себе могут привести к желаемым изменениям в состоянии клиента, лучше начинать работу с определенных

запросов, где очевиден невротический, психосоматический и другие компоненты. Во многих случаях есть основания ожидать выраженного позитивного результата уже после работы на уровне саморегуляции БОС-тренинга, что позволит сократить время дальнейшей психотерапии и сделает ее эффективней, поскольку, таким образом, будут заложены психофизиологические основания для формирования благополучного разрешения запроса. Объективная оценка эффективности работы при этом может осуществляться, в частности, при анализе данных тренинга по параметрам сердечного ритма [10].

Комплекс «Реакор» с БОС обладает широкими возможностями по отображению сигналов обратной связи в виде управляемых образов зрительной, слуховой и тактильной модальности [9], что помогает специалисту-психологу управлять процессами, происходящими у клиентов через ведущую репрезентативную систему.

Способы реагирования, сформированные в детстве, клиент применяет по аналогии в любой ситуации: будь то реальная или искусственно созданная ситуация во время прохождения БОС-тренинга. Во время сеанса с БОС психолог может отслеживать различные физиологические реакции клиента и механизмы реагирования в стрессе, чаще всего – через ведущую репрезентативную систему. Работа с использованием комплекса «Реакор» с БОС в таком случае требует от психолога наличия определенных навыков наблюдения, например, отслеживание телесных изменений, дыхания и т.д.; владения техниками, используемыми в психологической коррекции и опыта работы с ними.

Применение в работе со специалистами МЧС России реабилитационного психофизиологического комплекса «Реакор» с БОС позволяет специалисту психологу решать несколько практических задач: оценивать показатели актуального психоэмоционального состояния; обучать управлению своими физиологическими показателями на тренингах с БОС; помогать вырабатывать навык поведенческой саморегуляции и закреплять его; прорабатывать негативные психологические установки, используя процедуры с БОС в

комплексе с индивидуальной психологической коррекцией.

В целом, плодотворная работа психолога и клиента в условиях тренинговой сессии приводит к снижению эмоциональной напряженности, нормализации и улучшению самочувствия, активности и настроения, что положительно сказывается на мотивации специалистов МЧС России к успешному выполнению профессиональных задач.

Библиографический список

1. Быков А.Т., Питерская Я.А., Поддубная Р.Ю., Черноусова Л.Д.. Методы биологической обратной связи в коррекции психофизиологической дезадаптации в условиях санатория // Общие вопросы применения метода БОС. СПб.: ЗАО «Биосвязь», 2008.
2. Сметанкин А.А. Метод биологической обратной связи по дыхательной аритмии сердца - путь к нормализации центральной регуляции дыхательной и сердечно-сосудистой систем (метод Сметанкина) // Биологическая обратная связь. 1999. №1. С.18-29.
3. Захаров С.М., Скоморохов А.А. Новые возможности реабилитационных комплексов с использованием биологической обратной связи «Реакор» и «Реакор-Т» // Сборник материалов первой научно-практической конференции «Медицинское обеспечение спорта высших достижений». Москва, 17 октября 2014 г.
4. Вартанова Т.С., Сметанкин А.А. Очерк истории развития биологической обратной связи как метода медицинской реабилитации / Т.С. Вартанова, А.А. Сметанкин // Общие вопросы применения метода БОС. СПб.: ЗАО «Биосвязь», 2008.
5. Заборовская В.Г., Куричкова Е.В., Штумф В.О. Оценка влияния курса медико-психологической реабилитации на психофизиологический статус сотрудников МЧС России // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. 2016. №3. С. 51-56.
6. Зарипов А.А., Потапов Р.В., Ашанина Е.Н. Современные представления об использовании принципа биологической обратной связи в коррекции функционального состояния организма у сотрудников силовых ведомств при сменном режиме деятельности // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. 2015. №2. С. 86-99.
7. Методические рекомендации по психологической профилактике и коррекции в МЧС России. Серия: Библиотека психолога МЧС России. М.: ФКУ ЦЭПП МЧС России. 2016. 300 с.
8. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / под общ. ред. Ю.С. Шойгу. М.: Смысл. 2007. 319 с.
9. Программно-методическое обеспечение. Функциональное биоуправление с биологической обратной связью «Реакор». Руководство пользователя. Часть 2. Методические указания А_2477-27_РП. Таганрог: НПКФ «Медиком МТД». 2013. 182 с.
10. Астахова А.И. Использование функционального биоуправления в психотерапии // Сборник «Материалы XVI международной конференции по нейрокибернетике (ICNC-12). 24-28 сентября 2012 г., г. Ростов-на-Дону. Второй международный симпозиум «Интерфейс Мозг-компьютер».

ТРЕВОЖНОСТЬ ЛЫЖНИКОВ 12-14 ЛЕТ КАК ИНДИКАТОР УСПЕШНОСТИ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Татьяна Александровна Беспалова

кандидат медицинских наук, доцент, заведующая кафедрой теоретических основ
физического воспитания, СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Саратов

tatyanabesp64@mail.ru

Аннотация: В ходе настоящего исследования спортивная деятельность лыжников была рассмотрена как самореализация личности в спорте, спортивных достижениях. Установлена связь между личностной, реактивной тревожностью лыжников и успешностью соревновательной деятельности лыжников. Наиболее высокий уровень объективно достигнутой самореализации в спорте отмечался у лыжников 12-14 лет со средним уровнем тревожности.

Ключевые слова: саморегуляция личности, личностная тревожность, ситуативная тревожность, субъективная самореализация, объективная самореализация.

ANXIETY OF SKIERS AGED 12-14 AS AN INDICATOR OF THE SUCCESS OF SPORTS ACTIVITIES

T. A. Bespalova

candidate of medical sciences, associate Professor,
head of the Department of Physical Training Theory, Saratov State University

tatyanabesp64@mail.ru

Abstract: in the course of this study, the sports activity of skiers was considered as self-realization of the individual in sports, sports achievements. The connection between personal and reactive anxiety of skiers and the success of competitive activities of skiers is established. The highest level of objectively achieved self-realization in sports was observed in skiers aged 12-14 years with an average level of anxiety.

Keywords: personal self-regulation, personal anxiety, situational anxiety, subjective self-realization, objective self-realization.

Формирование механизмов саморегуляции личности в спорте тесно связано с самооценкой, определяющей направление и уровень активности субъекта, становления его личности [1, 2, 3]. Анализ спортивной практики демонстрирует то, что к вопросу влияния самооценки на спортивный результат уделяется недостаточное количество внимания, недооценивается ее роль как механизма произвольной саморегуляции деятельности спортсмена.

В ходе настоящего исследования изучен характер взаимосвязи между самореализацией личности в спорте и тревожностью 25 лыжников 12-14 лет

обоих полов, массовых разрядов, по состоянию здоровья, относящихся к основной медицинской группе.

Тревожность спортсмена характеризует устойчивую склонность воспринимать немалый круг ситуаций в качестве угрожающих, реагируя на подобные ситуации состоянием тревоги.

Для спортсменов тревожность с самого начала не считается отрицательной чертой личности или же каким-то фактором неудачи в соревнованиях. Фиксированный уровень тревожности — естественный и неотъемлемый атрибут подготовки личности к тому или иному ответственному делу — экзамену, соревнованию, значимому в жизни решению, сопряжённому с риском поступку и так далее. Тревожность целиком и полностью типична абсолютно всем людям занимающимся спортом, нацеленным на благоприятный результат или избегание неудачи в соперничестве.

В ходе настоящего исследования для определения личностной и ситуативной тревожности спортсменам в конце тренировочной недели перед соревнованиями с заранее известными соперниками предлагали ответить на вопросы тест-опросника по Ч. Д. Спилбергу (в модификации Ю.Л. Ханина).

При интерпретации результата тестирования уровня личностной тревожности лыжников–гонщиков установлено, что личностная тревожность у 8 человек (32%) – высокая, у 17 человек (68%) – средняя.

Уровень реактивной тревожности в нашем исследовании у 7 человек (28%) – высокий, у 13 человек (52%) – средний, у 5 человек (20%) – низкий. (рис.2)

В дальнейшем мы разделили исследуемых лыжников на 2 группы:

1 – с высоким уровнем личностной тревожности (ВУТ) и

2 – со средним уровнем личностной тревожности (СУТ).

У 8 лыжников, составивших 1 группу, с высоким уровнем личностной тревожности, были установлены различные уровни реактивной тревожности:

Высокий – у 4 человек (50%)

Средний – у 4 человек (50%).

У 17 лыжников, составивших 2 группу, со средним уровнем личностной тревожности, были установлены различные уровни реактивной тревожности:

Высокий – у 3 человек (18%)

Средний – у 9 человек (53%)

Низкий – у 5 человек (29%).

Полученные данные показывают, что в 1 группе лыжников ВУТ 50% испытуемых (4 человека) с высокой тревожностью. Согласно сведениям литературных источников, высоко тревожный спортсмен имеет все возможности для успешного освоения двигательных действий, все возможности для выступлений на соревнованиях, в случае если включены его другие компенсаторные механизмы. Высоко тревожный спортсмен требует к себе большего внимания и эмоциональной поддержки, он отличается более продолжительным овладением трудными и опасными с его точки зрения упражнениями, ему необходима специальная подготовка к соревнованиям [4]. Не исключено, что у высоко тревожных спортсменов может зарождаться склонность к навязчивым мыслям о неудаче в предстоящих соревнованиях, вместе с тем существует предрасположенность к расцениванию значительного числа нейтральных ситуаций, как опасных для самооценки и самоуважения.

Так же 50% испытуемых характеризуется средним уровнем личностной тревожности.

Согласно полученным данным, во 2 группе лыжников СЛТ более половины респондентов (53%) характеризуются средним уровнем ситуативной тревожности. Данный уровень тревожности считается в наибольшей степени адаптивным, способствующим достижению высоких результатов.

Более одной четвертой части выборки (29%) характеризуется низким уровнем ситуативной тревожности. Данные респонденты могут быть охарактеризованы как недостаточно мотивированные на какую-либо деятельность, т.е. требуют повышенного внимания к мотивам деятельности и увеличение чувства ответственности спортсменов.

Менее одной пятой выборки (18%) характеризуется высоким уровнем ситуативной тревожности. По-видимому, испытуемые на момент проведения исследования пребывали в состоянии стресса и переживали такие эмоции, как беспокойство, напряжение, озабоченность, нервозность.

Опираясь на полученные в ходе исследования результаты, можно подвести итоги о том, что данная группа лыжников продемонстрировала хороший средний результат, который требует внесения некоторых корректировок в тренировочный процесс.

В дальнейшем, представлялось целесообразным рассчитать количественный показатель тревожности - уровень функциональных возможностей психической адаптации (УФВПА), который вычисляется как сумма показателей личностной и реактивной тревожности:

$$\text{УФВПА} = \text{РТ} + \text{ЛТ}$$

Мы рассчитали УФВПА в самых многочисленных группах:

1. В группе лыжников со средним уровнем личностной и реактивной тревожности он равен $76 \pm 6,8$, что свидетельствует об уровне функциональных возможностей психической адаптации выше среднего;
2. В группе лыжников с высоким уровнем личностной и средним уровнем реактивной тревожности – $86 \pm 4,5$, что свидетельствует о среднем уровне функциональных возможностей психической адаптации;
3. В группе лыжников с высоким уровнем личностной и реактивной тревожности – $94 \pm 6,2$, что об уровне функциональных возможностей психической адаптации ниже среднего.

Полученные результаты позволяют характеризовать различные уровни адаптационных возможностей, а в дальнейшем напряжение механизмов психической адаптации спортсменов в процессе тренировок.

Напряжение механизмов психической адаптации (НМПА) в группах вычислялось по формуле: $\text{НМПА} = \text{ЛТ} - \text{РТ}$

В нашем исследовании напряжение механизмов психической адаптации в группах распределилось следующим образом

1. В группе с низким уровнем тревожности НМПА был равен -2, т.е. соответствовал среднему уровню;

2. В группе со средним уровнем тревожности НМПА был равен +8, т.е. соответствовал среднему уровню;

3. В группе с высоким уровнем тревожности НМПА был равен 0, т.е. соответствовал среднему уровню.

Полученные данные свидетельствуют об отсутствии напряжения механизмов психической адаптации в группах, что в целом свидетельствует об благоприятных условиях тренировочного режима лыжников.

Согласно данным литературных источников, самореализация в спорте рассматривается как реализация потенциала индивида в процессе достижения спортивных результатов на основе совершенствования себя.

В рамках настоящего исследования была определена самореализация лыжников 12-14 лет с различным уровнем личной тревожности.

Мы определили уровень объективно достигнутой самореализации в спорте лыжников с различным уровнем тревожности.

Среднее значение объективно достигнутой самореализации в спорте у лиц со средним уровнем выше, чем в двух других группах ($P1 \geq 0,5$). Объективно достигнутая самореализация во 2 группе выше на 17%, чем в группе с низким уровнем тревожности и на 17% чем в группе с высоким уровнем тревожности.

При описании успешности выступления лыжников на соревнованиях мы вели количественную оценку результатов, оценивая 1 баллом результаты с призовыми местами. Оказалось, что за год спортсмены участвовали в 10 соревнованиях разной степени значимости, лыжники со средним уровнем тревожности показали лучший результат – вошли в тройку лидеров в 10 соревнованиях, что позволило им набрать 7,6 баллов, лыжники с высоким уровнем тревожности набрали 6,3 баллов и низким уровнем тревожности - 6,3 балла.

Критерием субъективной оценки удовлетворенности самореализации в спорте была оценка испытуемым по 100–бальной шкале степени его

самореализации в спорте как спортсмена. В интервью мы задали испытуемым вопрос «Оцените, пожалуйста, по 100–бальной шкале насколько вы на сегодняшний день уже раскрыли свои возможности и способности в спорте».

Мы определили уровень субъективно достигнутой самореализации в спорте лыжников с различным уровнем тревожности. Данные, представленные в таблице 2 показывают, что среднее значение субъективной оценки самореализации в спорте у лиц 1 группы с низким уровнем тревожности выше, чем во 2 группе со средним уровнем тревожности на 12,1% ($P \geq 0,5$) и выше чем в 3 группе с высоким уровнем тревожности на 22,7% ($P \geq 0,5$).

В ходе исследования установлено, что:

1. Спортивная деятельность может изучаться как самореализация личности в спорте, которая объективно проявляется в спортивных достижениях, уровень которых выступает условием субъективной удовлетворенности самореализацией.

2. Личностная и реактивная тревожность лыжников определяет успешность соревновательной деятельности лыжников 12-14 лет.

3. Уровень психической адаптации лыжников 12-14 лет в условиях соревновательной деятельности свидетельствует об отсутствии напряжения механизмов психической адаптации в группах, что в целом свидетельствует об благоприятных условиях тренировочного режима лыжников.

4. Уровень объективно достигнутой самореализации в спорте у лыжников 12-14 лет со средним уровнем тревожности выше, чем в двух других группах, что подкрепляется успешностью соревновательной деятельности лыжников 12-14 лет со средним уровнем тревожности.

5. Уровень субъективной оценки самореализации в спорте у лиц 1 группы с низким уровнем тревожности выше, чем во 2 группе со средним уровнем тревожности и в 3 группе с высоким уровнем тревожности.

Библиографический список

1. Ларина О.В. Спорт как фактор становления личности // Актуальные проблемы здоровья, физической культуры и спорта на современном этапе: сборник научных трудов, посвященный 110-летию СГУ имени Н.Г. Чернышевского. Саратов. Саратовский источник. 2019. С. 108-112.

2. Шпитальная Е.Н. Влияние психологической подготовки на эффективность тренировочного процесса // Актуальные проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта в высших учебных заведениях Минсельхоза России: сборник статей по материалам IV международной, межвузовской, учебно-методической и научно-практической конференции. Саратов. Издательство: ООО «Центр социальных агроинноваций СГАУ», 2016. С. 49-53.

3. Беспалова Т.А., Царева Н.М. Психологические особенности личности спортсменов // Влияние физической культуры на формирование картины мира ребенка: междунар. межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2012. С. 102-107.

4. Павленкович С.С. Роль индивидуально-психологических особенностей студентов-спортсменов в адаптации к соревновательной деятельности // Актуальные проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта в высших учебных заведениях Минсельхоза России: сборник статей по материалам IV международной, межвузовской учебно-методической и научно-практической конференции. Саратов: Изд-во ООО «Центр социальных агроинноваций СГАУ», 2016. С. 35-39.

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ БИБЛИОТЕК: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Ростислав Юрьевич Большаков

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

Лилия Ильинична Переславцева

доцент кафедры библиотечно-информационной деятельности,
Белгородский государственный институт искусств и культуры
trusheva@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается социально-психологический аспект информатизации библиотек. Уделяется внимание роли библиотек в условиях информационного общества. Авторы анализируют перспективные направления развития библиотечных услуг.

Ключевые слова: информационное общество, библиотека, информатизация, информационные технологии, социальные потребности, личные потребности.

INFORMATIZATION OF LIBRARIES: SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ASPECT

R. Yu. Bolshakov

student of the Faculty of Social, Cultural, Information and Library Activity,
Belgorod State Institute of Art and Culture

L. I. Pereslavitseva

associate professor of the Department of Library and Information Activity,
Belgorod State Institute of Art and Culture
trusheva@yandex.ru

Abstract. The article deals with the socio-psychological aspect of library Informatization. Attention is paid to the role of libraries in the information society. The authors analyze promising areas of development of library services.

Key words: information society, library, Informatization, information technologies, social needs, personal needs.

Изучая историю, мы видим, что не существовало цивилизаций, обходящихся без библиотек, просвещавших людей. А современный мир, характеризующийся стремительным развитием информационных технологий, – нуждается ли он в таком институте социальной памяти, этой обители культурного досуга? На сегодняшний день библиотеки являются основным хранилищем культурного наследия человечества. В современном информационном мире библиотекам отводится важнейшая роль.

Темпы прогресса в связи с «объективной внутренней исторической необходимостью» обуславливают экипировку «всех культурных процессов современной информационной технологией» [1]. Не остались в стороне и библиотеки. Сегодня перспективы человеческого развития связываются с развитием информационного общества, которое есть, соответственно, «ступень в развитии современной цивилизации, характеризующаяся увеличением роли информации и знаний в жизни общества, возрастанием доли информационно-коммуникационных технологий ..., созданием глобального информационного пространства, которое обеспечивает эффективное информационное взаимодействие людей, их доступ к мировым информационным ресурсам и удовлетворение их социальных и личностных потребностей в информационных продуктах и услугах» [2]. А учитывая, что основная миссия библиотек заключается в обеспечении полноценного и равного доступа к информации для каждого гражданина (естественно, в нормативно-правовых пределах), то вполне логично, что современная библиотека использует и внедряет все более новые технологии. Тем более, что на сегодняшний день стираются грани между библиотекой и центром научно-технической информации.

Персональные компьютеры, занявшие свою нишу своей доступностью, небольшими габаритами, легкостью в эксплуатации и дешевизной, начали повсеместно использоваться в библиотеках. Сегодня невозможно представить себе не только научную, но и массовую библиотеку без компьютера. С приходом компьютеров в библиотечную деятельность значительно повысился качественный уровень обслуживания пользователей.

Электронная книга – это сочетание реальности и цифровых технологий. К тому же всем ведь нравятся функции «найти», «выделить», «копировать-вставить»...

Основным преимуществом использования информационных технологий является возможность создания библиотечных систем и автоматизированных информационно-библиотечных систем. По мнению большинства специалистов, «...роль библиотек в информационном обществе ... заключается в фильтрации,

оценке, переработке и приведении в удобное для использования состояние различных сетевых ресурсов» [3]. Действительно, услуги онлайн и оффлайн гарантируют непрерывный подступ к ресурсам библиотеки (используются ссылки, моментальные уведомления, электронные почтовые ящики читателей, SMS и пр.) В конечном счете, интернет-службы являются самым удобным помощником для постоянных читателей. Интернет-ссылки для читателей, безусловно, удобны. Но перед библиотекой в связи с этим появляется ряд проблемных вопросов. Самый главный – человеческий фактор: современные реалии предъявляют новые требования к профессиональной компетенции библиотекаря. Другой, не менее важной, проблемой является возможность предоставления онлайн-услуг в любое время суток.

Возможно ли применение в библиотечном деле искусственного интеллекта? Сегодня Siri и Алиса доступны на многих гаджетах, и, получая все большую популярность в повседневной жизни, искусственный интеллект является уже нашей реальностью. Безусловно, внедрение искусственного интеллекта в деятельность библиотеки требует определенных сил и вложений, но в то же время, добавление интеллектуальной стороны ко всем пользовательским приложениям в библиотеке – это возможность адаптироваться к потребностям посетителей. Мобильные приложения, установленные на смартфоне, также помогут расширить услуги библиотеки и упростить общение с читателями за счет следующего функционала: электронного библиотечного каталога, виртуальных экскурсий по библиотеке, календаря библиотечных событий, чтения электронных книг и статьи, электронного бронирования и т.д.

Одним из перспективных направлений развития библиотечных услуг является персонифицированное взаимодействие между системой и пользователем, вдохновляющее пользователей на поиск определенных книг: это могут быть интерактивные игры для юных читателей, цифровые выставки, различные виды информации, представленные на больших экранах в библиотеках и пр.

Сейчас для автоматизации технологических процессов в библиотеках наиболее популярным является метод штрих-кодирования. Штриховые коды применяются для идентификации издания при автоматизированной выдаче литературы библиотеки. Благодаря штрих-кодированию процесс автоматизации становится намного быстрее, но на данном этапе присутствует существенный недостаток: каждую книгу необходимо поднести к сканеру и считать штрих-код, что в некоторых случаях занимает большее количество времени, например, при групповом обслуживании студентов или школьников. Такую проблему как процедуру сканирования штрих-кода каждой книги стало возможным решить только с помощью использования технологии радиочастотной идентификации (RFID-технологии). Данная технология позволяет осуществлять бесконтактное считывание данных с нескольких книг одновременно, оснащенных встроенной меткой с уникальным индикационным номером. Поскольку технологии постоянно совершенствуются, многие библиотеки используют системы автоматизации, созданные на основе RFID-технологий.

Российские библиотеки используют и креативные практики. Возможно ли превратить библиотеку в мейкерспейс? Для российских библиотек нет ничего невозможного! Мейкерспейс – это публичное пространство для совместного использования оборудования и общения читателей, созданное для рождения удивительных изобретений. Ярким примером служит проект «Гвоздильня: мастерская в библиотеке», реализуемый в Юношеской Библиотеке Республики Коми, обладатель гранта Президента РФ [4]. Программирование, рукоделие, восстановление старой техники и пр. – это то, чему читатели, используя 3D-принтер, термопресс, фотопринтер и др., желают учиться, развивать творческие способности, сочетая традиционные навыки и умения со всё более доступными высокими технологиями. Такая мастерская – это образец сотрудничества между библиотекой и молодыми специалистами: они, проводя лектории и мастер-классы делятся своим опытом, помогают с профессиональным самоопределением молодежи.

В библиотеках начинает развиваться идея кодинг-клубов, в которых дети занимаются программированием и робототехникой (по сути, аналог клубов юного техника).

Технология виртуальной реальности – это та технология, которая исполняет желание читателя посетить новые миры. Первая в России Smart-библиотека – Библиотека имени Анны Ахматовой презентовала свои виртуальные экскурсии, причем постоянно обновляемые [5]. Но, помимо виртуальных экскурсий, в распоряжении читателя более 900000 экземпляров книг, абсолютный коворкинг, оборудованное пространство для работы и чтения, многофункциональный зал-трансформер (и для лекций, и для хакатонов, и для спектаклей, в конце концов), кинозал, центр раннего развития для малышей, «ахматовский балкон» (где биографию и творчество великой поэтессы можно изучить с помощью VR- и нейротехнологий), студия дизайна и печатная мастерская, лаборатория знаний и образовательный центр, и, конечно же, арт-пространство для организации выставок и художественных галерей.

Подводя итог, необходимо отметить, что современные библиотеки, пройдя информатизацию, значительно расширили свою роль в информационном обществе, что позволяет им решать свои цели и задачи уже в другом ракурсе.

Библиографический список

1. Негодаев И.А. Информатизация культуры: монография [Электронный ресурс] / И.А. Негодаев. Ростов-на-Дону: ЗАО «Книга», 2003. 320 с. Режим доступа: http://www.i-u.ru/biblio/archive/negodaev_info/03.aspx
2. Рекомендации Всероссийской конференции “Будущее России — создание информационного общества XXI века” [20 марта 2001 г.] // Ершова Т. В. Информационное общество — это мы! М.: ИРИО, 2008. С. 478.
3. Майстрович Т.В. Проблемы формирования фонда электронных документов // Научные и технические библиотеки. 2000, № 10. С. 39.
4. Гвоздильня [Электронный ресурс]. URL: <http://unkomi.ru/proekty/masterskaya-gvozdilnya-lab/>
5. Первая в России SMART-библиотека [Электронный ресурс]. <https://smart.bibliozaor.ru/>

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Наталья Олеговна Быкова

кандидат социологических наук, доцент кафедры английского языка
и методики его преподавания СГУ им. Н.Г. Чернышевского

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос би- и полилингвизма в рамках психологии обучения иностранным языкам, формирования интеркультурной компетенции. Наряду с определением феномена полилингвизма рассматривается понятие полилингвальная личность, составляющими которого является не только использование нескольких языков, но осознание культур.

Ключевые слова: Иностранные языки, билингвизм, полилингвизм, обучение иностранным языкам, билингвы, полилингвы, психология обучения иностранным языкам, поликультурная личность, полилингвальное образование, интеркультурная компетенция

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF POLYLINGUALISM IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

N. O. Bykova

candidate of sociology, associate professor of the Department of English Language and its Teaching Methods, Saratov State University

Abstract. This article analyzes the issue of bi-and polylinguism with terms of the psychology of teaching foreign languages, the formation of intercultural competence. Along with the definition of the phenomenon of polylinguism, the concept of polylingual personality is considered, which components are not only the using of several languages, but also the awareness of cultures.

Key words: Foreign languages, bilingualism, polylinguism, foreign language teaching, bilingualism, polylinguists, psychology of foreign language teaching, multicultural personality, polylingual education, intercultural competence

Изучение образовательного процесса и образовательной среды имеют широкий круг исследовательских вопросов, лежащих в поле деятельности ряда специальностей. Современные условия глобализации, официальное присоединение России в 2003 году к Болонскому процессу и реализация идей Болонской декларации определили значительные изменения во многих сферах, в том числе и образовательной. Актуализировалась потребность в полилингвизме для обеспечения укрепления «диалог культур», создания и развития единого образовательного и мирового информационного пространства, обеспечения конкурентоспособности на рынке труда.

Процесс изучения и овладения иностранным языком рассматривается как междисциплинарный исследовательский вопрос, поскольку находится в центре

внимания не только педагогики, но и психологии, социологии, психолингвистики, нейролингвистики.

Изучение полилингвальности является одним из актуальных исследовательских вопросов современной науки. В широком смысле определение полилингвальности различными школами и направлениями понимается как способность к использованию в общении несколько языковых систем. Исследователи выделяют типы полилингвальности, которые обуславливаются способом, степенью и характером овладения языковыми системами личностью. Определяемые типы, соответственно, в значительной степени, определяют модели полилингвальной коммуникации.

Изучая полилингвизм в образовательной среде, актуализируется вопрос о типа его формирования. При анализе двух основных форм – естественном, который возникает в соответственной языковой среде, включающей в себя восприятие речи через аудио-, радио-, видео- и телевизионных носителей при спонтанной речевой практике и искусственном, который осваивается в учебной обстановке, требующий при этом использование усилий воли и специальных приемов и методов [1, 2, 3], на наш взгляд, в современных образовательных условиях можно говорить о смешанном типе. Современное би- и полилингвальное образование стремится к обеспечению усвоения двух и более языковых систем в ходе коммуникации, происходящее при их одновременном освоении в тех случаях, когда обучающийся, попадая в смоделированную иноязычную среду, учится новому языку способом таким же, как и родному [4, 5], а также при специальном обучении [1].

В свете «Общеввропейских рекомендаций по изучению языков» [6, 7], понятие полилингвизм можно анализировать с позиции синонимичности определенной интеркультурной компетенции, состоящей из когнитивной, аффективной и бихевиоральной базовых частей. Когнитивная составляющая обуславливает знания и регулятивы, опыт, информацию про культуру, идентифицируемую как собственная или своя, и иностранную; аффективная связывается с эмоциональным проживанием межкультурной ситуации с

интеркультурной эмпатией; бихевиоральная составляющая, в свою очередь, представляет собой способность проводить адекватную межкультурную коммуникацию и решать интеркультурные конфликты [8]. Эти компетенции систематично развиваются в процессе изучения иностранных языков, в свою очередь являющимся одним из ключевых исследовательских вопросов современной психологии обучения иностранным языкам.

При исследовании би-, три- и полилингвальности актуализируется вопрос не только восприятия языковых систем, схем и паттернов овладения ими, но и проблема усвоения культур изучаемых языков. Становление этой компетенции, по мнению ряда авторов, обуславливает развитие специфичной формы когнитивного мышления и когнитивных способностей индивидуума [5]. Современная философия образования нацелена на формирование полилингвов, особенностью которых является умение в равной степени хорошо понимать представителей разных культур, свободно использовать два и более языков для коммуникации и понимания речи своих собеседников, объединив подходящие средства используемых языков для более четкого выражения утверждений или мыслей [3]. Воспитываемый в такой среде ребенок формируется и развивается в языковую личность особого типа, который можно определить как билингвальную и бикультурную, а в ряде случаев и полилингвальную и поликультурную личность [1, 9]. Другими словами, мы говорим о человеке как о языковой личности, не только владеющим одним или более иностранным языком, но и, что в современных реалиях немаловажно, ориентирующемся в нескольких культурных системах, постигаемых через изучение иностранного языка [2]. Полилингвизм и поликультурность формирует многогранное мышление, формируя и отработывая лингвистическую, лингвокультурологическую и коммуникативную компетенции, навыка толкования разнообразных множественных фактов окружающей реальности на неязыковом уровне через звуки, мимику, жесты, символы и другие семиотические единицы [6, 10]. При этом именно осознание культуры внутри себя, как особо подчеркивают исследователи, демонстрирует формирование

полилингвальной личности, а не использование человеком языков прагматических целях [3].

Как отмечает ряд исследователей, полноценное владение иностранным языком определяется освоением ментальных репрезентаций действительности языковыми средствами определенной языковой системы для дальнейшего их использования в коммуникативной деятельности и общении [11]. Каждый язык является своего рода носителем картины мира своей страны. Анализируя основные идеи успешного полилингвального образования, можно заключить, что залог успешного овладения иностранным языком является знание о культурах друг друга и готовность к овладению лингвокультурной компетенцией. Основываясь на понимании, что общение складывается из трех основных компонентов, включающих в себя фонетическое оформление речи, вербальные и невербальные средства, при этом на последний компонент, по оценкам исследователей, приходится больше половины самого общения. Другими словами, опираясь на работы А.Я. Минора, для успешной коммуникации необходимо знать и уметь коммуницировать не только с учетом сверхсегментного уровня, но и невербального [12].

В широком плане данная проблема включает в себя особенности речевого развития и речевого поведения би- и полилингва. В более узком плане би- и полилингвизм рассматривается в первую очередь через призму конструирования и построения воспроизводства речи. С точки зрения психологического механизма отдельных действий рецептивный, понимаемый как умение ориентироваться в двуязычных текстах по знакомой тематике; репродуктивный, рассматриваемый как умение понимания и воспроизведения текстов на иностранном языке в рамках знакомой проблематики и тематики, а также продуктивный, обсуждаемый как навык понимать и создавать тексты на нескольких языках, относятся к разновидностям билингвизма. Кроме того, в каждом языке проблема способа связи речи с мышлением является исследовательским вопросом психологии, в связи с чем выделяют непосредственный (способность формулировать и выражать мысль на двух

языках) и опосредованный (кодирование и декодирование мыслей, выраженных родным языком) типы билингвизма [13].

Однако явление би- и полилингвизма представляется неоднородным, исследователи выделяют рецептивный уровень, характеризуемый пониманием речевых произведений вторичной языковой системы, репродуктивный, достижение которого обуславливает умение воспроизводить прочитанное и услышанное, продуктивный, главной характеристикой которого является умение «строить цельные осмысленные высказывания» [13]. Основываясь на авторском определении, где билингвизм – это «психический механизм..., позволяющий... воспроизводить и порождать речевые произведения, последовательно принадлежащие двум языковым системам», а «лингвистические типы билингвизма... соответствуют определенным типам «аккультурации», при этом «полной аккультурации соответствует координативный билингвизм..., обеспечивающий производство правильной речи, последовательно относящейся к двум языковым системам» [14], можно заключить, что формирование полилингвальной личности возможно при не только при усвоении языковых систем, но и культуры в целом.

Изучение исторических и культурных аспектов языков формирует высокую степень культурного самосознания, позволяя реализоваться личности полилингва в различных областях. Благодаря становлению человека особого типа, в результате мы можем говорить о становлении поликультурного общества. В условиях современного мирового сообщества полилингвизм перестает быть уникальным явлением, а скорее нормой и социальной ценностью.

Библиографический список

1. Хэкетт-Джонс А.В. От билингвизма к полилингвизму: концепции многоязычия в условиях новой образовательной реальности // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 3-4(45). С. 104-106.
2. Языки – его стихия. Профессор В.И. Рассадин / сборник [Г.М. Борликов (отв. Ред.). Элиста: Изд-во Калм. ун-та, 2014.
3. Кытина В.В., Рыжова Н.В. Феномен полилингвизма в условиях ограниченной языковой среды // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: Языки и специальность. 2017. Том 14. №4. С.611-620.
4. Белянин В.П. Психоллингвистика. М.: МПСИ, 2003.
5. Сконечный Т.Г. Билингвизм, мультилингвизм, полилингвизм: современные европейские исследования // Молодой ученый. 2018. №12. С. 193-195.

6. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: Моск. ун-т, 1969. – 145 с.
7. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М., 1989. – 230 с.
8. Давыденко Ю.Е., Тютюнник В.Ю. Обучение иностранным языкам: психолого-лингвистический аспект // Вісник Придніпровської державної академії будівництва та архітектури. 2013. №11(188). С. 50-54.
9. Шамсутдинова Р.Р., Шамсутдинова И.И. Формирование языковой личности в полилингвальной среде // Правовые основы функционирования государственных и региональных языков в условиях дву- и многоязычия (мировой опыт реализации языковой политики в Федеративных государствах). 2019. С. 222-225.
10. Тупикова С.Е. Когнитивное моделирование реализации эмоционального аспекта посредством модусной категории тональности // Язык и мир изучаемого языка. 2015. № 6. С. 109-114.
11. Минор А.Я. Лингвокультурный компонент процесса обучения немецкому языку // Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук и образования: сущность, концепции, перспективы. Материалы VII Международной научной конференции. 2019. С. 541-546.
12. Лопарева Т.А. Многоаспектность и типология билингвизма как частного случая многоязычия // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2013. №22. С. 73-80
13. Бец М.В. Особенности речемыслительной деятельности билингвальной языковой личности // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 3(64). С. 356-360.
14. Рябцева О.М. Билингвизм в современном мире // Известия ЮФУ. Технические науки. 2011. № 10(123). С. 11

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Ирина Родионовна Гайнутдинова

кандидат психологических наук, доцент кафедры «Философия, социология, психология»,
Саратовский государственный технический университет им. Гагарина Ю.А.

Irina03072000@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируются возрастные особенности старшеклассников, влияющие на их профессиональное самоопределение. Перечисляются социально-педагогические факторы, определяющие правильный выбор будущей профессии старшеклассниками. Разбираются основные проблемы профессионального самоопределения современных школьников. С целью осознанного и правильного выбора школьниками профессиональной направленности предлагается квалифицированное и комплексное сопровождение старшеклассников с участием специалистов и родителей.

Ключевые слова: Профессиональное самоопределение; возрастные особенности; психолого-педагогическое сопровождение; учебно-воспитательный процесс.

FEATURES OF NOWADAY UPPER-FORM PUPILS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

I. R. Gaynutdinova

candidate of pedagogy, associate professor of the Department of Philosophy, Sociology,
Psychology, Yuri Gagarin State Technical University of Saratov

Irina03072000@yandex.ru

Abstract. The article analyzes the age characteristics of high school students that affect their professional self-determination. The article lists socio-pedagogical factors that determine the correct choice of future profession by high school students. The main problems of professional self-determination of modern schoolchildren are analyzed. In order to make a conscious and correct choice of professional orientation, students are offered qualified and comprehensive support for high school students with the participation of specialists and parents.

Key words: Professional self-determination; age characteristics; psychological and pedagogical support; educational process.

Выбор профессии является жизненно важным процессом и определяет дальнейшую успешность или не успешность человека не только в профессиональной деятельности, но и в личной жизни. С профессиональной направленностью школьники должны определиться в восьмом или девятом классе, чтобы в старших классах перейти на нужный профиль обучения, который квалифицированно подготовит их к сдаче ЕГЭ. От чего же зависит выбор современным старшеклассником той или иной профессиональной

направленности и как это грамотно сделать? Насколько объективно готов старшеклассник сделать осознанный выбор своей будущей профессии?

Для того чтобы понять насколько правильно старшеклассник может определиться со своей будущей профессией, обратимся к основным социально-психологическим особенностям данного возрастного периода. В раннем юношеском возрасте активно проявляется самосовершенствование, начинает проявляться интерес к учёбе, налаживаются бесконфликтные коммуникации со взрослыми, устанавливаются ровные отношения со сверстниками, в том числе и с противоположным полом. Хотя, по мнению Е.А. Шумилина, старшеклассники в разных коммуникативных взаимодействиях могут допускать некоторый «схематизм и категоричность» в оценке ситуаций, своих сверстников, взрослых [1]. Л.И. Божович, И.С. Кон, Е.А. Климов, Л.М. Митина, Г.В. Резапкин и другие исследователи считают самой главной возрастной особенностью старшеклассника выбор профессии и дальнейшего жизненного пути, вследствие чего изменяется функционирование психических процессов и состояний, изменяются личностные качества старшеклассника [2, 3, 4, 5, 6]. Помогает сделать профессиональный выбор завышенная самооценка школьника, которая служит неким адаптивным механизмом в предстоящих стратегиях получения новых знаний, умений и навыков той или иной профессии. Завышенная самооценка помогает легче адаптироваться в совершенно новых условиях вузовского или средне профессионального учреждения. Так, Л.Ф. Обухова, анализируя юношескую самооценку, отмечает, что отличается она «повышено оптимистическим взглядом на самого себя, на свои возможности» [7, с. 91]. На основе активно зарождающегося трудолюбия и целеустремлённости у старшеклассников вырабатываются уверенность в себе, настойчивость, самостоятельность и организованность, что позитивно влияет на их успеваемость и активное участие в общественной работе [8]. В учебной деятельности старшеклассник начинает проявлять умение и желание самостоятельно и творчески работать. Сложность и многообразие занятий в старших классах, требующие четкой организации своего учебного времени,

повышают роль самостоятельной деятельности школьника. Поэтому важным для этого возраста школьников является целесообразно организованный учебно-воспитательный процесс, способствующий расширенному получению знаний, необходимых для реализации выбранной профессиональной направленности. Это мнение подтверждается исследованиями Р.Г. Селивановой и И.Э. Стрелковой: «большое значение в обучении учащихся старших классов приобретает умение учителя соединить содержание преподаваемого им предмета с жизнью, с практической деятельностью» [9, стр. 56].

Несмотря на перечисленные выше возрастные особенности старших школьников, которые существенно повышают уровень их личностного развития, на профессиональное самоопределение очень часто влияют родители. При этом, чем выше уровень образования родителей, тем больше вероятности, что их дети продолжат учебу после школы в высших учебных заведениях. Профессиональный выбор жизненного пути школьником, очень часто отражает уровень притязаний со стороны родителей. Учитывая при этом социально-экономические трудности, возникающие во многих семьях в последнее время, профессиональный выбор личности определяется результатами ЕГЭ и возможностью поступления на бюджетное место с необходимыми проходными баллами. При таких стратегиях совершенно не учитываются жизненные ценности, интересы, способности и склонности абитуриента. В итоге, в настоящее время преподаватели вузов всё чаще сталкиваются с проблемой не мотивированного профессионального обучения студентов и низким процентом выпускников вуза, работающих по специальности. В связи со всем выше обозначенным, считаем важным в профессиональном самоопределении старшеклассников использовать квалифицированное их психолого-педагогическое сопровождение. Такое сопровождение предполагает диагностику процесса формирования необходимых качеств личности и способностей, позволяющих школьнику осуществлять выбор профессии с учетом собственных ресурсов. К тому же психолого-педагогическое сопровождение предусматривает помощь специалистов на этапе

предпрофильной подготовки, в рамках которой происходит выбор дальнейшего профиля обучения [5, 6].

Профессиональное самоопределение принимается нами в интерпретации Е.А. Климова как «важное проявление психического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов» [3, с. 17]. Оно полностью совпадает с выбором профессии и является правильным, если профессия выбрана в соответствии с собственными интересами, склонностями и способностями. Тем не менее, выбор правильной профессиональной направленности старшеклассниками сопряжен с рядом проблем. Основными психолого-педагогическими проблемами профессионального самоопределения старших школьников являются:

- противоречие между недостаточной информированностью старшеклассников о многообразии профессий и педагогическим требованием сознательности и самостоятельности выбора профессии. Разрешению данного противоречия должны способствовать педагоги, обладающие достаточными знаниями в рамках данного вопроса. Необходимо квалифицированное профессиональное консультирование не только школьников, но их родителей в рамках классных и общешкольных мероприятий и родительских собраний;

- противоречие между личными качествами и профессиональными планами ученика. В раннем юношеском возрасте, когда в основном происходит выбор профессии, у школьников фактически сформированы индивидуальные особенности характера, наблюдается определенная направленность личности, способности старшеклассников также приобретают достаточную определенность. Поэтому консультанту должны быть обязательно известны индивидуально-психологические особенности школьника;

- противоречие между необходимостью выбора профессии и самоопределения и недостаточными знаниями о правилах принятия решения, принципах достижения успеха. С наступлением определенного возраста, в ситуации завершения основного или полного среднего образования возникает необходимость, а также и потребность определения будущей профессии.

Решению данной проблемы должна способствовать совместная работа различных специалистов: педагогов, психологов, социальных работников, специалистов службы занятости и общественных молодежных организаций.

Таким образом, в современном учебно-воспитательном процессе необходимо квалифицированное и комплексное психолого-педагогическое сопровождение старшеклассников в профессиональном самоопределении. В таком сопровождении должен активно участвовать не только школьный педагог-психолог, но и классные руководители, администрация школы, родители. Результатом собственной деятельности старшеклассников, а также и деятельности специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение в школе должна стать готовность ученика к выбору профессии, способность проектировать жизненный путь, точнее его определенный этап – получение профессионального образования и начало трудовой деятельности.

Библиографический список

1. Шумилин Е.А. Психологическая характеристика личности старшеклассника // Вопросы психологии. 1982. № 5. С.72-79.
2. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1978. № 4. С.23-36.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004. 304 с.
4. Кон И.С. Психология старшеклассника. М.: Наука, 1982. 214 с.
5. Психологическое сопровождение выбора профессии / под ред. Л.М. Митиной. Минск: Современ. Слово, 2010. 544 с.
6. Резапкина Г. В. Психология и выбор профессии: Программа профессионального самоопределения. М.: Генезис, 2007. 180 с.
7. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. М.: Юрайт, 2013.
8. Психология развития и возрастная психология. Учебник и практикум. М.: Юрайт, 2016. 414 с.
9. Селиванова Р.Г., Стрелкова, И.Э. Закономерности развития и возрастные особенности школьников. Саратов: Изд-во СГУ, 1967. 80 с.

РИСКИ ДЕПРЕССИИ И ДЕПРИВАЦИИ У ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ

Светлана Георгиевна Геворкян
аспирантка кафедры психиатрии и наркологии,
Дальневосточный государственный медицинский университет
gevorgyan63@yandex.ru

Игорь Павлович Логинов
доктор медицинских наук, профессор, зав. кафедрой психиатрии и наркологии,
Дальневосточный государственный медицинский университет
log-i-p1954@mail.ru

Сергей Зиновьевич Савин
кандидат технических наук, ведущий сотрудник отдела медицинской информатики
Хабаровского центра новых информационных технологий,
Тихоокеанский государственный университет
savin.sergei@mail.ru

Аннотация: Утрата коренным населением Приамурья России религиозно-культурной самобытности вызвало существенную деформацию психического здоровья. Исследован риск депрессивных нарушений и депривации среди подрастающего поколения коренного населения Приамурья, воспитывавшихся в учреждениях социальной защиты. Разработан междисциплинарный подход к созданию превентивных программ для воспитания детей с ограничениями возможностей здоровья, склонных к депрессивным расстройствам.

Ключевые слова: психическое здоровье, воспитание, коренные жители, Приамурье, депрессия, депривация, этнокультуральные аспекты, психосоциальная адаптация.

RISKS OF DEPRESSION AND DEPRIVATION IN ADOLESCENTS TRAINING IN SOCIAL PROTECTION INSTITUTIONS

S. G. Gevorgyan
postgraduate student of the Department of Psychiatry and Narcology
Far Eastern State Medical University
gevorgyan63@yandex.ru

I. P. Loginov
doctor of medicine, professor, head of the Department of Psychiatry and Narcology
Far Eastern State Medical University
log-i-p1954@mail.ru

S. Z. Savin
candidate of technologies, leading employee of the department of medical informatics
Khabarovsk Center of New Information Technologies
Pacific State University

Abstract. The loss of religious and cultural identity by the indigenous population of the Amur region of Russia caused a significant deformation of mental health. The risk of depressive disorders and deprivation among the younger generation of the indigenous population of the Amur region, who

were brought up in social protection institutions, was studied, have been investigated. An approach has been developed to create preventive programs for the upbringing of children with disabilities, prone to depressive disorders.

Key words: mental health, education, indigenous people, Priamurye, depression, deprivation, limited health, ethno-cultural aspects, psychosocial adaptation.

Благодарности и финансирование: *Исследование поддержано грантом РФФИ, научный проект № 19-013-00018.*

Поиск корреляций между психическим здоровьем, национальностью, культурно-религиозной самобытностью представляет актуальную проблему отечественной психологии [1-4]. За последнее десятилетие выросло число личностных аномалий и случаев психического расстройства среди подростков, что может быть серьезной угрозой будущему РФ и её национальной безопасности [2; 5-8]. На настоящий момент среди проблем депривации важное научное и прикладное значение играют её психологические, психотерапевтические аспекты, морально-этические и социально-обусловленные факторы риска, а также явления педагогической запущенности, аддиктивного поведения, сиротства и беспризорности [9; 10]. Выявляемые различные варианты поведенческих, когнитивных и депрессивных расстройств могут обусловить формирование девиантного поведения [11; 12]. В 80% случаев неуспеваемость в учебе связана с возникновением когнитивной недостаточности, включая задержку психического развития [13; 14]. Учитывая, что человек – существо биопсихосоциальное, имеющее особенности этноса, к которому он принадлежит, через призму персонального психического здоровья можно определить уровень психического здоровья популяции [5; 15]. В последние годы в психиатрии и психологии в теоретических и прикладных исследованиях наметились тенденции выявления роли этнических и культуральных факторов в психических заболеваниях и задержке развития.

Утрата коренными народностями Приамурья своего религиозного и культурного опыта вызвала существенный сдвиг в психическом здоровье аборигенов [16-18]. Психические расстройства и наркологические проблемы малых народов Севера имеют свои социально-экономические, биологические и

генетические корни, сплетающиеся в один узел [9; 12]. При этом исследователи, работающие с коренными жителями Сибири и Дальнего Востока, обязаны оперировать не столько медицинскими представлениями, сколько культуральными особенностями [7; 16; 18]. Стабильность многовековой оседлости малых народностей подтверждается выявленным Л.П. Яцковым феноменом постоянства, который оказался характерной особенностью этноса, обеспечивая регионационную устойчивость их жизнедеятельности [16]. Выявленный феномен был исторически сложившимся национальным достоянием и своеобразным богатством малочисленных народностей Приамурья Хабаровского края.

Сложной проблемой сохранения семей приамурских аборигенов остается разрыв между занятыми на производстве родителями и детьми, которые живут в интернатах [15]. В этих условиях проявляется мощный дестабилизирующий фактор в виде депривации детей. Современная семья у народов Севера при существующей системе образования подрастающего поколения зачастую не может выполнять своих воспитательных функций, не способствует их адаптации к социуму, формированию этнического самосознания и традиций самобытной народной культуры, Причины и алгоритмы депривации еще далеко не ясны и требуют детального изучения. Анализ сравнительных характеристик факторов риска у психически больных детей в Москве и Хабаровском крае (Нанайский административный район) выявил, что у детей удаленного региона России чаще встречались проявления органического поражения ЦНС, а также задержка и приостановка развития психики. Выявлена зависимость эффективности воспитания от психической патологии детей, психологически отягощенной наследственности, экзогенных факторов, а также от возможности обследования детей, отдаленных от специализированной помощи [5; 9; 15]. У 47% исследуемых детей отмечаются нарушения развития психики с доминированием резидуальной экзогенно-органической патологии. Одним из актуальных направлений на сегодняшний день является изучение специфики психосоциального развития личности и аномального поведения на всех этапах

воспитания и развития ребенка, формирующие персональные психологические особенности и алгоритмы поведения [17; 18; 19]. Согласно проведенной диспансеризации сирот и подростков в тяжелых условиях жизни, пребывавших в социально-воспитательных стационарах, в 2016 г. среди воспитанников учреждений дети с группой здоровья (практически здоровые) составляли 10,2%; в группе с функциональными нарушениями – 38,2%; в группе имеющих хронические заболевания – 29,1%; в группе имеющих заболевания, ведущие к инвалидизации) – 5,5%; в группа детей-инвалидов – 17%.

Важную роль в формировании депрессий у детей играет депривация. В [20] была введена категория психического лишения (психическая депривация), определяемая как такое состояние психики, возникающее вследствие непреодолимых ситуаций, не предоставляющих личности возможностей в удовлетворении важнейших психических потребностей в должной мере на протяжении продолжительного временного периода. В [21] описаны различные варианты депривационных ситуаций: материнская, сенсорная, социальная, эмоциональная депривация, подчеркнув возможность их сочетанного воздействия на подростков, находящихся в бюджетных социальных заведениях интернатского типа либо в семье, в которой мать не занимается воспитанием ребенка, отвергая его. Специфические психопатологические расстройства детей, депривированных в семьях, обуславливаются как эндогенными, так и экзогенными факторами. Для подобных подростков характерно замедление психического развития. Также наблюдаются более низкие в сравнении с живущими в семьях сверстниками, темпы когнитивного и ментального развития; более тусклая и примитивная личностная психоэмоциональная сфера. Отмечается трудное и запоздалое развитие адаптации способностей и навыков микросоциальной саморегуляции, корректного поведения в группе. Психический и психофизический статус большинства воспитанников детских домов имеет разнообразные патологические отклонения. Дефекты процесса социальной адаптации с раннего детства ведут к значительным отклонениям дальнейшего социально-психологического статуса подростков. При оценке

семейных факторов риска ведущее значение придается явлению депривации материнско-эмоционального типа [3; 5; 8]. Последствия депривационных ситуаций при психическом развитии подростка определяются возрастным фактором – младшие дети в большей степени зависят от условий проживания [11; 12].

Для представителей раннего возраста коренного населения Приамурья характерным является преобладание эмоционально-волевых нарушений, пониженное интеллектуальное развитие преимущественно с вербальными расстройствами, прежде всего экспрессивностью. По сравнению с детьми в семьях, среди них чаще проявляются патологически привычная деятельность, симптомы апатической или маскированной (депривационной) депрессии, депривационные псевдоаутические явления. Начиная с трехлетнего возраста, формы психических патологий представляют собой характерные расстройства и неразвитие интеллекта. Детей с депривацией во всех возрастах отличает низкой дифференциацию и поверхностность при общении со сверстниками и взрослыми. Для них характерно недостаточное развитие высших эмоций: чувства жалости, сочувствия, соучастия, способности осознавать собственную виновность, проявлять чувство стыда. Депривированные дети имеют свойства слабой целеустремленности, низкой работоспособности, расстройств концентрации внимания и памяти. Ярко выраженные тенденции к отчуждению, неспособность устанавливать нормальные микросоциальные связи приводят к тому, что для депривированного ребенка характерны высокая предрасположенность к депрессии, склонность к самоизоляции, девиантному, агрессивному, вплоть до криминального, поведению. Процессы ранней эмоциональной депривации обуславливают в будущем социальное и психическое неприятие окружающей микросреды с ее ценностями, ожидание внешних угроз. На здоровье ранневозрастных детей влияют биологические, психофизиологические и социальные факторы риска при разной доминанте их значений в различных возрастных периодах. Структура отклоняющегося поведения у подростков, имевших раннюю родительскую депривацию, и

подростков без признаков депривации, разная. В случае ранней чрезмерной родительской привязанности снижаются способности подростка к социальной адаптации и приобретению корректных стереотипов поведения в школе и далее. Большинство детей попадает в учреждения социальной защиты с отрицательным багажом семейных традиций, пережитыми актами пренебрежительного отношения, физических либо психологических случаев насилия, латентной неухоженности при наличии родителей. Неполноценность и беспризорность сиротской жизни до их размещения в учреждения социального воспитания, как правило, является причиной возникновения девиации, депрессивных нарушений, недоразвития психики, которые ухудшают дальнейшую интеграцию этих подростков в общество. В детских домах агрессивное поведение свойственно 70% подростков, и высокая агрессия социально депривированных детей в сравнении с семейными подростками отличается еще и их высокой интровертированностью и большей тревожностью. Кроме того, представление об отдаленном будущем у воспитываемых в закрытых учреждениях фрустрированное, что вызывает среди подростков тревожность, фобии и в конечном итоге депрессию. Это наблюдение подтверждает приведенные в [12] факты, свидетельствующие о неудовлетворенных потребностях в психоэмоциональном спокойствии, хотя в детских домах возникает явление коллективизма. Особенности психического состояния детей, возникающих при депривации по родительскому типу, в целом можно определить как «синдром сиротства» [10]. Он характеризуется не только проявлениями социальной изоляции, но и недостаточным развитием аффективной стороны личности, задержкой или искажением формирования психических функций и нарушениями личностной структуры.

Дальнейшие исследования проблем девиации психики у несовершеннолетних представителей коренного населения Хабаровского края позволит глубже понять причины и механизмы развития психических расстройств, в частности, депрессий. Использование этнокультурального подхода повысит эффективность мер по диагностике, лечению и превенции

расстройств психики, моделированию оптимальной структуры психологической и психиатрической помощи несовершеннолетним, что в целом скажется на уровне психического здоровья в регионе.

Библиографический список

1. Алексеенкова Е.Г. Личность в условиях психической депривации. Сер. Учебное пособие. СПб: Питер, 2009. 96 с.
2. Асмолов А.Г. Тест на человечность: особые дети в обществе // Образовательная политика. 2015. № 3 (69). С. 2-5.
3. Козловская Г.В. Психическая депривация и ее психогенная роль в нарушениях психического развития и формирования личности у детей в возрастном аспекте // Психическая депривация детей в трудной жизненной ситуации: образовательные технологии профилактики, реабилитации, сопровождения. М.: Московский государственный психолого-педагогический университет. 2013. С.7-14.
4. Ярославцева И. В. Психическая депривация в детском и подростковом возрасте. Иркутск: Иркутский государственный университет. 2014. 190 с.
5. Гурьева В.А., Семке В.Л., Гиндикин В.Я. Психопатология подросткового возраста. Томск: Изд-во Томс. ун-та. 1994. 310 с.
6. Жданова М.А. Проблемы современной семьи в контексте теории психической депривации ребенка // Человек и образование, 2013. № 2 (35). С. 79-83.
7. Плющенко В. Н. Демографическое здоровье коренных малочисленных народов Хабаровского края в зеркале демографических процессов в Хабаровском крае // Здравоохранение Дальнего Востока. 2012. №1. С. 17–22.
8. Девятова О.Е. Семейная депривация и психические расстройства у детей. М.: Барс. 2004. 114 с.
9. Ослон В.Н. Проблемы сиротства в России: социально-исторические и психологические аспекты // Семейная психология и семейная терапия. 2001. №1. С. 5-37.
10. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. СПб.: Изд-во Питер. 2005. 400 с.
11. Иовчук Н.М., Батыгина Г.З. Депрессии в школьной подростковой популяции // Российский психиатрический журнал. 1999. №3. С. 37-40.
12. Кравченко Н.Е. Современные представления о депрессивных расстройствах настроения в подростковом возрасте и некоторых проблемах их терапии // Терапия психических расстройств. 2007. №4. С. 4-20.
13. Крылов В.И., Бутылин Д.Ю. Клинико-психопатологические особенности ассоциированных навязчивых и деперсонализационных расстройств // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 2019. №3. С. 42-47.
14. Ярцев Д. В. Особенности социализации современного подростка. Вопросы психологии. 1999. № 6. С.54-57.
15. Геворкян С.Г., Логинов И.П., Савин С.З. Проблемы психического здоровья несовершеннолетних коренных жителей Хабаровского края, воспитывающихся в условиях депривации // Вестник неврологии, психиатрии и нейрохирургии. 2019. №10. С.3-9.
16. Яцков Л.П. Феномен постоянства как культурно-этническая особенность малочисленных народностей // Культуральные и этнические проблемы психического здоровья. 1997. № 2. С. 49-52.
17. Логинов И.П., Савин С.З., Солодкая Е.В. Сравнительный анализ распространения депрессивных расстройств у подростков России и КНР // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2019. №3. С. 4-12.
18. Козлов В.К., Учакина Р.В., Ракицкая Е.В. и др. Особенности состояния здоровья детей и подростков коренного и пришлого населения Приамурья // Дальневосточный медицинский журнал. 2001. №2. С. 9-14.

19. Сенкевич Л.В. Системно-психологическая характеристика психической работоспособности у социальных сирот // Системная психология и социология. 2010 Т. 1. № 2. С.53-57.
20. Лангмейер Й., Матейчик З., Психическая депривация в детском возрасте. Прага: Авиценум, 1984. 334 с.
21. Yarrow L.J. Maternal deprivation: toward an empirical and conceptual reevaluation // Psychol. Bull., 1961, V.28. P.459-490.

МАКИАВЕЛЛИЗМ В КОНТЕКСТЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ

Анна Анатольевна Голованова

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии образования и развития СГУ им. Н.Г. Чернышевского

ann-gola@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждаются результаты анализа взаимосвязей уровня макиавеллизма как склонности человека манипулировать другими и доминирующих ценностей у студентов гуманитарных направлений вуза. Показано, что уровень макиавеллизма у этих студентов диагностируется на низком и среднем уровнях. Для респондентов с низким уровнем макиавеллизма наиболее значимой является ценность доброты; у людей со средним уровнем макиавеллизма ведущее место занимает ценность самостоятельности; одной из ведущих ценностей манипулятора является власть.

Ключевые слова: манипулятивное общение, макиавеллизм, ценности, ценностные ориентации студентов.

MACHIAVELLIANISM IN THE CONTEXT OF VALUES ORIENTATIONS OF HUMANITIES STUDENTS

A. A. Golovanova

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

ann-gola@mail.ru

Abstract. The article discusses the results of the analysis of the relationship between the level of Machiavellianism as a person's tendency to manipulate others and the dominant values of students in the Humanities. It is shown that the level of Machiavellianism in these students is diagnosed at low and medium levels. For respondents with a low level of Machiavellianism, the value of kindness is the most significant; for people with an average level of Machiavellianism, the value of independence takes the leading place; one of the main values of the manipulator is power.

Key words: manipulative communication, Machiavellianism, values, students' value orientations.

Манипуляция распространена во всех областях жизни и деятельности человека. Является ли эта форма общения приемлемой? По мнению специалистов, существуют «разрешённые» социальные поля для манипулирования: сфера деловых контактов, производственных отношений, масс-медиа, педагогика. Там, где ключевыми мотивами деятельности и поведения являются соревновательность, конкуренция, борьба за власть, стремление к достижениям и успеху и т.п. Но сфера межличностных значимых отношений – любовных, дружеских, родственных – при систематическом использовании манипуляций деградирует и разрушается.

В манипулятивном общении другой человек выступает для манипулятора как источник реализации собственных желаний, намерений и целей. Причем, истинные намерения завуалированы, скрываются. Поэтому манипуляция изначально и заведомо предполагает коммуникативное неравенство: в интеллектуальном или социальном статусе, владении информацией, уязвимом состоянии. Отношения, построенные на манипулировании, основаны на недоверии и лжи, что может привести к личностным и социальным проблемам как для манипулятора, так и для объекта манипулирования.

В западной психологии склонность человека манипулировать другими людьми, скрывая свои истинные цели и намерения, называется макиавеллизмом. В настоящее время термин «макиавеллизм» достаточно часто используется в различных гуманитарных науках. Разработан и активно используется в исследованиях диагностический инструментарий, определяющий уровень макиавеллизма личности. Макиавеллизм как психологический феномен интересен и тем, что он включает в себя воздействие как на сознание (психику) одного человека, так и на сознание (психику) коллектива.

Юношеский возраст – период становления ценностных ориентаций и мировоззрения, в соответствии с которыми выстраиваются жизненные перспективы. Молодые люди находятся в ситуации личностного, профессионального выбора и самоопределения, и базовую функцию выполняют здесь ценности. Ценностные ориентации отражают уже накопленный жизненный опыт, проявляются в избирательном отношении человека к различным сторонам жизни, в том числе – к предпочтению тех или иных (например, манипулятивных) стратегий общения, и в итоге одним из важнейших компонентов встраиваются в структуру личности.

В нашем исследовании мы обратились к изучению взаимосвязей доминирующих ценностей и склонности к манипулированию у студентов гуманитарных направлений. С одной стороны, в современном изменчивом мире, где главными (в западной цивилизационной традиции) провозглашены ценности личностной свободы, индивидуализма и потребительского отношения к миру и

людям, манипулятивная стратегия поведения приобретает особую популярность у молодежи в силу кажущейся легкости достижения личных целей. С другой стороны, юноши и девушки, избирающие для получения высшего образования гуманитарные профили, ориентированы на активное общение и взаимодействие с людьми, выражают готовность изучать и понимать человека, относиться к другому как к субъекту. Насколько уровень макиавеллизма у таких студентов выражен в контексте их ценностных ориентаций, мы пытались выяснить в эмпирическом исследовании.

Для оценки уровня макиавеллизма применялись «Опросник Мак-шкала–IV» (Р. Кристи, Ф. Гейс), диагностика манипулятивного отношения (по шкале Банта), методика «Направленность личности в общении» (С.Л. Братченко); для диагностики ценностных ориентаций использована методика Ш. Шварца «Ценностный опросник (ЦО)». Для обработки полученных результатов применялся корреляционный анализ (статистическая обработка данных проводилась с помощью приложения Microsoft Excel for MsOffice 2007). Базу исследования составили студенты 1-3 курсов СГУ; всего в исследовании приняли участие 90 человек, их средний возраст – 18 лет.

Результаты диагностики по Мак-шкале показывают, что подавляющее большинство в выборке студентов-гуманитариев (75,6% респондентов) имеют *низкий* уровень выраженности личностного макиавеллизма. Навыки манипулирования они не применяют либо в силу того, что они не выработаны (респонденты отказываются манипулятивно взаимодействовать с другими людьми), либо предположительно можно охарактеризовать молодых людей как пока не понимающих, что при общении с людьми ими можно манипулировать. 24,4% респондентов имеют *средний* уровень выраженности личностного макиавеллизма, что может свидетельствовать о том, что они достаточно эмоциональны и не всегда умеют держать свои эмоции, мысли, чувства под контролем, возможно, часто демонстрируя их окружающим. Стоит обратить внимание на тот факт, что ни один из респондентов не продемонстрировал *высокого* уровня выраженности личностного макиавеллизма.

Несколько отличающиеся результаты дала шкала Банта, определяющая уровень выраженности манипулятивного отношения. 1,1 % респондентов имеет *низкий* уровень; 61,1 % – *средний уровень с тенденцией к низкому*, 37,8 % – *средний уровень с тенденцией к высокому*.

Согласно полученным результатам по методике С.Л. Братченко «Направленность личности в общении», у трети респондентов (34,4 % от всей выборки) ведущей является *альтероцентристская* направленность: человек демонстрирует добровольную «центрацию» на партнере по общению, для него важны его цели, потребности и желания, он даже готов жертвовать своими интересами, собственным благополучием и развитием ради полного удовлетворения запросов партнера, при этом не стремится к социальной рефлексии, то есть точному восприятию и пониманию себя со стороны собеседника. Еще 15,5 % выборки имеет *манипулятивную* направленность: они ориентированы на использование собеседника в своих целях, для получения нужной информации и другого рода выгод, относятся к партнеру по общению как к объекту и средству, при этом скрытны, неискренни, активно хитрят, стремятся понять собеседника, но в «одностороннем» порядке – только для себя, за счет другого. Оставшаяся половина респондентов отдает предпочтение другим направленностям в общении (авторитарной, индифферентной и конформной).

Анализ данных показал, что респондентам с *низким уровнем макиавеллизма* в большей степени присуща *альтероцентристская* направленность личности в общении, со *средним уровнем макиавеллизма* – *манипулятивная*.

Изучение ценностно-смысловой сферы студентов-гуманитариев и сравнительный анализ в группах с низким и средним уровнем макиавеллизма показали, что существуют некоторые различия в значимости ряда ценностей для них. Для респондентов с *низким уровнем макиавеллизма* наиболее значимой является ценность *доброты* ($r=0,32$), наименее значимой является ценность *власти* ($r=-0,39$). У людей со *средним уровнем макиавеллизма* ведущее место

занимает ценность *самостоятельности*, наименьшую значимость представляют ценности традиции (на уровне индивидуальных приоритетов) и универсализм (на уровне нормативных идеалов).

Нашло свое подтверждение наше изначальное предположение о том, что *власть является одной из ведущих ценностей манипулятора* – обнаружена значимая положительная корреляционная связь (по Мак-шкале $r=0,39$, с манипулятивной направленностью личности в общении коэффициент корреляции $r=0,32$). Цель общения таких людей – достижение контроля над другими, а одной из главных задач манипулятора становится сохранение доминантной позиции.

Отметим, что *манипулятивная направленность* в общении имеет отрицательную связь с такой ценностью как *конформность* ($r=-0,39$). По-видимому, такие проявления как взаимная открытость, самовыражение, сотрудничество со стороны манипулятора невозможны.

С *диалогической направленностью* личности в общении отрицательно коррелирует ценность *достижения* ($r=-0,24$). Это может свидетельствовать о том, что для людей, которым свойственно стремление соответствовать социуму, стандартам поведения с такой целью, чтобы получить лишь социальное одобрение, не характерна ориентация на равноправное общение и коммуникативное сотрудничество.

Несомненно, стоит обратить внимание на то, что *альтероцентристская направленность* личности в общении имеет положительную корреляционную связь с ценностями *конформности* ($r=0,35$), *доброты* ($r=0,47$), *универсализма* ($r=0,49$). Такая зависимость характеризует человека, ориентированного в общении, прежде всего, на партнера. Такой человек, скорее всего, стремится всегда позитивно взаимодействовать с другими людьми, общаться, не причиняя другим вреда.

ЦЕННОСТНО–СМЫСЛОВЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИЙНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Наталья Михайловна Голубева

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики СГУ им. Н.Г. Чернышевского,
crape@live.ru

Аннотация. В статье приводятся данные теоретического исследования «эмпатия» в связи с ценностно–смысловой сферой личности, эмпирические данные, касающиеся этой проблематики. Исследования было проведено с помощью следующей методической базы: «Тест эмпатийного потенциала личности» (метод экспресс–диагностики эмпатии) (И. М. Юсупов); «Методика диагностики уровня эмпатических способностей» (В. В. Бойко); «Опросник терминальных ценностей» (ОТеЦ) (И. Г. Сенин); «Смысложизненные ориентации» (СЖО) (адаптирован Д. А. Леонтьевым); статистического анализа (параметрический критерий обработки данных — коэффициент корреляции Пирсона, критерий различия — F-критерий Фишера), качественного анализа и содержательной интерпретации результатов. В качестве ценностно–смысловых детерминант эмпатийных навыков у «высокоэмпатийных» и «низкоэмпатийных» испытуемых, мы выявили выраженность следующих: «достижения», «духовное удовлетворение», «сохранение собственной индивидуальности», «сфера общественной жизни», «сфера увлечений», «отраженное самоотношение», «самопривязанность».

Ключевые слова: эмпатия, эмпатийный потенциал, ценности, смыслы, самоотношение, старшекласники.

VALUE-AND-MEANING DETERMINANTS OF HIGH-SCHOOL STUDENTS' EMPATHY SKILLS DEVELOPMENT

N. M. Golubeva

candidate of psychology, associate professor of the Department of Pedagogical Psychology and Psychodiagnostics, Saratov State University
crape@live.ru

Abstract. The paper represents theoretical and practical data on the research in empathy according to values and meanings orientation. The following methods are used in the research: «Empathy potential test» (Express diagnostics of empathy) (I.M. Yusoopov); «Method of empathy skill level diagnostics» (V.V. Boiko); «Prior values inquirer» (I.G. Senin); «Life meaning orientation» (modified by D.A. Leontev); statistical analysis (parametric measure of data processing is Person's correlation critical value, Fisher's F test critical value is the measure of diversification). Property analysis and data interpretation are also used in the research. Both highly empathic and low empathic subjects showed the following value-and-meaning determinants: «achievements», «inner satisfaction», «individual character preservation», «social life sphere, recreation sphere», «reflected self-attitude», «self-dependence».

Key words: empathy, empathy potential, values, meaning, self-attitude, high school students.

Проблема развития эмпатийных навыков в настоящее время приобретает особенную актуальность в связи усложнением паттернов социальных взаимодействий. Нарастающее разнообразие социальной стратификации и

идейных установок, аномия в обществе требуют высокоуровневых коммуникативных умений, глубинного понимания межличностных процессов в совокупности с интересом к налаживанию и расширению социальных контактов и увеличению их эффективности. Эмпатия является одним из ключевых навыков гуманистически ориентированного стиля коммуникации, наиболее подходящего для устранения непонимания и разрешения конфликтов. Овладение эмпатическими навыками признается социальными психологами фундаментом для становления зрелой функциональной личности [1].

Анализ психологической литературы позволяет увидеть значительный интерес исследователей к вопросу эмпатии в контексте ценностно–смысловой сферы личности. Определение эмпатии как личностного качества связано с сопереживанием, соучастием, основывающихся на способности вчувствования и эмоциональном отклике по отношению к другим [2]. Личностное развитие не может происходить без отрыва от социальной среды и окружения. В обществе, где происходит формирование и развитие индивида, формируются ценностные ориентации и отношение к другим. Это влияет на свойства личности, определяет поведение, мотивы, характер и склонности. Личностные изменения в процессе развития распространяются на межличностные связи. [3; 4].

Можно предположить, что, как личностное образование, эмпатия может количественно и качественно отличаться у разных людей и быть взаимосвязанной с ценностно–смысловой сферой. Подтверждение этому мы видим в трудах многих отечественных и зарубежных психологов [5; 6; 7; 8].

Отечественные психологи неоднозначно трактуют содержание понятия эмпатии, определяя ее либо как способность, либо как процесс, либо как состояние, связывая ее с разными психическими процессами и психологическими особенностями личности. В связи с этим в работах многих исследователей эмпатия рассматривается под терминами социальная сензитивность, доброжелательность, чуткость, эмоциональная идентификация, гуманные отношения, сопереживание, сочувствие.

Мы исходим из понятия, предложенного И. М. Юсуповым, согласно которому эмпатия — целостный феномен, связующий между собой сознательное и подсознательное, цель которого — «проникновение» во внутренний мир другого человека или объекта. Феномен эмпатии имеет социально–психологическое происхождение и многоуровневую структуру. Одним из составляющих процессов эмпатии является эмпатийное понимание, как продукт социализации личности [9].

В этой связи ценности и смыслы могут рассматриваться во взаимосвязи с эмпатией личности.

Нашей целью было исследовать ценностно–смысловые детерминанты развития эмпатийных навыков у старшеклассников. Для ее реализации была разработана процедура и подобраны методы исследования. Нами были выбраны следующие психодиагностические методики: «Тест эмпатийного потенциала личности» (И.М. Юсупов); «Методика диагностики уровня эмпатических способностей» (В.В. Бойко); «Опросник терминальных ценностей» (И.Г. Сенин); «Смысложизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев); «Методика исследования самоотношения» (В. В. Столин, С. Р. Пантеев) [7; 10].

Участниками исследования выступили старшеклассники школ г. Саратова. Общий объем выборки составил 72 человека: 44 % юношей, 56 % девушек. Возрастной интервал от 16 до 18 лет. Все испытуемые участвовали в исследовании добровольно, анонимно, безвозмездно. Сбор данных производился в очном и дистанционном формате. Тестовые методики в бланковом варианте заполнялись последовательно, в соответствии с требованиями к процедуре психодиагностического исследования. Полученные эмпирические данные систематизировались в сводные таблицы в программе Microsoft Excel 2013. Статистическая обработка осуществлялась с помощью пакета анализа данных Microsoft Excel 2013 и программы статистической обработки данных «SPSS 17.0». Взаимосвязь между показателями эмпатии, ценностями и смыслами определялась в процессе корреляционного анализа по Пирсону. Различия в ценностно-смысловой сфере между высокоэмпатийными и

низкоэмпатийными испытуемыми определялись при помощи параметрического F-критерия Фишера. Проверка выборки на нормальность распределения проводилась по критерию согласия χ^2 Пирсона.

Сравнительный анализ выраженности составляющих эмпатии у высокоэмпатийных и низкоэмпатийных старшеклассников позволил выделить наиболее значимые составляющие общего уровня эмпатии. Так, наибольшую выраженность имеют показатели «эмпатия с родителями» ($Mx = 11,6$ и $8,4$, соответственно) и «эмпатия со знакомыми и малознакомыми людьми» ($Mx = 11,1$ и $5,4$, соответственно). Наименьший разрыв между группами отмечается по параметру «эмпатия с родителями». По остальным параметрам мы видим разрыв примерно один к двум. Можно отметить, что «высокоэмпатийные» имеют более высокий средний показатель по шкале «эмпатия с детьми» ($Mx = 8,9$), в то время как у «низкоэмпатийных» более выражена «эмпатия со стариками» ($Mx = 4,2$).

Уровень выраженности компонентов эмпатии в группе высокоэмпатийных старшеклассников (общий уровень эмпатии - 56): эмпатия с родителями (11,6); эмпатия со знакомыми и малознакомыми людьми (11,1); эмпатия со стариками (4,4); эмпатия с животными (4,3); эмпатия с героями художественных произведений (4,3); эмпатия с детьми (3,2).

Уровень выраженности компонентов эмпатии в группе низкоэмпатийных старшеклассников (общий уровень эмпатии - 30,2): эмпатия с родителями (8,4); эмпатия со знакомыми и малознакомыми людьми (5,4); эмпатия с детьми (8,9); эмпатия с героями художественных произведений (8,9); эмпатия со стариками (8,1); эмпатия с животными (7,4);

Нет значимых различий между результатами высокоэмпатийных и низкоэмпатийных личностей при выборе ценностей «высокое материальное положение», «активные социальные контакты», «развитие себя», «креативность» и «собственный престиж». Эта терминальные ценности выражены в обеих группах. Для них имеет значение уровень материального благосостояния, который часто оказывается основанием для развития чувства собственной значимости.

А вот различия по шкале «достижения» являются достоверными ($F = 7,00$). Высокий средний балл у высокоэмпатийных испытуемых говорит об их стремлении достичь конкретных, ощутимых результатов в деятельности. Такие испытуемые стремятся тщательно планировать свою жизнь, ставят конкретные цели на каждом ее этапе и стараются их достигнуть, что формирует высокую самооценку, которая, как будет показано далее, является фактором развития эмпатии.

Также группы различаются по шкалам «духовное удовлетворение» ($F = 3,17$) и «сохранение собственной индивидуальности» ($F = 4,13$). В отличие от низкоэмпатийных, высокоэмпатийные испытуемые больше нуждаются в удовлетворении духовных потребностей во всех сферах своей жизни. Им свойственно считать, что главное — заниматься тем, что приносит душевный комфорт. Высокий балл по показателю «сохранение собственной индивидуальности» отражает стремление высокоэмпатийных к независимости суждений, сохранению неповторимости и своеобразия своего жизненного пути, стиля жизни и здоровых границ.

Что касается сфер жизни, достоверные различия выявлены по шкалам «сфера общественной жизни» ($F = 4,38$) и «сфера увлечений» ($F = 3,63$). Для юношей с высокой эмпатией значимы различные аспекты жизни общества, и их досуг отличается разнообразием и наполненностью.

Различия в уровнях эмпатии относительно смысложизненных ориентаций личности в исследовании не выявлены.

Различия в уровнях эмпатии относительно параметров самоотношения личности выражены по шкале «отраженное самоотношение» ($F = 3,48$). Это говорит об избирательности восприятия и внимательности к обратной связи в группе высокоэмпатийных.

Достоверные различия по шкале «самопривязанность» ($F = 7,22$) между группами испытуемых свидетельствуют о большей самодостаточности по отношению к своим личностным свойствам низкоэмпатийных, об их стремлении сохранять собственные индивидуальные качества при сохранении других.

Менее значительным является различие по шкале «самоценность» ($F = 3,7$). Ощущение ценности собственной личности и возможную ценность «Я» для других выше у старшеклассников со сформированной эмпатичностью. Это позволяет говорить о позитивном отношении к себе и своим поступкам, об оценке собственных качеств как ценных.

Результаты корреляционного анализа. Корреляционный анализ показал, что общий уровень эмпатии личности коррелирует со всеми компонентами эмпатийного потенциала личности, причем наибольшее значение для эмпатийного потенциала личности имеет параметр «эмпатия со знакомыми и малознакомыми людьми» ($r = 0,677, p < 0,05$). Таким образом, эмпатия человека прежде всего связана с сопереживанием и сочувствием по отношению к окружающим его людям вне зависимости от того, какие отношения их связывают, а также от способности принимать роли и понимать чувства, мысли, установки другого человека. Проявление эмпатии наиболее проявляется в отношении к окружающим, раскрывая сущность социального познания через постижение состояние другого. Отсутствие эмпатии дегуманизирует человека, лишает его связи с окружающим миром.

Выявлено, что параметр «общий уровень эмпатии» коррелирует со всеми компонентами эмпатических способностей, причем наибольшее значение для эмпатических способностей имеет показатель «установки, способствующие эмпатии» ($r = 0,584, p < 0,05$). Эффективность эмпатии повышается, если человек открыт для личных контактов, проявляет интерес к окружающим, переживания и проблемы других ему небезразличны. Подобное поведение расширяет диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия.

Рассматривая взаимосвязь эмпатии с терминальными ценностями и жизненными сферами, обнаруживаем, что показатель «собственный престиж» напрямую коррелирует с параметрами «эмпатия с родителями» ($r = 0,384, p < 0,05$) и обратно коррелирует с параметром «эмпатия со стариками» ($r = -0,237, p < 0,05$). В целом, терминальная ценность «собственный престиж» отражает стремление человека к уважению, одобрению, признанию со стороны других

людей, наиболее для него значимых, чье мнение для него важно и на которое он ориентируется в своих поступках и взглядах в первую очередь. Таким образом, чем выше заинтересованность испытуемых во мнении окружающих о себе, тем больше проявляется эмпатия с родителями, при этом высокому показателю по этой терминальной ценности соответствуют низкие показатели параметра «эмпатия со стариками»: чем сильнее испытуемые сосредоточены на себе и нуждаются в социальном одобрении собственного поведения, тем менее они склонны к эмпатическим переживаниям в отношении пожилых людей.

Показатель опросника терминальных ценностей «высокое материальное положение» взаимосвязан с параметрами методики «эмпатия с детьми» ($r = 0,349, p < 0,05$) и «эмпатия со знакомыми и малознакомыми людьми» ($r = 0,264, p < 0,05$). Чем выше стремление к хорошему материальному положению, тем более испытуемые открыты для социальных контактов, в которых проявляется эмпатийное общение.

Выявлена прямая корреляция показателей «высокое материальное положение» и «интуитивный канал эмпатии» ($r = 0,255, p < 0,05$). Интуитивный канал эмпатии позволяет человеку предвидеть спрогнозировать поведение окружающих, совершать действия в условиях минимума исходной информации о них. На уровне интуиции формируются сведения о партнерах. Чем выше у испытуемых стремление к более высокому уровню материального благосостояния, тем больше выражен показатель интуитивного канала эмпатии.

Прямая корреляционная связь показателей «активные социальные контакты» и «эмпатия с родителями» ($r = 0,286, p < 0,05$) может означать, что стремление к установлению благоприятных взаимоотношений с другими людьми, возможность общаться и взаимодействовать с другими свойственны испытуемым, у которых в отношениях с родителями присутствовало эмпатийное взаимопонимание. Чем выше для них значимость аспектов человеческих отношений, тем больше проявляется эмпатия к родителям.

Показатель «развитие себя» положительно связан с параметрами «эмпатия с родителями» ($r = 0,286, p < 0,05$), «эмпатия с детьми» ($r = 0,387, p < 0,05$) и

«эмпатия с героями художественных произведений» ($r = 0,362, p < 0,05$). Данный показатель отражает интерес человека к особенностям своего характера, своим способностям и прочим характеристикам. Стремление испытуемых изменяться к лучшему, совершенствовать различные особенности своей личности повышает их способность к эмпатийному взаимопониманию в семейной жизни, с родителями, с детьми.

Параметр «духовное удовлетворение» коррелирует с показателем «эмпатия с родителями» ($r = 0,383, p < 0,05$). Испытуемые, отличающиеся высоким уровнем духовного удовлетворения, как правило, имеют глубокое взаимопонимание с родителями, духовную близость с ними.

Показатель «сохранение собственной индивидуальности» напрямую коррелирует с параметрами методики «Тест эмпатийного потенциала личности» «эмпатия с животными» ($r = 0,240, p < 0,05$), «эмпатия с детьми» ($r = 0,324, p < 0,05$) и «эмпатия со знакомыми и малознакомыми людьми» ($r = 0,284, p < 0,05$). Показатель выражается в стремлениях личности строить собственную жизнь, ориентируясь лишь на собственные взгляды и убеждения, сохраняя свою независимость от членов семьи, не поддаваясь влиянию масс. Эмпатийное общение испытуемых наиболее проявляется с детьми, знакомыми и малознакомыми людьми, животными, с теми, кто не сможет существенно повлиять на их независимость.

Прямая корреляционная связь ценности «сохранение собственной индивидуальности» и «идентификация в эмпатии» методики диагностики уровня эмпатических способностей ($r = 0,252, p < 0,05$). Чем выше у испытуемых стремление к неповторимости и своеобразию, тем выше ее способность идентификации в эмпатии с присущей подвижностью, гибкостью эмоций без потери собственного Я.

Показатель «сфера профессиональной жизни» напрямую коррелирует с параметрами «эмпатия с родителями» ($r = 0,253, p < 0,05$), «эмпатия с детьми» ($r = 0,254, p < 0,05$) и «эмпатия с героями художественных произведений» ($r = 0,319, p < 0,05$). Данный показатель определяет уровень значимости для личности его

профессиональной деятельности, стремление к коллегиальности в работе, установлении положительных взаимоотношений с коллегами по работе. Чем выше развит уровень эмпатии, тем более развито стремление испытуемых к социально–психологическому климату, атмосфере доверия и взаимоотношения с окружающими.

Прямая взаимосвязь между параметрами «сфера профессиональной жизни» и «эмоциональный канал эмпатии» ($r = 0,242, p < 0,05$). Способности эмпатирующих испытуемых входить в эмоциональный резонанс с окружающими, соучастие и сопереживание в их профессиональной жизни выполняют роль связующих звеньев между людьми, способствуя эффективному общению и взаимодействию.

Показатель «сфера обучения и образования» напрямую коррелирует с параметрами «эмпатия с родителями» ($r = 0,351, p < 0,05$), «эмпатия с героями художественных произведений» ($r = 0,379, p < 0,05$). Личность, обладающая высоким эмпатийным потенциалом, стремится к расширению кругозора, саморазвитию, получению новых знаний. Чем выше взаимопонимание с родителями и способность восприятия мира через художественные произведения, тем более испытуемые открыты познанию нового.

Выявлена положительная корреляция параметров «сфера обучения и образования» и «эмоциональный канал эмпатии» ($r = 0,244, p < 0,05$). Способности испытуемых находиться в эмоциональном резонансе с окружающими, соучаствовать и сопереживать выполняют роль связующих звеньев между людьми, способствуя эффективному общению, взаимодействию и самообразованию.

Показатель «сфера семейной жизни» прямо коррелирует с «эмпатия с родителями» ($r = 0,394, p < 0,05$). Чем более значимо для испытуемых все, что связано с их семьей, ее благополучием, тем выше проявляется уровень развития эмпатии.

Положительно взаимосвязан показатель «сфера увлечений» с параметрами «эмпатия с животными» ($r = 0,340, p < 0,05$), «эмпатия с детьми» ($r=0,435$),

«эмпатия с героями художественных произведений» ($r = 0,253, p < 0,05$), «эмпатия со знакомыми и малознакомыми людьми» ($r = 0,257, p < 0,05$). Испытуемые с выраженным уровнем эмпатии могут характеризоваться увлеченностью собственным занятием, что дает им ощущение полноценной жизни, повышает открытость окружающему миру.

При описании взаимосвязи эмпатии с параметрами методики «Смысло-жизненные ориентации» рассматривается «общий показатель осмысленности жизни (ОЖ)», полученный путем суммирования показателей по всем шкалам методики. Выявлена прямая корреляционная связь между параметрами «общий показатель ОЖ» и «проникающая способность к эмпатии» «Методики диагностики уровня эмпатических способностей» ($r = 0,301, p < 0,05$). Проникающая способность к эмпатии является важным коммуникативным свойством человека и позволяет создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности в общении. Чем выше уровень осмысленности жизни у испытуемых, тем выше их способность к эмпатичному общению, проявляющаяся в раскрытии и постижению партнеров.

Обнаружена взаимосвязь эмпатии и отдельных параметров самооценки личности. Выявлено наличие значимых корреляционных связей между показателем «самоценность» и параметрами «эмпатия с родителями» ($r = 0,274, p < 0,05$) и «эмпатия с детьми» ($r = 0,237, p < 0,05$). Шкала «Самоценность» выражает осознание личности собственной ценности и предполагаемую ценность своего «Я» для окружающих. Чем выше испытуемые оценивают свой потенциал, богатство своего внутреннего мира, рационально воспринимают критику в свой адрес, тем более у них выражено проявление эмпатии по отношению к родителям и детям.

Выявлена прямая корреляционная связь параметра «самопринятие» с показателями «эмпатия с родителями» ($r = 0,254, p < 0,05$) и «эмпатия со стариками» ($r = 0,238, p < 0,05$). Шкала «самопринятие» выражает отношение личности к себе, согласие со своими внутренними побуждениями, абсолютное принятие себя. Чем больше у испытуемых выражена способность принимать

свои достоинства и недостатки, давать себе адекватную оценку, тем выше у них уровень развития эмпатии по отношению к родителям и пожилым людям.

Обратная корреляционная связь показателей «самопривязанность» и «эмпатия со знакомыми и малознакомыми людьми» ($r = -0,240, p < 0,05$). Шкала "самопривязанность" отражает степень желания личности меняться по отношению к наличному состоянию. Испытуемые с высокими значениями по шкале, стремятся сохранить в неизменном виде требования к себе, не готовы к изменениям, воспринимает окружающий мир как угрозу самооценке. Это повышает уровень личностной тревожности и снижает способность к эмпатийному общению с окружающими.

Также обнаружена прямая взаимосвязь параметров «отраженное самоотношение» и «интуитивный канал эмпатии» ($r = 0,301, p < 0,05$). «Отраженное самоотношение» характеризует субъективное представление личности о способности вызвать у других симпатию и уважение в сложившихся отношениях. Высокая оценка по шкале свойственна личности, воспринимающей себя принятой окружающими. Общительность, эмоциональная открытость и легкость при взаимодействии и установлении личных и деловых контактов свойственны испытуемым с развитым интуитивным каналом эмпатии, позволяющим предвидеть и обобщать информацию и возможное поведение партнеров.

Выражена прямая корреляционная связь между показателями «самообвинение» и «установки, способствующие эмпатии» ($r = 0,249, p < 0,05$). «Самообвинение» определяет силу выраженности отрицательных эмоций в адрес своего «Я». Высокая направленность испытуемых на собственные недостатки, промахи, порицание собственного «Я», самообвинение развивает внутреннее напряжение. Обвинение себя сочетается с проявлением гнева и досады по отношению к окружающим и снижает эффективность эмпатии, эмоциональную отзывчивость личности по отношению к ним.

Итак, в качестве ценностно–смысловых детерминант эмпатийных навыков мы выявили направленность на достижения, духовное удовлетворение,

сохранение собственной индивидуальности, интерес к сфере общественной жизни и сфере увлечений. С точки зрения параметров самоотношения актуальны для развития эмпатии сформированные отраженное самоотношение и самооценку. Самопривязанность больше характерна для испытуемых с низкой способностью к эмпатии. Таким образом, предположение, что ценностно-смысловая сфера детерминирует эмпатийные навыки получило подтверждение в исследовании.

Библиографический список

1. Пономарева М. А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие: монография. Минск: Бестпринт, 2006. 76 с.
2. Басова А. Г. Понятие эмпатии в отечественной и зарубежной психологии // Молодой ученый. 2012. № 8. С. 254 – 256.
3. Гиппенрейтер Ю. Б., Карягина Т. Д., Козлова Е. Н. Феномен конгруэнтной эмпатии // Вопросы психологии. 1993. 4. С. 61 – 68.
4. Чудновский В. Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни // Вопросы психологии. № 3. 2003. С. 3 – 15.
5. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 487 с.
6. Роджерс К. Эмпатия (Empatic: an unappreciated way of being) // Психология эмоций: Сборник, М.: МГУ, 1984.
7. 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.
8. Серый А. В., Яницкий М. С. Ценностно-смысловая сфера личности: Учебное пособие. Кемерово: КемГУ, 2000. 104 с.
9. Юсупов И. М. Вчувствование. Проникновение. Понимание. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1993. 199 с.
10. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. 2009. 544 с.

ХАРАКТЕРИСТИКИ И ФОРМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИНТЕРЕСОВ И ДРУЖЕСКИХ СВЯЗЕЙ

Антон Владимирович Григорьев

кандидат психологических наук, научный сотрудник кафедры социальной психологии
образования и развития СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Марина Владимировна Григорьева

доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой педагогической психологии и
психодиагностики СГУ имени Н.Г. Чернышевского

grigoryevamv@mail.ru

Аннотация. Представлены результаты исследования интересов и дружеских связей как факторов социальной активности личности. Выявлено, что значимым фактором социальной активности являются интересы в области культуры: их сила связана с повышением таких форм социальной активности, как досуговая, интернет-сетевая, гражданская, образовательно-развивающая, духовная, религиозная. Деловые/производственные интересы способствуют возрастанию интернет-сетевой, социально-экономической, образовательно-развивающей и протестной активности личности. Количество друзей является фактором лишь незначительного числа форм социальной активности: досуговой, социально-политической и радикально-протестной.

Ключевые слова: социальная активность, интересы, дружеские связи, личность, молодежь.

CHARACTERISTICS AND FORMS OF SOCIAL ACTIVITY OF THE PERSONALITY DEPENDING ON INTERESTS AND FRIENDSHIP

A. V. Grigoryev

candidate of psychology, scientific employee of the Department of Social Psychology of Education
and Development, Saratov State University

M. V. Grigoryeva

doctor of psychology, professor, head of the Department of Pedagogical Psychology
and Psychodiagnostics, Saratov State University

grigoryevamv@mail.ru

Abstract. The article presents the results of a study of interests and friendships as factors of social activity of a person. It was revealed that interests in the field of culture are a significant factor in social activity: their strength is associated with an increase in such forms of social activity as leisure, Internet network, civic, educational and developmental, spiritual, and religious. Business / industrial interests contribute to the growth of the Internet network, socio-economic, educational, developmental and protest activity of the individual. The number of friends is a factor in only a small number of forms of social activity: leisure, socio-political, and radical protest.

Key words: social activity, interests, friendships, personality, youth.

Благодарности и финансирование: *Исследование выполнено при финансовой поддержке РНФ, проект № 18-18-00298 «Психологические механизмы и факторы социальной активности молодежи»*

Социальная активность личности и групп является необходимым условием их участия в прогрессивном развитии общества. Ориентируя личность на широкие социальные контакты и инициацию изменений в социуме, социальная активность детерминирует интеграцию личности в социальные группы и общество в целом, способствует развитию социальной компетентности и разрешению социальных противоречий.

В ряду многочисленных факторов социальной активности личности и групп можно выделить определенные интересы и дружеские связи человека. Интересы способствуют конкретизации направления и увеличения силы социальной активности. Дружеские связи являются основой позитивного аффективного фона социальной активности человека, стабилизируют и укрепляют его социальные контакты, способствуют формированию психологического благополучия личности.

Интересы и дружеские связи личности как факторы социальной активности специально в психологии целенаправленно не изучались. Однако отдельно от социальной активности интересы и дружеские связи вызывают в психологии исследовательский интерес.

Чаще всего ученые обращаются к изучению познавательного интереса во взаимосвязи с творческой и учебной активностью. Исследователи считают, что познавательный интерес и на его основе творческую активность можно сформировать, если в процессе обучения специальными дисциплинами будут использоваться проблемные ситуации и созданы условия, которые способствуют включению нового знания в структуру жизненного опыта обучающихся [1; 2]. Важным является положение о включении интереса и деятельности в структуру прошлого жизненного опыта и осмыслении ее результатов для активности в будущем.

В основе познавательного интереса школьника находятся аффективные явления, детерминирующие позитивное отношение к учебному предмету, а через него и желание заниматься им и творчески относиться к учебной деятельности [3].

По мнению Н.М. Ковтун, социальная активность является средством реализации социальных потребностей, она проявляется в актуализации индивидуальных и общественных интересов [4].

Реализация социальной активности соотносится с социальным интересом и значением результата действия и требует, чтобы лежащий в ее основе интерес, превратился в фактор действия личности [5].

Исследователи полагают, что социальная активность не всегда связана с собственно социальным интересом, она может быть и рациональным способом реализации личных интересов: человек, включаясь в социально-значимую деятельность, может следовать и узко личностным целям [6; 7].

Одним из результатов социального интереса являются дружеские взаимоотношения. Исходя из этого дружеские связи должны детерминировать возрастание социальной активности, делать ее стабильнее и продуктивнее. Однако, как отмечают ученые, дружба в современном обществе воспринимается молодежью не только, как безусловная ценность, но как феномен, обладающий максималистским эмоционально-утилитарным характером [8]. Поэтому дружеские связи имеют не прямое влияние на возрастание социальной активности: в силу повышенных требований молодежи к друзьям, они могут способствовать возрастанию социальной напряженности и конфликтности.

В студенческой среде дружеские связи оказывают значительное влияние на активность в академической сфере и, как следствие, влияют на успеваемость студентов. Студенты, которые учатся хорошо и отлично, оказывают влияние на повышение академической успеваемости своих друзей, а дружеские связи с теми, кто учится удовлетворительно, способствуют снижению академической активности и успеваемости [9].

Характеристикой реальной дружбы между подростками, побуждающей к активному взаимодействию, является ее эмоциональная насыщенность, в то

время как дружба в виртуальном пространстве активизирует взаимодействие между друзьями за счет насыщенной коммуникации и возможности обмена личными переживаниями без ответных негативных действий [10].

Проведенный обзор современных исследований позволяет определить некоторые закономерности влияния интереса и дружеских связей на социальную активность молодежи. Так, социальный интерес способствует повышению социальной активности, но в то же время социальная активность может иметь в основе узко личностные интересы. Дружеские связи современной молодежи, в основном, имеют в основе утилитарно-эмоциональные переживания, что не мешает возрастанию социальных контактов, но, одновременно, является основой напряженных социальных взаимоотношений среди друзей.

Целью нашего эмпирического исследования является определение характера взаимосвязей между уровнем социальной активности в разных сферах общественной жизни и интересами и количеством дружеских связей. В исследовании приняли участие 100 человек, от 16 до 28 лет, средний возраст $23,4 \pm 3,8$, мужского пола 37%. Для измерения значимости форм социальной активности и количества дружеских связей была применена методика Шамионова Р.М., Григорьевой М.В., Арендачук И.В. и др. Интересы выявлялись методом шкалирования по 5-бальной системе предложенных интересов. Список составлен на основе предварительной беседы с 25 респондентами.

Таблица 1

Коэффициенты корреляции между уровнем социальной активности и интересами личности

Интересы	Социальная активность											
	Ал ьт р у и с т и ч е с к а я	Дос уго вая	Соци альн о- поли тиче ская	Инт ерн ет- сет ева я	Гра ждан ская	Соци ально - эконо миче ская	Образ овател ьно- развив ающа я	Ду хов ная	Рели гиоз ная	Про тест ная	Ради каль но- прот естн ая	Субк ульту рная
Культура	0,14	0,24**	0,16	0,30***	0,18*	0,12	0,19*	0,22**	0,23**	-0,02	-0,04	0,13
Деловые/ производственные	0,13	0,09	0,15	0,34***	0,16	0,26**	0,24**	-0,09	0,02	0,18*	0,11	-0,04
Семейные	0,18*	0,02	-0,04	0,14	0,02	0,32***	0,09	0,03	0,11	-0,10	-0,04	-0,12
Медицина	0,04	0,14	-0,01	0,16	-0,03	0,12	0,07	0,14	0,02	-0,01	0,03	0,02
Образование	0,03	0,12	0,03	0,24**	0,06	0,16	0,36***	0,12	0,06	0,02	0,01	0,05
Экономика	0,02	0,15	0,14	0,17	0,09	0,33***	0,16	-0,22**	-0,26**	0,19*	0,08	0,01
Политика	-0,07	-0,01	0,15	0,17	0,15	0,12	0,04	0,11	0,07	-0,16	-0,09	-0,12

Примечание: * - при $p < 0,05$; ** - при $p < 0,01$; *** - при $p < 0,001$.

Из таблицы видно, что чаще всего фактором повышения значимости социальной активности являются интересы в области культуры. Их сила связана с повышением таких форм социальной активности, как досуговая, интернет-сетевая, гражданская, образовательно-развивающая, духовная, религиозная. Очевидно, интерес к культуре как продукту общественного развития повышает поисковую и познавательную активность личности, способствует укреплению гражданской позиции, духовной и религиозной идентичности.

Вторым фактором по количеству значимых взаимосвязей являются деловые/производственные интересы. Они способствуют возрастанию интернет-сетевой, социально-экономической, образовательно-развивающей и протестной активности личности (см. табл. 1). Видно, что в этом случае, формы социальной активности направлены не только на поиск специальной и экономической информации и ее использование в профессиональной деятельности, на собственное профессиональное и личностное развитие, но и на выражение некоторого протеста, связанного, очевидно, с несогласием личной позиции с логикой общественного и социально-экономического развития профессиональной организации или страны в целом.

Интересы в области экономики являются неоднозначным фактором социальной активности личности (см. табл. 1). Они способствуют социально-экономической активности, что вполне объяснимо, и связаны с протестной активностью, что свидетельствует о социальном напряжении и несогласии личности с содержанием общественных явлений в стране при повышенном внимании к социально-экономическим процессам, происходящим в ней.

Предсказуемым фактором социальной активности личности являются интересы в области образования. Они повышают интернет-сетевую и образовательно-развивающую активность, поскольку содержание перечисленных форм активности близко к содержанию этих интересов (см. табл. 1).

Интересы к собственной семье способствуют возрастанию альтруистической и социально-экономической активности (см. табл. 1).

Эмоциональные связи с родственниками, интерес к их мнению, переживаниям, способствуют желанию им помочь при необходимости, совместному участию в различных делах, ориентации на их внутренний мир, а совместная организация быта и жизни в семье развивает социально-экономическую активность ее членов.

Следует отметить, что интересы в области медицины и политики в данной выборке не являются факторами социальной активности, а социально-политическая, радикально-протестная и субкультурная формы активности личности не связаны с интересами личности в выделенных для изучения областях.

В таблице 2 представлены статистические взаимосвязи количества друзей и значимости различных форм социальной активности.

Таблица 2

Коэффициенты корреляции количества друзей и значимости форм социальной активности личности

Социальная активность											
Альтруистическая	Досуговая	Социально-политическая	Интернет-сетевая	Гражданская	Социально-экономическая	Образовательно-развивающая	Духовная	Религиозная	Протестная	Радикально-протестная	Субкультурная
0,05	0,19*	0,20*	0,15	0,00	0,02	-0,09	0,11	0,06	-0,04	0,21*	0,01

Примечание: * - при $p < 0,05$; ** - при $p < 0,01$; *** - при $p < 0,001$.

Из таблицы 2 видно, что количество друзей является фактором лишь незначительного числа форм социальной активности: досуговой, социально-политической и радикально-протестной. Досуговая активность молодежи повышается с возрастанием количества друзей, что, возможно, обусловлено расширением досуговых интересов при большом количестве дружеских связей, взаимоусилением эмоционального подъема при совместном проведении досуга, а также возможностью более широкой поддержки и вариативностью выбора друзей при организации и инициировании досуга. Социально-политическая и

радикально-протестная активность также возрастают при увеличении количества друзей, что показывает их коллективный характер и необходимость в процессе реализации тесных межличностных взаимосвязей.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. В основе социальной активности молодежи могут быть как социальные, так и узко личностные интересы.

2. Чаще всего фактором повышения значимости социальной активности являются интересы в области культуры: их сила связана с повышением таких форм социальной активности, как досуговая, интернет-сетевая, гражданская, образовательно-развивающая, духовная, религиозная.

3. Деловые/производственные интересы способствуют возрастанию интернет-сетевой, социально-экономической, образовательно-развивающей и протестной активности личности.

4. Интересы в области медицины и политики в данной выборке не являются факторами социальной активности, а социально-политическая, радикально-протестная и субкультурная формы активности личности не связаны с интересами личности в выделенных для изучения областях.

5. Дружеские связи современной молодежи, в основном, имеют в основе утилитарно-эмоциональные переживания, что не мешает возрастанию социальных контактов, но, одновременно, является основой напряженных социальных взаимоотношений среди друзей.

6. Количество друзей является фактором лишь незначительного числа форм социальной активности: досуговой, социально-политической и радикально-протестной.

Библиографический список

1. Завьялова О.Н. Развитие познавательного интереса и творческой активности у учащихся на уроках информатики // Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 9 апр. 2015 г.). Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С. 40-41.

2. Бичерова Е.Н. Роль познавательного интереса и познавательной активности в развитии творческого мышления младших школьников // АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15). С. 190-193.

3. Ситаров, В. А., Шонин, М. Ю. (2017) Логика развития познавательной активности // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Ялта: РИО ГПА. Вып. 55. Ч. 7. С. 77–86.
4. Ковтун Н. М. Интенсивность, уровни и формы социальной активности в контексте социально-философской методологии исследования // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Серыя 1. Гісторыя і археалогія. Філасофія. Паліталогія. 2015. 2 (197). С. 129-135.
5. Сохадзе К.Г. Социальная активность российской молодежи: масштабы и факторы сдерживания // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2017. Т. 17. № 3. С. 348-363.
6. Соколова Е.С. Структурный подход к пониманию мотивации социальной активности молодежи // Знание. Понимание. Умение: электрон. журн. 2008. № 2. URL: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/2/Sokolova/> (дата обращения: 08.10.2020).
7. Грибанова В.А. Исследование гражданской активности студенческой молодежи // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т.1, № 3(50). С.164-171.
8. Бегинина И.А., Шедловская М.А. Студенческая дружба: возрастная динамика восприятия // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Социология. Политология. 2015. Т. 15, вып. 1. С. 27-29.
9. Докука С.В., Валеева Д.Р., Юдкевич М.М. Козволюция социальных сетей и академических достижений студентов // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 44-65.
10. Солдатова Г.У., Олькина О.И. Дружба в реальном и виртуальном мире: взгляд российских школьников // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 3. С. 39-47.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ГИБКОСТИ РАЗВИТИЯ И ПРОДУКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ЗАНЯТИЙ ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКОЙ

Наталья Александровна Грицаенко
тренер МБУ ДО ДЮСШ № 3 г. Новокузнецка Кемеровской обл.
gritsaenko-na@yandex.ru

Аннотация. В статье выделены психолого-педагогические условия обеспечения гибкости развития и формирования продуктивности личности в системе занятий легкой атлетикой (ВСЗЛА), определены модели успешного и продуктивного развития личности ВСЗЛА, теоретизированы возможности использования технологий самоанализа и самопрезентации в развитии личности ВСЗЛА.

Ключевые слова: ДЮСШ, развитие, педагогические условия, педагогическое моделирование, теоретизация.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PROVIDING THE FLEXIBILITY OF DEVELOPMENT AND PRODUCTIVITY OF THE PERSONALITY IN THE STRUCTURE OF ATHLETICS

N. A. Gritsaenko
coach of Children and Youth Sport School No.3, Novokuznetsk, Kemerovo region
gritsaenko-na@yandex.ru

Abstract. The article highlights the psychological and pedagogical conditions for ensuring the flexibility of development and the formation of personality productivity in the structure of athletics, identifies models of successful and productive personality development in the structure of athletics, theorizes the possibilities of using the technologies of introspection and self-presentation in personality development in the structure of athletics.

Keywords: CYSS, development, pedagogical conditions, pedagogical modeling, theorization.

Система современного непрерывного физкультурно-спортивного образования определяет важным элементом самоорганизации качества развития личности основы научного проектирования и моделирования, детерминации и уточнения понятий и моделей, научно-педагогической деятельности и научной теоретизации, в системе раскрывающих направленность развития педагогической науки и направленность трансляции смыслов развития личности в непрерывном физкультурно-спортивном образовании.

Обеспечение гибкости развития и продуктивности личности ВСЗЛА может быть уточнено в контексте следующих положений и моделей современной теории педагогики:

- легкая атлетика выбирается в работах [1-10] как направление социализации, саморазвития, самореализации и самосовершенствования личности в системе социально и профессионально ориентированных отношений;

- специфика социализации подрастающего поколения через занятия легкой атлетикой [2; 3; 5; 7; 8; 9] может быть обеспечена с позиции психолого-педагогического и методико-методологического осмысления и ретрансляции ценностей и условий воспроизводства решения задач и противоречий «хочу, могу, надо, есть»;

- продуктивность моделирования портфолио обучающегося, занимающегося легкой атлетикой [6; 10], раскрывает как модель и технология теоретизации успешности использования технологии самоанализа и самопрезентации развития личности в легкой атлетике как избранном виде спорта или направлении досуга.

Продуктивное развитие личности ВСЗЛА – целостно организуемая деятельность спортсмена в легкой атлетике, качество которой определяется в социально и личностно значимых продуктах развития и самоактуализации через систему занятий легкой атлетикой как избранным видом спорта.

Модели успешного и продуктивного развития личности ВСЗЛА – идеальные структуры, созданные и уточняемые с целью гибкого понимания и коррекции качества отклонений от цели целостного развития личности и успешного решения задач продуктивности, креативности, конкурентоспособности в контексте занятий избранным видом спорта (легкая атлетика), на основе которого определяются перспективы социализации и самореализации в возрастообразных рамках детерминируемых приоритетов и противоречий реализуемой деятельности и общения.

Модели успешного и продуктивного развития личности ВСЗЛА:

- адаптивная модель успешного и продуктивного развития личности ВСЗЛА (в структуре адаптивной модели развития личности ВСЗЛА используют для обеспечения качества развития технологии адаптивного обучения, адаптивного развития, адаптации, фасилитации, педагогической поддержки);

- игровая модель успешного и продуктивного развития личности ВСЗЛА (в структуре игровой модели развития личности ВСЗЛА игра как метод и технология развития личности гарантирует гибкое управление качеством достижений личности в избранном виде спорта);

- начальная или базовая модель успешного и продуктивного развития личности ВСЗЛА (в структуре базовой модели развития личности ВСЗЛА основы продуктивности и успешности являются продуктами качественно решаемых задач социализации и самореализации личности);

- унифицированная модель успешного и продуктивного развития личности ВСЗЛА (в структуре унифицированной модели развития личности ВСЗЛА все общепедагогические, общекультурные основы развития личности раскрывают перспективность целостного достижения личностью «акме»);

- персонифицированная модель успешного и продуктивного развития личности ВСЗЛА (в структуре ВСЗЛА персонифицированной модели развития личности ВСЗЛА учитываются потребности определённого обучающегося);

- возрастосообразная модель успешного и продуктивного развития личности ВСЗЛА (в структуре возрастосообразной модели развития личности ВСЗЛА все составляющие профессиональной деятельности тренера уточняются через возрастные ограничения и приоритеты развития);

- инновационная модель успешного и продуктивного развития личности ВСЗЛА (в структуре инновационной модели развития личности ВСЗЛА используются инновационные основы решения задач развития личности);

- приоритетная или научно-педагогическая модель успешного и продуктивного развития личности ВСЗЛА (в структуре научно-педагогической модели развития личности ВСЗЛА создается новое знание, качество которого уточняется и регламентируются ограничения и приоритеты использования).

Психолого-педагогические условия обеспечения гибкости развития и формирования продуктивности личности ВСЗЛА – совокупность моделей, раскрывающих в системной реализации возможности обеспечения гибкости развития и формирования продуктивности личности ВСЗЛА.

Психолого-педагогические условия обеспечения гибкости развития и формирования продуктивности личности ВСЗЛА:

- четкость и ясность наукообразного поиска в реализации гибкости развития и формирования продуктивности личности ВСЗЛА;

- синергетическая корректность задач научной теоретизации и продуцирования;

- разработка программного обеспечения фасилитации и конкретно-деятельностных возможностей управления качеством развития и формирования продуктивности личности ВСЗЛА;

- стимулирование активности личности к возрастосообразному обеспечению гибкости развития и формирования продуктивности личности ВСЗЛА;

- включенность личности в систему непрерывного физкультурно-спортивного образования.

Возможности использования технологий самоанализа и самопрезентации в развитии личности ВСЗЛА могут быть реализованы в участии обучающихся, занимающихся легкой атлетикой, в ежегодных конкурсах портфолио, организуемых на уровне ДЮСШ и учреждений высшего и дополнительного образования.

Библиографический список

1. Галева Е.А., Козырева О.А. Легкая атлетика как направление социализации, саморазвития, самореализации и самосовершенствования // Проблемы модернизации профессионального образования в XXI веке: матер. III Междун. науч.-практич. конф. студ., аспирант. и молод. уч. Ч.2. Новокузнецк, 2013. С.102-103.

2. Козырева О.А., Логачева Н.В. Специфика социализации подрастающего поколения через занятия легкой атлетикой // Вестник КузГПА. 2012. 11 (25). 9 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://vestnik.kuzspa.ru/articles/110/>

3. Куликов С.С. Возможности реализации идей социализации личности через занятия легкой атлетикой // В мире научных открытий: сб. стат. Междун. научн. конф. (Ульяновск, 22-23 мая 2019 г.). Т. 2. Ульяновск: УлГАУ. 2019. С.384-386.

4. Логачева Н.В., Козырев Н.А., Козырева О.А. Проектирование и реализация

возможностей повышения качества самореализации и сотрудничества личности в спортивно-образовательной среде // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 183. С. 91-101. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-183-91-101.

5. Логачева Н.В., Козырева О.А. Исследование особенностей социализации и самореализации обучающихся, занимающихся легкой атлетикой // Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка: педагогічні науки. 2012. № 22 (257) листопад. Ч. VI. С. 236-238.

6. Логачева Н.В., Козырева О.А. Продуктивность моделирования портфолио обучающегося, занимающегося легкой атлетикой // Актуальные проблемы развития системы физического воспитания, образования и подготовки спортивного резерва на современном этапе: матер. Всеросс. науч.-практич. конф. с междуна. уч. (Иркутск, 10-11 октября 2013 г.): в 2- т. Т. I. Иркутск: ООО «Мегапринт», 2013. С. 169-171.

7. Логачева Н.В., Козырева О.А., Худышкина В.В. Анкета в структуре формирования культуры самостоятельной работы будущего педагога // Теория и практика педагогической науки: традиции, проблемы, инновации: матер. Междуна. науч.-практич. конф.: в 3-х ч. Ч. 3. Новокузнецк: изд-во КузГПА, 2012. С. 100-102.

8. Логачева Н.В., Козырева О.А., Худышкина В.В. Возможности легкой атлетики в социализации и самореализации девочек-подростков // Непрерывное профессиональное образование: проблемы, перспективы, опыт международного сотрудничества: матер. межвуз. науч.-методич. конф. с междуна. участ. Благовещенск: изд-во БГПУ, 2012. С. 64-67.

9. Максимчук А.Г., Козырева О.А. Педагогические условия самореализации и социализации спортсменов, занимающихся легкой атлетикой // Социология и образование: проблемы и перспективы: матер. Российск. науч.-практич. конф. (Ижевск, 11-12 марта 2014 г.); под общ. ред. М.Н. Макаровой, О.Г. Федоровой. Ижевск: изд-во «Удмуртский университет», 2014. С. 259-261.

10. Чигишев Е.А., Козырев Н.А., Козырева О.А. Модели и методология теоретизации и формирования успешности личности студента училища олимпийского резерва в спорте, науке, образовании // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 29. № 1. С. 226-234. DOI: 10.35634/2412-9550-2019-29-2-226-234.

ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Севда Гаджи Гулу кызы Гусейнова

магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования

СГУ им. Н.Г. Чернышевского

rikabling7201@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются особенности адаптационного процесса первоклассников с нарушениями опорно-двигательного аппарата в условиях инклюзивного образования. Описано влияние ограничения двигательной активности на прохождение процесса адаптации, на формирование Я-концепции и Я-образа. Представлены факторы и причины, влияющие на процесс адаптации первоклассников с нарушениями опорно-двигательного аппарата к школе.

Ключевые слова: школьная адаптация первоклассников с нарушениями опорно-двигательного аппарата, Я-концепция, образ Я, самооценка.

PECULIARITIES OF SCHOOL ADAPTATION OF FIRST GRADES WITH DISORDERS OF THE MOTOR-MOTOR EQUIPMENT IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

S. G. Huseynova

master student of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education, Saratov State University

rikabling7201@gmail.com

Abstract. The article examines the features of the adaptation process of first-graders with musculoskeletal disorders in the context of inclusive education. The influence of limitation of motor activity on the passage of the adaptation process, on the formation of I-concept and I-image is described. The factors and reasons influencing the process of adaptation of first-graders with NODA to school are presented.

Key words: school adaptation of first graders with NODA, self-concept, self-image, self-esteem.

Развитие и формирование личности человека происходит под влиянием совокупности факторов. Одним из таких факторов является адаптация, представляющая собой процесс и результат взаимного приспособления личности и окружающей среды. Успешный адаптационный процесс влияет на эффективность удовлетворения актуальных потребностей и возможность самореализации, обеспечивает адекватный ответ со стороны психики и поведения человека на воздействия среды. Особую значимость адаптация приобретает в развитии личности ребенка с нарушениями развития, что

отмечали в своих работах многие исследователи аномального детства (А. Адлер, Р. Бернс, Л.С. Выготский, Б.Ф. Березин, В.В. Лебединский, П.Я. Трошин и др.)

Овладение адаптационными механизмами у ребенка происходит через процесс социализации. Среди первичных институтов социализации главенствующая роль принадлежит семье и школе. Обучение в школе способствует усвоению общественных ценностей, социально-значимых, одобряемых норм и способов поведения, формированию гибких адаптационных механизмов.

В изучении процессов адаптации детей с аномалиями развития к условиям обучения в школе исследователи отмечают зависимость успешности адаптации от тяжести дефекта: чем тяжелее дефект, тем сложнее и длительнее идет адаптационный процесс. В частности, у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата основной дефект – ограничение двигательной активности может осложняться нарушениями психического развития. Вследствие чего такие дети часто оказываются беспомощными: не могут участвовать в детских играх и других видах коллективной деятельности, избегают контакта со сверстниками. Указанное во многом определяет особенности развития, накладывает отпечаток на личностные качества, индивидуально-психологические особенности, что отрицательно отражается на развитии и адаптации к социуму детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Для обеспечения эффективности адаптационного процесса детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата к школе необходимо выполнение следующих условий: формирование адекватного отношения к своим особенностям, позитивной Я-концепции; успешное усвоение общественных ценностей, социально значимых и одобряемых форм поведения, становление адаптивной жизненной позиции. Выполнение этих условий становится особенно важным при организации психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в условиях инклюзивного образования.

Поступление в школу изменяет социальную ситуацию развития первоклассника. Он получает новый социальный статус – ученик, новые социально-значимые обязанности; его деятельность начинают оценивать с позиции общественной значимости [1]. Школьник становится объектом оценки с точки зрения интеллектуальных, социальных и физических возможностей. Вследствие этого начинается активное развитие самооценки ребенка [2].

На успешность социальной адаптации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, помимо перечисленных выше условий, значительное влияние оказывает самооценка. Предметом самооценки и определенного самовосприятия может, в частности, стать тело человека, его способности, его социальные отношения и множество других личных проявлений [3].

Социальное окружение в школе оказывает решающее влияние на процесс самоидентификации младшего школьника. Достижения и неудачи приобретают официальный характер, постоянно регистрируются и провозглашаются публично. В рамках школы постоянно возникают ситуации, связанные с самооценкой, вне зависимости от успехов в учебе. В их число входят, например, внешний вид, взаимоотношения детей, занятия спортом и др. [1].

Поскольку Я-концепция - это система осознанных и неосознанных представлений личности о самой себе, то изменение даже одного её аспекта может полностью изменить природу целого (например, изменение образа "Я" меняет как поведение, так и самооценку ребёнка) [4]. На формирование самооценки у первоклассников с нарушениями опорно-двигательного аппарата наибольшее влияние оказывает образ тела, его объективные характеристики и субъективное восприятие. [3]

В начале школьного обучения одним из значимых факторов, определяющих успешность коммуникаций первоклассников внутри класса или группы, является внешняя телесная характеристика. Для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата характерно расхождение в оценке образа собственного Я и оценке образа других людей, поскольку их образ собственного Я не подтверждается оценками других. На предпочтения ребенка в общении

вливают стереотипные реакции, которые демонстрируют сверстники. Первоклассник усваивает эти стереотипы и начинает применять их не только в своем окружении, но и к самому себе. Характеристики физической формы тела, а также их вербальные значения, транслируемые сверстниками первокласснику с нарушениями опорно-двигательного аппарата, включаются им в Я-образ и влияют на обобщенную оценку своей личности. Новая социальная ситуация, новые социальные роли, которые выполняет первоклассник, по-особому расставляют акценты в характеристиках, получаемых школьником от сверстников [3].

М.М. Безруких отмечает, что любой фактор риска в социальном, личностном, психофизиологическом развитии ребенка при неблагоприятных условиях обучения или неадекватных требованиях учителя и родителей, а особенно при сочетании факторов риска в развитии школьных факторов риска может привести к нарушению адаптации. То есть причинам нарушения адаптации могут быть как внешние (экзогенные), так и внутренние (эндогенные) факторы. [6]

Таким образом, процесс адаптации обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата в отличии от процесса адаптации здоровых детей, включает две фазы: адаптация к условиям обучения в школе и адаптация к обществу "нормальных" детей, не имеющих ограничений жизнедеятельности.

Библиографический список

1. Столяренко Л.Д. Основы психологии. М/: Проспект, 2016. 671 с.
2. Психология развития: / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Ю.В. Микадзе и др.; Под ред. Т.Д. Марцинковской. 2-е изд., испр. М.: ИЦ «Академия», 2014. 528 с.
3. Психология человека от рождения до смерти. Психологический атлас человека / Под ред. А.А.Реана. М.: «Аст», 2010. 661 с.
4. Шайденкова Т.Н., Пешкова Н.А. Особенности формирования Я-концепции у младших школьников // Акмеология. 2017. №3 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-ya-kontseptsii-u-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 1.11.2020)
5. Практическая психология образования / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Н.И. Гуткина и др.; Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Просвещение, 2003. 480 с.
6. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь. М.: Эксмо, 2009. 464 с.

«КРИЗИСНЫЕ ПРОФИЛИ» ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПОЗИТИВНОСТИ ОТНОШЕНИЯ К СЕБЕ КАК ПРОФЕССИОНАЛУ

Сергей Витальевич Духновский

доктор психологических наук, профессор Гуманитарного института североведения,
Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск
dukhnovskysv@mail.ru

Владимир Александрович Мищенко

доктор педагогических наук, профессор Гуманитарного института североведения,
Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск
vam7405@mail.ru

Аннотация. В статье с привлечением эмпирического материала рассматривается соотношение позитивности отношения к себе как профессионалу с «кризисными профилями» педагогов. Результаты исследований показали что у педагогов с высоким и повышенным уровнем позитивности и активно-позитивным отношением к себе как профессионалу выражены кризисные профили «психологическое здоровье» и «адаптация», у субъектов с умеренно выраженной позитивностью и уравновешенным отношением к себе как профессионалу преобладает профиль «переживание кризиса с неопределенным прогнозом», тогда как у обследованных с низким и пониженным уровнем позитивности и пассивно-негативным отношением к себе как профессионалу выражен профиль «переживание острого кризиса с благоприятным прогнозом».

Ключевые слова: позитивность, отношение к себе, кризисный профиль, переживание, профессионал

"CRISIS PROFILES" OF TEACHERS WITH DIFFERENT LEVELS OF POSITIVITY TOWARDS THEMSELVES AS A PROFESSIONAL

S. V. Dukhnovsky

doctor of psychology, professor of the Humanitarian Institute of Northern Studies,
Ugra State University, Khanty-Mansiysk
dukhnovskysv@mail.ru

V. A. Mishchenko

doctor of pedagogy, Professor of the Humanitarian Institute of Northern Studies,
Ugra State University, Khanty-Mansiysk
vam7405@mail.ru

Abstract. In the article, with the involvement of empirical material, the relationship of positivity to oneself as a professional with the "crisis profiles" of teachers is considered. The results of the studies showed that teachers with a high and increased level of positivity and an active-positive attitude to themselves as a professional expressed crisis profiles "psychological health" and "adaptation," subjects with moderately pronounced positivity and a balanced attitude to themselves as a professional are dominated by a "crisis experience with an uncertain outlook," whereas those surveyed with a low and reduced level of positivity and passive-negative attitude to themselves as a professional have a profile "experiencing an acute crisis with a favorable outlook."

Keywords: positivity, self-attitude, crisis profile, experience, professional

Позитивное отношение к себе, восприятие и оценка себя как субъекта, обладающего необходимыми индивидуально-психологическими качествами, знаниями, умениями, навыками и способностями выступает на наш взгляд одним из важных условий, способствующих конструктивному переживанию острых, переломных моментов в жизни. Особую актуальность это приобретает в сфере образования и, в частности, для педагогов общеобразовательных школ. Полагаем что позитивное отношение к себе как профессионалу снижает вероятность возникновения и развития профессиональных деструкций и деформаций, позволяет сохранять педагогам своё психологическое и соматическое здоровье, что в свою очередь позитивно сказывается на качестве и эффективности трудовой деятельности особенно в условиях неопределенности.

В научном плане проблема самоотношения, в том числе и профессионального, раскрывалась в исследованиях М.Н. Дарижаповой [1], С.В. Духновского [2; 3], В.А. Мищенко [3], К.В. Карпинского, А.М. Колышко [4], С.Р. Пантилеева [5], В.В. Столина [6] и др.

В нашем исследовании под *позитивностью отношения к себе как профессионалу* понимаем осознание и восприятие себя как профессионала, хорошо знающего (понимающего) и владеющего своими психологическими и профессионально-психологическими качествами, способностями и ресурсами, способного успешно разрешать сложные, нетривиальные профессиональные задачи, в сочетании с переживанием позитивных чувств (гордости, уважения, уверенности, удовлетворенности) относительно себя и своего профессионального карьерного выбора, своих личностных, профессионально-психологических особенностей.

При проведении исследования научный интерес для нас представлял поиск ответов на вопрос: какие виды отношения к себе как профессионалу и «кризисные профили» являются наиболее выраженными для педагогов с разным уровнем позитивности профессионального самоотношения.

Методика исследования. В исследовании приняли участие 71 учитель-предметник общеобразовательных школ Ханты-Мансийского автономного

округа ЮГРА. Возраст обследованных от 27 до 49 лет, стаж педагогической деятельности от 5 до 25 лет. Исследование проводилось с 6 по 20 октября 2020 года – в период «второй волны» распространения коронавирусной инфекции (COVID-19).

В эмпирическом исследовании использовали комплекс, состоящий из двух авторских методик:

- «Переживание кризиса личностью» (ППК), для выявления степени (глубины) переживания кризиса, кризисного профиля личности и его характеристик, определение прогноза дальнейшего развития обследованного [2].

- «Отношение к себе как профессионалу» (ОСП), основное назначение которой – оценка выраженности содержательных характеристик (активности – пассивности, позитивности – негативности) в отношении к себе как профессионалу, с помощью самооценок тестируемого своего уровня притязаний, представления и принятия себя как профессионала, а также установок на профессиональное саморазвитие и должностное развитие.

Исследование проводилось в два этапа. На первом – выявляли группы педагогов с разным уровнем позитивности отношения к себе как профессионалу. На втором, для каждой группы выявляли доминирующий вид отношения к себе как профессионалу и соответствующий ему «кризисный профиль» педагога.

Далее обратимся к описанию наиболее значимых результатов исследования. Так, на основании данных, полученных с использованием методики «Отношение к себе как профессионалу» (ОСП) и, в частности, показателей по шкале интегральной шкале «позитивность» нами были выявлены три группы педагогов – с высокой, средней и низкой позитивностью. Согласно нашей позиции «позитивность отношения к себе» является производной от степени принятия себя как профессионала и сформированности представлений о себе – как профессионале.

Первая группа – педагоги с высоким и повышенным уровнем позитивности отношения к себе как профессионалу (в группу вошли 25 педагогов в возрасте от 35 до 47 лет, стажем педагогической деятельности от 15 до 25 лет). *Это*

субъекты с активно-позитивным отношением к себе как профессионалу. Для данной категории педагогов характерно сформированное представление о себе как профессионале, они знают и умеют грамотно использовать свои личностные и профессионально-психологические качества (способности и ресурсы), воспринимают себя как профессионала, способного успешно разрешать сложные, нетривиальные задачи, а также эффективно осуществлять свою деятельность в условиях неопределенности (показатель по шкале «представление о себе как профессионале» находится в диапазоне от 8 до 9 стэнов). Это сопровождается переживанием позитивных чувств (гордости, уважения, уверенности) за себя как профессионала, своего профессионального и карьерного выбора, своих профессионально-психологических и личностных качеств (показатель по шкале «принятие себя как профессионала» выражен от 7 до 9 стэнов).

Вторая группа – педагоги с умеренно выраженным уровнем позитивности в отношении к себе (в группу вошли 26 педагогов в возрасте от 30 до 35 лет, стажем педагогической деятельности 10-15 лет). Показатели по шкалам методики «ОСП» у них находятся на среднем уровне, на основе чего их отношение к себе мы обозначили как уравновешенное. Педагогам свойственна инертность в плане саморазвития себя как профессионала и сниженный (до среднего уровня) уровень притязаний. Субъекты с таким отношением к себе, способны осуществлять профессиональную активность на удовлетворительном уровне, несмотря на возможно острую неудовлетворенность многими значимыми сторонами жизненной, в том числе и профессиональной ситуацией.

Третья группа – педагоги с низким и пониженным уровнем позитивности отношения к себе как профессионалу (в группу вошли 20 педагогов в возрасте от 27 до 30 лет, стажем педагогической деятельности до 10 лет). *Это субъекты с пассивно-негативным отношением к себе как профессионалу.* У педагогов не сформировано представление о своих личностно-профессиональных качествах необходимых для эффективного выполнения трудовой деятельности, обусловлено это недостаточным знанием себя и своих ресурсов, а также его

убеждением что он не обладает достаточным уровнем образования и квалификации необходимым профессионалу (показатель по шкале «представление о себе как профессионале» находится в диапазоне от 3 до 4 стэнов). Кроме того, данная категория педагогов отличается неприятием себя как профессионала, у них нет чувства радости, уважения, гордости относительно себя, своего профессионального и карьерного выбора (показатель по шкале «принятие себя как профессионала» выражен от 2 до 4 стэнов).

Далее по методике «Переживание кризиса личностью» (ППК), на основании сочетания интегрального показателя «индекс ситуационного реагирования» и шкалы «психологическая устойчивость» были выявлены кризисные профили обследованных педагогов с разным уровнем позитивности в отношении себя как профессионала. Таким образом, установлено следующее:

– у педагогов с высоким и повышенным уровнем позитивности и активно-позитивным отношением к себе как профессионалу выражены кризисные профили «психологическое здоровье» (52,7 % обследованных педагогов данной группы) и «адаптация» (47,2 % обследованных данной группы). Общим для них является низкий и пониженный уровень ситуационного реагирования, как величины кризисной нагрузки на субъекта (показатель находится в диапазоне от 39 до 42 Т-баллов). В тоже время у субъектов с профилем «психологическое здоровье» показатель психологическая устойчивость личности выражен на высоком уровне (в диапазоне от 61 до 63 Т-баллов), а у педагогов с профилем «адаптация» – на среднем (от 51 до 53 Т-баллов). Субъекты с профилем «психологическое здоровье» характеризуются сдержанностью эмоций, устойчивым (позитивным) настроением, умеренно выраженной тревожностью, толерантностью к различного рода неопределенности, гибкостью (когнитивной, эмоциональной, поведенческой). Тогда как у педагогов с профилем «адаптация» выражены самостоятельность, критичность к другим, упрямство, напористость, низкий уровень тревожности, ориентация на достижение успеха, желание утвердить себя в глазах других людей, эгоцентризм в сочетании с отрицанием собственных недостатков, направленность на изменение других, но не себя,

недостаточная эмоциональная отзывчивость в сочетании с ожиданием обид со стороны других людей.

Однако, несмотря на всю позитивность и благоприятность кризисных профилей, факторами риска, ухудшающими благополучие, в том числе и профессионально-психологическое, являются отсутствие способностей и ресурсов для решения жизненных трудностей (свойственно субъектам с профилем «психологическое здоровье»), а также вынужденная социальная мобильность, быстроменяющийся темп жизнедеятельности, условия непризнания (для субъектов с профилем адаптация).

– у педагогов с умеренно выраженным уровнем позитивности и уравновешенным отношением к себе как профессионалу преобладает профиль «переживание кризиса с неопределенным прогнозом» (индекс ситуационного реагирования выражен на среднем уровне от 48 до 52 Т-баллов в сочетании с умеренным показателем психологической устойчивости личности, который находится в диапазоне от 49 до 51 Т-балла). Педагоги данной группы характеризуются стремлением к избеганию неблагоприятных воздействий, отказом от перспективного целеполагания, неприязнательностью по отношению к своим достижениям (склонностью обесценивать их), самокритичностью и сдерживанием самовыражения. Патогенными условиями, способными изменить как отношение к себе, так и кризисный профиль в более неблагоприятную для субъекта сторону являются ситуации неопределенности при кардинальной смене стереотипа поведения (к которым, по нашему мнению, относится период пандемии в связи с распространением коронавирусной инфекции (COVID-19), а также условия эмоционального отвержения, соревнования, ответственности за других, подконтрольности).

– у педагогов с низким и пониженным уровнем позитивности и пассивно-негативным отношением к себе как профессионалу выражен профиль «переживание острого кризиса с благоприятным прогнозом» (показатель ситуационного реагирования находится на повышенном уровне – в диапазоне от 57 до 60 Т-баллов, а психологическая устойчивость выражена умеренно – от 47

до 49 Т-баллов). Субъектам с данным кризисным профилем присущи низкая энергичность и высокая эмоциональность, неблагоприятное психическое состояние и переживание субъективного неблагоприятия личности. Несмотря на это, в силу умеренно выраженной психологической устойчивости и наличия, хотя и на среднем уровне, личных превентивных ресурсов – адаптационно-компенсаторных способностей для конструктивного преодоления кризиса можно говорить о благоприятном прогнозе переживания кризиса.

Также в ходе исследований нами установлены значимые взаимозависимости показателя «позитивность отношения к себе» (и его составляющих), по методике «Отношение к себе как профессионалу» (ОСП) с показателем «индекс ситуационного реагирования» по методике «Переживание психологического кризиса» (ППК). Коэффициенты корреляции находятся в диапазоне от $-0,47$ до $-0,61$ при $p \leq 0,05$. На основе чего, считаем, что формирование позитивности отношения к себе способствует снижению ситуационного реагирования свойственного переживанию кризиса, и наоборот.

Ведущее значение при этом имеет такой показатель позитивности как «представление о себе как профессионале», который взаимосвязан с показателями индекса ситуационного реагирования – «эмоциональный дисбаланс», «пессимизм», «демобилизация» и «дезорганизация» (коэффициенты корреляции находятся от $-0,50$ до $-0,59$ при $p \leq 0,05$). Исходя из этого делаем заключение, что осознание и восприятие себя как профессионала способного успешно разрешать сложные задачи возникающие в трудовой деятельности, в том числе и в ситуациях неопределённости, в сочетании с знанием и владением своими личностными и профессионально-психологическими качествами (позитивное представление о себе как профессионале), сопровождается преобладанием положительных эмоций над отрицательными, оптимистичностью мировосприятия, уверенностью в своих силах и возможностях, низкой тревожностью, ориентацией на включенность в совместную деятельность; актуальная ситуация оценивается как реально и потенциально благоприятная (снижение показателей индекса ситуационного реагирования).

Таким образом, результаты проведенных исследований, позволяют сделать следующие **выводы**:

1. Сочетание параметров «позитивность» и «активность» является основанием для описания видов отношения к себе как профессионалу. Установлено что у обследованных педагогов с повышенными и высокими значениями параметра «позитивность» преобладает активно-позитивное отношение к себе как профессионалу, у педагогов с умеренной позитивностью – уравновешенное, тогда как у субъектов с низкими и пониженными значениями данного показателя – пассивно-негативное отношение к себе как профессионалу.

2. Нашло свое эмпирическое подтверждение, что позитивность в отношении к себе как профессионалу (и релевантный этому вид самоотношения) у педагогов взаимосвязана с особенностями их кризисного профиля, как отражения переживания острых переломных моментов в жизни.

3. Установлено, что у педагогов с высоким и повышенным уровнем позитивности и активно-позитивным отношением к себе как профессионалу выражены кризисные профили «психологическое здоровье» и «адаптация», у субъектов с умеренно выраженным уровнем позитивности и уравновешенным отношением к себе как профессионалу преобладает профиль «переживание кризиса с неопределенным прогнозом», тогда как у обследованных с низким и пониженным уровнем позитивности и пассивно-негативным отношением к себе как профессионалу выражен профиль «переживание острого кризиса с благоприятным прогнозом».

4. Установлена взаимозависимость показателя позитивность в отношении себя и, в частности, такой его характеристикой как представление о себе как профессионале, с показателем индекс ситуационного реагирования (величиной переживания кризиса). Соответственно формирование позитивного представления о себе как профессионале (когнитивного компонента профессионального самоотношения) будет являться личностным ресурсом позволяющим конструктивно переживать острые, переломные моменты в жизни педагогов (в том числе и профессиональной).

5. Полученные данные правомерно использовать в рамках профилактики деструктивного переживания педагогами кризиса в целях поддержания и формирования их профессионально-психологического благополучия. Это в свою очередь является условием, позволяющим сохранять психологическое, соматическое и профессиональное здоровье, эффективно реализовать свои трудовые функции в условиях перемен и ситуациях неопределенности.

Библиографический список

1. Дарижапова М.Н. Акмеологические особенности самоотношения государственных служащих: автореф. дисс. ...канд психол. наук. Москва, 2008. 26 с.
2. Духновский С.В. Психология личности и деятельности педагога: Учеб. пособие. М.: РИОР: ИНФРА-М, 2018. 299 с.
3. Духновский С.В., Мищенко В.А. Установка на должностное развитие государственных гражданских служащих: результаты эмпирических исследований // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2020. №3. С.247-251.
4. Карпинский К.В., Кольшко А.М. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики: монография. Гродно: ГрГУ, 2010. 140 с.
5. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М.: МГУ, 1991. 110 с.
6. Столин В.В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1983. 284 с.
7. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия личности. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2004. 180 с.

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ И РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ

Елена Гершечевна Евдокимова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики СГУ им. Н.Г. Чернышевского
sgu.pedagogika@yandex.ru

Ольга Викторовна Рогачева

магистрант факультета психологии СГУ им. Н.Г. Чернышевского
766saratov.olga@mail.ru

Наталья Владимировна Фадеева

магистрант факультета психологии СГУ им. Н.Г. Чернышевского
lady.miroshina@list.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению деловой игры в образовательной деятельности врачей. Рассмотрены этапы деловой игры, выявлены трудности процесса вовлеченности обучающихся. В статье представлена попытка связи профессионального опыта с образовательным процессом.

Ключевые слова: деловая игра, познавательная инициатива, развитие, факторы, личность, трудности.

BUSINESS GAME AS ONE OF WAYS OF MOTIVATION TO LEARNING AND PERSONAL DEVELOPMENT

E. G. Evdockimova

candidate of pedagogy, associate professor of the Department of Pedagogy,
Saratov State University
sgu.pedagogika@yandex.ru

O. V. Rogacheva

master student of the Faculty of Psychology, Saratov State University
766saratov.olga@mail.ru

N. B. Fadeeva

master student of the Faculty of Psychology, Saratov State University
lady.miroshina@list.ru

Abstract. The article is devoted to the study of the business game in the educational activities of doctors. The stages of a business game are considered, the difficulties of the process of student involvement are revealed. The article presents an attempt to link professional experience with the educational process.

Keywords: business game, cognitive initiative, development, factors, personality, difficulties.

Трудности мотивации в образовательной деятельности наблюдаются и в высшей школе, хотя, казалось бы, формирующаяся профессиональная ориентация на эффективность деятельности должна быть ориентирована на

активную внутреннюю мотивацию. Развитие дополнительного профессионального образования предполагает наличие постоянного самостоятельного и ответственного совершенствования навыков взрослого населения в течение всей жизни. Важнейшим фактором развития человека, как индивидуума, так и участника трудового коллектива, и российского общества в целом, является обучение и саморазвитие.

В современном мире ситуация повышенной профессиональной мобильности требует постоянного, самостоятельного и ответственного подхода к развитию и становлению своей карьеры, но не всегда есть подходящие условия; внешние и внутренние, объективные и субъективные, способствующие раскрытию личностных аспектов.

Из практики следует, что формы и методы изучения вопросов профессиональной переподготовки не всегда помогают становлению ответственного и вовлеченного отношения.

Среди форм и методов профессиональной переподготовки в основном применяются традиционные методы обучения, которые способствуют развитию профессиональных знаний, умений и навыков.

Однако одних методических аспектов в процессе профессиональной переподготовки недостаточно, что и определило тему нашего исследования.

Одним из условий, способствующих мотивации взрослых к обучению, может стать деловая игра как возможность коллегиального обсуждения с целью поиска оптимального решения трудных вопросов, обращения к экспертам по вопросам взаимодействия и нахождения этих решений, возникающих в процессе профессиональной деятельности, обмена знаниями и умениями для более полного и эффективного выполнения задач и анализа научно-исследовательских трудов.

М.М. Бирштейн отмечала, что «...деловая игра - это средство развития творческого профессионального мышления, в ходе ее человек приобретает способность анализировать специфические ситуации и решать новые для себя профессиональные задачи» [1, с. 314].

По мнению А.П. Панфиловой справедливо отмечено, что «...хотя деловая игра по основному замыслу преследуют задачу столкновения обучаемого с действительностью, «погружения» его в реальную практику, игровая имитационная модель неизбежно ее упрощает главным образом в том направлении, что придает статичность межличностным и деловым отношениям, а это в некоторой степени искажает диалектику реальной жизни» [2, с. 217].

С помощью деловой игры можно внедрить нововведения, а также смоделировать реструктуризацию профессиональных процессов. Успешно применяются деловые игры и для аттестации персонала.

Проведенное нами исследование относится к совершенно конкретным специальностям профессиональной переподготовки врачей.

В предлагаемой работе представлена попытка связи профессионального опыта с образовательным процессом с опорой на анализ продуктов деятельности. Под анализом продуктов деятельности мы понимаем конкретные ответы студентов СГМУ им. В.И. Разумовского по выявлению возможных трудностей в профессии врача.

Врачам двух контрольных групп, состоящих из 15 человек, проходящим профессиональную переподготовку, была предложена деловая игра, целью которой была экспертиза, а точнее, собственное видение, их отношение к тем трудностям, которые были определены будущими врачами и наличие ценных рекомендаций по их устранению.

Данная деловая игра носила образовательно-исследовательский характер, т.к. подразумевала в себе поиск совместного решения проблем, выявленных трудностей и прогнозирование последствий.

Основные задачи деловой игры:

1. Повысить интерес к процессу обучения, а также к тем трудностям, которые моделируются посредством игры;
2. Определить познавательную инициативу и интерес к процессу обучения, основанного на примерах конкретной действительности.

Целевая направленность нашей деловой игры связана с системой мотиваций реальных и условных, а также игровых и образовательных.

На одном из этапов деловой игры студентам было предложено определить степень выраженности следующих сложностей в работе врача, выявленных в процессе опроса обучающихся 4 курса СГМУ им. В.И. Разумовского:

- трудности в постановке диагноза;
- недооцененность (снижение престижности профессии врача); степень приверженности пациентов соблюдению рекомендаций в лечении от врача (неблагодарный больной);
- сложность, напряженность профессиональной деятельности (психологические трудности);
- вероятность встречи с проблемами, связанными с особенностями пациентов, ограниченность времени приема (трудности коммуникации);
- ответственность в профессии врача [3].

Деловая игра предполагает наличие ролей, правил для ее проведения и поведения участников. Для первой группы врачей были введены роли и определенные правила. Участники выступали в качестве экспертов, им были предложены заранее определенные и структурированные действия. В качестве ключевых действий выступали три компонента:

- ранжирование (определение степени значимости);
- комментирование;
- дополнение (предложение путей решения).

В процессе анализа действий врачей первой группы мы не можем определить личностные критерии значимости, но отметим практически полное вовлечение участников деловой игры в процесс выполнения предложенных заданий.

Во второй группе деловая игра проводилась с отсутствием четких и определенных структурированных действий. Врачам было предложено

определить степень значимости выявленных трудностей в ходе опроса и прокомментировать их по желанию. В данном случае деловая игра была организована, опираясь на инициативу участников, ход которой участники определяли самостоятельно.

Дадим определение понятию «познавательная инициатива». Согласно словарю иностранных слов, вошедших в состав русского языка, инициатива - это «первый шаг, почин в дело, начало». Понятие «инициативность» встречается в работах таких исследователей и ученых, как Н.В. Терских, Д.Б. Богоявленская, Т. Борисова, С.Л. Рубинштейн, А.С. Жарикова.

Н.В. Терских пишет: «...инициатива определяется как побуждение к новым формам деятельности, почин, начинание, умение, способность и стремление к самостоятельным действиям, как сверхнормативная деятельность, чувство нового, находчивость и лёгкость ориентировки, склонность к преобразовательской деятельности и т.д. Степень инициативности стимулирует интеграцию и духовное развитие личности, что создаёт предпосылки её гармоничного развития» [4, с. 308-309].

В данном исследовании при рассмотрении деловой игры среди врачей, проходящих профессиональную переподготовку, будем опираться на определение исследователя Н.В. Терских, рассматривать «познавательную инициативу» как побуждение к анализу обозначенных трудностей.

Таким образом, если не рекомендованы четкие структурные действия и пути решения, то участники ограничиваются предложенной личностной степенью значимости и комментариями.

По итогам деловой игры во второй группе врачей отмечается значительное снижение комментариев (33%) с отсутствием дополнений.

Деловая игра, построенная в привычных четко определенных формах, рассматривается как традиционный способ обучения, в то время как во второй игре, указанной в данном исследовании, задания выполняются, но личностная степень значимости и познавательная инициатива практически отсутствуют. В данном случае обучающиеся демонстрируют субъектное поведение личности.

«Субъектность обучающегося в образовательной среде возникает тогда, когда он в максимальной степени способен влиять на ход событий, имеющих место в учебном процессе. Увеличение возможности выбора учебных действий, автономность и управление образовательной средой рождает высокую ответственность за результаты учебных действий и высокое качество самой учебной деятельности» [5, с.172-174].

В том случае, когда способ представленных заданий предполагает свободное, неоднозначное определение структурных элементов, участники в меньшей степени, но все же проявляют инициативу для определения путей решения. А если бы анализируемая деловая игра проводилась не в дистанционном формате, а в условиях возможности взаимодействия участников друг с другом, то можно предположить, что познавательная инициатива была бы проявлена в большей степени. Данные исследования мы будем проводить и дальше.

В наши дни деловую игру можно рассматривать как область научно-технического знания, как имитационный эксперимент, как активный метод обучения. Деловая игра является образовательным ресурсом, в котором моделируется адекватный для формирования личности специалиста профессиональный и социальный контекст. Условия деловой игры позволяют увеличить масштаб охвата и указывают пути решения.

Опыт, полученный в процессе деловой игры, может оказаться более продуктивным. Для того чтобы пробудить инициативу, интерес к процессу обучения, которое проводится в форме деловой игры, можно предлагать свободное, неоднозначное определение структурных элементов и позволить участникам создавать простор для собственной инициативы.

Именно в таком формате деловой игры, насыщенной обратной связью, формируются профессиональные установки и преодолеваются трудности.

Библиографический список

1. Бирштейн М.М. Основные направления развития деловых игр // Деловые игры в мире. СПб., 1992.

2. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: Учебное пособие. — СПб: ИВЭСЭП, «Знание», 2003. 536 с.
3. Евдокимова Е.Г., Коваленко Е.В., Чмеленко Н.Н. Изучение нравственных установок студентов-медиков в контексте развития профессиональной мотивации // Актуальные вопросы общественного здоровья и здравоохранения на уровне субъекта Российской Федерации. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию Иркутского государственного медицинского университета (1919–2019). 2019. С. 380-383.
4. Терских Н.В. Проблема формирования инициативности как качества личности будущего учителя в учебном процессе // Ежегодник КГПУ. 2002. т.1. Преподавание в высшей школе. С. 308-311.
5. Лузянин В.И., Ревина И.В. Педагогика становления обучающегося как субъекта учебно-профессиональной деятельности // Вестник Омского университета (ежеквартальный научный журнал) / учредитель и издатель: ФГБОУ ВО «ОмГУ» им. Ф. М. Достоевского. Омск: ОмГУ, 2003. № 4. С. 172-174.

ДЕТЕРМИНАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Антон Игоревич Заграничный

аспирант кафедры педагогической психологии и психодиагностики

СГУ имени Н.Г. Чернышевского

zagr.93@inbox.ru

Аннотация. В статье рассматривается система факторов детерминации социальной активности обучающихся. В процессе исследования, посредством анализа эмпирических данных, установлено, что компоненты структуры детерминации социальной активности обучающихся различаются, и вступают в противоречие в зависимости от специфики выборки, различий в методологических основаниях и инструментарии исследования. Предлагается и обосновывается концепция самодетерминации социальной активности обучающихся.

Ключевые слова: социальная активность, социальная активность обучающихся, детерминация, детерминанты, самодетерминация, потребностно-мотивационная система.

DETERMINATION OF STUDENTS' SOCIAL ACTIVITY

A. I. Zagranichniy

postgraduate student of the Department of Pedagogical Psychology and Psychodiagnostics,

Saratov State University

zagr.93@inbox.ru

Abstract. The article discusses the system of determinants of social activity of students. In the process of research, through the analysis of empirical data, it was found that the components of the structure of the determination of social activity of learners differ, and come into conflict depending on the specifics of the sample, differences in methodological bases and research tools. The concept of self-determination of social activity of students is proposed and substantiated.

Keywords: social activity, social activity of students, determination, determinants, self-determination, potrebnostno-motivational system.

Одной из основных задач исследования социальной активности обучающихся с психолого-педагогической точки зрения, является изучение детерминации социальной активности. Вопрос детерминации является важным, как с теоретической, так и с прикладной точки зрения. С теоретической точки зрения, изучение детерминации социальной активности необходимо для понимания характера связей структурных компонентов социальной активности и определения наиболее значимых факторов, влияющих на социальную активность. Определение основы и содержания системы детерминации даёт возможность определить механизмы социальной активности. С прикладной точки зрения, тема детерминации социальной активности непосредственно связана с возможностями эффективной организации и проектирования

социальной активности обучающихся. Изучение системы детерминации позволяет выявить реальные возможности направленного воздействия на уровень и характер социальной активности обучающихся.

Тема детерминации социальной активности достаточно противоречиво раскрыта в современной психолого-педагогической науке. Рассматривая социальную активность, как специфический вид деятельности человека, мы предполагаем, что, как и прочая деятельность, социальная активность детерминируется базовыми компонентами потребностно-мотивационной системы.

К потребностно-мотивационной системе факторов детерминации человеческой деятельности принято относить ценности, потребности, интересы, предпочтения, установки, мотивы, цели, которые обусловлены социально-культурным контекстом жизни индивида, её условиям и сценариями [1]. Рассматривая исследования компонентов этой системы в контексте социальной активности, мы видим, что в научной литературе не существует однозначной идеи и чёткой структуры детерминации социальной активности.

И.Н. Ющенко и Р.М. Фатыхова, исследуя мотивационно-потребностную сферу студентов-филологов, посредством изучения мотивов социально-психологической активности, определили, что доминирующими мотивами являются мотив достижения успеха и тенденция к аффилиации [2].

В процессе изучения одной из форм социальной активности молодежи, а именно социально-политической активности, Н.В. Усова при помощи диагностики уровня социальной активности, уровня рефлексивности и социальной фрустрированности, мотиваторов социально-психологической активности личности, уровня и специфики способностей совладания и ряда других методик, направленных на изучение ценностной и мотивационной системы, особенностей поведения, доминирующих чувств и состояний, социально-политической компетенции, выявила, что доминирование мотивов власти и успеха обуславливает низкий уровень социально-политической

активности. При возрастании роли мотива аффилиации, в свою очередь, форма социально-политической активности видоизменяется в сторону конструктивности [3].

Р.М. Шамионов, М.В. Григорьева, А.В. Григорьев, используя различные способы диагностики волевых качеств личности и опросник уровня значимости социальной активности и её самооценки, пришли к тому, что для различных видов социальной активности характерны различные комбинации волевых способностей, как компонента потребностно-мотивационной системы детерминации социальной активности. Также было установлено, что скорость принятия решения, уверенность в принятии решения и готовность к внутренним ресурсным затратам способствуют усилению социальной активности, а ответственность — ее снижению. Такие компоненты, как самостоятельность, ответственность и настойчивость в основном снижают значимость социальной активности в различных сферах и не способствуют социальному взаимодействию, ориентируя студентов на индивидуальную активность [4].

Исследование этнопсихологических детерминант социальной активности студенческой молодежи Е.Е. Бочаровой, выполненное с помощью методик оценки субъективного благополучия, типа этнической идентичности и методик определения жизненных ценностей, показало, что факторная структура детерминации имеет как этнопсихологическую специфику, так и субъективные различия, основанные на переживании субъективного благополучия [5].

Систему детерминации социально активной молодежи, при помощи определения уровня творческих способностей и активности и профессиональных склонностей изучали Е.В. Пронина и А.А. Пронина. Авторы установили, что основными субъективными детерминантами социально активной молодежи являются ответственность, организованность и творческое отношение к деятельности [6].

Таким образом, на основании изучения последних исследований по данной проблеме мы приходим к выводу о том, что в психолого-педагогическом

подходе, на данный момент, существуют различия и даже противоречия во взглядах исследователей на систему факторов детерминации социальной активности обучающихся. Это объясняется спецификой выборки, различием в методологических основаниях и инструментарии исследования.

В этом контексте становится понятно, что произвести чёткую каталогизацию всех компонентов системы факторов детерминации социальной активности обучающихся представляется затруднительным в силу объема таковых факторов и мобильности структуры системы факторов детерминации, которая способна видоизменяться в зависимости от различных субъективных и средовых условий. Однако ценным было бы определить общий принцип детерминации социальной активности, который не противоречил бы полученным эмпирическим данным. Такой принцип мог бы не только разрешить разногласия и противоречия в эмпирических данных, но и прояснить каким именно образом детерминируется социальная активность, учитывая как средовые, так и субъективные факторы.

С этой точки зрения, интересно обратить внимание на мнение Е.М. Харлановой, которая считает, что социальная активность самодетерминируется, то есть проявляется спонтанно и свободно, выражаясь через проявление определенных жизненных потенций субъекта [7]. Мы солидарны с мнением Е.М. Харлановой. Принцип самодетерминации социальной активности вполне удачно объясняет наблюдаемые противоречия, учитывая как воздействие окружающей среды, так и собственные стремления и способность согласовывать внешние требования с имеющимся потенциалом для достижения поставленной цели субъекта [8; 9].

Концепция самодетерминации предполагает наличие личностного компонента, как собственного стремления, а не только как субъективного отражение объективной действительности, где личностный компонент вторичен. Это подход потенциально допускает наличие противоречий в системе факторов детерминант. К примеру, разные выборки внутри генеральной совокупности

могут иметь различную структуру системы факторов детерминации социальной активности, поскольку существуют различия в субъективном компоненте самодетерминации на уровне каждого субъекта активности. Концепция самодетерминации исходит из представлений об активности субъекта, который выступает активным деятелем, способным эффективно использовать присущие ему биологические, психологические и социальные свойства для достижения поставленной цели даже в условиях ограничений, накладываемых текущей ситуацией [8; 9]. Эти концептуальные основания позволяют полагать, что социальная активность самодетерминируется, поскольку предполагает проявление субъективной активности, разворачивающуюся в определенной среде. Иными словами, мы предполагаем, что личность как субъект активности, проявляя инициативно-творческое отношение к действительности и среде, может продуцировать активность, которая будет самоценна для личности, самодетерминируема личностными компонентами.

Неоднозначно в концепции самодетерминации Е.М. Харлановой выглядят критерии степени спонтанности и свободы проявления активности. Очевидно, что субъективная активность не может быть абсолютно свободна от средового влияния, поскольку на проявление социальной активности влияют как внутренние, так и внешние факторы [10]. Необходимо прояснить, что речь в контексте самодетерминации социальной активности, скорее идёт о механизме, детерминирующем появление активности. Следовательно, критерии свободы и спонтанности не подразумевают, что социальная активность независима от проявления средовых особенностей, отклика среды и других объективных внешних факторов, которые могут выступать регулятором активности. Предполагается, что социальная активность может начать проявляться свободно и спонтанно, однако затем, разворачиваясь в определенных средовых условиях, активность сталкивается с откликом и спецификой среды, которая выступает регулятором активности.

Резюмируя, мы можем говорить о том, что принцип самодетерминации социальной активности позволяет понять, каким образом детерминируется социальная активность, описать соотношение детерминации различных средовых и субъективных факторов и концептуально объяснить разницу в структурах факторов детерминации, обнаруживаемую в процессе анализа эмпирических данных. Мы считаем, что социальную активность личности следует рассматривать именно как самодетерминируемую, что даёт нам возможность и определяет необходимость сосредоточиться не на поиске конкретных факторов детерминации, а на изучении системы факторов, значимо влияющих на социальную активность, выступающих её регулятором. Научная значимость определения принципа детерминации социальной активности заключается в том, что, предполагая, что субъективная социальная активность способна проявляться свободно и спонтанно, в различных условиях среды, имея значимые различия в субъективном компоненте, мы можем сосредоточиться на определении системы факторов наиболее сильно взаимосвязанных с проявлением социальной активности, влияющих на её уровень, форму и другие характеристики. Такая система факторов должна быть взаимосвязана с уже разворачивающейся социальной активностью. В этом контексте, можно предположить, что факторы, влияющие на разворачивающуюся социальную активность, представляют больший исследовательский интерес, чем факторы детерминации социальной активности.

Библиографический список

1. Гендин А.М. Ценности и ценностные ориентации в системе факторов детерминации деятельности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. №2. С.269–277.
2. Ющенко И.Н., Фатыхова Р.М. Психологические детерминанты социальной активности личности студентов педагогического вуза // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2016. №1. С. 29–37.
3. Усова Н. В. Детерминанты социально-политической активности современной молодежи // Российский психологический журнал. 2019. №2. С.164–188.
4. Шамионов Р.М., Григорьева М.В., Григорьев А.В. Волевые качества как предикторы значимости социальной активности студентов // Социальная психология и общество. 2019. Том 10. № 1. С. 18–34.
5. Бочарова Е.Е. Этнопсихологические детерминанты социальной активности студенческой молодежи // Психология обучения. 2012. № 11. С. 124–132.
6. Пронина А.А., Пронина Е.В. Психологические детерминанты личности социально активной молодежи // Научные исследования: от теории к практике: материалы VIII

Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 7 июня 2016 г.). В 2 т. Т. 1 / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. С. 208–211.

7. Харланова Е. М. Социальная активность студентов: сущность понятия // Теория и практика общественного развития. 2011. № 4. С. 183–186.

8. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл; Академия, 2006. 336 с.

9. Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. 343 с.

10. Zagranichnyi A. Correlation between situational and ideological factors in social activities of young people. The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. IFTE 2019 the 5th International Forum on Teacher Education. Kazan, May 29-31, P. 233–239.

КОМПОНЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СПОРТСМЕНОВ

Дина Муратовна Зиновьева

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии,
Волгоградская государственная академия физической культуры
zinovyeva.dina@yandex.ru

Ирина Ивановна Полеткина

кандидат биологических наук, доцент кафедры анатомии и физиологии,
Волгоградская государственная академия физической культуры
i.poletkina@yandex.ru

Валентина Александровна Балуева

кандидат биологических наук, доцент кафедры анатомии и физиологии,
Волгоградская государственная академия физической культуры
valentina-balueva@yandex.ru

Аннотация. Исследование направлено на выявление компонентов, характеризующих психологическое и профессиональное благополучие спортсменов. В исследовании приняли участие 170 человек в возрасте от 18 до 27 лет – жители г. Волгограда, Самары, Волгодонска и др.; из них – 76 человек - лица, не занимающиеся спортом профессионально, 94 человека – лица, занимающиеся спортом профессионально. Выявлено, что представления спортсменов имеют значительное количество категорий, обусловленных спецификой деятельности. В качестве приоритетных определены две группы компонентов психологического и профессионального благополучия спортсменов – психологические компоненты и физические компоненты. Психологические компоненты: саморегулятивные процессы, стрессоустойчивость, мотивация достижения и целеустремленность, система отношений (тренер, семья, команда, сверстники, соперники). Физические компоненты: здоровье, выносливость, работоспособность, адекватные нагрузки. Менее приоритетные, но значимые категории: профессионально важные личностные качества спортсмена, развитие себя как личности. Малозначимые категории: автономия, удовольствие от своей деятельности, наличие модели будущего, финансовое благополучие, патриотизм.

Ключевые слова: психологическое благополучие; профессиональное благополучие; личность; спортсмен.

COMPONENTS OF ATHLETES' PSYCHOLOGICAL AND PROFESSIONAL WELL-BEING

D. M. Zinovyeva

candidate of psychology, associate professor of the Department of Pedagogy and Psychology
Volgograd State Physical Education Academy
zinovyeva.dina@yandex.ru

I. I. Poletkina

candidate of biology, associate professor of the Department of Anatomy and Physiology
Volgograd State Physical Education Academy
i.poletkina@yandex.ru

V. A. Balueva

candidate of biology, associate professor of the Department of Anatomy and Physiology
Volgograd State Physical Education Academy
valentina-balueva@yandex.ru

Abstract. The research is aimed at identifying the components that characterize the psychological and professional well-being of athletes. The study involved 170 people aged 18 to 27 years - residents of Volgograd, Samara, Volgograd and others; of them - 76 people are persons who do not go in for sports professionally, 94 people are people who go in for sports professionally. It was revealed that the representations of athletes have a significant number of categories, conditioned by the specificity of activity. Two groups of components of the psychological and professional well-being of athletes are identified as priorities - psychological components and physical components. Psychological components: self-regulatory processes, stress resistance, achievement motivation and dedication, a system of relationships (coach, family, team, peers, rivals). Physical components: health, endurance, performance, adequate exercise. Less priority, but significant categories: professionally important personal qualities of an athlete, development of oneself as a person. Insignificant categories: autonomy, pleasure in their activities, the presence of a model of the future, financial well-being, patriotism.

Key words: psychological well-being; professional well-being; personality; athlete.

Психологическое, профессиональное, материальное благополучие является актуальной темой научных и практических поисков [1]. Исследования феномена психологического благополучия в контексте психического здоровья, возрастных различий, влияния нейропсихологических процессов, кросскультурного анализа, социальной активности, разработки методов диагностики ведутся как за рубежом, так и в России [2; 3; 4 и др.].

Наши исследования в контексте системы отношений показывают, что благополучный человек характеризуется теплотой и близостью отношений с родителями в детстве, а во взрослом периоде жизни имеет и поддерживает позитивные отношения с дальним и ближним социальным окружением, а также имеет высокий уровень субъектности [5; 6; 7].

В данной статье актуализируется необходимость развития исследовательской практики в области полноценного и позитивного функционирования спортсмена как личности и профессионала. Спортивная деятельность имеет свою специфику и своеобразие, как деятельность,

требующая максимального напряжения психологических и физических ресурсов человека. Позитивная психология как ресурс и инструмент полноценного функционирования спортсмена на данный момент имеет значительные наработки в зарубежной психологии: в области благополучия спортсменов с ограниченными возможностями здоровья [8]; в области эмоционального интеллекта, чувства собственного достоинства, мастерства как предикторов психологического благополучия [9]; в отношении карьеры [10], спортивной результативности [11] и психического здоровья спортсменов; влияния тренерской поддержки и положения в команде на психологическое благополучие спортсменов [12]; ставится вопрос об измерении благополучия спортсмена [13]; развития психологических навыков и для повышения благополучия [14]. В целом анализ источников показывает, что исследования психологического благополучия спортсменов находятся в динамичном развитии.

В отечественной психологии вопросы психологического благополучия спортсменов поднимаются в контексте характеристик тренера и благополучия спортсменов [15]; рассматриваются особенности представления о собственном здоровье как компоненте психологического благополучия у спортсменов [16]; изучались соотношение саморегуляции в предсоревновательный период [16], мотивации [17], психологического климата [18], субъектности и конкурентоспособности [19] и психологического благополучия спортсменов. Также рассматривались вопросы применения тестов самооценки психологического и физического благополучия спортсменов [20].

Методы и выборка исследования.

Использованы полуструктурированное интервью при работе с лицами, не занимающимися спортом, а также метод эссе при опросе спортсменов, с последующим контент-анализом. В исследовании приняли участие 170 человек в возрасте от 18 до 27 лет – жители г. Волгограда, Самары, Волгодонска и др.; из них – 76 человек - лица, не занимающиеся спортом профессионально, 94 человека – лица, занимающиеся спортом профессионально.

Основные результаты исследования.

В целях уточнения компонентов психологического и профессионального благополучия в его практически-жизненном понимании было проведено полуструктурированное интервью о психологическом благополучии с 76 испытуемыми от 18 до 27 лет, занятыми в сфере умственного труда, часть из них занимается физической культурой на любительском уровне. Задавались вопросы о том, как испытуемые охарактеризуют психологически и профессионально благополучного человека. После анализа полученных вербальных индикаторов было выявлено 8 следующих компонентов психологического благополучия (540 единиц счета): позитивные отношения (38%), финансовое благополучие и достаток (16%); гармония и самопринятие (13%); восстановление ресурсов (10%); развитие и самореализация, профессиональная самореализация (9%); чувство компетентности в профессии и жизни (6%); благополучие страны (5%); достижение цели (3%). Если соотносить результаты с компонентами эвдемонистической модели благополучия (К. Рифф и др.), то фактически игнорируется компонент «Автономность». При этом выявлены категории «Восстановление ресурсов», «Финансовое благополучие», «Благополучие страны», которые можно отнести к компонентам гедонистической модели благополучия (Р.М. Шамянов и др.).

При опросе посредством эссе на тему «Психологическое и профессиональное благополучие спортсменов» были выявлены 11 следующих категорий (580 единиц счета): стрессоустойчивость и способность к саморегуляции (27%); достижение цели (20%); физическое здоровье (15%); позитивные отношения (14%); компетентность и набор профессионально важных личностных качеств, в том числе позитивное мышление (13%); развитие себя как гармоничной личности с позитивной самооценкой (4%); автономия (2,5%); удовольствие от своей деятельности (2%); наличие модели будущего (1,7%); патриотизм (0,4%); финансовый достаток (0,4%).

Зафиксируем примерное смысловое содержание выявленных категорий:

- стрессоустойчивость и способность к саморегуляции рассматриваются в контексте как спортивной, так и обычной социальной жизни. Важна предстартовая саморегуляция, в процессе соревнований, после побед и поражений;

- достижение цели понимается как собственно результативность, как наличие мотивации достижения, направленность и постоянство тренировочной деятельности;

- здоровье – как собственно физическое здоровье, далее выносливость, работоспособность, равномерное и грамотное распределение нагрузок, здоровый образ жизни, правильное питание;

- позитивные и поддерживающие отношения с тренером, родителями, командой, сверстниками, болельщиками. Особо подчеркивается способность тренера давать конструктивную обратную связь. Важны конструктивные отношения и с соперниками;

- компетентность и профессионально важные качества спортсмена – знания, умения, навыки, автоматизмы, ответственность, дисциплинированность, адаптивность, сила воли, уверенное поведение и, что важно в контексте психологии благополучия, позитивное мышление;

- гармоничность личности – самопринятие, адекватная и позитивная самооценка, общий кругозор и культура личности;

-автономия как способность делать свой выбор, принимать решения, самостоятельность;

- удовольствие от своей деятельности понимается как психологическая удовлетворенность и удовольствие от физической активности;

- наличие модели будущего – видение себя тренером, передающим опыт, человеком, создавшим свою семью;

- патриотизм – как способность достойно представлять страну на международной арене;

- финансовый достаток – как наличие средств для продолжения спортивной деятельности.

В качестве приоритетных предварительно определены две группы компонентов психологического и профессионального благополучия спортсменов – собственно психологические и физические. Психологические и социально-психологические компоненты: саморегулятивные процессы, стрессоустойчивость, мотивация достижения и целеустремленность, система отношений (тренер, семья, команда, сверстники, соперники). Физические компоненты: здоровье, выносливость, работоспособность, адекватные нагрузки.

Менее приоритетные, но значимые компоненты: профессионально важные качества спортсмена, развитие себя как личности. Малозначимые компоненты: автономия, удовольствие от своей деятельности, наличие модели будущего, финансовое благополучие, патриотизм.

Выводы и итоги исследования.

Выявленные категории при опросе обеих групп испытуемых группируются по сферам психологического, социального, физического благополучия, но имеющими различное содержательное и весовое наполнение. Компоненты благополучия опрошенных соотносятся с определением Всемирной организацией здравоохранения здоровья как положительного физического, психического и социального благополучия, обеспечивающего адаптивность и совладание с жизненными проблемами [22]. Анализ показывает, что создание научных и практических основ психологического и профессионального благополучия спортсменов обеспечит оптимальность их жизнедеятельности и функционирования.

Библиографический список:

1. Позитивная психология личности [Электронный ресурс] / Р. М. Шамионов, И. Е. Гарбер, Е. Е. Бочарова [и др.] ; под ред. Р. М. Шамионова. — Электрон. текстовые данные. — Саратов : Издательство Саратовского университета, 2018. 200 с. 978-5-292-04480. Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/83571.html>
2. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 2. С. 82-93.
3. Шамионов Р.М., Бескова Т.В. Методика диагностики субъективного благополучия личности // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2018. Т. 11. № 60. С. 8.
4. Ryff C.D. Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia // Psychother Psychosom. 2014. №. 83. P.10-28.

5. Зиновьева Д.М. Межпоколенческая передача "надежной привязанности" как ресурс психологического благополучия // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т.6, №4. С. 361-366.
6. Zinovyeva D., Dolgoplova O., Pankratova E., Khripunova S., Chernov A., Vodopianova N. Problems of psychological well-being and distress of the personality: causes and consequences // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 321. II International Scientific-Practical Conference "Psychology of Extreme Professions" (ISPCPEP 2019). P. 237-241.
7. Зиновьева Д.М., Водопьянова Н.Е., Чернов А.Ю., Панкратова Е.В. Субъектные и межличностные характеристики работников с разным уровнем психологического благополучия // Мир науки. Педагогика и психология, 2019 №6, <https://mir-nauki.com/PDF/26PSMN619.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.
8. Lovell, Eliesha Marie, "Psychological well being of athletes with acquired and congenital body structure and/or function impairments" (2004). Ithaca College Theses. Paper 166.
9. Fernández-Ozcorta, E. J., Almagro, B. J., & Sáenz-López, P. (2014). Explanatory Model of Psychological Well-being in the University Athletic Context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 255-261. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.307>.
10. Mateu P, Inglés E, Torregrossa M, Marques RFR, Stambulova N, Vilanova A. (2020). Living Life Through Sport: The Transition of Elite Spanish Student-Athletes to a University Degree in Physical Activity and Sports Sciences. *Front Psychol.* 2020; 11:1367. Published 2020 Jun 23. doi:10.3389/fpsyg.2020.01367.
11. Gardner, F. L., & Moore, Z. E. (2012). Mindfulness and acceptance models in sport psychology: A decade of basic and applied scientific advancements. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 53(4), 309–318. <https://doi.org/10.1037/a0030220>.
12. Katagami, Eriko & Tsuchiya, Hironobu. (2016). Effects of Social Support on Athletes' Psychological Well-Being: The Correlations among Received Support, Perceived Support, and Personality. *Psychology*. 07. 1741-1752. 10.4236/psych.2016.713163.
13. Giles, S., Fletcher, D., Arnold, R. et al. Measuring Well-Being in Sport Performers: Where are We Now and How do we Progress?. *Sports Med* **50**, 1255–1270 (2020). <https://doi.org/10.1007/s40279-020-01274-z>.
14. Edwards, David John & Steyn, Barend. (2008). Sport psychological skills training and psychological well-being. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*. 30. 10.4314/sajrs.v30i1.25978.
15. Воробьев С.А., Грецов А.Г., Лактионова Е.Б., Пежемская Ю.С., Сомова Н.Л. Образ тренера и психологическое благополучие студентов-спортсменов // Теория и практика физической культуры. 2020. № 8. С. 98-100.
16. Петряков В.К., Кузьмин Д.В., Парфенова Ю.С., Мурыгин А.В., Акшулаков В.Е. Различие показателей самооценки качества жизни спортсменок от профессиональной успешности в видах спорта // Сборник статей «Спорт и спортивная медицина». Материалы II Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. ФБОУ ВО «Чайковский государственный институт физической культуры». 2019. С. 181-187.
17. Галанин С.В. Взаимосвязи психологического благополучия с параметрами саморегуляции у спортсменов в предсоревновательный период // Современные тенденции в образовании и науке. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 26 частях. 2013. С. 36-37.
18. Звездецкая Н.О. Мотивационные установки как фактор психологического благополучия спортсменов // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. 2016. № 1. С. 78-81.
19. Талипова О.А., Ткачев В.В. Факторы психологического благополучия спортсменов в хоккейной команде // Сборник научных трудов «Психологическое благополучие современного человека. Материалы Международной заочной научно-

практической конференции. Уральский государственный педагогический университет; ответственный редактор С. А. Водяха. 2019. С. 315-318.

20. Люсова О.В. Роль субъектности в формировании конкурентноспособной личности и психологического благополучия молодых спортсменов // Сборник научных трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции «Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация». 2019. № 7. С. 214-220.

21. Момот Д.А., Бакулев С.Е., Кузьмин Д.В. К вопросу о применении тестов самооценки психологического и физического благополучия спортсменов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2012. № 10 (92). С. 116-120.

22. World Health Organization. Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice: summary report. Geneva: World Health Organization; 2004.

ВЛИЯНИЕ ЗАТРУДНЕНИЙ ПЕДАГОГОВ В ПОСТРОЕНИИ КОНСТРУКТИВНОГО ОБЩЕНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ НА УРОВЕНЬ ВОВЛЕЧЁННОСТИ СЕМЬИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Ольга Валерьевна Иванова
магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования
СГУ имени Н.Г. Чернышевского
ivanovaov73@gmail.com

Аннотация. В статье раскрывается понятие «родительская вовлечённость», анализируются причины низкой активности родителей при взаимодействии с педагогами, приводятся данные исследования уровня вовлечённости родителей в деятельность дошкольной организации.

Ключевые слова: родительская вовлечённость, общение воспитателя и родителей.

INFLUENCE OF TEACHERS ' DIFFICULTIES IN BUILDING CONSTRUCTIVE COMMUNICATION WITH PARENTS ON THE LEVEL OF FAMILY INVOLVEMENT IN THE ACTIVITIES OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

О. V. Ivanova
master student of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education, Saratov State University
ivanovaov73@gmail.com

Abstract. The article reveals the concept of "parental involvement", analyzes the reasons for the low activity of parents when interacting with teachers, and provides research data on the level of involvement of parents in the activities of preschool organizations.

Keywords: parental involvement, communication between the caregiver and parents.

С середины двадцатого века и по настоящее время в мире уделяется большое внимание вопросам поддержки и сопровождения семьи, регламентации отношений между детьми, родителями и педагогами, принят ряд документов, таких как: «Декларация прав ребёнка», «Конвенция о правах ребёнка», «Семейный кодекс Российской Федерации» и другие.

Согласно «Концепции дошкольного воспитания» семья и образовательное учреждение как основные социальные институты, оказывающие воздействие на формирование личности, не могут полноценно заменить друг друга в реализации своих основных функций по воспитанию и развитию ребёнка.

В соответствии со статьёй 64 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», родители детей, получающих образование в семейной форме, имеют право обратиться в консультационный центр образовательной организации за диагностической, психолого-педагогической и методической помощью.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) содержит требования к структуре основных образовательных программ, к условиям их реализации и результатам освоения. Документ предназначен для использования в работе как образовательными организациями, так и родителями, тем самым определяя единые цели и задачи семейного и общественного дошкольного образования. Также в нём уделяется большое внимание взаимодействию с родителями, в том числе обеспечению психолого-педагогической поддержки семьи и повышению компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

На основании требований ФГОС ДО, при разработке основной образовательной программы дошкольного образования (ООП ДО) в содержательный раздел включаются особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников. В части программы, формируемой участниками образовательных отношений, должны учитываться образовательные потребности, мотивы и интересы детей, членов их семей и педагогов.

В соответствии с «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», разнообразие форм предоставления образовательных услуг дошкольными организациями обеспечит поддержку и полноценное использование образовательного семейного потенциала. Одной из задач, направленных на достижение стратегической цели государственной политики в области образования – повышения доступности образования, соответствующего требованиям экономического развития,

потребностям общества, является формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей, т.е. родителей обучающихся.

В настоящее время, несмотря на попытки дошкольных организаций вовлечения родителей в жизнь детского сада, участие семьи во многом остаётся формальным. Проблема такого отношения заключается не только в пассивности, недостатке времени и занятости родителей. Как отмечает Т.В. Кротова, причинами подобных затруднений могут быть: низкий социальный статус профессии педагога, недостаточный уровень психолого-педагогической культуры у родителей, низкая компетентность некоторых воспитателей [1]. Также отрицательное влияние оказывает отсутствие необходимой информации у семьи о жизнедеятельности детей в детском саду, а у воспитателей – об условиях домашнего воспитания. Позиция педагогов по отношению к близким ребёнка как к объектам воспитания, избегание «живого» общения, его подмена анкетированием и информированием посредством стенда, «закрытость» образовательной организации являются сдерживающим фактором конструктивного взаимодействия.

Н.Л. Антонова, ссылаясь на мнение А.В. Копытовой, обращает внимание на проблему взаимопонимания между участниками образовательных отношений, на которую влияют низкая педагогическая культура, конфликтность и агрессивность сторон, рассогласованность их действий, отсутствие доверия со стороны родителей [2].

Л. Свирская считает, что низкая активность родителей объясняется отрицательным отношением воспитателей к регулярному присутствию членов семьи ребёнка в группе, мотивируя это тем, что дети начинают себя плохо вести, к тому же это воспринимается педагогами как дополнительный контроль. На формирование профессиональных и личных предрасположений, мешающих эффективному сотрудничеству, также могут оказывать влияние наличие у воспитателей чувства собственной несостоятельности, обид, этнических

стереотипов. Всё это указывает на неготовность и неумение педагогов использовать присутствие родителей в дошкольной организации и извлекать от этого взаимную выгоду. Л. Свирская выделяет несколько уровней участия семьи в деятельности детского сада: от оказания однократной помощи до регулярного присутствия в качестве добровольного помощника, от подготовки и проведения образовательной работы в группе до решения вопросов, относящихся к деятельности всего учреждения [3].

И.А. Хоменко видит причины отсутствия инициативности и активности со стороны родителей и даже возникновения конфликтных ситуаций в несоответствии дошкольной организации или педагога образовательным запросам семьи [4].

Результаты исследований Н.Л. Антоновой говорят о расхождении представлений педагогов и родителей в приоритетности задач, стоящих перед образовательной организацией: воспитатели считают основной своей функцией развитие способностей детей, а родители в свою очередь видят главную цель в работе детского сада в сохранении и укреплении здоровья ребёнка [5].

Родительская вовлеченность непосредственно связана с участием родителей в жизнедеятельности образовательной организации: чем выше уровень вовлеченности, тем выше активность, эффективность и качество их участия в образовательной деятельности.

По мнению И.В. Антипкиной под родительской вовлеченностью следует понимать участие родителей в образовании, академическом развитии детей, родительские воспитательные и обучающие практики, мотивационные установки и убеждения, относящиеся к образовательным возможностям ребёнка [6].

«Вовлеченность родителей – это повышенная эмоциональная связь с образовательной организацией (школой), которую ощущает родитель, мотивирующая к более активному участию в её жизнедеятельности». Данное определение можно прочитать на странице «Азбука ГОУ» сайта Института

развития государственно-общественного управления образованием. Здесь же представлены характеристики, по которым следует судить о состоянии родительской вовлеченности: позитивные отзывы родителей о школе, постоянство в выборе образовательной организации, рекомендации другим родителям о привлечении их детей в данную организацию, оказание помощи в реализации планов по улучшению школы, инициативность, удовлетворённость, лояльность [7].

Вовлеченность родителей имеет несколько уровней: «домашнее участие» (создание условий дома для получения образования ребёнка, помощь в обучении); участие в жизни класса, в том числе членство в родительском комитете; участие в жизни школы, например, включение в состав Управляющего совета; участие в разработке и реализации образовательной политики на муниципальном, региональном и федеральном уровнях, в том числе работа в общественном совете при органах управления образованием.

В связи с тем, что родительская вовлеченность оказывает положительное влияние на качество образования и деятельность ДОО в целом, важной задачей является её повышение, посредством поддержки и стимулирования инициатив родителей.

С целью изучения влияния затруднений воспитателей в построении конструктивного общения на уровень родительской вовлеченности в деятельность дошкольной образовательной организации нами было проведено анкетирование родителей детей, посещающих муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад комбинированного вида № 233» Заводского района г. Саратова. Опрос, в котором приняло участие 49 родителей воспитанников в возрасте от 3 до 6 лет, проходил в марте 2020 года. Родителям предлагалось ответить на вопросы, связанные с их участием в деятельности детского сада. Анкета состояла из 9 вопросов, 5 из которых были полузакрытыми, 2 – закрытыми и 2 - открытыми.

В результате анкетирования были получены следующие данные.

Наиболее посещаемыми мероприятиями для родителей являются праздники и развлечения, собрания – более 5 раз в 2019 – 2020 учебном году в праздниках приняло участие 33 % респондентов, от 3 до 5 раз – 51%, 1-2 раза – 16%. На родительских собраниях присутствовало 18% из опрошенных родителей от 3 до 5 раз, 78% - 1-2 раза, 4% не посетили ни одного.

72% родителей ни разу в учебном году не присутствовали на открытых занятиях, 24% были 1-2 раза, 2% - от 3 до 5 раз, 2% - более 5 раз.

В конкурсах, организованных дошкольной организацией, не участвовало 43% родителей, 31% приняли участие 1-2 раза, 20% - от 3 до 5 раз, 6% - более 5.

37% респондентов не оказывали помощь сотрудникам на субботниках, 57% приходили 1-2 раза, 4% - от 3 до 5 раз, 2% - более 5 раз.

На вопрос: «Принимали ли вы участие в подготовке и проведении каких-либо мероприятий для всех детей группы?» 14 % ответили, что участвовали в оформлении к празднику, 8% – в театрализованных постановках, 2% – в литературной гостиной, 8% изготавливали атрибуты, 2% помогали в организации занятия, 2% были помощниками на осеннем празднике.

76% родителей ответили, что общаются с воспитателями каждый день, 22% – по мере необходимости, 2% – часто (свой вариант ответа).

На основе ответов, полученных на вопрос: «Кто является инициатором общения?», можно сделать вывод о том, что часто инициатива общения между воспитателями и родителями исходит со стороны последних, это составило 51%, иногда – 37%, редко 8%, 4% никогда не иницируют общение. 31% респондентов считают основным инициатором общения воспитателя, в 49% ответов инициатива исходит от воспитателя иногда, 8% - редко, 12% - никогда.

Наиболее частыми темами для общения между родителями и воспитателями являются вопросы, касающиеся образования ребёнка (35%) поведения (29%) и питания (18%).

Самой используемой формой общения между родителями и воспитателями по-прежнему остаётся личный контакт - 82%, по телефону общаются 8%, 10% отдают предпочтение контактам посредством текстовых сообщений в социальных сетях, мессенджерах, электронной почте.

Наряду с вопросами, мы предложили родителям оценить по десятибалльной шкале степень их участия в организации жизнедеятельности детского сада. Были получены следующие результаты: 8% выбрали 3 балла, 20% – 4 балла, 31% – 5 баллов, 4% – 6 баллов, 4% – 7 баллов, 29% – 8 баллов, 4% – 10 баллов.

По мнению родителей, неперенными условиями, способствующими повышению уровня их вовлеченности в деятельность дошкольной образовательной организации, будут: приветливость воспитателей (2%), тесное общение между родителями (2%), увеличение числа совместных мероприятий (2%), личная беседа воспитателей и родителей (8%), частые встречи родителей на собраниях и решение вопросов на месте (2%), наличие свободного времени у родителей (2%).

На основании результатов исследования можно сделать вывод о том, что участие родителей в деятельности детского сада сводится в основном к посещению мероприятий для детей, таких как праздники и развлечения. С воспитателями общаются каждый день при встрече, как правило, являясь инициатором. Свою вовлеченность родители оценивают по 10-балльной шкале в количестве от 3 до 10 баллов.

Одновременно с опросом родителей проводилось изучение мнения воспитателей по вопросу родительской вовлеченности и выявление затруднений педагогов при построении конструктивного общения с родителями с помощью специально разработанного теста.

Результаты исследований показали, что в группах с низким уровнем родительской вовлеченности воспитатели выбирали из предложенных вариантов ответы «иногда», «не в полной мере», «испытываю затруднения» большее

количество раз, чем в группах с более высоким уровнем участия родителей в жизнедеятельности ДОО. Наиболее проблемными стали следующие утверждения:

- В общении с родителями нахожу индивидуальный подход к ним, устанавливаю с ними партнёрские отношения.

- Умею посмотреть на ситуацию взаимодействия с родителями их глазами, понимаю их чувства.

- Проявляю достаточную гибкость в конфликтных и затруднительных ситуациях общения с родителями.

- Владею способами активного сотрудничества с родителями.

- Оказываю помощь родителям в овладении навыками анализа собственных затруднений в общении с ребёнком и причин трудностей в его развитии.

- Владею методами изучения опыта семейного воспитания, обладаю достаточными знаниями о семье, которые использую в индивидуальном (и дифференцированном) общении с родителями.

- Могу подготовить и провести для коллег открытый показ фрагментов общения с родителями.

- Владею навыками планирования, анализа и обобщения результатов взаимодействия с родителями.

Таким образом, умение воспитателя выстраивать эффективное взаимодействие с родителями непосредственно влияет на их желание принимать активное участие в деятельности дошкольной организации. На руководство ДОО возлагается большая ответственность за повышение профессиональной компетентности педагогов в сфере общения с родителями воспитанников.

Библиографический список

1. Кротова Т.В. Оценка уровня взаимодействия ДОО и семьи // Тезисы к докладу на II Всероссийских педагогических чтениях по вопросам коррекционной педагогики и специальной психологии. 2007. С. 5.

2. Антонова Л.Н. Особенности взаимодействия родителей и педагогов в дошкольном образовании // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 2. С. 147 – 161.
3. Свирская Л. Работа с семьёй: необязательные инструкции: Методическое пособие для работников дошкольных образовательных учреждений / М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2007. 176 с.
4. Хоменко И.А. Образовательные запросы современной семьи // Образование и семья проблемы индивидуализации. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2006. С 6 – 13.
5. Антонова Л.Н. Особенности взаимодействия родителей и педагогов в дошкольном образовании // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 2. С. 147 – 161.
6. Антипкина И.В. Исследования «Родительской вовлеченности» в России и за рубежом // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.1, № 4 (41). С 102 – 114.
7. Азбука ГОУ / Институт развития государственно-общественного управления образованием [Электронный ресурс] URL: http://www.gouo.ru/AZBUKA_GOU/V/Vovlechennost_Roditeley.html (дата обращения - 01.03.2020).

РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ КАК РАЗВИВАЮЩЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Оксана Александровна Истомина
магистрант факультета психологии СГУ имени Н.Г. Чернышевского
okspronina@gmail.com

Аннотация. В статье рассмотрено применение развивающих возможностей арт-терапии как педагогического направления при обучении детей художественному творчеству в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: развивающая образовательная среда, дополнительное образование, художественная одаренность, педагогическая технология, арт-терапия.

DEVELOPMENT OF CHILDREN'S ARTISTIC TALENT BY MEANS OF ART THERAPY AS DEVELOPING EDUCATIONAL TECHNOLOGY

O. A. Istomina
master student of the Faculty of Psychology, Saratov State University
okspronina@gmail.com

Abstract. The article considers the application of developing possibilities of art therapy as an educational direction in teaching children artistic creativity in the system of additional education.

Key word: developing educational environment, additional education, artistic giftedness, educational technology, art therapy.

Современные реалии, обусловленные реформированием системы образования в Российской Федерации, где особое внимание уделяется выявлению одаренных детей и сопровождению их дальнейшего развития, диктуют особые требования к построению развивающей образовательной среды в системе дополнительного образования. Одним из главных требований является обеспечение благоприятной среды для формирования и развития творческих способностей. А.А. Никитин в своей «Педагогической концепции развития детской художественной одаренности» отмечает, что «при акцентировании ценностного аспекта детской художественной одаренности генеральной целью является моделирование психолого-педагогических условий, необходимых для раскрытия и развития сущностных сторон художественной одаренности, связанных с эстетическим познанием, освоением, творением мира и самого ребенка как творческой личности» [1].

Развивающее обучение предполагает поиск и разработку новых форм, методов, инструментов содержания образования, обеспечивающих каждому ребенку возможность формирования и развития творческого мышления, самоопределения и самореализации.

В связи с вышеизложенным особый интерес представляет педагогическое направление арт-терапии как средства создания необходимых условий для развития творческих способностей.

Несмотря на изначальное применение арт-терапии в медицине как лечебной и реабилитационной практики, арт-терапия в педагогике имеет неклиническую направленность. Современными исследователями (А.И. Копытин, Л.Д. Лебедева, М.Ю. Алексеева) выделен ряд ценных для педагога возможностей арт-терапии: развивающая, воспитательная, социализирующая др. Арт-терапия естественным образом способствует проявлению индивидуальных природных творческих задатков и потенциалов к развитию творческих способностей; поиску и развитию индивидуального стиля творческого самовыражения, развитию творческой личности и индивидуальности человека. (М.Ю. Алексеева) [2].

Отличие занятия арт-терапией от урока рисования в первую очередь состоит в отсутствии использования оценочных суждений, таких как «хорошо» или «плохо», «живописно» или «не живописно» и др. Отметки за работу не ставятся. Открытость в выражении собственных чувств и переживаний, эмоциональное благополучие, установка на успех каждого ребенка гораздо важнее, чем эстетическая сторона творческого продукта с художественной точки зрения [3].

Ш.А. Амонашвили, опираясь на многолетнюю экспериментальную деятельность по безотметочному обучению, говорит о важности содержательных оценочных суждений, целью которых является в том числе вдохновить, воодушевить ученика, вселить веру в свои возможности. «Оценочную деятельность учитель осуществляет на сугубо личностной основе - с глубоким знанием Ребенка, его потенциальных возможностей, с верой в

будущее. При каждой оценке он исходит не столько из того, что уже есть или что еще не достигнуто, а из того, какое продвижение может свершиться в ближайшем будущем. На этой основе помогает Ребенку наметить пути восхождения.» [4].

Значимость взаимного доверия педагога и ученика, создания атмосферы педагогической и психологической поддержки для облегчения и стимуляции процесса учения подчеркивается К. Роджерсом в его человекоцентрированной технологии обучения. Согласно гуманистическим идеям К. Роджерса педагог должен мотивировать учеников к значимому учению, что достигается при помощи естественного поведения педагога, его внутренней уверенности в способностях каждого ученика, эмпатического понимания [5].

Сложившаяся система образования не предусматривает полный отказ от традиционного обучения, но применение в сочетании с уроками изобразительного искусства методов арт-терапии вполне реально. На занятиях арт-терапией дети чувствуют себя в безопасности, отсутствует страх неудачи, что «не получится», «не выиграю конкурс», «работа не попадет на выставку». Тем самым стимулируется мотивация творческой деятельности, создается особый эмоциональный настрой, позволяющий ребенку раскрыться, поверить в свои силы и способности. Арт-терапия позволяет осуществить плавный переход к традиционному обучению с его системой оценивания результатов деятельности. В процессе занятий складывается благоприятный эмоциональный климат, доверие к педагогу, которые помогают ребенку в создании работ, впоследствии оцениваемых с точки зрения художественных критериев.

Арт-терапия как педагогическая технология близка по концептуальной основе к технологии мастерских, входящей в группу альтернативных технологий. Технология мастерских была разработана группой французских учителей «Французская группа нового воспитания» и основывается на идеях свободного воспитания Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстого, С. Френе, психологии гуманизма Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, К. Роджерса. Концептуальные положения данной технологии предусматривают безоценочность творческой

деятельности, отказ от методов принуждения и форм подавления достоинств учеников [6]. На мастерской предоставляется возможность каждому двигаться к истине своим путем, но также предполагается сотрудничество, сотворчество, совместный поиск. Однако, алгоритмы технологии мастерских подразумевают постановку и решение проблем, актуализацию имеющихся знаний и обогащение новыми знаниями в процессе выполнения задания. Напротив, занятия арт-терапией не требуют специальных умений и навыков от учеников, перед ними не ставится проблема, которую они непременно должны решить в процессе занятия. Результатом служит эмоциональное благополучие ребенка, его удовлетворенность процессом художественного творчества.

Современными авторами предлагаются педагогические арт-мастерские как средство развития художественных способностей детей и подростков. Курс «Педагогические арт-мастерские» основан на требованиях ФГОС нового поколения и предназначен для совершенствования профессиональных компетенций педагогов в области использования средств искусства. Авторами курса предлагаются методики организации и проведения творческих мастерских с целью формирования у детей и подростков основ художественной культуры и овладения практическими умениями и навыками в различных видах художественной деятельности [7].

Исходя из изученной отечественной и зарубежной теории и практики применения средств арт-терапии в педагогике нами сформулированы цель, концептуальные основы и особенности содержания технологии развития детской художественной одаренности средствами арт-терапии как педагогического направления.

Цель – активизация внутреннего потенциала детей, повышение мотивации к различным видам художественной деятельности, развитие творческой активности, создание благоприятной эмоциональной среды для формирования и развития творческих способностей.

Концептуальные основы:

- важен в первую очередь процесс творчества и нет необходимости в специальных навыках;
- у искусства свой особый предмет для разговора: человеческие эмоции, настроения, стремления, идеалы;
- творческая деятельность – безоценочная деятельность;
- установка педагога на успех каждого ребенка.

Особенности содержания. Занятия проводятся в малых группах 7-10 учеников. Возраст детей 4-9 лет (сензитивный период для формирования и развития навыков художественного творчества) с разделением на возрастные группы: 4-5 лет, 6-7 лет, 8-9 лет. Педагог и воспитанник выступают в образовательном процессе как 2 активные стороны взаимодействия, где воспитанник не пассивно ведомый, а самостоятельно «идуший за ведущим», взаимоотношения с воспитанниками строятся на основе диалога, понимания, принятия. Качество продуктов детской художественной деятельности оценивается по степени проявления интереса детей, активности, по степени удовлетворенности ребенка процессом художественной деятельности и эмоционального благополучия, по степени развития коммуникативных контактов со сверстниками и взрослыми на основе художественной деятельности.

Таким образом, применение развивающих возможностей арт-терапии как педагогической технологии в сочетании с традиционными методами при обучении детей изобразительному искусству способствует поиску задатков и развитию творческого потенциала, повышению мотивации к художественной деятельности, проявлению творческой активности и развитию самостоятельности, сохранению и развитию у ребенка интереса к искусству, а также помогает в создании благоприятной среды для гармоничного развития ребенка, его самоопределения и самореализации.

Библиографический список

1. Никитин А.А., Педагогическая концепция развития детской художественной одаренности. URL: http://цэвд.рф/nauchnye_statji/pedagogicheskaya_koncepciya_razvitiya_detskoj_hudozhestvennoj_odarennosti/ (дата обращения: 15.09.2020)

2. Алексеева М.Ю. Развитие творческого мышления младших школьников средствами арт-терапии: на материале обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Курск: Курский гос. ун-т, 2007. 26 с.
3. Киселева Т.Ю., Беловолова С.П. Арт-терапия как психолого-педагогическая технология // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 11. С. 218-225.
4. Амонашвили Ш.А., Амонашвили П.Ш. Развитие личности ребенка и достижение высоких результатов в осуществлении образовательных стандартов на основах гуманной педагогики. Образовательный курс для повышения квалификации педагогов и воспитателей. URL: <https://www.amonashvili.org/knigi-sh-a-amonashvili> (дата обращения: 29.09.2020).
5. Сиразеева А.Ф. Человекоцентрированная технология обучения Карла роджерса // Фундаментальные исследования. 2007. № 6. С. 54-55. URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=3160> (дата обращения: 02.10.2020).
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
7. Программа Педагогические арт-мастерские: развитие творческих способностей детей и подростков. Москва. 2020. Мейстер Н.Г. Сапожникова Т.Б., Копцева Т.А. URL: <https://edu.1sept.ru/courses/ED-08-010> (дата обращения: 29.09.2020).

ОСНОВЫ И ТЕОРЕТИЗАЦИЯ КАЧЕСТВА РАЗВИТИЯ ТРЕНЕРА ДЮСШ В МЕТОДИЧЕСКОЙ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Нелли Алексеевна Казанцева

заместитель директора МБУ ДО ДЮСШ № 3 г. Новокузнецка Кемеровской обл.

kzntsv-na@yandex.ru

Аннотация. В статье определены основы построения и уточнения качества развития тренера ДЮСШ в методической и научно-исследовательской работе. Выделены функции теоретизации и организации методической и научно-исследовательской работы тренера ДЮСШ. Определены модели теоретизации и организации методической и научно-исследовательской работы тренера ДЮСШ. Раскрыты педагогические условия управления качеством теоретизации и организации методической и научно-исследовательской работы тренера ДЮСШ.

Ключевые слова: ДЮСШ, управление, функции, модели, педагогические условия, моделирование, теоретизация.

FOUNDATIONS AND THEORETIZATION OF THE QUALITY OF DEVELOPMENT OF THE TRAINER OF DYUSSH IN METHODOLOGICAL AND SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITIES

N. A. Kazantseva

deputy principal of the Children and Youth Sport School № 3, Novokuznetsk, Kemerovo region

kzntsv-na@yandex.ru

Abstract. The article defines the basics of building and clarifying the quality of development of a trainer for a youth sports school in methodological and research work. The functions of theorization and organization of the methodological and research work of the trainer of the youth sports school are highlighted. The models of theorization and organization of the methodological and research work of the trainer of the youth sports school have been determined. The pedagogical conditions for managing the quality of theorizing and organizing the methodological and research work of the coach of the youth sports school are revealed.

Keywords: CYSS, management, functions, models, pedagogical conditions, modeling, theorization.

В структуре выбора основ проектирования и уточнения качества постановки и решения задач развития личности в системе психолого-педагогической деятельности тренера и руководителя актуальным направлением научного поиска определяется направление теоретизации успешных решений задач продуктивного включения тренера в научно-педагогический поиск, научную теоретизацию и научно-исследовательскую работу.

Выделим в контексте объяснения основ построения и уточнения качества развития тренера ДЮСШ в методической и научно-исследовательской работе следующие составляющие научного поиска:

- теоретизация [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7] определяется как продукт эволюции антропологически обусловленных отношений и успешных решений задач развития личности в избранном направлении самоактуализации;

- системность и воспроизводимость научного поиска и научного знания в работе тренера [2; 3; 4; 5; 8] определяет качество продуктов научно-педагогической деятельности и поливариативность переноса получаемых свойств с модели на сам реализуемый процесс;

- технологизация [7; 8; 9; 10] отражает общие и частно-предметные возможности создания авторской технологии, выбора данной технологии и основы регламентированного использования и ситуативного уточнения в заявленных условиях поиска и ограничениях профессиональной деятельности тренера;

- педагогическое моделирование [1; 3; 5; 7] определяется как метод и технология педагогической и профессиональной деятельности тренера в системе непрерывного образования.

Функции теоретизации и организации методической и научно-исследовательской работы тренера ДЮСШ – основные направления системного выбора условий и наиболее целесообразно решаемых задач теоретизации и организации методической и научно-исследовательской работы тренера ДЮСШ.

Функции теоретизации и организации методической и научно-исследовательской работы тренера ДЮСШ:

- функция научного решения задач теоретизации и организации методической и научно-исследовательской работы тренера ДЮСШ в системном осмыслении путей и направлений развития личности и образовательного учреждения;

- функция мотивации личности к целостному самопознанию, самовыражению, сотрудничеству, развитию и продуктивному становлению;
- функция проектирования и коррекции качества создаваемых продуктов в теоретизируемых и технологизируемых рамках задач регламентации качества методической и научно-исследовательской работы тренера ДЮСШ;
- функция повышения профессионализма в управлении качеством и результативностью методической и научно-исследовательской работы тренера ДЮСШ;
- функция синергетического и диалектического уточнения условий успешности личности в деятельности и общении;
- функция непрерывности развития и гуманизма в реализации идей сотрудничества и самовыражения;
- функция поддержки, фасилитации и оптимизации условий персонифицированной и коллективной успешности, креативности и продуктивности личности;
- функция целостности и уникальности выбора личностью своего пути через образование и спорт и его защиты.

Модели теоретизации и организации методической и научно-исследовательской работы тренера ДЮСШ – идеальные положения и системы теоретизации, раскрывающие уникальность и своевременность создания нового знания и средств организации методической и научно-исследовательской работы тренера ДЮСШ.

Модели теоретизации и организации методической и научно-исследовательской работы тренера ДЮСШ:

- начальная модель теоретизации и организации методической и научно-исследовательской работы тренера ДЮСШ;
- базовая модель теоретизации и организации методической и научно-исследовательской работы тренера ДЮСШ;
- ученическая модель теоретизации и организации методической и научно-исследовательской работы тренера ДЮСШ;

- студенческая модель теоретизации и организации методической и научно-исследовательской работы тренера ДЮСШ;

- ассистентская модель теоретизации и организации методической и научно-исследовательской работы тренера ДЮСШ;

- наставническая модель теоретизации и организации методической и научно-исследовательской работы тренера ДЮСШ;

- профессиональная модель теоретизации и организации методической и научно-исследовательской работы тренера ДЮСШ.

Педагогические условия управления качеством теоретизации и организации методической и научно-исследовательской работы тренера ДЮСШ – совокупность системно регламентируемых положений, гарантирующих в выполнении обеспечение качества решения задач теоретизации и организации методической и научно-исследовательской работы тренера ДЮСШ.

Педагогические условия управления качеством теоретизации и организации методической и научно-исследовательской работы тренера ДЮСШ:

- целесообразность выбора моделей и технологий реализации идей целостного развития через профессионально ориентированные отношения в спортивно-образовательной среде ДЮСШ;

- мотивированность тренера на высокие результаты и продуктивную устойчивость в оптимизации и модификации условий и возможностей развития личности через спорт;

- учет уровня возрастосообразного развития личности в ДЮСШ и направленности использования методологического знания в соответствии с выделенными возможностями и ограничениями (адаптивно-продуктивной, репродуктивно-продуктивный, креативно-продуктивный подходы);

- учет перспектив развития, социализации и самореализации личности и поливариативности трансляции смыслов и приоритетов акмепедагогического развития личности в спорте;

- стимулирование активности личности к осмысленному выбору направления и уровня занятий спортом;

- включенность личности в систему непрерывного образования на основе гуманизма, толерантности, продуктивности, конкурентоспособности, точности, воспроизводимости, результативности.

Библиографический список

1. Балицкая Н.В., Козырев Н.А., Козырева О.А. Теоретизация успешности продуктивного становления личности в системе непрерывного образования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2020. № 3 (78). С. 130-142.

2. Голева О.С., Угольников О.А. Системность и надежность научной теоретизации в структуре развития личности обучающегося в системе непрерывного образования // Современные тенденции и инновации в науке и производстве: матер. IX Междун. науч.-практ. конф. (Междуреченск, 15 апреля 2020 г.). Междуреченск, 2020. С. 305-1 – 305-6.

3. Данилов Е.Ю., Калистратов И.П., Киржеманова И.Н. Теоретизация возможностей управления качеством развития тренера и спортсмена в ДЮСШ // Современные тенденции и инновации в науке и производстве: матер. IX Междун. науч.-практ. конф. (Междуреченск, 15 апреля 2020 г.). Междуреченск, 2020. С. 309-1 – 309-5.

4. Казанцева Н.А., Афолина Л.Е., Белашев А.К. Теоретизация качества управления в ДЮСШ как основа научно-педагогической деятельности // Современные тенденции и инновации в науке и производстве: матер. IX Межд. науч.-пр. конф. (15 апр. 2020 г.). Междуреченск, 2020. С. 320-1 – 320-6.

5. Кононенко С.В., Ванина Н.А., Голева Э.Р. Системность научного познания и доступность научной теоретизации в работе тренера // Современные тенденции и инновации в науке и производстве: матер. IX Межд. науч.-пр. конф. (Междуреченск, 15 апреля 2020 г.). Междуреченск, 2020. С. 323-1 – 323-5.

6. Пожаркин Д.И., Казанцева Н.А., Коновалов С.В. Теоретизация возможности использования адаптивно-продуктивного подхода в развитии личности в ДЮСШ // Общество и экономическая мысль в XXI в.: пути развития и инновации: матер. VIII Междун. науч.-практич. конф. (Воронеж, 9 апреля 2020 г.). Воронеж: Научная книга, 2020. С.612-615.

7. Сорокин С.В., Козырев Н.А., Козырева О.А. Педагогическое моделирование в системе педагогического и инженерно-технического образования: монография. М.: РУСАЙНС, 2020. 152 с.

8. Пожаркин Д.И., Аксенова А.Н., Угольников О.А. Социализация и самореализация личности в спорте : монография. М.: РУСАЙНС, 2020. 158 с.

9. Казанцева Н.А. Определение концептуальных психолого-педагогических основ технологизации управления качеством учебно-тренировочной работы в ДЮСШ // Социальная психология: вопросы теории и практики: матер. V Всеросс. науч.-практ. конф. пам. М.Ю. Кондратьева (12–13 мая 2020 г.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. С. 259-261.

10. Кропотова Е.С., Мамедова С.Г., Рябова Е.Ю. Успешность и продуктивность личности в системе непрерывного физкультурно-спортивного образования // Современные тенденции и инновации в науке и производстве: матер. IX Междун. науч.-практ. конф. (Междуреченск, 15 апреля 2020 г.). Междуреченск, 2020. С. 324-1 – 324-5.

САМОРАЗВИТИЕ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ КАК ТЕНДЕНЦИИ МОДНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

Наталья Валентиновна Калинина

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

kalinina-nv@rguk.ru

Аннотация: В статье проанализированы тенденции следования моде у молодежи. Выявлено что для молодых людей следование моде значимо во внешнем облике, выборе увлечений и в занятиях саморазвитием. Среди занятий, связанных с саморазвитием, модным в молодежной среде признается изучение языков, чтение научной литературы, посещение тренингов и семинаров личностного роста. Выраженность тенденции стремления к саморазвитию связана с экзистенциальной исполненностью, обеспечивающей самореализацию личности. У студентов с большей выраженностью модной тенденции к саморазвитию обнаруживаются более выраженные способности воспринимать экзистенциальную значимость происходящих событий, доводить собственные решения до конца, проявлять открытость для мира и самого себя, включаться в ситуацию и воплощать решения, связанные с использованием возможностей ситуации.

Ключевые слова: мода, тенденции модного поведения, молодежь, стремление к саморазвитию, самореализация

SELF-DEVELOPMENT AND SELF-REALIZATION AS TENDENCIES OF FASHIONABLE BEHAVIOR OF YOUTH

N. V. Kalinina

doctor of psychology, professor, head of the Department of Psychology
The Russian State University A.N. Kosygin

kalinina-nv@rguk.ru

Abstract: The article analyzes the tendencies of adherence to fashion among young people. It was revealed that for young people, following fashion is significant in appearance, choice of hobbies and in self-development activities. Among the activities related to self-development, the study of languages, reading scientific literature, attending trainings and seminars for personal growth is considered fashionable among the youth. The severity of the tendency towards self-development is associated with existential fulfillment, which ensures self-realization of the individual. Students with a more pronounced fashionable tendency towards self-development show more pronounced abilities to perceive the existential significance of current events, to bring their own decisions to the end, to be open to the world and to oneself, to be involved in a situation and to embody decisions related to using the possibilities of the situation.

Keywords: fashion, trends of fashionable behavior, youth, self-development tendency, self-realization

Перспективы развития общества неразрывно связаны со стремлением молодых его членов к активному участию в жизни, к самореализации в социально-значимых деяниях. Система обучения и воспитания молодежи

призвана находить и использовать все возможные средства содействия самореализации молодых людей в обществе. В качестве такого средства может выступать мода как социально-психологический феномен, поскольку является средством приобщения к социальному и культурному опыту, принятия человеком определенных социальных норм и правил поведения [1]; специфическим средством коммуникации и обработки социальной информации, в частности о социальном статусе и принадлежности человека к определенной социальной группе [2]; средством демонстрации своей принадлежности к группе или, наоборот, дистанцирования от какой-либо общности [3].

Наши предыдущие исследования, посвященные возможностям моды в социальной адаптации молодежи, показывают, что социальные функции моды позволяют молодым людям решать значимые с точки зрения адаптации задачи, связанные с выбором социальных ориентиров, усвоением имеющихся и продуцированием новых норм и правил, вхождением в референтную группу и проявлением своей индивидуальности и креативности [4]. Молодые люди, придающие моде большее значение, признающие моду значимым элементом своей жизни, стремящиеся следовать моде, более удовлетворены своей жизнью и имеют более высокие показатели социально-психологической адаптации [5]. Вместе с тем, отдельные аспекты следования моде без должного регулирования со стороны представителей общества, выполняющих воспитательные функции (педагогов, психологов, наставников и т.п.) несут на себе и определенные риски [6]. Так, мода явилась одним из механизмов вовлечения молодежи в группы и сообщества в социальных сетях, создающие угрозу для законопослушного поведения, психологического благополучия, жизни и здоровья. Молодые люди, следуя моде включались в «группы смерти», в запрещенные в России группы сторонников террористических организаций.

В целях расширения представлений о психологических механизмах моды в процессах социализации, возможностях их регулирования, исследование тенденций модного поведения у молодежи представляется актуальным и имеет практическое значение.

В своем исследовании мы решали задачи выявления наиболее значимых тенденций модного поведения, определения места саморазвития и самореализации в ряду модных предпочтений у молодежи, а также исследования взаимосвязей реализуемых молодыми людьми тенденций модного поведения с показателями самореализации. В качестве критерия самореализации личности мы использовали показатель экзистенциальной исполненности, понимаемый как осмысленность личностью собственность жизни, внутреннее согласие, соответствие решений личности ее сущности [7].

В исследовании приняли участие. В качестве методов исследования был использован методика: «Шкала отношения к моде» Н.Г. Артемцевой и Т.Н. Грековой; опросник для выявления тенденций модного поведения Калининой Н.В., Шкала экзистенции Орглер и А. Лэнгле.

Для участия в исследовании по шкале отношения к моде была отобрана группа молодых людей в количестве 145 студентов в возрасте 17-23 лет, для которых мода является значимой составляющей их жизни, они стремятся следовать моде и проявляют интерес к миру моды. Тенденции модного поведения у молодых людей были изучены с помощью опросника изучения тенденций модного поведения, направленного на выявление наиболее значимых для молодежи сфер следования моде и способов проявлений модного поведения. Тенденции модного поведения могут проявляться в следовании моде во внешнем облике (прическах, одежде, аксессуарах и т.п.), в выборе увлечений и времяпровождения, а также в занятиях, направленных на саморазвитие. Степень стремления реализовывать в поведении те или иные тенденции измерялась в баллах от 0 до 5. Чем выше стремление к реализации, тем выше балл.

Результаты показывают, что 43% участников исследования демонстрируют тенденцию следования моде во внешнем виде. Для них важными являются модная одежда, парфюм, прическа. Приоритет модного поведения в выборе увлечений показывают порядка 20% испытуемых. Для них в приоритет выходят спорт, искусство, кулинария. Тенденциям модного поведения, связанным с занятиями саморазвитием, отдают предпочтение 37% молодых

людей. Здесь ведущее значение молодыми людьми придается изучению языков, чтению научной литературы, посещению тренингов и семинаров личностного роста. Нам представляется значимым подчеркнуть, что тенденция следования моде, направленная на саморазвитие выражена у значительной части участников исследования, что дает основания для выделения данной тенденции (наряду с тенденцией следования моде во внешнем виде) как основной у опрошенных молодых людей. Именно эта тенденция имеет наибольшее значение для самореализации личности, так как способствует определению своего места в обществе и само проявлению.

Для изучения значимости реализуемых тенденций модного поведения в самореализации молодежи, мы исследовали экзистенциальную исполненность как показатель самореализованности и ощущения полноты жизни у молодежи. Показателями экзистенциальной исполненности являются: самодистанцирование, самотрансценденция, свобода, ответственность, персональность, экзистенциальность и исполненность. Были проанализированы взаимосвязи всех показателей экзистенциальной исполненности с предпочитаемыми стратегиями модного поведения. Взаимосвязи изучались на основе корреляционного анализа с использованием коэффициента корреляции Пирсона. Результаты показывают преобладание значимых взаимосвязей такой тенденции модного поведения как направленность на саморазвитие с показателями экзистенциальной исполненности по сравнению с тенденцией следования моде во внешнем виде.

Если следование моде во внешнем виде значимо связано с двумя такими показателями как самодистанцирование ($r=0,456$) и экзистенция ($r=0,535$), то реализуемость модной тенденции, направленной на саморазвитие, имеет значимые взаимосвязи так же и с показателями самотрансценденции ($r=0,653$), свободы ($r=0,727$), ответственности ($r=0,547$), персональности ($r=0,621$), экзистенции ($r=0,697$) и исполненности ($r=0,688$). Мы видим, что у студентов с большей выраженностью тенденции следования моде во внешнем виде ярче проявляется способность отойти на дистанцию по отношению к самому себе,

освободится от своих аффектов и предубеждений, видеть и иерархизировать возможности для действий в соответствии с собственной системой ценностей и самостоятельно приходить к решениям, изменяя жизнь в лучшую для себя сторону. У студентов с большей выраженностью модной тенденции к саморазвитию обнаруживаются более выраженные способности воспринимать экзистенциальную значимость происходящих событий, доводить собственные решения до конца, проявлять открытость для мира и самого себя, включаться в ситуацию и воплощать решения, связанные с использованием возможностей ситуации.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить тенденции модного поведения в среде студенческой молодежи. Значимые тенденции проявляются в следовании моде во внешнем виде, выборе увлечений и в стремлении к саморазвитию. При этом, выраженность тенденции стремления к саморазвитию в большей степени, чем другие тенденции, связана с экзистенциальной исполненностью, обеспечивающей самореализацию личности.

Полученные в исследовании результаты могут быть использованы для разработки развивающих и воспитательных воздействий в практике работы с молодежью, а также в рамках психологического консультирования молодых людей по проблемам самореализации и ощущения полноты жизни.

Библиографический список

1. Гофман А. Б. Мода и люди. Новая теория моды и модного поведения. 4-е изд., испр. и доп. М.: КДУ, 2010. 228 с.
2. Килошенко М. И. Модная установка в межличностном общении // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. В 8 ч. Ч.2 / под ред. В.С.Белгородского и др. М.: МГУДТ, 2016. С.162–168.
3. Парыгин Б. Д. Мода как самый динамичный феномен и механизм человеческого общения // Социальная психология. проблемы методологии, истории и теории. СПб.: ИГУП, 1999. 127 с.
4. Калинина Н.В. Возможности моды в социальной адаптации молодежи. // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2019, Вып.4. с. 213-227.
5. Калинина Н.В. Отношение к моде в контексте удовлетворенности жизнью и социальной адаптации молодежи // Страховские Чтения [Электронное издание]: сборник научных трудов / редкол.: Р.М. Шамионов (гл. ред), М.А. Кленова [и др.]. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, Факультет психолого-педагогического и специального образования, 2019. С.109-115.

6. Психолого-педагогические аспекты эффективного общения в образовательной среде. Коллективная монография // Ред. Е.А Буслаева, Т.И. Пашукова. М.: МГЛУ, 2018. 220 с.
7. Лэнгле А. Фундаментальные мотивации человеческой экзистенции как действенная структура экзистенциально-аналитической терапии // *Экзистенциальный анализ*. 2009. №1. С. 9 – 30.

РЕСУРСНО-СОБЫТИЙНЫЕ ОСНОВЫ КОНСТРУКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ

Артем Сергеевич Кашапов

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии,
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова
yarmirko@mail.ru

Аннотация. В статье представлена система показателей конфликтного взаимодействия, учет которых может осуществляться для прогнозирования перспективы динамики конфликта. Рассмотрены психологические механизмы, обеспечивающие связь определенных личностных характеристик с конкретным типом реагирования в конфликте. Установлено, что тип реагирования на конфликт «Решение» связан с эмоциональной устойчивостью сильнее, чем эмоциональная устойчивость связана с «Решением». Впервые описан оптимум развития волевых качеств, способствующий адаптивному поведению и конструктивному разрешению конфликтных ситуаций.

Ключевые слова: профессионализация, субъект, когнитивный ресурс, ресурсное мышление, событийность, социализация профессионализации, конфликт

RECOURSE AND EVENTUAL FOUNDATIONS OF CONSTRUCTIVE CONFLICTS SOLUTION

A. S. Kashapov

candidate of psychology, associate professor of the Department of Pedagogics and Educational
Psychology
P.G. Demidov Yaroslavl State University
yarmirko@mail.ru

Abstract. The article deals with the system of indicators of conflict interaction. These indicators could be had at mind to predict the prospects of conflict dynamics. The author discusses the psychological mechanisms of correlation between some personal characteristics and kind of reaction at conflict. It is founded that the “Solution” reaction is connected with emotional stability stronger that emotional stability is connected with the “Solution” reaction. The author firstly describes the optimum of development of volitional powers for adaptive behavior and constructive solution of conflict situations.

Key words: professionalizing, subject, cognitive recourse, recourse thinking, eventuality, socialization of professionalizing, conflict.

Благодарности и финансирование: *Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ (проект № 19-013-00102а)*

В настоящее время происходит усложнение и обострение межличностных отношений, обусловленное как объективными, так и субъективными причинами. В связи с этим особенно возрастает необходимость овладения оптимальными способами конструктивного разрешения конфликтов. Особую роль в процессе овладения таким способами играют ресурсно-событийные компоненты

коммуникативной компетентности субъекта [1; 2]. Формирование такой компетентности целесообразно проводить на довузовском, вузовском и послевузовском этапах профессионального образования [3]. По мере роста уровня профессионализации субъектом осознается необходимость учета в медиации специфики типов реагирования на конфликт [4]. Для успешного проведения медиативных техник необходимо владеть способностью оппонентов занять мета-позицию. В этом случае надситуативное мышление выступает в качестве когнитивного ресурса личности [5]. Такой подход позволяет в полной мере реализовать когнитивные компоненты творческого процесса в конфликте [6]. В исследовании, проведенном М.М. Кашаповым и И.В. Серафимович, обосновано, что надситуативность мышления выступает как ресурс и способствует реализации событийно-когнитивных компонентов субъекта на разных этапах профессионализации субъекта [7; 8]. Знание психологического содержания событийно-когнитивных компонентов позволяет целенаправленно и эффективно управлять профессионализацией субъекта [9; 10].

Процесс профессионального становления является сложным и противоречивым. Для преодоления возникающих затруднений, особенно в сфере межличностного взаимодействия, необходима социально-психологическая адаптированность и конфликтная компетентность [11]. Реализация конструктивной конфликтности личности служит основой управления конфликтом [12]. Цель акмеологического управления конфликтом реализуется в процессе достижения субъектом вершин в собственном личностном и профессиональном развитии [13]. Благодаря реализации событийно-когнитивных и акмеологических компонентов происходит усиление ресурсов субъекта [14]. Одним из важных средств реализации когнитивного ресурса субъекта деятельности является метод анализа конкретных ситуаций [15].

Актуальность исследования напряженных межличностных отношений обусловлена необходимостью выявления психологических механизмов, обеспечивающих связь ресурсных личностных характеристик с конкретным типом реагирования в конфликте. Решение данной проблемы позволит

установить ресурсно-событийные компоненты конструктивного разрешения конфликтов.

Методы исследования:

В исследовании, проведенном совместно с Н.В. Ситкиной [16] применялись следующие методики: опросник «Диагностика ведущего типа реагирования» (Кашапов М.М., Киселева Т.Г.); опросник «Волевые качества личности» (Чумаков М.В.); многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (форма С); тест «Практическое мышление взрослых» (Акимова М.К., Козлова В.Т., Ференс Н.А.); опросник способностей творческой личности (Шляпникова О.А., Кашапов М.М.); «Самооценка психических состояний» Г.Айзенка; «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (адаптированный Т.Л. Крюковой вариант методики Н.С. Эндлера, Д.А. Паркера «Coping Inventory for Stressful Situations»).

Описание выборки

Исследование проходило на четырех несвязанных выборках на протяжении четырех лет. Численность выборок составляла разное количество человек, а численность совокупной выборки – 173 человека. На каждой выборке были проведены различные методики. Единственная методика, которая проводилась на всех выборках – это опросник «Ведущий тип реагирования».

В первую выборку входило 50 человек. Соотношение по полу: 14% - мужчины, 86% - женщины. Вторую выборку составили 30 человек, из которых: 27% - мужчины, 73 % - женщины. Третья выборка состояла из 40 человек: 20% - мужчины, 80% - женщины. В четвертой выборке приняли участие 53 человека, из которых: 22%– мужчины, 78%– женщины.

Результаты

Первая выборка испытуемых.

Определены показатели степени выраженности каждого из типов реагирования на конфликт («Агрессия», «Уход», «Решение»), личностных черт, описанных Р. Кеттеллом, волевых качеств личности. Полученные результаты разделены по типам реагирования. Указываются две переменные, между

которыми установлена связь, значения коэффициента r-Спирмена, его уровень значимости и корреляционные отношения между двумя переменными:

Корреляции, установленные с типом реагирования на конфликт

«Агрессия»: Агрессия связана со шкалой Q2 (самостоятельность – зависимость от группы), $r = -0,37$, $p < 0,01$. Агрессия и самостоятельность (волевое качество личности) взаимосвязаны, $r = 0,34$, $p < 0,05$. Агрессия имеет положительную корреляцию с целеустремленностью (волевое качество личности), $r = 0,35$, $p < 0,05$

«Уход»: Уход связан со шкалой С (эмоциональная неустойчивость-устойчивость), $r = -0,38$, $p < 0,01$. Тип реагирования «Уход» коррелирует со шкалой Н (робость- смелость) , $r = -0,28$, $p < 0,05$. «Уход» и решительность (волевое качество личности) взаимосвязаны, $r = -0,29$, $p < 0,05$. «Уход» связан с настойчивостью (волевое качество личности), $r = -0,30$, $p < 0,05$. «Уход» коррелирует с общим баллом волевых качеств, $r = -0,38$, $p < 0,01$ Корреляции, установленные с типом реагирования на конфликт

«Решение»: «Решение» связано со шкалой А (скрытность - открытость), $r = 0,31$, $p < 0,05$. «Решение» связано со шкалой С (эмоциональная неустойчивость-устойчивость), $r = 0,32$, $p < 0,05$. «Решение» связано со шкалой Н (робость-смелость) , $r = 0,34$, $p < 0,05$. «Решение» связано со шкалой L (слишком доверчивый - подозрительность) обратной связью, $r = -0,32$, $p < 0,05$. «Решение» связано со шкалой Q2 (самостоятельность – зависимость от группы), $r = -0,32$, $p < 0,05$. «Решение» связано со шкалой Q3 (высокий самоконтроль поведения – низкий самоконтроль), $r = 0,29$, $p < 0,05$. «Решение» и решительность (волевое качество личности) связаны прямой связью, $r = 0,36$, $p < 0,01$. «Решение» и выдержка (волевое качество личности) связаны, $r = 0,32$, $p < 0,05$. «Решение» связано с настойчивостью (волевое качество личности), $r = 0,43$, $p < 0,01$. «Решение» коррелирует с энергичностью (волевое качество личности), $r = 0,46$, $p < 0,001$. «Решение» прямо связано с внимательностью (волевое качество личности), $r = 0,64$, $p < 0,001$. Тип реагирование «Решение» связано с целеустремленностью (волевое качество личности), $r = 0,33$, $p < 0,05$. «Решение»

и общий балл волевых качеств связаны прямой связью, $r = 0,47$, $p < 0,001$.

Вторая выборка испытуемых.

В результате для каждого из 30 испытуемых были получены показатели уровня творческих способностей, показатели степени выраженности тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности, а также показатели, свидетельствующие о предпочтении определенного способа поведения в конфликте (уход, агрессия, решение).

Результатом является обратная связь «Решение» и «Агрессия» как типа реагирования в конфликте. «Решение» конфликта отрицательно коррелирует с агрессией, $r = -0,48$, $p < 0,01$.

Третья выборка испытуемых.

По результатам методик для каждого испытуемого мы получили показатели степени выраженности каждого из типов реагирования на конфликт (агрессия, уход, решение), практического мышления, уровня волевых качеств (по каждой шкале и общий балл). В результате статистической обработки данных с использованием коэффициента r -Спирмена и коэффициента η для определения корреляционных отношений.

Значимыми оказались связи с типом реагирования «Решение»: «Решение» связано с практическим мышлением, $r = 0,38$, $p < 0,05$. «Решение» связано с инициативностью (волевое качество личности), $r = -0,33$, $p < 0,05$. «Решение» и решительность (волевое качество личности) связаны обратной связью, $r = -0,42$, $p < 0,01$.

Четвертая выборка испытуемых.

Для каждого испытуемого были получены показатели степени выраженности каждого из типов реагирования на конфликт («Агрессия», «Уход», «Решение»), уровня творческих способностей личности, а так же уровня выраженности трех копинг-стратегий. В результате статистической обработки данных с использованием коэффициента r -Спирмена и коэффициента η для определения корреляционных отношений. Ниже представлены результаты, касающиеся типов реагирования на конфликт.

- 1) Агрессия и уход связаны прямой связью, $r = 0,32$, $p < 0,05$.
- 2) Уход и ЭОК (копинг, ориентированный на эмоции) $r = 0,29$, $p < 0,05$.
- 3) Решение связано с ПОК (копинг, ориентированный на решение задачи) $r = 0,28$, $p < 0,05$.

Обсуждение результатов

Первая выборка испытуемых.

Проводя исследования на первой выборке, мы ставили задачу наиболее комплексно изучить личностные черты, связанные с типом реагирования. Поэтому нами были выбраны многошкальные методики.

«Агрессия» обратно связана со шкалой зависимости от группы (второй полюс самостоятельности в шкале Кеттелла). Этот результат может говорить о том, что люди, прибегающие к такому типу реагирования на конфликт как агрессия, менее зависимы от группы, более самостоятельны в принятии решений, не опираются на мнения других людей. Они более автономны и независимы от оценок группы их поведения. Благодаря этому, человек может проявлять агрессивные реакции в сторону другого человека в конфликтной ситуации, не ощущая при этом от группы угрозы для своей личности: осуждения, негативной оценки и др. Человек в этом случае может быть, во-первых, в необходимой степени самодостаточным в формировании самооотношения и оценке своего поведения, не придавая значения оцениванию группы, он не подвержен вести себя социально одобряемым образом. Во-вторых, такое поведение может быть связано с переживанием сильного аффекта, что снижает контроль за ситуацией и смещает фокус внимания с окружающей обстановки на собственно конфликтную ситуацию.

Сходным образом самостоятельность понимается и в опроснике волевых качеств личности. Ее противоположностью является подверженность чужим влияниям, легкая внушаемость. Неподверженность чужим влияниям и внушениям является проявлением самостоятельной собственной воли, поскольку сам человек усматривает объективные основания для того, чтобы поступить так, а не иначе.

Так же агрессия связана с целеустремленностью человека. Вероятно, интересы такого человека направлены на достижение своих целей и задач, решение собственных проблем. Какую роль это может сыграть в агрессивной реакции на конфликт? Прежде всего, это может выражаться в качестве эгоизма и защите своих интересов без учета целей, намерений и желаний другой стороны. Яростное отстаивание своей позиции ведет к деструктивизации конфликта (усилению деструктивных тенденции в конфликтном взаимодействии) и не способствует ее решению. Так же это можно связать с упорством в достижении цели, нежеланием отступить. В этом случае человек может воспринимать уступку, компромисс, сотрудничество как проигрыш, отхождение от своих взглядов. В своем стремлении не допустить этого исхода, конфликтующий стремится любыми путями выиграть.

Корреляции, установленные с типом реагирования на конфликт «Уход»: Чем выше эмоциональная устойчивость, тем ниже показатель ухода у человека. Возможно, это связано с тем, что человек отдаляет решение конфликта, тем самым снижая вовлеченность в него с целью обеспечения самосохранности. Недостаточный эмоциональный контроль способствует невротизации личности в проблемных ситуациях. В связи с этим, чтобы обеспечить свое эмоциональное спокойствие, субъект избегает противоречий, применяя стратегию ухода.

Так же реакция ухода связана с робостью человека. Люди с выраженным уходом в проблемной ситуации проявляют осторожность, предусмотрительность, застенчивость. Это может происходить из-за ряда причин, например, страха проигрыша, социального осуждения, страха потерять контроль над ситуацией и др. Часто несколько причин могут объединяться и действовать комплексно. Можно вспомнить классификацию способов реагирования на стресс, в которой выделяются «стресс кролика», «стресс льва» и «стресс вола». Так вот личность, попадающая под описанную взаимосвязь, напоминает кролика, который пассивно переживает травмирующую ситуацию, прячась и избегая ее. Естественно, эти конструкты не соотносятся, а приведенная классификация служит иллюстрацией выявленной связи.

Так же наблюдается обратная связь решительности и ухода. Этот факт позволяет выделить еще одну причину ухода людей от конфликтной ситуации.

Корреляции, установленные с типом реагирования на конфликт «Решение»: «Решение» связано со шкалой скрытности – открытости прямой связью. Эта шкала отражает степень общительности человека. Такие люди открыты к диалогу с оппонентом, легко устанавливают контакт. Такое поведение способствует доброжелательной атмосфере, которая создает условия для реализации оптимальной стратегии поведения в конфликте. Тем самым человек проявляет активность в устранении конфликта, он готов к сотрудничеству. При этом и решение как применяемый способ поведения может влиять на проявление открытости по отношению к людям: стремясь решить возникшее противоречие, субъект старается проявлять коммуникабельность.

«Решение» так же положительно коррелирует с эмоциональной устойчивостью. Опыт человека в конфликтных ситуациях, который он получает в течение жизни, может способствовать и способствует формированию личностных качеств. Так, реализация модели поведения «Решение конфликта» требует от участника конфликтной ситуации контроля над своими эмоциями, спокойствия и выдержанности.

Полученные данные свидетельствуют о связи «Решения» конфликтной ситуации и социальной смелостью. Причем, их влияние друг на друга одинаково. Исходя из полученных результатов, можно говорить о наличии линейной связи между этими переменными.

Социально активный, предприимчивый человек, вероятно, наиболее легко находит компромисс с людьми, налаживает мосты, стремится к сотрудничеству. Он чувствует себя уверенно в ситуациях социального взаимодействия, проявляет лидерские качества, поэтому может взять инициативу в свои руки, выдерживать высокие эмоциональные нагрузки. Эти качества отличают его от робкого избегающего «кролика», описанного ранее.

Полученные данные показывают связь «Решения» с доверием к людям. Субъекты с выраженной доверчивостью обнаруживают большую открытость и

терпимость, в противовес настороженным и раздражительным субъектам, находящимися на другом полюсе этой шкалы. Стоит подчеркнуть, то слишком сильная доверчивость и терпимость может привести к низкой оценке своих интересов в конфликтной ситуации и привести к приспособительным формам поведения. Такой уживчивый и добродушный человек может не отстаивать свои интересы, у него могут отсутствовать амбиции и стремления к победе.

Интерес представляет следующий результат: «Решение», собственно, как и «Агрессия», связано обратной связью со шкалой самостоятельность – зависимость от группы. Это заставляет рассмотреть данную черту как общую для этих типов реагирования и не связанную с уходом от конфликта. Более зависимые от группы люди не решают проблемные ситуации и не ведут себя агрессивно. Вероятно, субъекты, проявляющие высокую выраженность данной черты, обладают большой пассивностью и конформностью. Они стараются следовать общественным мнениям и не привлекать к себе лишнего внимания. Почему социальная самостоятельность ведет как к деструктивной, так и оптимальной стратегии поведения? Дело в том, что самостоятельность может иметь под собой разные основания. В первом случае, самостоятельные могут быть самодостаточными, независимыми в принятии решений, свободными от мнения группы. В таком случае их отношение к группе остается нейтральным или положительным. Второй случай можно наблюдать, если самостоятельность приобретает несколько негативный оттенок. Человек независим от группы, однако его отношение к ней не столь положительно. Он противопоставляет себя группе, может стараться доминировать в ней или над ней. Таким образом, можно разделить выраженность данной характеристики и так мы получаем связь одной характеристики с двумя типами реагирования. Первый описанный случай соотносится с типом реагирования «Решение», а второй - с показателем «Агрессия».

«Решение» показывает значимые связи с фактором Q3 (высокий самоконтроль поведения – низкий самоконтроль), который отражает степень развития волевых качеств, а так же с частными волевыми качествами, такими как

решительность, настойчивость, выдержка, целеустремленность. Волевые качества, в первую очередь, показывают степень умения человека регулировать свое поведение, контролировать его. Даже при наличии личностных характеристик, способных отрицательно повлиять на ход и разрешение конфликтной ситуации, субъект может вести себя так, как того требует ситуация. Наличие в этом ряду такого качества, как выдержка, подтверждает эту мысль. Он способен преодолевать внутренние затруднения и препятствия, а в процессе решения это качество помогает обеспечивать господство высших мотивов над низшими, общих принципов над мгновенными импульсами и минутными желаниями, в процессе исполнения – необходимое самоограничение, пренебрежение усталостью и прочее ради достижения цели. Таким образом, с помощью волевой регуляции, то есть сознательным контролем своего поведения, человек может компенсировать социально нежелательные качества. Это делает его более гибким и адаптивным. Наличие в ряду связанных с решением качеств есть настойчивость, решительность и целеустремленность – это качества, которые позволяют субъекту оценивать свои интересы, учитывать их, не пренебрегать ими. А в сочетании с другими личностными чертами, позволяет оптимальным образом достигать результата без ущемления интересов другого. При этом, интересно, что по данным корреляционных отношений, решение в большей степени влияет на волевые качества, либо их влияние примерно одинаково. Это значит, что через формирование поведенческого паттерна и научения правильному способу реагирования можно повлиять на формирование волевых качеств.

Наиболее значимыми являются связи «Решение» с энергичностью и с внимательностью (на уровне $p < 0,001$). Энергичные люди более активны, деятельны и работоспособны. В исполнении принятого решения важную роль играет та самая энергия, концентрированная сила, которая вносится в действие, учитывая которую говорят об энергичном человеке. Именно энергичные люди способны осуществлять активные действия по нахождению оптимального решения для данной ситуации. Внимательные люди в данном понимании – это

лица, способные к долгой концентрации внимания. Они стабильно его удерживают в случае надобности, даже если деятельность не очень интересует их. Для них характерна собранность, глубокое погружение в работу. Эти две характеристики – энергичность и внимательность – характеризуют личность с точки зрения возможности «заставить» себя решить поставленные задачи или возникшие проблемы. С одной стороны, это может сказаться негативно на человеке, ведь постоянно подавлять в себе побуждения и стремления требует больших энергетических затрат, повышается фрустрация человека, что можно сравнить со сжатой пружиной. При продолжительно растянутом во времени конфликте у человека могут «сдать нервы». Однако, такой самоконтроль делает человека более успешным в решении задач и разрешении противоречий, результат которых может принести гораздо больший выигрыш (начиная от отношения окружающих к субъекту, заканчивая субъективным чувством удовлетворенности от достижения цели), чем удовлетворение сиюминутных порывов.

Вторая выборка испытуемых.

Решение конфликта связано обратной связью с проявлением агрессии в конфликтной ситуации. Проявление агрессии способствует деструктивизации конфликта. «Решение» же является оптимальным, конструктивным способом разрешения конфликтной ситуации. Полученный результат свидетельствует о том, что в основе типов реагирования могут лежать характеристики, не идентичные друг другу, возможно и противоположные.

Третья выборка испытуемых.

«Решение» связано с практическим мышлением. То есть, чем более развито практическое мышление у человека, тем более успешно он решает проблемные задачи, в том числе и выходит из конфликтных ситуаций. Человек с менее выраженным практическим мышлением, соответственно, реже прибегает к решению конфликтов. Вероятно, это связано с трудностью нахождения оптимального способа действий в ситуации, средств достижения целей и недостаточно детальным анализом условий окружающей обстановки. При этом,

стоит обратить внимание на коэффициент корреляционных отношения: решение в большей степени влияет на практическое мышление. То есть, реализуя стратегию поведения «Решение», человек старается подобрать средства для достижения цели, детально анализируя условия ситуации, составляя и корректируя план действий. Субъект старается наиболее эффективным способом решить стоящую задачу. Таким образом, тип реагирования на конфликт помогает в развитии практического мышления.

Очень интересен результат, полученный на этой выборке. Если в первой выборке связь волевых качеств и решения конфликта оказалась значимой и прямой, то на данной выборке результатом является значимая отрицательная корреляция. Это может говорить о наличии нелинейной связи между этими двумя конструктами. Каким образом это можно трактовать? Субъект, обладающий волевыми качествами и проявляющий их в своем поведении, выполняет определенные волевые действия. Ведь именно проявление волевых качеств, а не их наличие или отсутствие, по нашему мнению, способствует реализации стратегий поведения.

Обратная связь обнаруживается для таких волевых качеств как инициативность и решительность. Инициативность и решительность, обратно связанные с решением конфликтных ситуаций, в большей степени выполняют вторую функцию, что и может сказываться на выраженности конструктивного способа разрешения конфликтов. Однако выраженность этих качеств может быть разной. Можно предположить, что существует оптимальный уровень их развития, который способствует формированию конструктивного способа реагирования на конфликтную ситуацию в качестве ведущего. Это можно сравнить с законом оптимума мотивации Йеркса- Додсона, который гласит, что существует оптимум мотивации, при котором достигается максимальная эффективность работы. На наш взгляд, существует и оптимум развития волевых качеств, который способствует адаптивному поведению и конструктивному разрешению конфликтных ситуаций.

Четвертая выборка испытуемых.

Ранее мы получили данные об обратной связи между агрессией и решением, на этой выборке мы получили прямую связь агрессии и ухода. Эти две стратегии имеют общие черты.

Копинг, ориентированный на эмоции, влияет на уход. Это подтверждает результаты, полученные на другой выборке об обратной связи эмоциональной устойчивости и ухода.

Копинг, ориентированный на решение задачи, влияет на решение конфликтной ситуации. Таким образом, мы получили прямую, вполне логичную связь. При восприятии ситуации как стрессовой человек реагирует способом, способствующим решению ситуации. Именно применение в сложных ситуациях такого поведения способствует выбору стратегии решения конфликтной ситуации. Из этого можно сделать вывод, что конфликт субъективно может восприниматься как стресс, хотя и не всегда это происходит. Так же стоит подчеркнуть описанную выше идею о формировании паттерна поведения в результате получения опыта эффективного решения ситуаций.

Описание выборки по типу реагирования на конфликт.

Люди с выраженным ведущим типом реагирования «Агрессия» самостоятельны, независимы от группы, целеустремленны. Проанализируем результаты с точки зрения двух выделенных нами уровней.

1) Особенности взаимодействия с другими людьми в конфликте. Субъекты не ориентированы на взаимодействие, они выделяют себя из группы, могут противопоставлять себя ей, стараться доминировать. При этом, они могут как уметь, так и не уметь общаться, но у них отсутствует стремление к сотрудничеству и диалогу.

2) Решение поставленной задачи и достижения результата. Здесь можно сказать о направленности на достижение результата, упорное стремление к цели. Предложение решения поставленной задачи эффективны для достижения результата, но неэффективны для взаимодействия с другими людьми.

Люди с выраженным ведущим типом реагирования «Уход» эмоционально

неустойчивые, робкие, нерешительные, ненастойчивые люди.

1. Особенности взаимодействия с другими людьми в конфликте. Они не нацелены на взаимодействие, но причиной здесь можно назвать их застенчивость, а не закрытость, как у агрессивного типа. Субъекты могут стремиться к налаживанию диалога, но испытывают сложности в реализации этого стремления именно в условиях конфликта. Можем предположить, то это может быть связано с желанием остаться при своих интересах, но неумении эти интересы отстаивать или выходить из ситуации с минимальным проигрышем. Отсутствие стратегий оптимального решения конфликта приводит к тому, что при неизбежном конфликте, в котором стратегия ухода неадекватна, человек старается оставаться при своих интересах, но делает это несколько неделикатно, просто настаивая на своей позиции.

2. Решение поставленной задачи и достижения результата. Субъект не старается достичь наибольшего выигрыша, но при этом избегает неудачи, проигрыша, оставаясь в пассивной позиции. Причем человек может испытывать трудности как в моменте принятия решения в ситуации (как ему действовать, стратегия поведения), так и в процессе его реализации.

Люди с выраженным ведущим типом реагирования «Решение» открытые, эмоционально устойчивые, способные доверять, социально смелые, самостоятельные, с высоким самоконтролем и оптимально развитыми волевыми качествами.

1. Особенности взаимодействия с другими людьми в конфликте. Готовность к взаимодействию, открытость, коммуникабельность. Такие люди хотят и могут договариваться, выстраивая с оппонентом диалог. При этом, важное значение здесь играет выдержка, которая позволяет выстраивать коммуникацию более этично и деликатно, контролируя эмоциональные состояния. Люди так же, как и проявляющие агрессию, независимы от группы, однако они не противопоставляют себя ей, а просто независимы от ее влияния, действуя, ориентируясь на собственные интересы и мнение.

2. Решение поставленной задачи и достижения результата. Достижение

целей происходит, однако речь не идет о принципе «вижу цель – не вижу препятствий», это скорее планомерное движение к цели с учетом интересов обеих сторон. Такой человек не отказывается от своих интересов, но и не старается их навязать или в полной мере реализовать. Субъект в меру решителен и настойчив, активен в разрешении противоречий.

Конечно, стоит помнить, что люди применяют разные типы реагирования и поведение человека ситуативно. Однако полученные результаты могут помочь в установлении причин той или иной стратегии поведения, а также способствовать развитию качеств, через воздействия на которые можно изменить соотношение применяемых стратегий, скорректировать ведущий тип реагирования. Одним из оптимальных способов такого воздействия являются активные методы обучения [17].

Выводы

1. Ресурсно-событийные компоненты конструктивного разрешения конфликтов рассмотрены посредством описания психологических закономерностей: чем выше эмоциональная устойчивость, тем ниже показатель «Уход». Выявлена обратная связь решительности и «Ухода». Недостаточный эмоциональный контроль способствует невротизации личности в проблемных ситуациях.

2. Обосновано наличие линейной связи между «Решением» и социальной смелостью. Их влияние друг на друга одинаково. «Решение», собственно, как и агрессия, связана обратной связью со шкалой самостоятельность – зависимость от группы. Установленная значимая связь «Решение» с фактором Q3 (высокий самоконтроль поведения – низкий самоконтроль) отражает степень развития волевых качеств.

3. Качество, общее для агрессивного поведения в конфликте и решения – это независимость от группы. Однако человек с ведущим типом реагирования «Агрессия» скорее будет демонстрировать негативную установку по отношению к группе, в отличие от субъекта, у которого преобладает показатель «Решение».

4. Волевые качества личности связаны со всеми типами реагирования.

Конструктивному способу реагирования способствует оптимальный уровень выраженности данных качеств.

5. Эмоциональная устойчивость – качество, отличающее субъектов с «Уходом» от субъектов с выраженным «Решением».

6. Социальная смелость является качеством, отличающим людей с ведущим типом реагирования «Решение» от людей с доминирующим показателем «Уход».

7. Показатели «Агрессия», «Уход» и «Решение» взаимосвязаны. Чем больше выражен тип реагирования «Агрессия», тем меньше выражен тип «Решение», но тем более выражен тип «Уход».

Библиографический список

1. Филатова Ю.С., Кашапов М.М. Проявление конфликтной компетентности врачей в зависимости от стажа и квалификационной категории // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах: Том 5 / Отв. ред. Богоявленская Д. Б. М.: Когито-Центр, 2015. С. 387 – 390.
2. Шейнов В.П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение. Минск, 1997.
3. Кашапов М.М. Особенности сопровождения творческого мышления психолога (на довузовском, вузовском и послевузовском этапах) // Сибирский психологический журнал. № 22. Томск. 2005. С. 135 – 140.
4. Кашапов М.М. Учет в медиации специфики типов реагирования на конфликт // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 16. Психология. Педагогика. 2012. № 3. С. 31-41.
5. Кашапов М.М. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2017. Т. 22. С. 3-9.
6. Кашапов М.М., Филатова Ю.С., Кашапов А.С. Когнитивные компоненты творческого процесса в конфликте. Ярославль, 2018.
7. Кашапов М.М., Серафимович И.В. Надситуативность мышления как ресурс реализации событийно-когнитивных компонентов субъекта на разных этапах профессионализации психологов // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2018. Т. 26. С. 63-76.
8. Кашапов М.М., Серафимович И.В. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации // Психологический журнал. 2020. Т. 41. С. 43-52.
9. Кашапов А.С. Событийно-когнитивные и акмеологические компоненты как основа управления конфликтом // Человеческий фактор. Социальный психолог. Журнал для психологов. № 1 (31). 2016. С. 406 - 414.
10. Филатова Ю.С., Кашапов А.С. Ресурсные основы профессионализации мышления субъекта // Методология современной психологии. 2020. № 11. С. 385-404.
11. Кашапов А.С. Социально-психологическая адаптированность студентов: проблемы и решения: монография / А.С. Кашапов. Ярославль, ИПК «Индиго», 2015. 288 с.
12. Кашапов А.С. Конструктивная конфликтность личности как основа управления конфликтом // Психология конструктивной конфликтности личности. Монография / Под ред.

проф. А.В. Карпова, проф. М.М. Кашапова. Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. С. 230 – 268.

13. Кашапов А.С. Акмеологические основы управления конфликтом: учебно-методическое пособие. Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль: ЯрГУ, 2016. 84 с.

14. Кашапов М.М., Филатова Ю.С., Кашапов А.С. Событийно-когнитивные компоненты профессионализации субъекта. Ярославль, 2018.

15. Кашапов А.С. Метод анализа конкретных ситуаций как средство реализации когнитивного ресурса субъекта образовательной деятельности. В книге: Актуальные проблемы совершенствования высшего образования. Тезисы докладов XIV всероссийской научно-методической конференции. Ярославль, 2020. С. 130-132.

16. Ситкина Н.В. Взаимосвязь личностных характеристик и типа реагирования на конфликт // дипл. раб. / науч. рук. А.С. Кашапов. Ярославль, 2018. 82 с.

17. Активные методы обучения студентов: практическое руководство / Отв. за вып. И.М. Лоханина, М.М. Кашапов, Н.В. Клюева: Яросл. гос. ун-т. Ярославль: ЯрГУ, 2005. 118 с.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ПЕРВИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Наталья Петровна Кириленко

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии и
психодиагностики СГУ имени Н.Г. Чернышевского

n.kirilenko@bk.ru

Аннотация. В статье раскрывается первичная профилактика суицидального поведения несовершеннолетних в условиях общеобразовательной организации. Исходя из существующих концепций формирования суицидов, комплексная первичная профилактика представлена как взаимосвязь трех подходов: педагогического (направленного на формирование жизнеспособности и ее составляющих: жизнелюбия, жизнотворчества, жизнепонимания, жизнотойкости), психологического (акцентирующего внимание на личностных особенностях, связанных с проблемой суицидов, а также на психоэмоциональных состояниях школьников), социально-педагогическом (нейтрализирующего внешние психотравмирующие ситуации, обусловленные неблагополучием и дисфункциональностью семьи, школьной дезадаптацией, проблемами взаимоотношений с друзьями, особенно с противоположным полом).

Ключевые слова: суицид несовершеннолетних, первичная профилактика, жизнеспособность, личностные особенности, психоэмоциональное состояние, психотравмирующая ситуация.

COMPLEX APPROACH TO PRIMARY PREVENTION OF MINOR CHILDREN'S SUICIDAL BEHAVIOR

N. P. Kirilenko

candidate of pedagogy, associate professor of the Department of Pedagogical Psychology and
Psychodiagnostics, Saratov State University

n.kirilenko@bk.ru

Abstract. The article deals with primary prevention of minor children's suicidal behavior at conditions of general-educational institute. According to existing conceptions of developing suicides, the complex primary prevention is presented as interconnection of three approaches. The first approach is pedagogical one, it is directed on formation of vitality and its components: cheerfulness, creative life, world outlook, hardiness. The second approach is psychological one highlighting personal characteristics connected with suicidal problem and schoolchildren's emotional states. The third approach is social-pedagogical one. It deals with neutralization of external psycho-traumatic situations connected with family's ill-being and dysfunctionality, school disadaptation, problems of relations with friends, especially with representatives of the other sex.

Key words: minor children's suicide, primary prevention, vitality, personal characteristics, emotional state, psycho-traumatic situation.

Проблема суицидов существовала на всем протяжении развития человечества, однако ее острота в современных условиях значительно возросла. В России масштабы проблемы суицидов несовершеннолетних обусловило государственное и социальное значение ее решения. При этом современные

исследования доказывают, что профилактика позволяет значительно снизить число самоубийств.

Общепринятым является понимание суицида (самоубийства) как осознанного и добровольного лишения себя жизни, с учетом этого суицид относят к аутоагрессивному поведению. Первичная профилактика суицидов ориентирована на всех несовершеннолетних и направлена на предупреждение проблемы путем устранения ее причин, а также на повышение устойчивости к влиянию этих причин. Особое внимание уделяется первичной профилактике суицидов несовершеннолетних в условиях общеобразовательных организаций, так как именно здесь возможен охват практически всех несовершеннолетних, существуют условия для осуществления первичной профилактики, в частности, наличие необходимых для этого специалистов.

Исходя из вышеуказанного понимания первичной профилактики, при ее осуществлении необходимо четкое выделение причин и факторов формирования суицидального поведения. На сегодняшний день определены различные концепции формирования суицидов. Например, Е.В. Змановская выделяет социологические, психопатологические и социально-психологические концепции [1]. В целом, можно рассматривать два фактора формирования суицидального поведения: внешняя психотравмирующая ситуация и личностные особенности человека. Исходя из существующих концепций формирования суицидов, мы рассматриваем комплексную первичную профилактику суицидального поведения несовершеннолетних как взаимосвязь педагогического, психологического и социально-педагогического подходов.

Педагогический подход в первичной профилактике суицидального поведения несовершеннолетних основывается на формировании жизнеспособности. Важность указанного подхода связывается с представлением о начальном этапе формирования суицидального поведения, характеризующимся антивитальными переживаниями, размышлениями об отсутствии или отрицании ценности жизни [2].

С точки зрения Н.Е. Щурковой, жизнеспособность – интегральное социально-психологическое образование. Становление жизнеспособности происходит через формирование отношений к базовым ценностям «жизнь», «человек», «я». Эти ценностные отношения должны стать наивысшими для личности [3].

Жизнеспособность складывается из жизнелюбия, житнетворчества, житнепонимания, житнестойкости [3].

Житнелюбие – чувство привязанности к окружающему миру, проживание удовлетворенности собственным существованием. Житнетворчество рассматривается как умение проецировать характеристики жизни и целенаправленно выстраивать деятельность соответственно желаемому образу жизни. В контексте педагогики житнетворчество раскрывается как потребность и готовность личности наполнять свою житнедеятельность новыми видами деятельности и отношений, позволяющими полнее реализовывать творческий потенциал [4]. По мнению Т.А. Благовой, житнепонимание – это психический процесс субъектного накопления опыта переживания, осмысления и осознания жизни в ее различных аспектах природного и социального. Житнепонимание всегда ценностно значимо, то есть предполагает осознание житненных благ [5]. Житнестойкость трактуется, как умение противостоять трудностям жизни и решать постоянно встающие перед человеком проблемы. Житнестойкость рассматривается в рамках стрессоустойчивости, психологического здоровья. Прежде всего, житнестойкость оказывает влияние на оценку ситуации и на убежденность, что можно изменить ситуацию, происходит активизация действий по решению возникшей проблемы [6].

Педагогический подход в комплексной первичной профилактике суицидов несовершеннолетними реализуется в общеобразовательной организации как в процессе обучения учителями-предметниками, так и во внеурочное время классными руководителями.

Раскрывая психологический и социально-педагогический подходы в комплексной первичной профилактике, мы акцентируем внимание на

психологическом смысле суицидального поведения несовершеннолетних. Е.В. Хохлова подчеркивает, что это - крик о помощи, стремление привлечь внимание к своему страданию [7]. К особенностям суицидального поведения несовершеннолетних можно отнести недостаточную оценку последствий суицида. Даже в подростковом возрасте, принимая мысль о своей смерти, но отрицают реальность этой возможности. В связи с чем, четкие границы между суицидальной попыткой и демонстративно-шантажирующим суицидальным поступком отсутствуют.

Психологический подход к первичной профилактике суицидального поведения несовершеннолетних включает формирование личностных особенностей, препятствующих развитию суицидального поведения (уверенность в себе, адекватная самооценка, навыки рефлексии и т.п.). Личностные особенности несовершеннолетнего в настоящее время должны подразумевать сложные механизмы совладания с изменчивой действительностью – не только приспособление к заданным условиям, но и готовность к их изменению, и способность к самостоятельному созданию необходимых условий [8]. Особое внимание уделяется формированию умений и навыков асертивного поведения. В последнее время усиливается необходимость специального формирования устойчивости к суицидальному социальному влиянию, в том числе компетентности в области медиабезопасности.

Ситуацию осложняют возрастные особенности подростков, такие как: неспособность ослаблять нервно-психическое напряжение; эмоциональная нестабильность; импульсивность; повышенная внушаемость, бескомпромиссность; отсутствие жизненного опыта

Также в рамках данного подхода необходимо проводить мониторинг психоэмоционального состояния учащихся. В качестве маркеров глубокого эмоционального неблагополучия детей, на основе которых ребенка можно включить в группу суицидального риска, выделяют депрессию; отсутствие стремления к жизни, дефект смыслообразующего компонента личности;

тревожность, фрустрацию; наличие внешних психотравмирующих обстоятельств [9]. При выявлении проблемных зон происходит коррекция эмоционально-личностной сферы (снижение тревожности, повышение уверенности в себе и т.п.).

Риск суицидов значительно возрастает при аддиктивном поведении. Оно способствует усилению депрессии, чувства вины, психической боли, в то же время происходит ослабление мотивационного контроля над поведением. В связи с этим в психологическом подходе важным направлением является превенция аддиктивного поведения.

Обращается внимание также на внутренние формы суицидального поведения: мысли, намерения, чувства, высказывания, намеки. Пассивные суицидальные мысли характеризуются представлениями, фантазиями на тему своей смерти (но не на тему лишения себя жизни как самопроизвольного действия. Суицидальные замыслы - это более активная форма проявления суицидальности. Тенденция к самоубийству нарастает в форме разработки плана: продумываются способы, время и место самоубийства. Суицидальные намерения появляются тогда, когда к замыслу присоединяется волевой компонент - решение, готовность к непосредственному переходу во внешнее поведение [2]. Существуют диагностики «форпост-признаков» («ключей») готовящегося самоубийства – вербальные и поведенческие ключи [9].

В комплексной первичной профилактике суицидального поведения несовершеннолетних представлен социально-педагогический подход, сущность которого выражается в нейтрализации внешних психотравмирующих ситуаций. Психотравмирующие ситуации представлены тремя группами, связанными между собой: неблагополучие и дисфункциональность семьи, школьная дезадаптация, проблемы взаимоотношений с друзьями, особенно с противоположным полом.

Работа с семьей представляет собой сложный и необходимый для первичной профилактики суицидального поведения несовершеннолетних вид деятельности, так как семья является одним из важнейших факторов, влияющих

на формирование отклонений в поведении детей и подростков. В исследованиях выявлена связь суицидальных действий с низкой сплоченностью членов семьи, или наоборот, с жесткой, подавляющей интеграцией в семью, гиперопекой родителей, их агрессивностью и импульсивностью, эмоциональной депривацией детей в семье и т.д.

Таким образом, одна из важнейших задач социальных педагогов и классных руководителей – способствовать единению, сплочению семьи, установлению взаимопонимания родителей и детей, созданию комфортных условий для ребенка в семье, формированию навыков их совместной деятельности и общения.

Также разнообразны психотравмирующие ситуации, связанные со школьной жизнью: неуспешность в учебе, конфликт с учителем, жесткость и авторитарность педагогов, дидактогения (пограничные расстройства психики, связанные с травмирующим воздействием на ребенка самого процесса обучения) и т.п. В связи с этим особое значение приобретает создание в образовательной организации психологически безопасной и комфортной среды.

Третья группа психотравмирующих ситуаций, связанная с взаимоотношениями со сверстниками, как указывают психологи, обусловлены чрезмерной зависимостью от другого человека. Такая зависимость возникает как компенсация плохих отношений с родителями вследствие депривации и отчуждения. В таких случаях отношения с друзьями становятся компенсирующими и эмоционально необходимыми, любой разрыв, недопонимание со стороны референтной группы сверстников воспринимаются как настолько значимая утрата, что сама жизнедеятельность перестает быть актуальной и необходимой [10].

Таким образом, педагогический, психологический и социально-педагогический подходы к комплексной профилактике суицидального поведения несовершеннолетних являются взаимосвязанными и взаимовлияющими друг на друга. В рамках комплексной профилактики

специально осуществляются меры по повышению компетентности специалистов образовательной организации и родителей в контексте указанных подходов.

Библиографический список

1. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия».2003. С. 142-159.
2. Маликова Т.В., Пирогов Д.Г. Суицидология. Учебно-методическое пособие. СПб: Издание СПбГПМУ. 2012. 78 с.
3. Щуркова Н.Е. Как воспитать жизнеспособность школьника? // Социальная педагогика. 2014. № 5. С.27-37.
4. Особенности формирования жизнестойкости и совладания с трудными жизненными и стрессовыми ситуациями несовершеннолетних в образовании: методическое пособие / Под ред. Ю.Н. Денисова. Барнаул. 2014. 184 с.
5. Благова Т.А. Особенности «картины мира» у психологов в юношеском возрасте // Вестник Московского государственного социально-гуманитарного института. 2010. № 3 (4). С.22-30.
6. Арчакова Т.А. Жизнестойкость против факторов риска. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psypress.ru/articles/d20835.shtml>]
7. Хохлова Е.В. От психологических травм в детстве – к суицидам в юности // Социальная педагогика. 2010. № 3. С. 32-38.
8. Леонтьев Д.А. Экзистенциальный смысл суицида: жизнь как выбор // Московский психотерапевтический журнал. 2008. № 4. С. 58-82.
9. Диагностика суицидального поведения детей и подростков // Социальная педагогика. 2012. № 6. С. 48-69.
10. Лапшин В.Е. Генеалогия и превенция суицида учащейся молодежи // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2014. № 16 (35). С.74- 81.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЦЕННОСТЕЙ ПРИ ИЗМЕНЕНИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ

Валерий Романович Клейн

магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования
СГУ им. Н.Г. Чернышевского
valera.klein.1998@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема изучения трансформации ценностей при изменении учебно-профессиональной ориентации. Был проведен анализ научных источников и методов изучения трансформации ценностей при изменении учебно-профессиональной ориентации.

Ключевые слова: трансформация ценностей, учебно-профессиональная ориентация, мотивация, профессиональная готовность, эмоциональная направленность, терминальные ценности.

TRANSFORMATION OF VALUES WITH CHANGE OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ORIENTATION

V. R. Kleyn

master student of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education, Saratov State University
valera.klein.1998@mail.ru

Abstract. The article deals with the problem of studying the transformation of values when changing educational and professional orientation. The analysis of scientific sources and methods of studying the transformation of values when changing educational and professional orientation was carried out.

Key words: transformation of values, educational and professional orientation, motivation, professional readiness, emotional focus, terminal values.

Неясность перспектив развития в стране ряда отраслей производства делает невозможным процесс ориентирования молодежи на определенные профессии.

Целый ряд вопросов данной тематики, научно-практических исследований и задач по их решению являются дискуссионными и требуют их дальнейшего изучения и разработки новых подходов практических задач для улучшения системы образования.

В широком смысле, ценность – это важность, значимость, польза, полезность чего-либо. Э. Толмен определяет ценность как привлекательность целевого объекта. М. Рокич дает следующее определение: ценности – это «устойчивое убеждение в том, что определённый способ

поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения, либо конечная цель существования». Ф.Е. Василюк считает, что ценность не является ни предметом потребности, ни мотивом, поскольку последние всегда «корыстны». Д.А. Леонтьев так же указывает на то, что ценности «не эгоистичны» [1].

В узком смысле, ценности - это те отраженные субъектом и наиболее значимые для него и обобщенные области его существования, через которые происходит выделение им самого себя, своей личности, собственного «Я» [2].

Ценность – это представление человека о том, что важно и значимо для человека и общества в целом. Если рассматривать «ценность» в более узком смысле, то можно сказать, что ценность – это те нормы и правила, которые выступают в качестве регулятора цели человеческих отношений и деятельности. Можно сказать, что от ценностей зависит уровень развитости общества в плане культуры [3].

Социализация – это не процесс перманентного превращения человека в объект воздействия, это процесс объективации личности. Это усвоение, накопление и воспроизведение социального и индивидуального опыта, репрезентированного в виде всевозможных значений [4].

Личность – человек, как продукт социальных отношений, который имеет индивидуальные качества [5].

Профессиональная ориентированность – первое, что составляло психологию труда [6]. Профориентация – это «ориентирование» человека, тогда как профессиональное самоопределение больше соотносится с «самоориентированием» учащегося, выступающего в роли субъекта самоопределения.

Жизненная перспектива - это постоянно изменяющийся образ будущего, соответствующий определенному качественно новому периоду жизненного пути, сохраняющий как преемственность, так и реальные изменения внешнего и внутреннего мира человека [7]. Поэтому немаловажным является рассмотрение

трансформации ценностных ориентаций личности как основного компонента жизненного планирования при выходе из кризиса взрослости.

Система ценностей личности не остается неизменной. Наиболее значительные изменения и определенная трансформация системы ценностей происходит в периоды кризисов развития, напрямую оказывая влияние на успешность их прохождения.

Организация и методы эмпирического исследования

Задачей предпринятого исследования является изучение трансформации ценностей при изменении учебно-профессиональной ориентации.

Мы исходили из предположения, что студенты с внутренней мотивацией больше стремятся к профессиональному обучению и склонны к альтруизму.

Нами были использованы методы эмпирического исследования, а именно: анкетирование, собственного содержания и тестирование с помощью методик: «опросник терминальных ценностей» (И.Г. Сенин), «методика на определение общей эмоциональной направленности» (И. Додонов), «диагностическая методика «профессиональная готовность»» (А.П. Чернявская), «диагностика мотивации профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. Реана), «методика изучения мотивации обучения в вузе» (Т.И. Ильина).

В исследовании приняли участие студенты факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского, n=15. Общее количество принявших участие студентов в исследовании человек - 15 человек - студенты 1-2 курса магистратуры, возраст испытуемых 21-27 лет.

Результаты исследования и их обсуждение

На первом этапе исследования мы проанализировали полученные данные по анкетам. По результатам данного этапа мы подробно описали полученные данные.

На втором этапе мы провели сравнительный анализ первичных баллов.

Для достижения поставленных целей и решения выдвинутых задач мы использовали методы тестирования, методы описательной статистики и методы математической обработки данных.

На первом этапе с помощью анализа анкет мы выявили, что студенты обучались в СГУ на бакалавриате, имеют высшее образование, обучались на специальностях, которые связаны с психологией или педагогикой, многие участвовали в конференциях.

В основном студенты учатся в магистратуре, чтобы иметь лучшие возможности карьерного роста, им интересно учиться, они хотят получать новые знания. Они считают, здесь хорошие, квалифицированные преподаватели, посетили более 65% всех занятий. Они считают, что на данной специальности есть возможность профессионального роста (получать новые знания, умения), можно получать достойный уровень заработной платы, есть возможность получить профессиональное обучение на фирме. Они хотят работать по будущей специальности. Пошли обучаться в магистратуру для получения опыта работы, который работодатели должны оценить при найме после окончания вуза. Данная специальность дает возможность легко найти работу, у опрошенных студентов по этой специальности работает кто-то из родственников, знакомых. Также, студенты считают, что у этой образовательной организации хорошая репутация.

На втором этапе исследования с помощью математического анализа данных мы выявили, что студенты, которые стремятся к признанию и уважению чаще всего испытывают эмоции, которые связаны с потребностью рисковать и преодолевать опасности. У таких студентов движущей силой являются не внешние воздействия, а нечто изнутри самого человека. Студенты, которые стремятся к возможно более высокому уровню материального благосостояния не испытывают яркой потребности отдавать, делиться и содействовать. Тем временем, такие студенты испытывают эмоции, которые связаны с потребностью рисковать и преодолевать опасности. Студенты, которые хотят и реализуют свои творческие возможности испытывают эмоции, которые связаны с потребностью рисковать и преодолевать опасности и не испытывают эмоции,

которые возникают при наличии потребности в накоплении. У таких студентов движущей силой являются не внешние воздействия, а нечто изнутри самого человека. Студенты, которые стремятся к установлению благоприятных взаимоотношений с другими людьми испытывают потребность активно действовать, достигать поставленной цели, добиваться желаемых результатов, также они испытывают стремление к необычному и таинственному. Тем временем, такие студенты не испытывают эмоции связанные с удовлетворением потребности в телесном и душевном комфорте. У таких студентов движущей силой являются не внешние воздействия, а нечто изнутри самого человека. Но в то же время они внешне положительно замотивированы. Студенты, которые имеют заинтересованность в объективной информации об особенностях своего характера испытывают потребность активно действовать, достигать поставленной цели, добиваться желаемых результатов, также они испытывают стремление к необычному и таинственному. У таких студентов движущей силой являются не внешние воздействия, а нечто изнутри самого человека. Такие студенты внешне отрицательно замотивированы. Студенты, которые стремятся к постижению конкретных и осязаемых результатов в различные периоды жизни не испытывают потребность отдавать, делиться, содействовать, помогать. У таких студентов движущей силой являются не внешние воздействия, а нечто изнутри самого человека. Но в то же время они внешне положительно замотивированы. Такие студенты плохо овладевают профессией. Студенты, которые стремятся к получению морального удовлетворения во всех сферах своей жизни испытывают потребность активно действовать, достигать поставленной цели, добиваться желаемых результатов, также они испытывают стремление к необычному и таинственному. У таких студентов движущей силой являются не внешние воздействия, а нечто изнутри самого человека. Но в то же время они внешне положительно замотивированы. Студенты, которые стремятся к независимости от других людей испытывают эмоции, которые связаны с потребностью рисковать и преодолевать опасности и не испытывают эмоции, которые возникают при наличии потребности в накоплении. Студенты, для

которых значима сфера профессиональной жизни, испытывают эмоции, которые связаны с потребностью рисковать и преодолевать опасности и не испытывают эмоции, которые возникают при наличии потребности в накоплении, также они испытывают стремление к необычному и таинственному. Такие студенты внешней положительно замотивированы. Студенты, для которых значима сфера обучения и образования внешней положительно замотивированы. Студенты, для которых значима сфера семейная жизнь хорошо внешне замотивированы. Студенты, для которых значима сфера общественная жизнь испытывают эмоции, которые связаны с потребностью рисковать и преодолевать опасности и не испытывают эмоции, которые возникают при наличии потребности в накоплении. Они не стремятся овладеть профессией. Студенты, для которых значима сфера увлечений не испытывают эмоции, которые возникают при наличии потребности в накоплении. Такие студенты хорошо внутренне замотивированы.

Вывод:

По результатам исследования можно предполагать, что студенты с внутренней мотивацией больше стремятся к профессиональному обучению и склонны к альтруизму. Студенты, которые стремятся к независимости от других людей испытывают эмоции, которые связаны с потребностью рисковать и преодолевать опасности и не испытывают эмоции, которые возникают при наличии потребности в накоплении. Студенты, для которых значима сфера профессиональной жизни, испытывают эмоции, которые связаны с потребностью рисковать и преодолевать опасности и не испытывают эмоции, которые возникают при наличии потребности в накоплении, также они испытывают стремление к необычному и таинственному. Такие студенты внешней положительно замотивированы. Студенты, для которых значима сфера обучения и образования внешней положительно замотивированы. Студенты, для которых значима сфера семейная жизнь хорошо внешне замотивированы. Студенты, для которых значима сфера общественная жизнь испытывают эмоции, которые связаны с потребностью рисковать и преодолевать опасности и не

испытывают эмоции, которые возникают при наличии потребности в накоплении. Они не стремятся овладеть профессией. Студенты, для которых значима сфера увлечений не испытывают эмоции, которые возникают при наличии потребности в накоплении. Такие студенты хорошо внутренне замотивированы.

В качестве дальнейших научных изысканий видим перспективным направлением разработку трансформации ценностей при изменении учебно-профессиональной ориентации.

Библиографический список

1. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 2014.
2. Гудачек Я. Ценностная ориентация личности // Психология личности в социалистическом обществе. М., 2014.
3. Алтунина И.Р., Немов Р.С. Социальная психология: Учебник. М., 2015.
4. Селезнева Е.В. Пространство целей человеческой жизни // Мир психологии. 2009. № 1. С. 50-55.
5. Гулевич О.А., Сариева И.Р. Социальная психология: Учебник и практикум для академического бакалавриата. М., 2016.
6. Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В. Личностные ценности и личностные предпосылки субъекта. М., 2013.
7. Толордава Х.Г. Самоактуализация как важнейший аспект самооценки личности // Психология трудовой деятельности и творчества. М., 2002. С. 34-37.

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА Я У ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ

Екатерина Александровна Климова
аспирантка кафедры «Общая психология»,
Пензенский государственный университет
kli-ket@mail.ru

Аннотация: Автор представляет результаты исследования особенностей образа Я у детей, воспитывающихся в семьях трудовых мигрантов, а так же результаты теоретического анализа психологических факторов, стимулирующих формирование у дошкольников конструкта самооотношения, базовых характеристик образа Я. Представлены эмпирические результаты исследования восприятия собственной личности дошкольников-мигрантов.

Ключевые слова: образ Я, самооотношение, дети мигрантов, детско-родительские отношения.

FEATURES OF SELF-IMAGE BY CHILDREN FROM MIGRANT WORKERS' FAMILIES

E. A. Klimova
postgraduate student of the Department of General Psychology
Penza State University

Abstract: The author presents the results of the study of the I-image characteristics of children brought up in migrant families as well as a theoretical analysis of psychological factors stimulating the formation of self-attitude construct, main features of I-image among preschoolchildren. The article contains the empirical results of the migrant preschoolers' self-perception study.

Key words: I-image, self-attitude, migrants' children, parent-child relationships

Благодарности и финансирование: *Работа подготовлена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта 20-013-00445 «Социально-психологическая адаптация трудовых мигрантов в России: условия, факторы и механизмы»*

На данный момент миграционные процессы являются неизбежными реалиями современного общества. Это обстоятельство связано с динамичными социально-культурными и экономическими переменами в социальном пространстве РФ. Формат переезда предполагает включение и интеграцию не только самих мигрантов, но и их семей в новое социокультурное пространство новой среды.

В связи с этим, актуализуется комплекс проблем, связанных с адаптацией и социализацией новом социокультурном пространстве взрослеющей личности, в частности, детей, воспитывающихся в семьях трудовых мигрантов.

Запускающими механизмами сложности адаптации выступают: языковой барьер, культурные различия, специфика менталитета социальной среды. Дети, как правило, не обладают отрефлексированным опытом выбора эффективных форм интеграции в новом сообществе, поэтому проживают стрессовое состояние достаточно выражено.

Одним из базовых факторов влияния на сознание детей из семей мигрантов, является контекст детско-родительских взаимоотношений. Именно из семьи взрослеющая личность черпает основной вектор движения на встречу новому социальному пространству, усваивает стратегии достижения желаемых целей и формирует образ индивидуального Я.

Так, в исследовании Р.М. Шамионова отмечается, что субъективное ощущение благополучия личности, определяется первичной готовностью к преодолению возможных трудностей адаптации в новой поликультурной среде. Автор указывает, что подобная готовность основывается на усвоенной от значимого окружения информации, контекста принимаемых и имеющихся норм, установок [1; 2].

Иными словами, дети из семей мигрантов выстраивают конструкт своих представлений о собственном Я, индивидуальных ресурсах и потенциале окружающих людей, на основе взаимоотношений в родительской семье. Если в родительской семье присутствуют выраженные проблемы адаптации к новой среде, это существенно отражается на сознании и поведенческих особенностях взрослеющей личности.

В частности, проживание стресса восприятия новой реальности, которая значительно отличается от укорененной в сознании ребенка в прошлом опыте, стимулирует снижение социальной активности, откладывание на неопределенный временной срок реализацию актуальных задач и целей [3]. Прокрастинационный аспект, в свою очередь, влияет на восприятие образа Я детей мигрантов, определяет степень субъективных возможностей и активизирует конструкт мимикрии, когда взрослеющая личность пытается встраивать свои желаемые цели в общее поле социальных взаимодействий [4].

В исследовании В.В. Константинова отмечается, что адаптация мигрантов зависит от личностного опыта, социально-психологических характеристик, определяющих вектор построения траектории социальных взаимодействий, а также существенно влияет на образ самоотношения личности [5; 6].

В зарубежных концепциях доминирует мнение, что в первые годы жизни семья является для ребенка основной моделью отношений. В семье на основе скрытых взаимовлияний и взаимовнушений создается особая атмосфера, когда даже не высказанные мысли отмечаются ребенком и, проникая в его сознание, проявляются потом в поведении. В семье наиболее эмоционально насыщенными являются отношения между ребенком и матерью. Именно в общении с ней ребенок получает первый опыт надежности окружающего мира и собственной способности в этом мире. Экспериментально установлено (Д. Боулби, М. Эйнсворт), что самооценка ребенка коррелирует в большей степени с поведением матери, чем с поведением отца. Именно материнская любовь становится первым социальным зеркалом для самосознания ребенка. В теории Д. Боулби и М. Эйнсворт утверждается, что ребенок воспринимает окружающий мир и осознает себя через отношение к нему близкого взрослого.

Э. Фромм указывал, что материнская и отцовская любовь в чистом виде не встречаются. Необходимо проявить оба эти типа эмоциональных отношений для эффективного воспитания и развития гармоничной личности ребенка. Однако, при этом существует главное и существенное отличие: материнская любовь носит безусловный характер, а отцовская – отличается условностью и ее можно заслужить, будучи примерным ребенком [7].

В связи с этим, от того, как родители адаптируются к социальной действительности, зависит социализация их детей и тот образ Я, который выстраивается в конструкте детско-родительских взаимоотношениях.

Нами было проведено исследование образа я у детей, воспитывающихся в семьях мигрантов. Респондентами выступили дошкольники, в количестве – 50 человек. Диагностическим инструментарием была выбрана методика «Автопортрет» Романовой Е.С., Потемкиной С.Ф.

В процессе исследовательских действий был осуществлен мониторинг субъективного благополучия детско-родительских отношений, на основании индивидуальных бесед с родителями испытуемых.

Исходя из данных описательной статистики, было установлено, что 46,6% детей имеют позитивный Образ Я; 28,8% детей имеют амбивалентный Образ Я; 24,4% детей имеют негативный Образ Я.

В группе детей, имеющих *позитивный Образ Я*, изображения, как у мальчиков, так и у девочек отличаются достаточно крупными размерами; четкими, аккуратными и прорисованными линиями. Рисунки симметричны, изображение расположено ближе к верхнему краю листа. В большинстве случаев контекст, а также стирание и перерисовка деталей изображения полностью отсутствует. Относительно использования цветовой гаммы можно отметить применение мальчиками преимущественно холодных и темных оттенков, а девочками напротив – теплых и ярких. В целом все изображения на рисунках в целом аккуратны, эстетичны, отличаются высокой прорисованностью, а также рациональным размещением изображения относительно площади листа. Анализируя значение отдельных элементов изображения можно отметить, что размеры головы в большинстве рисунков средние, что свидетельствует об адекватности своих интеллектуальных претензий. Части лица: рот, нос, а также уши соизмеримы с размерами головы, нарисованы без ярко выраженных акцентов, отсутствие прорисованных зубов – всё это свидетельствует об отсутствии агрессивности. Руки изображены с кистями и пальцами, адекватного размера, соответствующие пропорциям тела, что свидетельствует об отсутствии амбициозности. Ноги также соизмеримы с туловищем, нарисованы со стопами, что означает ощущение ребенком стабильности опоры и основы. Перечисленные выше признаки свидетельствуют о наличии у испытуемых детей данной группы адекватной самооценки и позитивного Образа Я.

В группе детей, имеющих *амбивалентный Образ Я* изображения мальчиков и девочек, также, как и в предыдущей группе, отличаются достаточно крупными размерами, симметричностью, отсутствием контекста рисунка, а

также отсутствием стирания и перерисовки деталей изображения. Кроме того, в данной группе отмечается использование преимущественно теплых и ярких тонов в рисунках, как мальчиками, так и девочками. Однако, прорисованность линий у мальчиков в данном случае хуже, чем у девочек. У девочек же, в большинстве случаев, отмечается смещение композиции рисунка к нижнему краю листа. Анализируя значение отдельных элементов изображения, можно отметить, что размеры головы, как и у детей с позитивным Образом Я, средние, что также свидетельствует об адекватности интеллектуальных претензий. Однако, в данной группе на изображениях отмечается недостаточная прорисованность частей лица. На многих рисунках глаза изображены без зрачков, а уши отсутствуют полностью. Данный факт выражает стремление ребенка не принимать или не замечать критики со стороны окружающих. В рисовании рук в некоторых изображениях отмечается увеличение количества пальцев или напротив полное их отсутствие, что может в свою очередь свидетельствовать о проявлении агрессивности и амбиций или напротив их выраженное подавление. Ноги соизмеримы с туловищем, но на некоторых рисунках изображены без ступней, что свидетельствует об отсутствии опоры и поддержки со стороны значимых взрослых. Подобное сочетание признаков как позитивного, так и негативного Образа Я в рисунках позволяет объединить их авторов в отдельную группу, условно названную нами как «дети с амбивалентным Образом Я».

В группе детей, имеющих *негативный Образ Я*, изображения отличаются нечеткостью и размытостью линий, выраженной асимметричностью и многочисленными стираниями различных деталей изображения. Контекст изображения в большинстве рисунков, как и в предыдущих группах, отсутствует. Мальчики, относящиеся к данной группе, предпочитают использовать преимущественно темные тона, а девочки напротив яркие и теплые. У девочек данной группы в большинстве случаев изображения мелкие, незначительные, а у мальчиков встречаются чрезмерно крупные изображения. В целом рисунки выполнены небрежно, неаккуратно. Анализируя значение отдельных элементов

можно отметить на некоторых рисунках изображение детьми чрезмерно большой головы, что обычно предполагает большие интеллектуальные претензии или недовольство своим интеллектом. А на других рисунках голова напротив изображена очень маленькой, что, как правило, отражает чувство интеллектуальной или социальной неадекватности. При этом, также достаточно плохо прорисованы и части лица. В частности, на многих рисунках отсутствует изображение носа, что может свидетельствовать о существовании вытесненной или скрытой агрессивности. Также часто встречаемо изображение рта в виде тонкой линии, что свидетельствует о проявлениях вялости и безынициативности в процессе общения. Кроме того, у представителей данной группы изображения рук обладают особой спецификой: на некоторых рисунках руки хрупкие и слабые, что свидетельствует о наличии физической или психологической слабости, потребности в опеке, зависимости; на других рисунках - отмечается изображение на руке пальцев в большем количестве, что может быть интерпретировано как наличие у автора рисунка агрессивности и высоких амбиций. Особенно важно, в большинстве рисунков изображение рук отсутствует полностью, что в свою очередь может свидетельствовать о наличии у ребенка чувства неадекватности. Некоторым изображениям свойственно отсутствие ступней, что может означать нестабильность и отсутствие опоры, основы, робость. Отмечаются и изображения себя со спины, что является проявлением у ребенка замкнутости. Все перечисленные признаки свидетельствуют о наличии у испытуемых дошкольников неадекватной самооценки и негативного Образа Я.

Таким образом, проведенное нами исследование, показывает, что дети дошкольного возраста из семей трудовых мигрантов ориентированы на информацию, которую они получают из ближайшего окружения. Они нацелены на усвоение правил и норм нового социального пространства. Однако, следует заметить, что проживание адаптации и характер восприятия собственного я напрямую зависит от установок и ценностей родительской семьи.

Дети, которые позитивно воспринимают собственное Я имеют в анамнезе гармоничный конструкт взаимоотношений с родителями, которые в свою очередь, нормативно проживают адаптацию в новом социокультурном пространстве. Дети, которые амбивалентно и негативно воспринимают собственное Я имеют усложненный конструкт взаимоотношений в родительской семье, где взрослые склонны проживать выраженный адаптационный стресс.

Библиографический список

1. Шамионов Р.М. Адаптационная готовность личности - субъекта социального взаимодействия // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика, 2015. Т. 15. - № 4. - С. 106-112.
2. Шамионов Р.М., Григорьева М.В. Психология субъективного благополучия и социальной адаптации личности. Саратов, Изд-во Саратовского ун-та, 2014. 194 с.
3. Киселева М.А., Шустова Н.Е., Карина О.В. Прокрастинация как элемент жизненного пространства личности // Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире: материалы III Международной научно-практической конференции. Пенза, ПГУ, 2016. С. 84-88.
4. Шустова Н.Е., Киселева М.А., Карина О.В. Социальная мимикрия как адаптивный способ взаимодействия личности с социумом в неблагоприятных условиях // Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире: материалы III Международной научно-практической конференции. Пенза, ПГУ им. В. Г. Белинского. 2016. С. 84-88.
5. Константинов В.В. Социально-психологическая адаптация мигрантов: теория и эмпирические исследования: монография. М.: Перо, 2018. 236 с.
6. Константинов В.В. Адаптационный процесс у мигрантов и их психологические характеристики (на материалах Приволжского федерального округа) // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки, 2012. № 2 (20). С. 114-122.
7. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: Прогресс-Универс, 1995. 256 с.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ КАК ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕГРУЗОК У СТУДЕНТОВ

Елена Викторовна Колосова
старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта
СГУ имени Н.Г. Чернышевского
ekoloc@mail.ru

Аннотация: В статье раскрывается влияние физической культуры и спорта на эмоциональное состояние студентов и их значение для профилактики эмоциональных перегрузок.

Ключевые слова: физическая культура, стресс, эмоциональная перегрузка, физические упражнения, профилактика.

PHYSICAL EDUCATION AND SPORT AS A PREVENTION OF STUDENT'S EMOTIONAL OVERLOAD

E. V. Kolosova
senior lecturer of the Department of Sports and Physical Education,
Saratov State University

Abstract: The article disclose the influence of physical education and sports on the emotional state of students and its importance for the prevention of emotional overload.

Keywords: physical education, stress, emotional overload, physical exercise, prevention.

В современном мире человек каждый день сталкивается с множеством проблем и задач, на решение которых тратится огромное количество энергии. Все большую роль в жизни людей 21 века начинает играть умственный труд, вытесняя на второй план физический. Ни для кого не секрет, что уровень физической нагрузки у современников значительно меньше, чем, например, у предыдущего поколения. Это нормальное явление, учитывая факт прогрессирующего научно-технического прогресса и глобальной компьютеризации, а вследствие и повышения значимости умственного труда для работы, учебы и жизни в целом. Однако все это влечет за собой ряд последствий, главным образом, для психики.

Чрезмерное умственное напряжение для человека намного опаснее физического, поскольку оно оказывает сильное воздействие на психику и часто является причиной эмоциональных перегрузок и выгораний. Как известно, стресс – «это психологические и поведенческие реакции, отражающие состояние

внутреннего беспокойства или его подавления» [1]. Ежедневно почти каждый человек подвергается стрессу, причиной которого выступает наличие огромного потока информации, требующей качественной переработки и интеллектуальной нагрузки. Наш организм не всегда способен резко адаптироваться к изменчивым условиям среды и решению принципиально новых умственных задач, что также является причиной частого стресса и эмоциональных перегрузок.

Активные физические нагрузки оказывают огромное влияние на стабильное психическое состояние индивида. С одной стороны, в процессе занятия спортом человек совершает минимум умственных усилий, и нервная система находится в состоянии покоя, задействуются другие системы организма, не связанные с активной интеллектуальной деятельностью, с другой – физические нагрузки оказывают влияние на психику, поскольку мышечная и нервные системы неразрывно связаны. Именно поэтому необходимо чаще заниматься спортом и переключаться с умственной нагрузки на физическую.

Конечно, эмоциональным нагрузкам подвергаются многие социальные группы, и совершенно разные люди могут испытывать стресс и подавленность вследствие этого, однако существуют так называемые группы риска, участники которых чаще всего им подвержены. Представителями такой группы риска являются студенты, что во многом объясняется не только их возрастом, из-за которого гормональный фон еще не совсем устойчив, но и непосредственно родом их деятельности. В процессе обучения молодые люди регулярно получают достаточно большой объем информации, для обработки которого требуется высокая умственная активность и максимальное сосредоточение внимания. Многие не справляются с количеством учебной нагрузки, а также не умеют правильно планировать свой день, из-за чего время отдыха значительно меньше в сравнении с временем, отведенным на занятия. Все эти факторы неблагоприятно сказываются на их эмоциональном состоянии, становятся причиной нервных срывов и перегрузок. Помимо этого, студенты часто страдают от недосыпа, а, как известно, хронический недосып оказывает резко негативное

влияние на работу головного мозга, и, как следствие, на нервную систему, что приводит к возникновению стресса.

Как было сказано ранее, научно доказано, что физические нагрузки благоприятно влияют на общий эмоциональный фон. Однако студенты нередко пренебрегают своим здоровьем, их физическая активность значительно снижена, а занятие спортом для них скорее редкость, чем привычка. Поэтому ответственность за физическое развитие ложится на плечи преподавателя физической культуры в университете. Благодаря корректно организованной физической нагрузке на занятиях по физической культуре педагог может оказать значительное влияние на эмоциональное состояние студентов, улучшить его, а также предупредить возникновение нервных срывов и других проблем, связанных с влиянием стресса на организм.

Итак, обозначив важность и необходимость занятий физической культурой для профилактики возникновения у студентов эмоциональных перегрузок, перейдем непосредственно к тому, какое же влияние оказывают спорт и физические нагрузки на нервную систему и организм в целом. Рассмотрим положительное влияние физических нагрузок с точки зрения физиологии и психологии.

С физиологической точки зрения, спорт играет важную роль в преодолении стресса, помогая направить энергию в полезное русло и безопасно ее использовать, что защищает нервную систему от истощения и перегрузок. Энергия активности направляется не на разрушительные действия, как это бывает при воздействии негативных эмоций, переутомлений и стресса, а на совершенствование своего тела и сопровождается положительными эмоциями. Дело в том, что во время выполнения любых физических упражнений организм усиленно вырабатывает гормон эндорфин, который еще называют «гормоном счастья», этот гормон отвечает за положительные эмоции. Выработка эндорфинов способствует повышению настроения, уменьшает чувство страха и тревожности, а также активно борется с различными негативными состояниями, вызванными напряжением на учебе, эмоциональными перегрузками, недосыпом и

стрессом. Наиболее полезны занятия физической культурой на свежем воздухе, поскольку солнце способствует активной выработке в организме такого гормона как серотонин, который также повышает эмоциональный фон.

Тренированный организм в сравнении с нетренированным характеризуется более высокой устойчивостью как в физическом плане, так и в эмоциональном, поскольку обладает большими по объему резервами и способен более полно их использовать. Организму гораздо легче справляться со стрессом и негативными эмоциями, когда все его системы находятся в хорошем состоянии и мобилизованы, а это достигается как раз благодаря физическим нагрузкам. Тренировки оказывают благоприятное влияние на сердечнососудистую, нервную системы, укрепляют мышцы и связки, а также улучшают обмен веществ.

Физические нагрузки благотворно влияют и на протекание психологических процессов, способствуют снятию эмоционального и умственного напряжения. Занятия спортом помогают отвлечься от тревожности, приводят мысли в порядок, нередко выводят из депрессивных состояний, в результате чего исчезают признаки стрессового поведения. «При физических нагрузках все внимание и энергия сосредоточены на выполнении тех или иных упражнений, это помогает пережить негативные эмоции, не сосредотачиваясь на изнуряющих мыслях» [2]. Иными словами, студенту попросту становится некогда думать о своих проблемах, и, соответственно, он меньше подвержен негативным мыслям, которые как раз и оказывают пагубное влияние на нервную систему и расшатывают общий эмоциональный фон.

Систематическое вовлечение мышечной системы в двигательную активность стимулирует интеллектуальную деятельность, повышает продуктивность умственного труда. Занятия спортом способствуют активной работе головного мозга, улучшают его деятельность. Любая физическая активность оказывает разностороннее воздействие на высшие психические функции (внимание, мышление, память, восприятие и т.д.) и приводит их в активное и устойчивое состояние. Благодаря этому отмечается повышение

продуктивности студентов в процессе обучения, их учебные результаты значительно улучшаются, а также появляется заинтересованность в занятии учебной деятельностью.

Стресс, эмоциональные перегрузки и хроническая усталость негативно сказываются на работоспособности, значительно снижая ее. У студентов, регулярно выполняющих комплекс физических упражнений, даже самых элементарных, заметно повышается работоспособность и выносливость в сравнении с теми, кто лишен необходимой ежедневной физической нагрузки.

В период сессии, когда студенты эмоционально истощены и испытывают сильный стресс из-за огромного количества разнообразной информации, как никогда важна роль физических нагрузок. Физические упражнения в экзаменационную неделю представляются наиболее эффективным средством, помогающим в борьбе с переутомлением. Важно давать эмоционально утомленному организму хотя бы минимальную физическую нагрузку, периодически менять вид деятельности, предоставляя нервной системе возможность отдохнуть. Систематические физические тренировки во время напряженной учебной деятельности студентов способствуют снятию напряжения и нормализации не только физического, но психического здоровья.

Помимо всего прочего, необходимо также отметить, что занятия физической культурой в какой-то степени формируют личностные характеристики студента, поскольку «существует определенная взаимосвязь между особенностями личности и спортивной деятельностью» [3]. Благодаря спорту у молодых людей отмечается повышение самооценки, более положительное отношение к своей внешности и телу. Спорт формирует такие личностные качества как стрессоустойчивость, выносливость, целеустремленность, способность справляться с тяжелыми жизненными проблемами и непредвиденными ситуациями. В процессе тренировок совершенствуется способность управлять своими эмоциями и эмоциональными состояниями, а также использовать навыки саморегуляции в других сферах жизни.

Особенностью спорта является еще и тот факт, что физические нагрузки тоже являются своего рода стрессом для организма, но с точки зрения физиологии, а не психологии. Поэтому в процессе физических тренировок организм как бы переключается на более важные в данный момент функции, и получается, что физический стресс вытесняет психологический. На занятиях по физической культуре студенты заняты выполнением различных упражнений, что помогает на время отвлечься от учебы и эмоционально отдохнуть.

Важно помнить, что при составлении плана занятия по физической культуре педагог должен учитывать индивидуальные особенности студентов, состояние их нервной системы и психоэмоционального фона. При подборе определенного комплекса упражнений учитываются все перечисленные факторы, это позволяет организовать занятие, в ходе которого студенты получают правильную физическую нагрузку, которая окажет благоприятное воздействие на эмоциональное состояние индивида, а также будет служить профилактикой возникновения новых эмоциональных перегрузок, нервных срывов и стрессового поведения.

Таким образом, становится очевидным, насколько огромно влияние физической культуры на эмоциональное состояние студентов в современных реалиях. Физические нагрузки оказывают благоприятное воздействие на нервную систему, повышают общую работоспособность организма, стабилизируют эмоциональное состояние и помогают в борьбе со стрессом, а также значительно снижают риск появления многих проблем психологического характера.

Библиографический список

1. Кузнецова Е.В., Петровская В.Г., Рязанцева С.А. Психология стресса и эмоционального выгорания: учебное пособие для студентов факультета психологии. Куйбышев, 2012. 96 с.
2. Раутман Э. Как преодолеть стресс. М.: ТОО «ТП», 1998. 160 с.
3. Уэйнберг Р.С., Гоулд Д. Основы психологии спорта и физической культуры / Учебник для студентов, преподавателей, работников физической культуры. Киев: Олимпийская литература, 1998. 336 с.

ВЛИЯНИЕ ЛОКУС-КОНТРОЛЯ НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ УСТОЙЧИВОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Елена Викторовна Куприянчук

кандидат социологических наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики СГУ им. Н.Г. Чернышевского
elena-kupr@yandex.ru

Аннотация. Данная статья рассматривает сущность эмоциональной устойчивости, ее особенности в студенческом возрасте, поднимается тема влияния на эмоциональную устойчивость студенческой молодежи локус – контроля. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке (n =50 человек, в возрасте от 17-20 лет, студентов Геологического колледжа СГУ им. Н.Г. Чернышевского). С применением диагностического инструментария: теста локус контроля Дж. Роттера; теста на уравновешенность и эмоциональную устойчивость Г.Ю. Айзенка; методики диагностики эмоциональной устойчивости В.М. Русалова. Установлено, что локус-контроль влияет на эмоциональную устойчивость. Именно студенты с интернальностью эмоционально более устойчивы. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной и профилактической деятельности психологических служб в вузе.

Ключевые слова: локус-контроль, интернальность, экстернальность, эмоциональная устойчивость, студенчество.

THE INFLUENCE OF LOCUS CONTROL ON THE EMOTIONAL STABILITY OF STUDENT YOUTH

E. V. Kupriyanchuk

candidate of sociology, associate professor of the Department of Pedagogical Psychology and Psychodiagnostics, Saratov State University
elena-kupr@yandex.ru

Abstract. This article examines the essence of emotional stability, its features in student age, raises the topic of influence on the emotional stability of student youth locus - control. The results of an empirical study carried out on a sample (n = 50 people, aged 17-20 years, students of the Geological College of Saratov State University) are presented. Using diagnostic tools: test locus of control by J. Rotter; test for poise and emotional stability G.Yu. Eysenck; methods for diagnosing emotional stability V.M. Rusalova. It was found that locus control affects emotional stability. It is internally students who are emotionally more stable. The applied aspect of the problem under study can be implemented in the advisory and preventive activities of psychological services at the university.

Key words: locus - control, internality, externality, emotional stability, students

В стрессогенных условиях современного мира особое значение приобретает исследование личностных детерминант, развития сензитивности, эмоциональной устойчивости, сознательной саморегуляции и самоконтроля. Эмоциональная устойчивость – это свойство психики, которое отвечает за способность адекватно реагировать на внешние и внутренние раздражители, с

учетом индивидуальных особенностей личности, темперамента, лабильности нервных процессов, ведущего стиля поведения в конфликтной ситуации. Если эмоциональная устойчивость дополнена высоким качеством управлений эмоциональным состоянием, то это обеспечивает здоровье, надежность деятельности, сохранения высокой психической и физической работоспособности личности в напряженных условиях. [1] Этот феномен зависит от жизненного опыта человека и его характера, детерминирован силой его нервной системы по отношению к возбуждению и торможению. [2; 3]

Резкие перемены в мире, особенно в результате пандемии, трудности в учёбе или на работе, вызывающие стресс, способствуют повышению уровня психоэмоционального напряжения особенно в рядах студенческой молодежи. Студенчество – это значимый этап в жизни юношей и девушек в течение, которого они обретают чувство взрослости, определяются со своей профессией и планируют свою дальнейшую жизнь. [4] В связи с этим актуальным представляется рассмотрение влияние локус-контроля на эмоциональную устойчивость именно в студенческой среде. Психологический анализ понимания локус-контроля представлен в работах зарубежных исследователей Дж. Роттера, Е. Маккоби, Р. Сирса, К. Мертона, Д. Рисмена, Л. Уайта. Заслуживает внимания отечественный дискурс рассматриваемого феномена в работах: М.Г. Ярошевского, А.А. Бодалева, Л.Н. Собчик, Е.Г. Ксенофонтова, О.П. Елисеева, В.В. Столина и др. [4] Исследование проводилось совместно с магистром Маняхиной Я.А.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что локус-контроль влияет на эмоциональную устойчивость. В исследовательской работе мы использовали следующие методики: тест локус контроля Дж. Роттера; тест на уравновешенность и эмоциональную устойчивость Г.Ю. Айзенка; методика диагностики эмоциональной устойчивости по В.М. Русалову. Исследование осуществлялось на базе Геологического колледжа СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

В данном исследовании приняли участие 50 студентов мужского и женского пола в возрасте от 17 до 20 лет.

После диагностики локус-контроля были получены следующие данные: студенты набрали 12,1 баллов по шкале интернальность, это говорит нам о том, что данная выборка склонна к интернальности больше, чем к экстернальности. Это означает, что студенты имеют убеждение в неслучайности их успехов или неудач, которые зависят от компетентности, целеустремленности, уровня их способностей и являются закономерным результатом их целенаправленной деятельности и самодеятельности.

Для исследуемых интерналов ведущей мотивацией является поиск эго-идентичности как в процессе целеобразования, так и в стратегиях мотивированности. Помимо этого, интерналы когнитивно активнее, поэтому охват временных перспектив у них масштабнее. Охватываются как события будущего, так и множественность событий прошлого. При этом развитые навыки и более глубокая обработка информации позволяет им ставить все возрастающие по своей сложности задачи, что и приводит к достижению успеха. Потребность в достижениях, таким образом, имеет тенденцию к повышению. Однако тем самым увеличивается и личностная и реактивная тревожность, что является предпосылкой в случаях серьезных неудач для возможно большей фрустрированности и меньшей стрессоустойчивости. Однако в целом, во внешне наблюдаемом поведении интерналы производят впечатление достаточно уверенных в себе людей. В жизни интерналы чаще занимают более высокое общественное положение, чем экстерналы, – как считают Дж. Дигман, Р. Кеттелл и Дж. Роттер [4].

Далее, нами была произведена обработка и интерпретация результатов по средним значениям методики Г.Ю. Айзенка. Исходя из полученных данных средних значений по уравновешенности и эмоциональной устойчивости, мы видим, что данные студенты по шкале «интроверсия/экстраверсия» набрали 16,44 баллов, что говорит о том, что они умеренные экстраверты, что означает

то, что данные исследуемые склонны к взаимодействию с другими людьми, когда им это необходимо, также можно отметить, что коммуникативные качества у них имеют нормальный уровень развития. Обычно личности такого типа стараются найти компромисс в конфликтных ситуациях.

Далее, что касается эмоциональной устойчивости или неустойчивости, здесь мы видим, что полученный балл по расчету среднего значения равен 10,92. Это означает то, что данные студенты уравновешенны, эмоционально устойчивы, спокойны и уступчивы. По шкале «скрытность/откровенность» среднее значение = 1,92, что говорит об их откровенности.

Также нами была произведена обработка и интерпретация результатов по средним значениям методики В.М. Русалова.

Итак, как мы видим по средним значениям, коммуникативная эмоциональность у данных студентов преобладает над остальными (19,74 балла). Это говорит о том, что данные исследуемые склонны выражать эмоциональные переживания двумя способами: языковым и неязыковым (жесты, мимика). Таким образом, можно сказать, что данные студенты также могут выражать свои переживания и через психомоторную и интеллектуальную эмоциональность, но для них больше присуще коммуникативная, это когда исследуемые жаждут новых знакомств, готовы к общению с любыми людьми. Также сильно переживают, если претерпевают неудачу в отношении с людьми. Таким образом, можно сделать вывод, что данные исследуемые студенты интернальны, экстравертированы и склонны к коммуникативной эмоциональности.

Далее мы провели корреляционный анализ для выявления влияния локус-контроля на эмоциональную устойчивость личности студентов.

Прямая значимая корреляционная связь была выявлена между шкалами «Экстернальность» и «Психомоторная эмоциональность» ($r=0,3$ при $p<0,05$). Данная взаимосвязь говорит о том, что чем выше уровень экстернальности, тем выше уровень психомоторной эмоциональности. Это связано с тем, что, когда студенты внешне направляют свою энергию и желают стимулирования их

действий, демонстративно показывая свои способности, то им свойственны переживания постоянной физической активности и мышечная работоспособность. Прямая значимая корреляционная связь была выявлена между шкалой «Интернальность» и «Экстраверсия» ($r=0,31$ при $p<0,05$). Данная взаимосвязь говорит о том, что чем выше уровень интернальности, тем выше уровень экстраверсии. Это связано с тем, что, когда студенты убеждены в том, что результатом их деятельности являются они сами, то им проще найти общий язык с другими людьми. Как правило, к таким людям тянутся другие люди, потому что интерналам свойственно построение стратегий в каких-либо ситуациях, они часто продумывают все наперед.

Прямая значимая корреляционная связь выявлена между шкалами «Интернальность» и «Эмоциональная устойчивость» ($r=0,31$ при $p<0,05$). Данная взаимосвязь говорит о том, что чем выше уровень интернальности, тем выше уровень эмоциональной устойчивости. Это связано с тем, что, когда студенты убеждены в том, что они сами ответственны за свои поступки и никакие внешние факторы не влияют на это, то для них характерны уравновешенность, спокойствие и сдержанность.

Прямая значимая корреляционная связь была выявлена между шкалами «Интернальность» и «Коммуникативная эмоциональность» ($r=0,40$ при $p<0,05$). Данная взаимосвязь говорит о том, что чем выше уровень интернальности, тем выше уровень коммуникативной эмоциональности. Это связано с тем, что, когда студенты убеждены в том, что они сами ответственны за свои поступки и никакие внешние факторы не влияют на это, то для них характерно построение четких и здоровых отношений с людьми, однако они могут болезненно реагировать на конфликтные ситуации, происходящие с ними.

Подводя итог нашему небольшому исследованию можно сделать следующие выводы: чем выше у студентов интернальность, как в нашем случае, тем выше их эмоциональная устойчивость, экстравертированность, коммуникабельность и конфликтологическая компетентность.

Библиографический список

1. Малышев И.В. Особенности стрессоустойчивости и адаптационных характеристик личности учащихся старших классов // Известия Саратовского университета. Новая серия Акмеология образования. Психология развития. 2011. Т.4. № 4 (16). С. 52-57.
2. Хуторянская Т.В. Личностные факторы адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе // Образование в современном мире. Сборник научных статей под редакцией проф. Ю. Г. Голуба. Саратов, 2017. С. 340-344.
3. Григорьева М.В., Вагапова А.Р., Тарасова Л.Е., Кащеева А.В., Малышев И.В., Ткачева М.С., Хуторянская Т.В., Черняева Т.Н. Адаптационная готовность личности в современных условиях развития общества. Саратов, 2016. 124 с.: ил.
4. Куприянчук Е.В. Теоретико-методологические основы исследования профессиональной идентичности // Образование в современном мире. Сборник научных статей. Под ред. проф. Ю.Г. Голуба. Саратов, 2014. С. 60-66.

СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ К ОТВЕТСТВЕННЫМ СОРЕВНОВАНИЯМ

Ольга Владимировна Ларина

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания СГУ имени Н.Г. Чернышевского
larrina.ov@gmail.com

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы, связанные с необходимостью включения в тренировочный процесс психологической подготовки спортсмена к конкретным соревнованиям, перед выступлением и в ходе соревнований. Специальная психологическая подготовка к ответственному соревнованию и в ходе его включает психическую настройку и управление психическим состоянием спортсмена непосредственно перед соревнованием и в процессе выступления.

Ключевые слова: психологическая, подготовка, соревнования, тренировка, спортсмены, результаты, методы, готовность, выступления.

CONTENT OF PSYCHOLOGICAL PREPARATION FOR RESPONSIBLE COMPETITIONS

O. V. Larina

candidate of pedagogy, associate professor of the Department of Physical Training Theory
Saratov State University
e-mail: larrina.ov@gmail.com

Abstract: the article deals with the problems associated with the need to include in the training process the psychological preparation of an athlete for specific competitions, before and during the competition. Special psychological preparation for a responsible competition and during it includes mental adjustment and management of the athlete's mental state immediately before the competition and during the performance.

Keywords: psychological, preparation, competitions, training, athletes, results, methods, readiness, performances.

Спортивная деятельность относится к видам человеческой деятельности с экстремальными, крайне напряженными условиями, создавая стрессовые ситуации. Современный спорт, основан на непрерывном обновлении правил соревнований, соревновательных программ и предполагает постоянную трудоемкую тренировочную работу с высокой степенью мотивации. Спортсмены, имеющие «психологическую прочность», выступают более успешно. Раньше считали, что состязательный, сопернический настрой заложен в человеке генетически. В настоящее время спортсмены и тренеры с помощью спортивной психологии могут повысить психологическую готовность к

специфической тренировочной работе и успешности выступления на соревнованиях, следовательно, достигать высоких результатов [1].

Эффективность реализации всех сторон физической и технико-тактической подготовленности спортсмена на соревнованиях, а также степень проявления волевых качеств находятся в прямой зависимости от психического состояния [2].

Для успешных выступлений на соревнованиях необходимо осуществление специальной психологической подготовки спортсмена. Специальная психологическая подготовка помогает спортсменам справляться со стрессами во время соревнований, достигать состояния боевой готовности, необходимое для оптимального выступления, уметь справляться с неудачами. Психологическая подготовка должна быть неотъемлемой частью целостного тренировочного процесса.

Каждый спортсмен по-разному достигает такого состояния готовности, которое предшествует оптимальному выступлению. Слишком высокий уровень активности испытывается как стресс или возбуждение и приводит к мышечному напряжению, ослаблению внимания или концентрации и потере необходимой мышечной координации. Слишком низкий уровень активности считается проявлением малой энергии, отсутствием или недостаточным содержанием мотивации и рассеянным вниманием. В обоих случаях это ведёт к ошибкам в выступлениях и снижению результативности.

Специальная психологическая подготовка представляет собой систему мероприятий, направленных на формирование умения сохранять оптимальное психологическое состояние (спокойствие, самообладание) при сильном нервном напряжении: усталости, острой конкуренции, неудачах, лидировании. Кроме этого, специальная психологическая подготовка решает задачи формирования и совершенствования основных психических качеств и умений.

Волнение перед выступлением присутствует у каждого спортсмена в любом возрасте. Бывают такие случаи, когда спортсмен технически и физически хорошо подготовлен к соревнованиям, но перед самым выступлением начинает

нервничать из-за ряда причин, у каждого спортсмена, как правило всегда разные причины для беспокойства. И возникает парадокс, когда спортсмены, которые на тренировках выкладывались не в полную силу, но имея «крепкие нервы» и внутреннее спокойствие, выступают лучше тех спортсменов, которые в процессе тренировок показывали хорошие результаты [3].

А.С. Шевцова считает, что для достижения высоких спортивных результатов важным является развитие следующих психических функций и личностных свойств [4]:

- высокая активность двигательного, зрительного и др. анализаторов;
- сосредоточенность внимания (высокий уровень концентрации внимания);
- высокий уровень координационных способностей;
- наличие морально-нравственных качеств;
- сформированность волевых качеств;
- способность к рефлексии психологических состояний, умение сосредоточиться и противостоять неблагоприятным воздействиям.

Содержание конкретных средств и методических приемов, применяемых в процессе психической подготовки спортсмена делятся на:

- мобилизующие, направленные на повышение психического тонуса, формирование установки на активную интеллектуальную и моторную деятельность спортсмена;

- психорегулирующие упражнения. «Психорегулирующая тренировка», тренировка с элементами неудач, когда спортсмен допускает ошибки в выполнении технико-тактических действий, и необходимости соревноваться дальше, не теряя настроения. Также существует метод «материализации», его можно проводить непосредственно перед соревнованиями на контрольной тренировке;

- релаксирующие (расслабляющие), направлены на снижение уровня возбуждения и облегчают процесс психического и физического напряжения.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить следующие методы непосредственной психологической подготовки к ответственным соревнованиям:

- самонаблюдение, самоанализы. Компьютерные технологии помогают тренировочному процессу. Тренер может зафиксировать выступление спортсмена и возможность в любой момент посмотреть необходимый фрагмент выступлений на соревнованиях, провести работу над ошибками. Это очень благоприятно влияет на психологическую подготовку спортсменов, т.к. спортсмены наглядно просматривают свои ошибки и имеют возможность их исправить;

- контрольные тренировки. Данный метод очень часто используется перед ответственными стартами. На тренировке создаются максимально приближенные к соревнованиям условия.

Для формирования оптимального эмоционального состояния перед соревнованиями важное значение имеют: качество предварительной тренировочной работы; адекватная постановка задач; правильная организация последней тренировки; предсоревновательная беседа тренера и спортсмена, психорегулирующая тренировка; полноценность сна накануне соревнований; правильный режим и организация соревновательного дня; наличие индивидуального плана подготовки к старту; владение методами самонастройки на выступление [5].

Методические приемы регулирования неблагоприятных эмоциональных состояний:

- метод отвлечения (переключения внимания, мыслей);
- соответствующая разминка;
- изменение окружающей обстановки (уединение или наоборот, расширение и интенсификация общения);
- регуляция дыхания (углубление, задержка, учащение);
- самоодобрение, самоприказы;
- воздействие тренера (словесное и тактильное);
- стимуляция волевых усилий.

Для спортивной деятельности, как в тренировочном процессе, так и на соревнованиях, характерны состояния высокой эмоциональной напряженности, требующие владения навыками психологической саморегуляции.

Для самоподготовки в день соревнований необходимо использовать приемы мышечной релаксации и медленное контролируемое дыхание. Справляться со стрессом во время выступления поможет внутренняя концентрация внимания на основной цели, т.е. полная сосредоточенность на выступлении. Для этого спортсмен должен владеть приемами саморегуляции, связанной непосредственно с выступлением, которое должно сопровождаться спокойным состоянием, полной уверенностью в своих силах, ничто не должно отвлекать, все действия и мысли носят мобилизационный характер, направленный только на победу.

Специальная психологическая подготовка спортсмена должна быть структурирована по принципу «от попытки к попытке» и требует навыков поэтапного психологического переключения. Поэтому спортсмен должен прежде всего уметь сосредотачиваться на своих эмоциональных состояниях и проявления волевых качеств в борьбе с самим собой.

Волевая мобилизация спортсмена является средством высшей концентрации физических и психических усилий, необходимых для выступления на ответственных соревнованиях. Многократное выполнение на тренировках опасных элементов, связанных с риском, вызывают значительное нервное утомление, что, соответственно, предъявляет требования к воспитанию эмоционально-волевой сферы спортсмена [3].

Психологическая настройка перед выступлением должна быть направлена на уточнение и детализацию предстоящего выступления, проявление необходимых волевых качеств и стимуляцию волевых усилий.

Успешность выступления спортсмена на соревнованиях во многом зависит от его умения управлять своим психическим состоянием перед и во время выступления.

Библиографический список

1. Артамонова И.Е. Организация и проведение соревнований по художественной гимнастике: учеб.-метод. пособие для студентов вузов физической культуры. Малаховка. 2011. С. 52.
2. Беспалова Т.А. Психологические особенности личности спортсменов // Проблемы теории и практики развития физической культуры и спорта на современном этапе. Махачкала: Изд-во ДГПУ. 2015. С.64-67.
3. Ларина О.В. Процесс формирования эмоционально-волевой подготовки гимнасток // Сборник: современные направления развития системы физкультурного и технологического образования. Саратов, 2016. С. 41-45.
4. Ларина О.В. Содержание технологии эмоционально-волевой подготовки личности к спортивной деятельности // Современные направления развития системы физкультурного и технологического образования. Саратов: Саратовский источник. 2016. С. 37-41.
5. Павленкович С.С. Психоэмоциональное состояние спортсменов как показатель их подготовленности к соревновательной деятельности // Страховские Чтения. Саратов: Изд-во Сарат. Гос. Ун-та. 2018. Вып. 26. С.216-221.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ В РЕПЕТИТОРСКОЙ РАБОТЕ

Никита Сергеевич Леонтьев

магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования
СГУ им. Н.Г. Чернышевского
leontiev.nikita@yandex.ru

Аннотация. В данной работе рассматривается понятие экзаменационного стресса и формулируются рекомендации для учащихся и их родителей в преодолении стресса при подготовке к ЕГЭ. В статье также описан личный опыт репетиторской работы со старшеклассником, готовящимся к сдаче экзамена ЕГЭ и переживающим стресс. Перечислены приемы и методы совладания с предэкзаменационным стрессом.

Ключевые слова: стресс, экзаменационный стресс, предэкзаменационный стресс, психолого-педагогическая поддержка, репетиторство, технологии безопасного переживания стресса.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF HIGH SCHOOL STUDENTS BY TUTOR DURING THE PREPARING TO USE PROCESS

N. S. Leontyev

master student of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education, Saratov State University
leontiev.nikita@yandex.ru

Abstract. The presented work looks upon the entity of examination stress. It formulates recommendations to students and their parents about overcoming the stress during the USE preparation period. The article also contains the personal experience of helping a high school student to deal with the stress from a point of personal tutor. Several hints on how tutor can help to cope with the stress are also given in the article.

Keywords: stress, examination stress, psychological and pedagogical support, tutoring, methods of preserving safety in the period of stress.

На любой ступени обучения экзамены являются важнейшей причиной стресса у учащихся. Перед сдачей итоговых экзаменов, таких, как ОГЭ и ЕГЭ, уровень стресса учеников нередко выбивает их из рабочего процесса и приводит к осложнению подготовки. Зачастую атмосфера, создаваемая взрослыми в школе и дома, мешает им спокойно воспринимать процедуру экзамена. Особенно это относится к ученикам, которые сдают школьный экзамен в первый раз, например, учащиеся начальной школы [1, с.13.].

Прежде чем углубляться в вопрос предэкзаменационного стресса, стоит привести определение данного феномена. По автору теории стресса Гансу Селье,

стресс — это неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование. Причем стресс может иметь как негативную причину, так и положительную. В первом случае он называется дистресс, а во втором – эустресс. Реакция на радостное событие может вызывать не меньший стресс, чем реакция на трагичное. Также стрессы можно разделить на вредоносные и мобилизующие, то есть, побуждающие к действию [2, с. 40].

Стресс – это аномальное, нетипичное состояние организма. Соответственно, стрессовую ситуацию невозможно просто переждать или отбросить без нанесения вреда психике ребенка. Со стрессом необходимо работать и следить за тем, чтобы стресс не вышел из-под контроля. На сегодняшний день не каждый школьный коллектив и не каждая семья осознают свою роль в подготовке детей к сдаче экзаменов.

Игнорирование стрессовой ситуации может создавать конкретные опасности для здорового развития и благополучия учащегося. В первую очередь, стресс негативно отражается на эмоциях ученика, проявляясь в чувстве подавленности, растерянности, страха и тревоги, а в исключительных случаях приводя к паническим атакам, раздражительности.

Стресс диктует изменение в поведении ребенка. Под его воздействием, ребенок может агрессивно реагировать на любой связанный раздражитель (например, на напоминание об экзамене от родителей). Ученик бросает силы на сопротивление и подавление раздражителей, что приводит к игнорированию сроков сдачи экзамена и разговоров о нем, усиленному нежеланию готовиться, попыткам компенсировать неприятные ассоциации с экзаменом с помощью других активностей. Либо наоборот, привести к постоянным мыслям об экзамене, самокопанию, распространению и разжиганию тревоги при контакте с другими людьми, чрезмерной самокритике и непрекращающимся попыткам сравнить себя с другими учениками в классе, школе и т.д.

Согласно исследователю Ю.В. Щербатых, в особых случаях, стресс проявляется не только в поведении и эмоциональном состоянии человека, но

имеет также физиологические симптомы, такие как: тошнота, головные боли, мышечное напряжение, перепады артериального давления, учащение пульса и дыхания и другие симптомы. Вместе с телом страдают и когнитивные способности: память, спад концентрации, рассеянность. Могут учащаться кошмарные сны [3, с. 18].

Стресс учащегося как правило усиливается под воздействием внешней среды: учителей, класса, семьи. Как пишет Л.В. Петрановская в своей книге «Что делать, если ждет экзамен», многие родители и учителя пытаются надавить на ребенка, заставить его заниматься, руководствуясь благими побуждениями. Однако ученик изначально испытывает стресс из-за экзамена, поэтому на такую помощь он реагирует отторжением, замыкается в себе и старается мысленно и физически избежать занятий и подготовки к экзамену. Это связано с тем, что человек развивается не в состоянии острого стресса, а в состоянии покоя. Чрезмерный стресс же вынуждает его тратить энергию на борьбу с напряжением, что и приводит к упадку сил, снижению успеваемости. Для того, чтобы ребенок смог сконцентрироваться на подготовке, родителям стоит создать спокойную, неконфликтную обстановку, приближенную к привычной жизни ребенка. Л.В. Петрановская не советует запрещать ребенку проводить время с друзьями, отдыхать, главное, чтобы рабочее время было грамотно распределено и уделялось учебе. Любопытно, что экзамен хоть и вызывает стресс, не обязательно является вредоносным для учащегося. Однако для этого уровень стресса не должен быть чрезмерным, эмоции должны быть контролируемыми, что позволит стрессу побуждать к действию, не нанося вред психическому здоровью. Большинство учеников изначально переживают из-за экзамена. К тому же они получают еще больший стресс в школе от учителей, а дома от родителей. Поведение тех и других бывает непредсказуемым, поэтому взрослым Л.В. Петрановская дает совет исходить из того, что ребенок уже испытывает стресс и стараться максимально снизить его влияние.

Человеку, испытывающему стресс, могут помочь методы, позволяющие остановить нагнетание паники и успокоится. Л.В. Петрановская советует попробовать вообразить предполагаемое неблагоприятное событие (в нашем случае это несданный экзамен) и пытаться объективно отвечать на внутренний вопрос: «А что тогда»? Учащиеся склонны либо сильно преувеличивать глобальную важность экзамена в их жизни, либо оценивать экзамен не задумываясь над тем, к каким событиям экзамен действительно может привести. Задавая себе вопрос о реальных последствиях экзамена, учащийся может прийти к тому, что даже в худшем раскладе это событие не станет определяющим в его жизни [1, с. 21].

Данный прием позволит улучшить психологическое состояние ученика, однако самое лучшее средство для снижения стресса от экзамена – это грамотная стратегия подготовки к нему. Важно учитывать индивидуальные биологические ритмы и строго соблюдать и режим сна, питания. Необходимо сохранять свое здоровье и не причинять вред своему организму. Только так можно надеяться на эффективное освоение предмета. Чередование отдыха и работы также необходимо: гимнастика раз в час, смена вида деятельности и так далее.

Основным секретом успеха является своевременное начало подготовки. Материалы по предмету стоит читать (именно читать, а не учить) за год до экзамена, пытаясь понять предмет. Использование техник запоминания также способно облегчить процесс подготовки. Информация имеет свойство постепенно забываться спустя несколько часов, поэтому после первого прочтения новой темы следует повторять параграф через 2 часа, через 5 часов, на следующее утро.

Последние несколько дней подготовки к экзамену являются самой ответственной частью, от них зависит больше половины успеха. Неверно делить вопросы, темы, или вопросы поровну, так как большая часть забудется к последнему дню. Лучше распределить темы так, чтобы большая часть была выучена в последние 2 дня, однако в таком случае особенно важно ответственно

отнестись к предыдущим дням подготовки. Иначе придется учить всё в последний день.

Перед экзаменом надо обязательно выспаться. Заучивание материала всю ночь вредно тем, что не позволяет мозгу восстановить внутренний ресурс, а информации перейти в раздел долговременной памяти. Часы, потраченные на ночную подготовку прямо перед экзаменом, можно считать потраченными впустую, поэтому рационально вовсе отказаться от работы в пользу качественного сна [4. с. 60].

Руководствуясь данными правилами, ученик может упростить процесс подготовки к экзамену. С точки зрения взрослого, будь то родитель, учитель, или репетитор, бывает важно также напоминать об этих правилах и рассказывать об их преимуществах. Основываясь на личном опыте работы репетитором, можно утверждать, что ребенок, занимающийся с репетитором, не так сильно нуждается в мотивации и разговорах о важности экзамена. Если для учителя в школе необходимо иногда обсуждать это с учениками, то частный репетитор может меньше уделять внимание подобным разговорам, так как сам факт индивидуальных занятий показывает озабоченность вопросом со стороны родителей и ребенка. Точно также в процессе подготовки бывает полезным напомнить о вышеописанных советах для учащегося. Однако разговор репетитора и ученика не должен быть слишком углублен в подобные вопросы, так как время их общения гораздо короче по сравнению со школьным педагогическим взаимодействием. Репетитор должен общаться с учеником как со взрослым, обсуждать вопрос мотивации непосредственно с ним, и лишь в случае проблем с трудоспособностью учащегося, а не в дежурном порядке. Обращения к родителям также стоит свести к минимуму, разговаривая с ними только при возникновении серьезных проблем. Причина заключается в том, что родители как правило остро реагируют на замечание со стороны учителя или репетитора. Это может повысить их стресс, и, следовательно, стресс ребенка. Поэтому общение с учеником в первую очередь должно быть спокойным,

рассудительным, взрослым, а во-вторых, по возможности, личным, без привлечения третьих лиц.

Исходя из личного опыта можно утверждать, что даже незаинтересованный в предмете ребенок может поменять свою точку зрения, если заинтересовать его и выстроить с ним здоровое, взрослое, деловое общение на уроках.

Во время работы репетитором по английскому языку мне пришлось столкнуться с ситуацией, когда уровень ответственности ученика начал снижаться. Домашние задания все чаще игнорировались, а подготовка соответственно сильно замедлялась. При этом, учащийся не показывал никакого равнодушия по отношению к изучаемому предмету и экзамену и иногда открыто выражал беспокойство по поводу предстоящего экзамена. Первый разговор с учеником о важности выполнения заданий и подготовки к урокам не дал ощутимого результата, поэтому было принято решение связаться напрямую с родителями, так как времени до экзамена оставалось не так много. Однако, такое решение помогло лишь на одно занятие, после чего ученик снова снизил качество выполнения домашних заданий. Понимания того, что нужно делать для исправления ситуации, не было. На первое время, было предпринято решение давать ученику минимальное количество заданий, так чтобы он мог справиться с ними без больших временных затрат. Это действительно помогло, однако невозможно было долго сохранять такое положение. Времени до экзамена оставалось мало.

Было принято решение уделять несколько минут каждого урока на беседу с учеником об экзамене и обсуждение общих советов по подготовке к нему. Я решил рассказать о том, как проще запоминать информацию, на какие темы из ЕГЭ по английскому стоит обратить особенное внимание, и какие можно заучивать не так усердно. То, что я поделился собственным опытом сдачи ЕГЭ, также помогло ученику понять детально, как будет проходить экзамен, чего

стоит ожидать. У учащегося был шанс высказаться на тему его ощущений от грядущего ЕГЭ, переживаний, с этим связанных.

В итоге, спустя несколько занятий, эффективность выполнения домашнего задания выросла, эффективность совместной работы восстановилась. Я связываю повышение работоспособности учащегося с психологической поддержкой, предложенной мною во время репетиторских занятий.

Библиографический список

1. Петрановская Л.В. Что делать, если ждет экзамен. М.: АСТ. 2015. 96 с.
2. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс. 1982. 128 с.
3. Щербатых Ю.В. Психология стресса. М.: Эксмо. 2006. 303 с.
4. Брайт Д., Джонс Ф. Стресс: теории, исследования, мифы. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК. 2003. 352 с.

МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У СОТРУДНИКОВ РАЗНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА

Светлана Константиновна Летягина

кандидат социологических наук, доцент кафедры «Правовая психология, судебная
экспертиза и педагогика»,
Саратовская государственная юридическая академия
e-mail:let71@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи профессионального стресса и механизмов психологической защиты у сотрудников разной профессиональной направленности. Автор приходит к выводу, что особенностью психологической защиты врачей является вытеснение и подавление эмоций, инженеры-проектировщики более склонны к отрицанию травмирующих обстоятельств. Профессиональная деятельность любой направленности во многом зависит от личностных качеств сотрудников и от того, насколько гармонично они взаимодействуют со своей профессией.

Ключевые слова: стресс, психологическая защита, механизмы психологической защиты, профессиональная направленность.

MECHANISMS OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION FOR EMPLOYEES OF DIFFERENT PROFESSIONAL DIRECTIONS IN CONDITIONS OF PROFESSIONAL STRESS

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

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the relationship between professional stress and psychological defense mechanisms in employees of different professional orientation. The author comes to the conclusion that a feature of the psychological defense of doctors is the repression and suppression of emotions; design engineers are more inclined to deny traumatic circumstances. Professional activity of any orientation largely depends on the personal qualities of employees and on how harmoniously they interact with their profession.

Key words: stress, psychological defense, mechanisms of psychological defense, professional orientation.

В условиях динамично развивающихся условий жизни, информационных нагрузок и модернизации профессиональной деятельности общество предъявляет все более высокие требования к личностным и профессиональным качествам, а также к психологическому адаптационному потенциалу своих

граждан. Конкуренция стала ключевым элементом современной жизни. Конкуренция за качество жизни с другими неумолимо приводит человека к перенапряжению и перегрузкам эмоциональной и интеллектуальной сфер психики, физическому истощению, часто в ущерб его действительным желаниям.

Психологическая защита личности - это система регуляции, направленная на устранение или сведение к минимуму травмирующих переживаний. Психологическая защита помогает поддерживать внутреннюю согласованность и целостность самосознания, стабильную самооценку личности, позитивный и адекватный образ «Я» и образ мира, посредством вытеснения из сознания конфликтных переживаний, состояния тревоги и дискомфорта [1].

В условиях стресса у человека возможна актуализация двух адаптационных механизмов: психологических защит как механизма компенсации стресса и копинг-поведения как механизма преодоления стресса.

Проблемой исследования стресса и стрессоустойчивости занимались Г. Селье, П. Фресс, Л. Китаев-Смык, Р. Лазарус, В. Суворов, А. Вальдман и др. [2].

Термин «психологическая защита» зародился в психоанализе, основоположником которого является З. Фрейд. В отечественной психологии механизмы психологической защиты исследовались в аспекте возраста (Слесарева О.А., Лапкина Е.В., Куфтяк Е.В.); профессиональной деятельности (Богданова М.В., Зиньковский А.К., Леньков З.Л., Антоновский А.В. Никифорова Д.Н., Бойко А.Д., Церфус Д.Н., Карагачева М.В., Батыршин В.Р.); семейной жизни (Куфтяк Е.В., Сапоровская М.В., Блаженкова Н.П.) и др. [3].

Цель нашего исследования: изучить взаимосвязь профессионального стресса и механизмов психологической защиты у сотрудников разной профессиональной направленности.

Гипотеза исследования – существуют различия во взаимосвязи профессионального стресса и механизмов психологической защиты у сотрудников психиатрической службы и инженеров - проектировщиков.

Методики исследования:

- 1.Методика «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика – Г. Келлермана,
- 2.Методика «Диагностика уровня невротизации» Л. И. Вассермана,
- 3.Методика «Шкала психологического стресса» (PSM 25), (Шкала Лемура-Тесье-Филлиона) в адаптации Н.Е. Водопьяновой.

В исследовании приняли участие сотрудники психиатрической службы областной психиатрической больницы Святой Софии г Саратова, а именно-врачи-психиатры, наркологи, медицинские психологи и санитары в кол-ве 50 человек, а также 50 инженеров-проектировщиков предприятий «Энергетик-92», «Саратовский независимый инженерный центр», «Центр инженерно-геологических изысканий и проектирования Геосфера».

Существуют отдельные профессии, отличающиеся экстремальностью, высокими эмоциональными и психологическими нагрузками, в которых могут быть профессионально успешными лишь сотрудники с высоким уровнем нервно-психической устойчивости и выносливости. К их числу относятся сотрудники психиатрической службы, которые практически ежедневно вовлечены в травмирующие и морально тяжелые ситуации, связанные с негативными переживаниями других людей, видом человеческих страданий, а зачастую и реальной угрозой для собственной жизни.

Сложная, сопряженная с большой ответственностью, эмоционально-волевым и интеллектуальным напряжением профессиональная деятельность инженеров-проектировщиков также требует сформированности определенных личностных и индивидуально-психологических характеристик, способствующих повышению продуктивности и производительности труда.

Обратимся к сравнительному анализу полученных результатов, проведенному по методу t-Стьюдента.

По итогам полученных результатов, можно сделать следующие выводы. В группе инженеров преобладают такие механизмы психологической защиты, как, проекция и отрицание. В группе психиатров доминируют механизмы регресса, отрицания и проекции. Сравнительный анализ механизмов психологической защиты в группах врачей и инженеров позволил выявить статистически

значимые различия по шкалам отрицание ($t=2,7$ при $p=0,01$), регресс ($t=3,2$ при $p=0,01$), проекция ($t=3,8$ при $p=0,001$), интеллектуализация ($t=2,5$ при $p=0,05$).

Таким образом, врачи чаще, чем инженеры, стараются избегать тревоги, частично или полностью возвращаясь на более раннюю стадию развития. Инженерные работники имеют большую склонность к отрицанию некоторых фрустрирующих и вызывающих тревогу обстоятельств, чаще пресекают негативные переживания, прибегая к помощи логических установок и манипуляций даже при наличии убедительных доказательств в пользу противоположного. Также инженеры в большей мере, чем психиатры, склонны приписывать другим людям неосознаваемые и неприемлемые для их личности чувства и мысли, которые локализируются вовне.

Степень невротизации и стресса у исследуемых нами респондентов имеют средний уровень выраженности, однако врачи статистически превосходят инженеров по выраженности невротизации ($t=2,4$ при $p=0,05$) и стресса ($t=3,6$ при $p=0,001$). Следовательно, инженеры более психологически адаптированы к рабочим нагрузкам, чем врачи.

Теперь обратимся к корреляционному анализу взаимосвязей механизмов психологической защиты, невротизации и профессионального стресса в группе сотрудников психиатрической службы, который осуществлялся по методу r -Пирсона. Шкала невротизации имеет две корреляции с механизмами психологической защиты «замещение» ($r=-0,36$ при $p=0,01$) и «реактивное образование» ($r=0,37$ при $p=0,01$). А шкала стресса связана с механизмами «вытеснение» ($r=0,31$ при $p=0,05$), «регресс» ($r=0,32$ при $p=0,05$) и «замещение» ($r=-0,30$ при $p=0,05$).

Таким образом, эмоциональная возбудимость, тревожность, напряженность, безынициативность, эгоцентрическая личностная направленность, коммуникативные трудности, которые сопровождают процесс невротизации, будут тем выше, чем реже психиатры прибегают в разрядке подавленных эмоций, даже направленные на объекты, представляющие меньшую опасность или более доступные, чем те, что вызвали отрицательные

эмоции и чувства. Также невротизация будет тем выше, чем больше личность предотвращает выражение неприятных или неприемлемых для нее мыслей, чувств или поступков путем преувеличенного развития противоположных стремлений.

Переживание стресса будет сопряжено с вытеснением неприемлемых для личности желаний, мыслей, чувств, вызывающих тревогу. Стремясь избежать тревоги, врачи переходят на более ранние стадии развития и совладания со стрессом (алкоголь, например). Уровень стресса будет ниже, если респонденты данной группы прибегают к разрядке подавленных эмоций, даже путем переноса их на другого, более доступного и неопасного человека.

В группе инженеров шкала невротизации имеет положительную связь с механизмом психологической защиты «отрицание» ($r=0,37$ при $p=0,01$). Это означает, что невротизация будет тем выше, чем больше личность отрицает некоторые фрустрирующие, вызывающие тревогу обстоятельства.

Шкала стресса положительно связана с механизмами вытеснение ($r=0,36$ при $p=0,01$) и интеллектуализация ($r=0,35$ при $p=0,05$). Следовательно, уровень стресса будет больше, если инженеры будут стремиться к вытеснению неприемлемых для их личности желаний, мыслей, чувств, вызывающих тревогу. И далее будут стремиться пресекать переживания, вызванные неприятной или субъективно неприемлемой ситуацией при помощи логических установок и манипуляций даже при наличии убедительных доказательств в пользу противоположного.

Таким образом особенностью психологической защиты врачей является вытеснение и подавление эмоций, инженеры-проектировщики более склонны к отрицанию травмирующих обстоятельств.

В заключение подчеркнем, что профессиональная деятельность любой направленности во многом зависит от личностных качеств сотрудников и от того, насколько гармонично они взаимодействуют со своей профессией, насколько полно реализуют себя в ней. Психологическая защита включается в

случае несогласованности внутренней психологической структуры личности и требований внешней среды.

Библиографический список

1. Защитная система личности и стресс / под ред. Е.В. Куфтяк. М.: Мир науки, 2017. URL: <http://izd-mn.com/PDF/18MNNPM17.pdf>
2. Куфтяк Е.В. Психологическое здоровье и защитные механизмы (психологические защиты и совладание) в детском возрасте // Психологические исследования. 2016. Т.9. № 49. С. 3-13. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 11.05.2017).
3. Ташлыков В.Л. Психологическая защита у больных неврозами и с психосоматическими расстройствами. СПб.: Питер, 1992. 236 с.

ИГРА КАК СПОСОБ РАСКРЫТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ

Татьяна Викторовна Лисина
член Союза журналистов России, преподаватель,
Саратовский областной базовый медицинский колледж
tat-lis-tat@yandex.ru

Аннотация: в статье приводятся методики, разработанные автором для стимулирования раскрытия творческого потенциала студентов, стабилизации психических процессов, снятия напряжения, для исследования и развития креативности, то есть способности к творчеству. Материалы проведенных тренингов легли в основу книги «Простые ответы на непростые вопросы. Размышляют будущие медики» (составитель Т.В. Лисина). В статье говорится также об опыте разыгрывания студентами авторской пьесы Т.В. Лисиной «Фрейд в кафе, или Новый год в Швейцарских Альпах», героями которой являются основатели классических психотерапевтических течений: Зигмунд Фрейд, Милтон Эриксон, Роберт Ассаджиоли, Александр Лоуэн, Якоб Леви Морено, Станислав Гроф, Карл Густав Юнг. В игровой форме эта «пьеса для психотерапевтов» знакомит с квинтэссенцией учений этой когорты психотерапевтов.

Ключевые слова: творческое сочинение, креативное мышление, жанр, сказкотерапия, тренинг, соревновательность, коллективное восприятие, ролевое распределение, психотерапия.

GAME AS MEANS TO GENERATE STUDENTS' CREATIVE ABILITIES

T. V. Lisina
member of Journalist Association of Russia,
lecturer of Saratov Regional Base Medical College
tat-lis-tat@yandex.ru

Abstract. The paper contains techniques developed by the author for revealing creative abilities of students, keeping psychiatric processes stable, removing stress, studying and generating creative abilities. The results of training having been carried out, underlay the book “Simple answers to difficult questions: future medics are thinking” (compiled by T.V.Lisina). The paper also informs of the experience of the production of the play “Freud at the café or New Year in the Swiss Alps” written by the author and staged with the students. Its main characters are the founders of the main psychotherapeutic teachings: Sigmund Freud, Milton Ericson, Robert Assagioli, Alexander Lowen, Jakob Levi Moreno, Stanislav Groff, Karl Gustav Yung. This “play for psychotherapists” acquaints the students with the quintessence of these teachings.

Key words: creative composition, creative thought, genre, tale-therapy, training, ability to compete, collective perception, role assignment, psychotherapy

«Мы ничего не творим у себя в голове. Мы творим, облакая наши мысли в форму набросков, штрихов и черновиков, позволяющих нам извлечь пользу из неожиданностей, которыми полна действительность. Именно благодаря этим

неиссякаемым неожиданностям взаимодействие с окружающим миром приносит нам столько радости».

Это цитата из книги знаменитого британского нейрофизиолога Криса Фрита «Мозг и душа». Однако, творчество измеряется ещё более широким масштабом, причём игра оказывается важной составляющей творческого процесса.

При этом творчество – более всеохватывающий процесс, чем принято думать. Ведь игра – тоже творчество. А сколько фантазии требует кулинарное искусство! Сколько смекалки вкладывает мастерающий что-либо своими руками умелец!

Конечно, учёба в своём роде – это тоже творчество. Тем более, учёба сегодня, когда преподаватель подчас даёт задание подготовить не только ёмкое и информативное сообщение или развернутый реферат (к чему привыкли учащиеся ещё в школе или на первых курсах), но и презентацию, используя всё совершенство современных компьютерных технологий.

И это то, что студентам действительно интересно, то, что позволяет творчески проявить себя.

Осмелюсь в своей статье привести некоторые методические находки, которые опробованы на занятиях по медицинской психологии и психиатрии в Саратовском областном базовом медицинском колледже, в котором я работаю преподавателем уже более двадцати лет.

Практическое занятие в нашем колледже длится 6 академических часов. За это время студенты устают, несмотря на то, что я стараюсь сделать учебный процесс разнообразным – это не только пересказ лекционного материала, но и решение тестов, ситуационных задач, просмотр учебных фильмов.

И вот, несколько лет тому назад, я стала практиковать следующее. Улучив для этого подходящий момент, я раздаю студентам чистые листы белой бумаги (на которой хотелось бы писать) и прошу их ответить на вопрос: «Что я думаю о любви?». Конечно, встречаются и исключения, но, как правило, студенты принимаются за дело весьма охотно. И это понятно: ведь им около 20 лет –

возраст, когда чувства порой одерживают верх, когда любовь по-настоящему глубока, когда хочется встретить спутника жизни и создать свою собственную семью.

Лист бумаги – прекрасный повод ограничить сочинение этим объёмом. И, действительно, подавляющее большинство студентов укладываются, крайне редко берут второй лист.

Сразу же после выполнения этого задания (используя то, что настала минута откровения), или на следующем занятии, я предлагаю ещё одно аналогичное задание. Но вопрос на этот раз будет ещё сложнее – «В чём смысл жизни?».

Надо сказать, что зачастую студенты дают такие мудрые и взвешенные ответы, что мы и не предполагали получить в их столь юном возрасте.

Самое интересное, что студенты с увлечением пишут ответ сами, не прибегая к помощи всеведущего интернета.

После того, как работы написаны, их обязательно надо прочесть. Ведь каждому автору важно, чтобы его слова прозвучали, и интересно: а что на это же вопрос ответят сокурсники? Правда, случается, что из-за стеснительности не все могут прочесть свою работу вслух. В таком случае преподаватель, тщательно перемешав работы, читает их сам, не называя фамилии автора.

О фамилиях авторов. Давая задания, прошу не подписывать листы, а поставить подпись только после того, как работа выполнена. Ведь иногда случается так, что хочется остаться имяреком. В таких случаях мы обязательно ставим только дату и номер группы и оговариваем, что инициалы, фамилию можно не афишировать. Но такие анонимные работы в общей массе встречаются крайне редко. Как правило, желание подписать свои откровения всё-таки возникает. А порою оно появляется после того, как анонимная работа зачитывается вслух, и у автора возникает гордость от того, как складно получилось изложить свои мысли...

Все эти откровения студентов хранятся у преподавателя. Более того, собрав и упорядочив работы, в самые последние дни 2018 года я издала книгу,

полностью состоящую из откровений студентов. При её издании мы выполнили вёрстку книги таким образом, что сохранили почерк студентов, поэтому каждый лист несёт каллиграфический отпечаток личности своего автора. Это издание называется так: «Простые ответы на непростые вопросы. Размышляют будущие медики».

Проанализировав письменные ответы на вопросы «Что я думаю о любви?» и «В чём смысл жизни?», приходится признать, что в свои двадцать (а это средний возраст студентов), они мудры, причём мудрость эта неизбежно сочетается с искренностью и непосредственностью. Изредка проявляется некоторая тревожность, но, погружаясь в размышления, авторы работ сами распутывают клубок и порою развязывают узлы своих переживаний.

Итак, одна методическая разработка готова.

Что же дальше? Какой ещё опыт творчества можно предложить студентам?

В прошлом учебном году (2019-2020) я предложила студентам ещё один творческий эксперимент, который оказался успешным. Он содержит в себе некоторый элемент сказкотерапии, когда проходящему этот тренинг предлагается дописать сказку, рассказ, досочинить историю, начало которой уже задано.

Я сочинила два рассказа: один напоминает по жанру сказку для детей, второй текст более сложен, быть может, его можно отнести к жанру фэнтези. Оба эти наброска оказались интересны студентам, и попробовать себя в качестве автора, досочинить начатую историю пришлось им по душе.

И вот, наконец, третий текст. Неимоверно сложный по сути – пьеса Кости Треплева, которую начинает читать в самом начале событий в пьесе Антона Павловича Чехова «Чайка» Нина Заречная. Это один из самых сложных и необычных текстов в русской реалистической литературе. Позволю себе напомнить начало: «Люди, львы, орлы и куропатки, рогатые олени, гуси, пауки, молчаливые рыбы, обитавшие в воде, морские звёзды и те, которых нельзя было видеть глазом, – словом, все жизни, все жизни, все жизни, все жизни, свершив печальный круг, угасли...».

Этот сюрреалистический текст обрывается на самом интересном месте, когда приближаются глаза могущественного противника Вселенской души – Дьявола. Что же там, дальше в пьесе Кости Треплева? О том нам не дано узнать. Но студенты, молодые, яркие, задорные, уверенные в себе, счастливые, ведь они – в том, самом прекрасном возрасте человека – «когда фонтаны голубые», не обремененные пиететом к имени великого классика (а, давая этот текст, я не раскрываю сразу все карты и не говорю, откуда он) дописывают этот сюжет. И дописывают смело, оригинально, остроумно.

И, наконец, о ещё одной попытке пробудить творческие задатки студентов. На этот раз – поиграть в театр, почувствовать себя актёрами.

Несколько раз мы со студентами и некоторыми преподавателями нашего колледжа посещали квест-кафе, в котором особенно интересной для них была игра «Я оказался в психиатрической больнице». Это занятное и очень весёлое мероприятие позволяет студентам пообщаться в неформальной, дружеской обстановке, лучше узнать друг друга и преподавателей. Но одним из минусов квест-игры является то, что далеко не все студенты могут себе позволить эту, даже не столь большую, но существенную для них материальную трату, чтобы оплатить своё участие в игре.

А вот поиграть на занятии? Почему бы и нет?

Я взяла пьесу, которую написала под впечатлением, слушая лекции выдающихся психотерапевтов на курсах повышения квалификации в Санкт-Петербурге.

Тогда я сочинила пьесу, в которой по придуманному мной сюжету столпы психотерапии из разных ВРЕМЁН, стран и континентов съезжаются в одно место, где каждый демонстрирует своё учение. Так, в игровой форме, с достаточным, как мне кажется, весом иронии и юмора, можно составить себе представление об основных течениях психотерапии: психоанализе Зигмунда Фрейда, эриксоновском гипнозе, ЛСД-терапии, психодраме и других.

Заручившись одобрением методистов колледжа, я около десяти раз предложила студентам разных групп прочесть пьесу прямо с листа по ролям. Это

то, что в театральной среде называется «читкой пьесы». Такую читку практикует театральный фестиваль «Четвёртая высота», который регулярно проходит на подмостках ТЮЗа им. Ю.П.Киселёва.

Для того, чтобы читать свою роль было удобно и интересно, каждому студенту, задействованному в читке (а это обычно вся группа целиком – ведь в пьесе 9 персонажей), я издала пьесу на хорошей мелованной глянцевой бумаге. Но самое главное! Я попросила профессионального художника, друга нашего колледжа – члена Союза художников Ирину Шин проиллюстрировать пьесу. И она создала прекрасные рисунки.

Для того, чтобы заинтриговать студентов, я приношу для розыгрыша пьесы нашу семейную реликвию – швейцарские карманные серебряные часы девятнадцатого века. Многие студенты видели такие только в кино и с удивлённой радостью просят их взять в руки, подержать. Поскольку часы являются одним из кульминационных моментов в пьесе.

Мне осталось, наконец, назвать пьесу: «Фрейд в кафе, Или Новый год в Швейцарский Альпах». Признаюсь, что прежде, чем предложить пьесу студентам, я разыграла её в компании своих друзей, среди которых были известные в нашем городе журналисты и профессиональные актёры. Именно с их лёгкой руки, получив одобрение, пьеса и отправилась в плавание.

Все эти разработанные нами методы, в том числе и игровой, позволяют раскрыть творческий потенциал студентов, способствуют самостоятельности мышления, вызывают заинтересованность, а порой являются толчком для решения каких-либо личностных проблем. Развитие креативности мышления студентов сегодня важно, как никогда. Ведь на наших глазах меняется и система образования, и методы лечения пациентов.

Ещё несколько десятилетий назад в школьной системе образования приоритетная методика заключалась не в постановке творческих, иногда даже сложных вопросов, а в наличие готовых ответов.

Сейчас система образования меняется: вопросы становятся важнее готовых ответов. Наука начинается с того, чтобы предложить слушателям такой

вопрос, который предполагает широкий ассоциативный ряд, глубину и многозначность ответа. В этом, как нам представляется, и заключается креативный подход к раскрытию творческого потенциала у студентов.

Использование игровых моментов при овладении сложных программных тем, ирония и юмор, заложенные в пьесе, привлечение когорты именитых психотерапевтов в качестве реальных персонажей дают пищу для ума и способствуют развитию самостоятельности мышления. А ведь это очень важно для формирования будущих медиков, особенно сегодня, когда медицина выходит на новый уровень, предполагающий индивидуальный подход к каждому пациенту.

Описанные выше методы имеют своей целью не только вызвать у студентов интерес, но дать толчок к самоанализу. В результате студенты сами стремятся найти ответы на свои же собственные вопросы.

Все предлагаемые нами виды работ, как правило, вызывают у студентов позитивное к ним отношение. Складывается впечатление, что студентам самим интересно и радостно проявить себя, получив от преподавателя столь не тривиальное задание. Попробовать раскрыть себя, свой характер в том сложном и не вполне разгаданном до сих пор процессе, который мы называем творчество – что может быть интереснее в молодые годы, когда продолжает формироваться мировоззрение, когда сама жизнь порой представляется как игра в независимые от нас обстоятельства!

Библиографический список

1. Простые ответы на непростые вопросы. Размышляют будущие медики. Составитель Т.В.Лисина. Саратов: Издательство «Десятая Муза», 2018. 112 с.
2. Лисина Т.В. Фрейд в кафе, или Новый год в Швейцарских Альпах. Пьеса для психотерапевтов в двух действиях, шести картинах. Художник И. Шин. Саратов: Центр полиграфии «Авантаж», 2020. 48 с.
3. Капская А.Ю., Мирончик Т.Л. «Планета чудес». Развивающая сказкотерапия для детей. СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. 221 с.

СПЕЦИФИКА УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Оксана Юрьевна Мешкова

студентка психолого-педагогического факультета, Балашовский институт

СГУ имени Н.Г. Чернышевского

oks.meshkova13@gmail.com

Аннотация: Дан краткий теоретический анализ проблемы учебной мотивации в теориях зарубежных и отечественных ученых. Описана специфика проявления учебной мотивации, личностных особенностей юношей и девушек. Анализируются значимость шкал учебной мотивации у старшеклассников.

Ключевые слова: учебная мотивация, личностные особенности, юношеский возраст, ориентации, мотивы, учебная деятельность, юношеский максимализм.

SPECIFICS OF HIGH SCHOOL STUDENTS' EDUCATIONAL MOTIVATION AND PERSONAL CHARACTERISTICS

O. Yu. Meshkova

student of the Faculty of Natural Sciences and Pedagogical Education, Balashov Institute

Saratov State University

oks.meshkova13@gmail.com

Abstract: A brief theoretical analysis of the problem of educational motivation in the theories of foreign and domestic scientists is given. There are described specifics of the manifestation of educational motivation, personality features of boys and girls. The significance of the scales of educational motivation for high school students has been analyzed.

Keywords: educational motivation, personal expectations, adolescence, orientations, motives, educational activities, youthful maximalism.

На сегодняшней день проблема повышение учебной мотивации школьников остается актуальной как с точки зрения педагогики, так и психологии. Значительным компонентом эффективного обучения старшеклассников являются личностные экспектации, которые связаны с их возможностями и предрасположенностями. Зная особенности мотивов и ожиданий, являющиеся неким стимулом к действиям в раннем юношеском возрасте, можно повысить мотивацию учебной деятельности, и тем самым, сделать обучение более эффективным для старших школьников. В учебной мотивации особое значение имеет волевой акт, позволяющий справляться с возникающими препятствиями и трудностями на пути осуществления мотивированной деятельности в учебном процессе. И.В. Страхов считал, что в

плане успешного исполнения и достижения поставленной цели существенно важен анализ подготовки волевых действий и исследование процесса реального исполнения. Именно на пути исполнения обучающиеся сталкиваются с преодолением внешних и внутренних препятствий, для преодоления которых приходится применять деятельностные усилия, зависящие от личностных особенностей для успешного осуществления мотивирования учебного процесса, особенно у старшеклассников, которые находятся в ситуации выбора профессиональных предпочтений и прохождения процедуры ЕГЭ. [1]

Учебная мотивация представляет собой направленность обучающегося, которая стимулирует личность к эффективному усвоению учебного материала. Стимулятором учебного процесса могут являться интерес к получению знаний в самом процессе обучения, взаимоотношение с другими людьми в этом процессе, а также система личностных экспектаций, которая влияет на планирование деятельности.

В науке считается, что личные экспектации выступают как система ожиданий или требований личности, относительно норм исполнения социальных ролей. Экспектации старших школьников связаны с их дальнейшим профессиональным и личностным самоопределением, они вызваны ожиданием предстоящего нового, приближающихся значительных перемен не только в своей жизни, но и в самих себе. Данные личностные ожидания способствуют формированию жизненной перспективы, которая основывается на ценности своего Я [2].

Л.И. Божович считала, что мышление старшего школьника приобретает личностный, эмоциональный характер. Интеллектуальная деятельность в этом случае, направлена на самоопределение, стремление к выработке своего мировоззрения у старшеклассников. Именно это проявляется в существенных различиях учебной мотивации подростков и юношей. Старшеклассники начинают рассматривать настоящее с позиции будущего и сосредотачивать свою учебную деятельность на своих планах [3].

Исследования В.Л. Мунтян показали, что у старшеклассников адекватность самооценки учебной деятельности значительно сказывается на мотивации учения. Учащиеся, обладающие адекватной самооценкой, имеют высокую развитую познавательную мотивацию, и положительное отношение к учебному процессу. А вот учащиеся, обладающие завышенной или заниженной самооценкой, обладают фрустрациями, пониженной мотивацией и активности в учебном процессе [4].

Н.А. Курдюкова, основываясь на своих исследованиях, пришла к выводу о том, что снижение количества мотиваторов учебной деятельности у старших школьников связано с формированием их мировоззрения. Желание проявлять свою личность, иметь свою точку зрения свидетельствует о проявлении личностной диспозиции и особенностей личности, которые и являются главными мотивами в раннем юношеском возрасте [5].

Идея положительного отношения к себе, реалистичных ожиданий, связанных с самим собой, значительно влияющих на успешность деятельности и достижения определенного результата, была рассмотрена в теории социального научения А. Бандурой и Б.Ф. Скиннером. Если обучающийся будет уверен в своих возможностях, то он может тем самым повысить свою эффективность поведения, направленное на достижение успеха. Но если этого ощущения у него не будет появляться, то из-за нежелания проявлять себя и неуверенности в своих действиях, может потеряться интерес к успеху [6].

Исходя из теоретического анализа классических и современных исследований изучаемой проблемы, мы провели исследование с 50 респондентами общеобразовательных организаций г. Балашова, Саратовской области в возрасте от 15 до 17 лет.

Для исследования личностных особенностей, мотивации в деятельности нами были использованы такие методики, как методика «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» М.В. Матюхиной, подростковый вариант многофакторной методики Р.Б. Кеттелла по двум факторам: реализм-сензитивность и самоконтроль. Результаты исследования были обработаны

статистическими методами критерия Хи-квадрат Пирсона, корреляционным анализом Пирсона и критерием U-Манна Уитни, с помощью компьютерной программы SPSS 13.0, выполненной на ПК.

Методика «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» М.В. Матюхиной предназначена изучению значимости учебного процесса старших школьников, выявляет доминирующие мотивы, на которых строится интерес и успешность учебной деятельности. Опираясь на полученные результаты, полученные с помощью критерия Хи-квадрат Пирсона, мы установили, что для старших школьников мотив саморазвития ($p=0,392$) и мотив достижения ($p=0,117$) являются более приоритетными в учебном процессе. В меньшей степени значение придается эмоциональному ($p=0,152$) и коммуникативному мотивам ($p=0,180$).

Также, значимым показателем у респондентов является шкала «Внешние мотивы» (поощрения, наказания) ($p \leq 0,004$). Это говорит о том, что основной стимуляцией учебной деятельности респондентов являются их желания самоутвердиться в своем окружении. Их отметки, какие-либо достижения, и даже поведение, интересы находятся под «прямой зависимостью» мнения и действий окружающих.

Таким образом, активная деятельность старшеклассников в учебном процессе, мотивирует интерес и желание получать новые знания, которые пригодятся в будущем, реализацию своих способностей и задатков с учетом ориентации на социальное окружение. На наш взгляд, это свидетельствует о том, что старшеклассник еще не совсем реалистично относится к своим выбранным смысложизненным ориентациям, они осознают значимость учения и получения новых знаний, но при этом мотивация к учебной деятельности зависит от мнения значимых людей.

Выявляя личностные особенности по методике Кеттела, мы проанализировали данные отдельно у юношей и девушек. Так, с помощью U-критерия Манна – Уитни мы установили, что по шкале «Реализм-сензитвность» у девушек выше показатели, чем у юношей ($U \text{ эмп.} = 0,002$). То есть девушкам в

большей степени свойственна эмоциональная чувствительность, помогающая им активно проявлять себя в творческой деятельности. Но также, в свою очередь это говорит о том, что девушки больше подвержены беспричинной тревоге, проявлению нетерпеливости и зависимости. Также мы можем отметить, что по результатам данной шкалы юношам в меньшей степени свойственна чувствительность, они скептически относятся к культурным, социальным требованиям. Из-за реалистичности во взглядах и преобладающем чувстве независимости, в деятельности в основном полагаются на себя. По шкале «Самоконтроль» у девушек также выше показатели, чем у юношей (U эмп. = 0,042). Это свидетельствует о том, что девушкам в большей степени свойственен высокий контроль поведения, обладание устойчивыми интересами, формами деятельности. Им присуще уверенность в себе, упрямство, объективность к окружающим. Также мы можем отметить, что по результатам данной шкалы у юношей низкий волевой контроль, для них не актуальны социальные и культурные требования, им не свойственна чувствительность, но они импульсивны в поведении, на основе чего они больше склонны совершать ошибки.

С помощью корреляционного анализа Пирсона были установлены взаимосвязи между шкалами:

Чем выше преобладает ориентация на гедонизм в настоящем у респондентов, тем чаще проявляется самоконтроль ($r_s = 0,559$, при $p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что юноши и девушки умеют концентрироваться на задаче нынешнего времени, а не на будущее, что связано с преобладанием стремлений к поиску ощущений.

Чем выше преобладает ориентация на реализм-сензитивность, тем чаще проявляются познавательные мотивы ($r_s = 0,458$, при $p \leq 0,05$). Старшеклассникам, имеющим высокую эмоциональную чувствительность, свойственно не только выраженная тенденция к избеганию ответственной работы, но и продуктивность в творческой деятельности, связанной с проявлением интереса к существенным закономерностям в учебном материале.

Таким образом, проведенное исследование показало, что у девушек преобладают показатели реализма–сензитивности и самоконтроля, им свойственны такие личностные особенности, как эмоциональная чувствительность, высокий контроль поведения, обладание устойчивыми интересами и формами деятельности. У юношей данные показатели заметно ниже, это свидетельствует о том, что их личными особенностями выступает юношеский максимализм, интегрированность, и не выраженность волевых действий в мотивации к учению.

Доминирующим мотивом учебной деятельности в юношеском возрасте является мотив саморазвития, выражающийся в проявлении усвоения тех знаний, которые будут полезны в будущем, а также внешний мотив. Планирование своей жизни происходит на основе эмоциональной сферы и носит динамичный характер, поэтому, мы считаем, что необходимо чаще обсуждать со старшеклассниками проблему реалистичности по отношению к себе, своим возможностям и предрасположенностям в учебной деятельности. Именно это позволит старшим школьникам реалистично и планомерно формировать свое профессиональное и личностное самоопределение, и повышать уровень учебной мотивации.

Библиографический список

1. Страхов И.В. Психология характера. Саратов: Полиграфист, 1970. 80 с.
2. Карина О.В. Динамика проявления экспектаций в подростковом и юношеском возрасте // Гуманизация образования. 2015. № 1. С. 50-55.
3. Грекова В.А. Психология учебной мотивации обучающихся. Учебная мотивация: основные теории и подходы // Северо-Кавказский психологический вестник. 2008. №3. С. 45-51.
4. Гусарова Е.А. Мотивация учебной деятельности в структуре самоопределения старшеклассников // Развитие профессионализма. 2016. № 1. С. 45-46.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2008. 512 с.
6. Карина О.В., Шустова Н.Е., Киселева М.А. Проблема самодерминации и экспектаций личности в гуманитарных науках. Саратов: Саратовский источник, 2009. 77 с.

СТРУКТУРА ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ

Егор Владимирович Невский

лаборант-исследователь кафедры социальной психологии образования и развития
СГУ имени Н. Г. Чернышевского
nevskye00@gmail.com

Аннотация. Актуальность данной темы обусловлена значимостью гражданской активности личности и групп для общественного развития, а также изменчивостью вследствие различных факторов, включая манипуляции со стороны различных социальных групп. Ценность исследования данной проблематики заключается в том, что оно поможет определить закономерности, влияющие на развитие, степень и тенденции этой активности, что в свою очередь позволит прогнозировать развитие гражданского общества, регулировать его развитие, а также стимулировать уровень активности населения.

Ключевые слова: гражданская активность, структура, молодежь, структура гражданской активности, общество, социализация.

STRUCTURE OF YOUTH'S CIVIL ACTIVITY

E. V. Nevskiy

research assistant of the Department of Social Psychology of Education and Development
Saratov State University
nevskye00@gmail.com

Abstract. Actuality of this theme is contingent on importance of person's and groups' civil activity for social development and variability of civil activity because of different factors including manipulation by different social groups. Value of researching this problem lies in the fact that it will help to define objective laws that have an impact on development, degree and trends of this activity. This would enable to predict development of civil society, to regulate its development and stimulate the level of population's activity.

Key words: civil activity, structure, youth, structure of civil activity, society, socialization.

Благодарности и финансирование: *Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект № 18-18-00298 «Психологические механизмы и факторы социальной активности молодежи»).*

Введение

Структура гражданской активности является важным феноменом, изучением которого занимается социальная, экономическая и политическая психология. Формирование гражданской активности происходит на протяжении всего периода социализации индивида, включая такие этапы, как детство, юность, зрелость и старость. В данной статье объектом изучения становятся преимущественно такие этапы социализации, как юность и зрелость.

Гражданская активность может формироваться стихийно, под давлением ряда обстоятельств, возникших в данный момент, но также гражданская активность может стимулироваться социальными группами извне, например, агитацией, провокацией, лозунгами, стычками с представителями закона и т.п. Стоит отметить и легитимные способы управления гражданской активностью, их описали Исаева Е.В., Соколов А.В. Основываясь на Ярославской области, авторы выделили такие способы воздействия на гражданскую активность, как грантовая поддержка некоммерческими организациями, взаимодействие субъектов региональной власти с лидерами общественного мнения и социально ориентированными некоммерческими организациями [1]. Важность этой проблематики подчеркивается в работе Левкиной Л.И. По результатам исследования было выявлено отсутствие у политических и научных структур власти программ действий, направленных на будущее развитие общества [2].

Цель исследования, представленного в данной статье, заключается в выявлении структур, влияющих на формирование и уровень проявления гражданской активности.

Организация и методы исследования

Исследование было выполнено на материале выборки студенческой молодежи ($N = 118$), включавшей 37 мужчин (31,36 %) и 81 женщину (68,64 %) в возрасте от 17 до 27 лет ($M = 19$, $SD = 2,64$). В качестве методологического материала использовались вопросы, направленные на выявление наиболее распространённых механизмов влияния на действующую власть, степени выражения своего волеизъявления в политической сфере.

Респондентам предлагалось ответить на ряд вопросов, направленных на оценку степени участия в представленных ситуациях по 5-бальной шкале (от 1 – минимальная степень участия до 5 – максимальная степень участия):

1. Участие в государственных всероссийских выборах;
2. Участие в мирных митингах, согласованных протестных акциях и

т.д.;

3. Участие в несогласованных акциях протеста, направленных против действующей власти;
4. Участие в акциях волонтерских организаций;

Результаты и их обсуждение

Описательные статистики

Ориентируясь на данные, полученные в результате проведения описательной статистики, приверженность к различным формам активности представлена прежде всего «участием в акциях волонтерских организаций» ($M = 2,82$; $SD = 1,44$), «участием в государственных всероссийских выборах» ($M = 2,74$; $SD = 1,36$). Приверженность к таким формам активности, как «участие в мирных митингах, согласованных протестных акциях и т. д.» ($M = 1,86$; $SD = 1,11$) и «участие в несогласованных акциях протеста, направленных против действующей власти» ($M = 1,71$; $SD = 1,03$) менее выражены.

Исходя из этого, можно предположить, что основной формой проявления гражданской активности в обществе молодёжи является участие в волонтерских движениях или акциях или участие в государственных выборах. Участие в согласованных и несогласованных митингах против действующей власти не вызывает интереса. Михайлова Е. В. и Скогорев А. П. [3], в своем исследовании, посредством методики дискурс- и контент-анализа пришли к выводу, что далеко не все граждане готовы включаться в мероприятия, направленные против действующей власти, однако, когда нарушаются их гражданские права, народ готов действовать против следствия проблем, а не их причин возникновения.

Еще одна гипотеза нами сформулирована исходя из полученных данных, в соответствии с которой, возможно, молодежь скептически относится к опросам, опасаясь возможной угрозы. Данная гипотеза требует дальнейшего исследования в этой области.

Результаты корреляционного анализа

Корреляционный анализ позволил выявить достоверно значимые взаимосвязи между приверженностью к гражданской активности и формами общественно-политической активности, проявляемой в форме «участие в мирных митингах, согласованных протестных акциях и т. д.» ($r = 0,250$; $p < 0,01$) и «участие в акциях волонтерских организаций» ($r = 0,344$; $p < 0,01$). Данный факт свидетельствует о сопряженности этих форм активностей. Предположительно можно говорить о требованиях, необходимых для участия в согласованных митингах. Например, правила проведения, региональные постановления, права и ограничения и т. п., являющиеся факторами роста гражданской активности, а также участие в волонтерских акциях и оказание помощи стимулируют молодежь к действию и изучению правил, механизмов и особенностей гражданской активности в правовом обществе.

Выводы

Результаты, полученные нами в этом исследовании, позволяют сделать следующие выводы:

Участие в легитимных / нелегитимных митингах в меньшей мере интересует молодежь, вопреки распространенному мнению. Это может говорить или о страхе возможных санкций со стороны действующей власти, или о незаинтересованности региональной молодежи в подобных мероприятиях.

Одними из структурных элементов гражданской активности была выделена приверженность к таким формам активности, как участие во всероссийских выборах и участие в волонтерских акциях. Вероятно, данные мероприятия предполагают уже имеющийся базовый набор знаний, необходимых для проявления своей активности. Возможно, молодежь охотнее проявляет гражданскую активность, если она связана с решением глобальной задачи или с оказанием помощи конкретному человеку или группе людей.

Библиографический список

1. Исаева Е.В., Соколов А.В. Управление гражданской активностью: опыт Ярославской области // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2017. № 1 (39). С. 59-65.
2. Левкина Л.И. Некоторые аспекты гражданской активности и инновационно-коммуникативного потенциала российских сообществ // Международный журнал экономики и образования. 2017. Т. 3. № 1. С. 23-32.
3. Михайлова Е.В., Скогорев А.П. Протесты как форма гражданской активности в современной России // Власть. 2017. Т. 25. № 1. С. 54-59.

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И
ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОСТИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ВО ВРЕМЯ ЗАНЯТИЙ
ФИЗКУЛЬТУРОЙ В УСЛОВИЯХ РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ**

Олеся Павловна Низовкина

магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования

СГУ им. Н.Г. Чернышевского

lesia-nikita@mail.ru

Ираида Александровна Глазырина

старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин

СГУ имени Н.Г. Чернышевского

syrok89@bk.ru

Аннотация: В данной статье представлен практический опыт работы спортивной секции, где проводились занятия по физической культуре при организации и непосредственном участии Фонда помощи детям-инвалидам и инвалидам с детства с ментальными расстройствами «Добрые Взрослые». Актуализируются вопросы важности учета тренером особенностей психофизического и эмоционального развития детей с ОВЗ. Подчеркивается положительный эффект проводимых занятий и важность продолжения данной работы.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, межличностные отношения, особенности психофизического и психоэмоционального развития детей с ОВЗ, разновозрастная группа, физическая культура.

**FORMATION OF INTERPERSONAL INTERACTION AND PURPOSE
IN CHILDREN WITH DISABILITIES
DURING EXERCISE IN THE CONDITIONS
OF A DIFFERENT AGE GROUP**

O. P. Nizovkina

master student of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education

Saratov State University

lesia-nikita@mail.ru

I. A. Glazyrina

senior lecturer of the Department of Sports Disciplines

Saratov State University

syrok89@bk.ru

Abstract. This article presents the practical experience of the sports section, where physical education classes were held with the organization and direct participation of the Kind Adults Foundation for Assistance to Children - Disabled and Disabled from Childhood with Mental Disorders. The questions of the importance of the coach taking into account the psychophysical and

emotional development of children with disabilities are actualized. The positive effect of the classes and the importance of continuing this work are emphasized.

Key words: children with disabilities, interpersonal relationships, peculiarities of psychophysical and psychoemotional development of children with disabilities, age group, physical culture.

Вне межличностных отношений трудно представить жизнь человека в обществе, его общение. Межличностные отношения являются результатом взаимодействия людей, это прежде всего контактирование друг с другом, переход от мимолетного знакомства к постоянному общению и взаимодействию. В процессе общения люди лучше узнают друг друга, проявляются различные черты характера, личностные качества друг друга, преобладающие интересы.

Межличностные отношения можно рассматривать «как субъективно переживаемую связь между людьми, важнейшая специфическая черта которой кроется в эмоциональной основе. Природа межличностных отношений сложна. В них проявляются как сугубо индивидуальные качества личности – ее эмоциональные и волевые свойства, интеллектуальные возможности, так и усвоенные личностью нормы и ценности общества» [1].

Особенности межличностного общения, их природа, изучались и психологами, и педагогами, и физиологами, и врачами. Одним из первых, среди отечественных ученых, данную проблему освятил В.М. Бехтерев. Он отмечал, что чем разнообразнее и богаче общение человека с окружающими его людьми, тем успешнее осуществляется развитие личности. В.М. Бехтерев указывал, что способы общения членов группы зависят от конкретных характеристик коллектива: его размера, содержания совместной деятельности, ситуации, в которой осуществляется взаимодействие [2]. Именно о коллективном общении пойдет речь в данной статье.

Для возникновения межличностных отношений основным условием выступает совместная деятельность. Детей объединяет не только симпатия друг к другу, но и отношения, связанные с выполнением тех или иных действий и задач. Включаясь в различные виды деятельности и выполняя соответствующие роли, дети и подростки не только познают мир взрослых, но, прежде всего,

учатся взаимодействовать с людьми, осваивая, таким образом, нормы человеческих отношений [3].

Особую группу среди детей с нормотипичным развитием занимают дети, имеющие те или иные ограничения здоровья, по тем или иным причинам жизнь некоторых из них ограничивается четырьмя стенами квартиры или учреждения, где проживает ребенок. К категории детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) относятся дети в возрасте от 0 до 18 лет с физическими и (или) психическими недостатками, имеющие ограничение жизнедеятельности, обусловленные врожденными, наследственными, приобретенными заболеваниями или последствиями травм, подтвержденными в установленном порядке.

В современном обществе продолжают оставаться актуальными, требующими своего решения вопросы, связанные с обучением, развитием и социализацией детей с особыми образовательными потребностями.

Умственное воспитание ребенка не сводится к развитию лишь только познавательных процессов — восприятия, представлений, мышления. Содержание умственного воспитания включает в себя формирование у детей определенного объема знаний, позволяющих им ориентироваться в окружающем мире, понимать элементарные отношения и взаимозависимости. Каждый вид занятий и каждый вид деятельности вносят свой, особый вклад в умственное воспитание ребенка. [4].

Особым коррекционно-развивающим и реабилитационным потенциалом обладают физкультура и спорт. Физическая культура для детей с ограниченными возможностями здоровья выступает как эффективное средство реабилитации и социальной адаптации, особенно при соблюдении принципа последовательности и регулярности проведения занятий.

С целью расширения социального опыта, психоэмоционального и физического развития «особых детей», Фондом помощи детям-инвалидам и инвалидам с детства с ментальными расстройствами «Добрые Взрослые» в феврале 2020 года на базе ГБУДО СО СДЮСШОР «Олимпийские ракетки» г.

Саратова была создана спортивная секция, где проводились занятия по основам физической подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья. Занятия проводились один раз в неделю, длительностью 1 час. В группу вошли дети возраста от 6 до 20 лет с различными диагнозами: дети с задержкой речевого развития, расстройствами аутистического спектра, синдромом Дауна и др.

Наполняемость группы составляла 8 – 10 детей. Место тренировки – большой спортивный зал с мягким покрытием в зимнее и межсезонное время, летом дети тренировались на закрытом стадионе. Для удобства выполнения физических упражнений спонсоры обеспечили группу необходимым инвентарём (мячи, кегли, обручи и др.). Тренировка обычно делилась на несколько этапов: разминка, бег, работа с мячом, различные эстафеты.

Отметим, что тренер обязательно должен быть готов к взаимодействию с такими спортсменами, он должен знать и понимать особенности психофизического и психоэмоционального развития детей с ОВЗ: нарушение концентрации и переключаемости внимания (им очень трудно быть сосредоточенным в течение всего занятия); трудности с пониманием инструкции и указания тренера (особенно это проявляется у спортсменов с нарушением интеллекта); снижение волевых процессов (спортсменам может быть трудно преодолевать усталость и выполнять до конца все задания тренера, особенно те, которые им не нравятся) [5].

Дети с ментальными нарушениями отличаются друг от друга по характеру, тяжести психического заболевания, интеллектуальному развитию. У большинства детей недостаточно сформирована коммуникативная деятельность в целом, и речевое развитие в частности, что создает барьеры в межличностном взаимодействии.

В самом начале дети сторонились друг друга, держали между собой дистанцию. На первых тренировках задачей тренера было привлечь и удержать внимание детей к выполнению различных физических упражнений, Родители также оказывали своевременную помощь каждому ребенку, развивали совместно с тренером в нем веру в собственные силы. Каждое правильно

выполненное упражнение сопровождалось аплодисментами, что мотивировало детей на дальнейшее преодоление трудностей при выполнении тех или иных упражнений. В конце каждого занятия родителям давались рекомендации по проведению физических упражнений для отработки дома, дабы закрепить навык, полученный на тренировке.

Известно, что для всех детей с ОВЗ характерно запаздывание развития умений и навыков, они плохо переключатся с одного движения на другое, часто не могут соотнести движение с показом, быстро утомляются. С целью повысить коммуникативную активность детей, вызвать эмоциональный отклик, тренер подбирал особые упражнения; приведем одно из них. Так, например, предлагалось упражнение (из комплекса общеразвивающих) следующего вида: два ребенка одинакового роста встали друг к другу спиной, задача заключалась в том, чтобы передавать из рук в руки мяч, не отрываясь друг от друга и не поворачиваясь. При постоянных тренировках данная задача перестала быть трудновыполнимой. Спустя два месяца помощь родителей для многих детей из группы перестала быть актуальной, дети постепенно привыкали к постоянным тренировкам и смогли адаптироваться в коллективе. Осенью этого года, встретившись после длительных каникул, дети с улыбкой встретили друг друга, были рады тому, что тренировки возобновились.

В процессе занятий развивается такое важное качество, как целеустремленность. Воспитанники учатся преодолевать дискомфорт, идти к намеченной цели. Данный позитивный опыт, полученный на занятиях физической культурой, безусловно пригодится им в жизни.

Занятия физкультурой также способствуют развитию навыков самообслуживания детей. Почти в каждом спортивном комплексе, либо плавательном бассейне имеется два вида раздевалок, которые делятся по половому признаку. Дети берут пример друг с друга в процессе переодевания, таким образом ребенок, который не умел застегивать замок на куртке, пуговицы, кнопки, научился это делать, беря пример с товарища.

Особенно важным направлением развития общения детей в коллективе является формирование готовности к совместной деятельности. Для более эффективного процесса общения, его участники должны обладать определенным набором коммуникативных умений, такими как понимание, сопереживание, умение правильно передать и принять информацию, адекватно оценить себя и других.

Физическая культура выступает как средство для социализации, адаптации личности, способствует развитию физических качеств, тренирует силу, выносливость, волю к победе. Занятия физической культурой являются одним из важных аспектов в развитии ребенка с ОВЗ. Групповые занятия помогают развивать навыки общения в коллективе, взаимодействие в команде, дисциплину, происходит эмоционально-личностное развитие ребенка. Когда ребенок учится правильно, анатомически верно выполнять движения, развивается его координация и пространственная ориентация, ребенок начинает чувствовать себя «в пространстве».

Общаясь в коллективе, дети с ограниченными возможностями здоровья постепенно учатся взаимодействию, коммуникации со сверстниками и взрослыми. Со слов родителей, в дальнейшем это помогает при походах в социально значимые учреждения. Дети более спокойно переносят визит ко врачу, менее эмоционально реагируют на очередь у кассы в магазине и т.д.

Таким образом, в заключении подчеркнем, что планомерные занятия физической культурой, наравне с укреплением здоровья, поддержанием жизненного тонуса, физическим и эмоциональным развитием способствует формированию межличностных взаимоотношений, что весьма актуально для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. Гаджиева С.Ю. Особенности формирования межличностных отношений молодежи как важная педагогическая проблема // Вестник ГУУ. 2015. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-mezhlichnostnyh-otnosheniy-molodezhi-kak-vazhnaya-pedagogicheskaya-problema> (дата обращения: 25.09.2020).
2. Ильин Е.П. Психология общения. СПб.: Питер, 2009. С. 2 - 3.

3. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы/ Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. С. 232.

4. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика /Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. С. 146.

5. Селиванова Ю.В., Глазырина И.А. Реабилитационный потенциал занятий спортом для людей с ограниченными возможностями здоровья //Актуальные вопросы физического воспитания молодежи и студенческого спорта. Сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции. Саратов, 2018. С. 142-148.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА ФУТБОЛИСТОВ РАЗНОГО ИГРОВОГО АМПЛУА В УСЛОВИЯХ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Светлана Сергеевна Павленкович

кандидат биологических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания
СГУ имени Н.Г. Чернышевского
svpavlin@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматривается роль психофизиологического статуса футболистов разного амплуа в организации адаптивного ответа в связи с протеканием их игровой деятельности в условиях высокого психоэмоционального напряжения и концентрации внимания. Показано, что совместимость и способность к эффективному взаимодействию игроков команды зависит от типологических особенностей и функционального состояния их нервной системы.

Ключевые слова: футболисты, игровое амплуа, психоэмоциональный статус, соревновательная тревожность, игровое внимание.

FEATURES OF THE PSYCHOPHYSIOLOGICAL STATUS OF FOOTBALL PLAYERS OF DIFFERENT PLAYING ROLES IN TERMS OF COMPETITIVE ACTIVITY

S. S. Pavlenkovich

candidate of biology, associate professor of the Department of Physical Training Theory
Saratov State University
svpavlin@yandex.ru

Abstract: the article considers the role of the psychophysiological status of football players of different roles in the organization of adaptive response in connection with the course of their playing activities in conditions of high psycho-emotional stress and concentration of attention. It is shown that the compatibility and ability to effectively interact with team players depends on the typological features and functional state of their nervous system.

Keywords: football players, playing role, psychoemotional status, competitive anxiety, game attention.

Высокий уровень психоэмоционального напряжения игровой деятельности футболистов, оказывающий значительное влияние на соревновательный результат, обуславливают необходимость изучения индивидуальных особенностей спортсменов [1; 2]. В связи с этим психофизиологическая подготовка является одной из наиболее важных сторон подготовки футболиста [3; 4].

Соревнования являются главным средством подготовки футболистов, позволяющие игрокам максимально реализовать физические, технико-

тактические и функциональные возможности, провести сравнительный анализ своих сил и сил соперника [5; 6; 7].

На успешность и эффективность игровых действий футболистов значительное влияние оказывают объем, интенсивность, устойчивость, распределение и переключение внимания.

В связи с этим целью исследования явилось изучение психофизиологического статуса футболистов в зависимости от их игрового амплуа. Контингент обследуемых составили 32 футболиста сборной команды Саратовского государственного университета, входящих в премьер-группу Национальной студенческой футбольной лиги (НСФЛ). Среди обследованных футболистов было 12 защитников, 12 полузащитников и 8 нападающих.

Оценка психофизиологического статуса футболистов осуществлялась на основании типологических особенностей нервной системы (методика Е.П. Ильин), показателей личностной, реактивной и соревновательной тревожности (методики Спилбергера, Тейлора, Мартенса, Люшер). Для исследования объемных характеристик внимания футболистов использовали метод восприятия простейших объектов [8; 9]. Сравнительный анализ вышеуказанных параметров проводили на тренировочном этапе, а также в соревновательных играх с лидером (команда Кубанского государственного университета – КУБГУ) и аутсайдером (команда Московского физико-технического института – МФТИ) турнирной таблицы НСФЛ. Все результаты исследований были обработаны методом математической статистики.

По результатам методики Е.П. Ильина у футболистов выявлены сильный, средне-сильный и средне-слабый тип нервной системы. Причем для защитников в большей степени был характерен средне-сильный тип нервной системы, а для полузащитников и нападающих – сильный тип.

При анализе средних показателей личностной тревожности не выявлено достоверной межгрупповой разницы у футболистов разного игрового амплуа. Так, показатели личностной тревожности у защитников по шкале Спилбергера соответствовали $37,2 \pm 2,0$ баллам, у полузащитников – $38,0 \pm 2,5$ баллам, а у

нападающих – $36,4 \pm 1,6$ баллам, а по шкале Тейлора – $15,1 \pm 2,2$, $13,5 \pm 1,0$ и $13,9 \pm 1,0$ баллам соответственно.

Отметим, что показатели личностной тревожности по Спилбергеру и Тейлору у большинства футболистов в каждой группе соответствовали среднему ее уровню (50% у защитников, 58% у полузащитников и 62% у нападающих). Причем, зафиксированные средние показатели личностной тревожности по Тейлору у данной категории обследуемых имели ярко выраженную тенденцию к высокому уровню.

При исследовании эмоциональной реакции футболистов разного игрового амплуа на стрессовую соревновательную ситуацию в матче с лидером турнирной таблицы наиболее высокие значения реактивной ($54,2 \pm 1,8$ балла) и соревновательной ($25,0 \pm 0,6$ балла) тревожности зарегистрированы у полузащитников по сравнению с защитниками ($46,3 \pm 1,3$ и $22,2 \pm 0,7$ балла) и нападающими ($45,8 \pm 1,7$ и $22,9 \pm 0,6$ балла). Отметим, что для всех футболистов независимо от игрового амплуа был характерен высокий уровень эмоционального стресса ($18,0 \pm 0,6$ баллов в группе защитников, $19,1 \pm 0,6$ баллов у полузащитников и $18,7 \pm 0,5$ баллов у нападающих).

В соревновательных играх с аутсайдером турнирной таблицы НСФЛ у всех футболистов показатели тревожности и эмоционального стресса имели тенденцию к снижению, особенно в группе полузащитников ($39,4 \pm 1,0$, $19,1 \pm 0,5$ и $12,8 \pm 0,5$ баллов). У защитников и нападающих показатели реактивной тревожности снижены до $35,7 \pm 1,5$ баллов, соревновательной тревожности до $18,9 \pm 0,5$ и $19,5 \pm 0,5$ баллов, а эмоционального стресса до $12,4 \pm 0,4$ и $13,0 \pm 0,5$ баллов. Отметим, что у большинства игроков всех амплуа уровень тревожности и эмоционального стресса соответствовал средним значениям.

Функциональное состояние внимания футболистов оказывает существенное влияние на скорость принятия ими решения в соревновательной ситуации.

Наиболее высокие значения объемных характеристик внимания были зафиксированы у защитников на тренировочном и соревновательных этапах

исследования. При этом количество допущенных ими ошибок в тесте на внимание было выше по сравнению с полузащитниками и нападающими.

Так, во время тренировок объемные характеристики внимания составили у защитников $85,6 \pm 0,9\%$ при среднем количестве ошибок $4,3 \pm 0,4$, у полузащитников – $78,3 \pm 0,8\%$ с количеством ошибок $3,2 \pm 0,3$, у нападающих – $74,5 \pm 0,7\%$ с количеством ошибок $3,1 \pm 0,3$.

На 1 соревновательном этапе установлено снижение объема выполненного задания на $8,6\%$ у защитников, на $7,5\%$ у полузащитников и $6,2\%$ у нападающих. Количество допущенных ошибок при этом увеличилось на $53,5\%$, $37,5\%$ и $38,7\%$ соответственно. На 2 соревновательном этапе при сохранении той же тенденции изменения параметров внимания были выражены в меньшей степени.

Установлено, что достаточный объем фоновых характеристик внимания у футболистов разного амплуа, особенно у защитников, во время тренировочного процесса позволил игрокам легко сосредоточиваться на выполнении поставленной перед ними задачи. В период соревнований, особенно в матче с сильным соперником, у футболистов всех амплуа увеличивалась частота допускаемых ими ошибок.

Таким образом, оценка уровня тревожности и эмоционального стресса является существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания футболистов, что указывает на необходимость построения тренировочного процесса с учетом психофизиологических особенностей спортсменов.

Библиографический список

1. Ларина О.В. Спорт как фактор становления личности // Актуальные проблемы здоровья, физической культуры и спорта на современном этапе: сборник научных трудов, посвященный 110-летию СГУ имени Н.Г. Чернышевского. Саратов. Саратовский источник. 2019. С. 108-112.
2. Шпитальная Е.Н. Влияние психологической подготовки на эффективность тренировочного процесса // Актуальные проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта в высших учебных заведениях Минсельхоза России: сборник статей по материалам IV международной, межвузовской, учебно-методической и научно-практической конференции. Саратов. Издательство: ООО «Центр социальных агроинноваций СГАУ», 2016. С. 49-53.
3. Беспалова Т.А., Царева Н.М. Психологические особенности личности спортсменов // Влияние физической культуры на формирование картины мира ребенка: междунар. межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2012. С. 102-107.

4. Павленкович С.С. Роль индивидуально-психологических особенностей студентов-спортсменов в адаптации к соревновательной деятельности // Актуальные проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта в высших учебных заведениях Минсельхоза России: сборник статей по материалам IV международной, межвузовской учебно-методической и научно-практической конференции. Саратов: Изд-во ООО «Центр социальных агроинноваций СГАУ», 2016. С. 35-39.
5. Алексеев В.М. Основные физиологические факторы, лимитирующие работоспособность в футбольном матче // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Современный футбол: состояние и перспективы». М.: ТВТ «Дивизион». 2012. С. 156-165.
6. Рязанов А.А., Шпичко А.М. Контроль подготовленности футболистов на этапе спортивного совершенствования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. № 5 (109). С. 229-233.
7. Родионов А.В., Худадов Н.А. Психологические аспекты подготовки спортсменов высокого класса. М.: Физкультура и спорт, 2002. 231 с.
8. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. М: Эксмо, 2007. 416 с.
9. Практикум по спортивной психологии / Под ред. И.П.Волкова. СПб.: Питер пресс, 2014. 288 с.

ВЛИЯНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ЗАНЯТИЙ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА

Нина Анатольевна Павлюкова
старший преподаватель кафедры спортивных игр
СГУ имени Н.Г. Чернышевского
pavlyukova_1961@mail.ru

Аннотация. Темп и ритм жизни в современном мире подрывают здоровье человека. Проблемы с психологическим здоровьем могут привести к стрессам, унынию, депрессии. Занятия физическими упражнениями и спортом способны сглаживать негативные последствия стресса и помогать человеку справляться с внутренними и внешними проблемами.

Ключевые слова: психологическое здоровье, стресс, стрессоустойчивость, физические упражнения.

THE IMPACT OF PHYSICAL EXERCISES ON PERSON'S PSYCHOLOGICAL HEALTH

N. A. Pavlyukova
senior lecturer of the Department of Sport Games
Saratov State University
pavlyukova_1961@mail.ru

Abstract. The pace and rhythm of modern life exhaust person's health. Problems with psychological health can lead to stress, despondency, depression. Sport and physical exercises can smooth negative consequences of stress and can help to overcome person's inward and external problems

Key words: psychological health, stress, resiliency, physical exercises.

Организм человека рассчитан на постоянную двигательную активность. Тренированный человек вынослив физически, способен переносить жизненные трудности и справляться с эмоциональным и физическим напряжением. К сожалению, так думают не все. Большинство людей не считают, что тренировочные нагрузки полезны для них. В наше время можно встретить много печатных и другого рода материалов о пользе занятий физической культурой и спортом, но наши современники зачастую все только принимают к сведению, при этом, не пытаясь изменить свой собственный образ жизни.

Тем не менее, сейчас в обществе меняется взгляд на здоровье человека, меняется восприятие самой сущности этого понятия: здоровье считается главной ценностью. Поскольку одной из его составляющих является психологическое здоровье, последнее заслуживает внимательного отношения к нему.

Психологическое здоровье создает условие для социальной стабильности человека, но на него оказывают влияние множество как внешних, так и внутренних факторов. Каким же образом на психологическое здоровье воздействуют набирающие популярность физкультурные и спортивные занятия?

По уставу Всемирной организации здравоохранения «здоровье – это не отсутствие болезни как таковой или физических недостатков, а состояние полного физического, душевного и социального благополучия» [1]. Человек телесно или физически чувствует себя здоровым, если все функции его организма осуществляются в гармонии с физиологическими процессами, протекающими в нем, и он в целом адаптирован к окружающей его среде. Одними из характеристик здоровья являются показатели физического развития, которых достигает индивид только в процессе целенаправленных, научно обоснованных занятий физической культурой и спортом.

В современной жизни, характеризующейся быстрым темпом и ритмом, предъявляющей тем самым высокие требования к человеку, люди постоянно встречаются с внутренними и внешними раздражителями. В этих условиях психологического благополучия, как отражения психического здоровья, можно достигать благодаря умению уравновесить себя с окружающей средой.

Живя в обществе, мы должны выполнять разнообразные общественные функции. Социальное здоровье как составная часть здоровья позволяет приспособливаться к среде обитания, находить свое место в обществе, осуществлять социальные связи, общение. По мнению академика Ю.П. Лисицына, «...здоровье человека не может сводиться лишь к констатации отсутствия болезней, недомогания, дискомфорта, оно – состояние, которое позволяет человеку вести нестесненную в своей свободе жизнь, полноценно выполнять свойственные человеку функции, прежде всего трудовые, вести здоровый образ жизни, т.е. испытывать душевное, физическое и социальное благополучие» [2].

К сожалению, напряженный ритм жизни, вызванный бесконечным процессом преодоления повседневных трудностей, особенно в больших городах,

приводит к неблагоприятным последствиям в состоянии здоровья и как следствие к стрессу. Стресс для людей уже не является чем-то сверхъестественным, он становится частью их жизни как реакция на проблемы. Но от этого он не только не становится нормой, а наоборот вызывает нарушения здоровья. Высокий уровень стрессовой напряженности приводит к разным видам последствий: человек теряет работоспособность, становится агрессивным, тревожным, враждебно относится к людям, либо впадает в депрессию, становится заторможенным, безразличным к окружающему.

Стресс имеет физиологические механизмы, по мнению Г. Селье он проходит три стадии развития: «реакция тревоги» - «стадия резистентности» – «стадия истощения». Последствия стресса - атрофия нейронов головного мозга и нарушение их связей. Эти физиологические процессы отражаются на способностях и возможностях человека, на его умении решать возникающие проблемы. Чем длительнее по времени стресс, тем меньше человек способен противостоять ему. Образуется замкнутый круг. Разрушается здоровье, и сокращаются годы жизни людей.

Но причинами стресса могут быть и внутренние, мировоззренческие проблемы: жизненные ценности, самооценка. Такие личностные качества как умение осознавать свои мысли и чувства, не применять неадекватные защиты от неприятных чувств, строить свое поведение с учетом своих мыслей и чувств могут обеспечить (по К. Роджерсу) «полноценное функционирование» человека. Важно овладеть навыками преодоления стресса и уметь управлять стрессовой реакцией, и это является одной из важнейших социальных задач.

Далеко не все знают, что регулярные занятия физическими упражнениями являются эффективным средством борьбы со стрессом. Защитной реакцией организма на стресс является выработка надпочечниками адреналина и норадреналина. Функция этих гормонов – заставить организм выжить. Регулируя адаптивные реакции, они обеспечивают его быстрый переход от покоя в состояние возбуждения. При этом высокая концентрация адреналина и норадреналина может привести к тому, что сердце будет работать на пределе

своих возможностей. Вместе с этим включаются механизмы, которые будут задерживать жидкость в организме, повышать артериальное давление и активировать энергетическое обеспечение работы мышц. Как видим, при стрессе включаются процессы, которые готовят организм к интенсивным нагрузкам, следовательно, выполнение физических упражнений позволит наиболее естественным способом выйти из стрессовой ситуации, их выполнение ослабляет действие адреналина, восстанавливая химический баланс. После спортивного занятия наступает расслабление, которое может длиться до двух часов. Если физкультурные занятия посещаются систематически в течение нескольких недель, то релаксация будет оказывать долгосрочное влияние, повышая устойчивость к стрессам.

Рационально спланированные физические нагрузки за счет выплеска накопившейся агрессии во вне позволят держать стресс под контролем, выправят уровень сахара в крови, снимут всегда присутствующее у постоянно раздражающихся людей мышечное напряжение. Физические нагрузки усиливают кровоток и поступление кислорода ко всем органам, в том числе и к головному мозгу, способствуя уменьшению бессонницы, уныния и других психических беспокойств. Во время физкультурных и спортивных занятий организм вырабатывает природный антидепрессант – эндорфины. Эндорфины получили название «гормоны счастья» или «гормоны радости», так как приводят человека в состояние эйфории.

Объемы физической нагрузки и способы ее применения для всех людей будут отличаться и должны быть индивидуальными. Кому-то подойдет вечерняя пробежка или интенсивная вечерняя прогулка на свежем воздухе, кому-то надо заниматься с простейшим спортивным снарядами ежедневно не менее 20-30 минут, а кому-то надо побить боксерскую грушу руками и ногами.

Современные спортивные комплексы и фитнес-клубы предлагают населению всевозможные виды физкультурных занятий в зависимости от состояния здоровья, рекомендаций врачей, желания и интересов. Это могут быть классические виды: занятия в тренажерном зале, бег, спортивная ходьба, езда на

велосипеде, танцы, плавание и т.д.; а также разнообразные современные виды физкультурной деятельности: аквааэробика, пилатес, кроссфит, функциональный тренинг, йога, стретчинг, кардиотренировки, скандинавская ходьба и другие. Любые физические нагрузки способны предупредить и снять стресс, зарядить бодростью. Главным условием является соответствие физических нагрузок особенностям здоровья занимающегося, а также соблюдение всех методических принципов спортивной тренировки.

Физкультурно-спортивные занятия не только способны тренировать тело человека, но и влиять на мировоззрение и самооценку, на формирование правильных жизненных ценностей.

Интересно проследить, как влияют на человека занятия тем или иным видом физкультурной деятельности. Любые групповые занятия или такие спортивные игры как волейбол, футбол и другие позволяют сблизиться с людьми, ощутить поддержку окружающих, самому оказывать помощь партнеру по игре.

Занятия плаванием снимают мышечное напряжение и усталость, оказывают оздоравливающее воздействие на мышцы и суставы. Плавание считается наиболее сильным способом формирования стрессоустойчивости.

Источником покоя и равновесия признают занятия йогой, которые направлены на обеспечение гармонии тела и души. На занятиях йогой большое внимание уделяется правильному дыханию, а, как известно, оно дает выраженный эффект в снятии стрессового напряжения.

Если для кого-то подходят умеренно тяжелые физические нагрузки, то стоит подумать о занятиях в тренажерном зале, конечно под присмотром опытного тренера-инструктора. Такие тренировки способны укрепить сердечно-сосудистую систему, восстановить тонус всего организма, создать условия для возвращения душевного спокойствия.

Понятие «оздоровительный бег» знакомо многим и давно. Несмотря на то, что это достаточно старый способ занятий физической культурой, пользу его трудно переоценить. Он не требует больших материальных затрат, но способен

не только помогать бороться со стрессом, но и предупреждать его. Оздоровительный бег укрепляет все органы и системы.

В офисах многих современных компаний, уделяющих большое внимание здоровью своих сотрудников, а, следовательно, и повышению производительности труда, оборудованы специальные помещения, среди оснащения которых нашла свое место и боксерская груша. Движения, свойственные боксерам, сопровождающиеся мощным напряжением мышц всего тела, способны дать хорошую разрядку нервной системе организма.

Физическая нагрузка способна сгладить стресс не только после его возникновения, но и в момент нервного напряжения. А это еще один повод заняться, например, аэробными нагрузками в конце рабочего дня.

Каждый вид физкультурной деятельности имеет отличительные и свойственные только ему особенности, и каждый человек может выбрать занятие по душе. Общее свойство разнообразных занятий – способность оказать огромную пользу здоровью занимающихся, помочь справиться с внутренними и внешними трудностями и проблемами.

Если человек находится в состоянии уныния или депрессии, он стремится замкнуться и отгородиться от других. Физкультурные занятия здесь подходят как нельзя кстати: в ходе них меняется окружающая обстановка, появляются новые интересы, расширяется круг общения, сходят на нет деструктивные эмоции. Все способы физической нагрузки эффективны сами по себе и в сочетании друг с другом, только занятия должны быть систематическими, соответствующими индивидуальным возможностям и способностям каждого человека.

Библиографический список

1. Академик [Электр. ресурс] - URL: <https://dic.academic.ru/> (дата обращения 12.10.2020)
2. Путь к исцелению [Электр. ресурс] - URL: <http://reiki-usui.ru/> (дата обращения 12.10.2020)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ

Алексей Михайлович Пихтелев

старший научный сотрудник научно-исследовательского отделения,
Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной
гвардии Российской Федерации
pikhtelev.a@bk.ru

Аннотация: Одной из важных характеристик личности является система её ценностных ориентаций. Последние образует значимую сторону ориентации личности и представляет собой внутреннюю основу её отношения к реальности. Цель статьи – провести анализ и показать место ценностных ориентаций личности в её структуре, раскрыть их сущность, содержание и принципы функционирования.

Ключевые слова: ценностные ориентации, ценности, мораль, парадигма, личность.

THEORETICAL BACKGROUND OF THE STUDY OF VALUE ORIENTATIONS OF THE PERSONALITY

A. M. Pikhtelev

senior researcher of the research department
Saratov Military Red Banner Institute troops of the national guard of the Russian Federation
pikhtelev.a@bk.ru

Abstract. One of the important characteristics of a personality is the system of its value orientations. The latter forms a significant side of the orientation of the individual and represents the internal basis of her relationship to reality. The purpose of the article is to analyze and show the place of personal value orientations in its structure, to reveal their essence, content and principles of functioning.

Key words: value orientations, values, morality, paradigm, personality.

Понятие «ценностные ориентации» тесно связано с понятием «ценность». Многие философы и социологи обращались к проблеме «ценности»: Т. Гоббс, И. Кант, И. Бентам, Р. Лотце, В. Виндельбанд, Х. Рикерт, Г. Коэн, М. Хартманн, М. Шелер, Ф. Ницше, П. Сорокин, Э. Дюркгейм, М. Вебер, Т. Парсонс, и др. Безусловно, проблема ценностей является предметом исследования различных отраслей науки, но большинство работ по изучению данного феномена проводится в области социологии.

Впервые понятие «ценность» в научную мысль введено В. Томасом и Ф. Знанецким в их совместной работе «Польский крестьянин в Европе и Америке» [1]. Исследователи констатируют, что «отношение и социальная ценность

представляют собой два полюса человеческого культуры, отношение – это субъективный полюс, а социальная ценность – объективный полюс» [1, р. 123]. Они интерпретируют, что социальное действие представляет собой динамический процесс, объединяющий субъективный и объективный полюса. Авторы рассматривают социальное действие, как динамическую систему ценностей. В состав данной системы входят два типа ценностей первичные и вторичные. Первичные ценности – это люди как субъекты и объекты действия. Вторичные ценности представляют человеческие творения или природные объекты, которые люди относят к ценностям. Вторичные ценности в целом, по мнению Ф. Знанецкого, представляют собой некую динамическую платформу для социального действия [1, р. 137]. Велика заслуга В. Томаса и Ф. Знанецкого, так как они стояли у истоков изучения проблемы «ценностных ориентаций», заложив фундаментальные основы в изучении категории «ценности».

Т. Парсонс в своей теории социального действия отождествляет понятия ценности и ценностные ориентации. По Парсонсу, «ценностная ориентация индивида выступает в виде приверженности к эталонам, которые существуют в культуре общества» [2, с. 200]. Таким образом, ценностные ориентации позволяют человеку придерживаться определенных правил, норм которыми он будет руководствоваться при совершении им какого-либо действия.

Моральные ценности играют важнейшую роль в жизни человека и общества, поскольку человеческая жизнь регулируется ими больше всего. Страх осуждения – это моральный ориентир, который сдерживает, регулирует и направляет поведение и деятельность людей и не дает им сделать что-то не так. Такие регуляторы, как стыд, страх потерять достоинство и человеческие качества, иногда более могущественны, чем любой закон.

Согласно Гегелю, мораль немыслима без общественной жизни. Мораль существуют только в обществе, в отношениях между людьми, их отношении к миру, Богу и т. д. Мораль как исторически сложившаяся система неписаных законов, это основная ценностная форма общества, отражающая общепринятые нормы и дает оценку деятельности человека. Моральные ценности людей также

проявляются через совокупность отношений, которые складываются между человеком и индивидом, индивидом и обществом, и в результате человек ценит их и сознательно строит шкалу ценностей [3].

Важной характеристикой ценностей является их связь с идеалами. Эта характеристика иногда даже включается в определение ценностей. Героические образы художественной и публицистической литературы используются в эмпирических исследованиях как носители важнейших ценностей. Собственно, эти изображения служат средством представления выборки для приобретения моделей идеального образа жизни.

Ценностные ориентации занимают высшее положение в иерархической системе ценностей. Ценностная ориентация – это ориентация индивидов на ассимиляцию определенных ценностей для удовлетворения их потребностей. В ценностных ориентациях ценность играет роль своеобразного ориентира и соответствующего регулятора человеческого поведения и деятельность в предметной и социальной реальности.

А. Здравомыслов и В. Ядов отмечают, что основная функция ценностных ориентаций – регуляция поведения сознательного действия в определенных социальных условиях. Исследователи отмечают, что «под ценностными ориентациями мы понимаем установку личности на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества... Это тот компонент структуры личности, который представляет собой некоторую ось сознания, вокруг которой вращаются помыслы и чувства человека и с точки зрения которой решаются многие жизненные вопросы» [4].

Включение ценностных ориентаций в структуру личности позволяет увидеть наиболее общие социальные детерминанты мотивации поведения, источник которых необходимо искать в социально-экономической природе общества, его нравственности, культуре, в особенностях социально-групповом осознании среды, в которой социальная индивидуальность сформировалась, и где проходит повседневная жизнь людей.

Г. Хофстеде исследовал ценности в более чем 100 разных странах и придумал пять основных ценностных измерений: «дистанцированность от власти, обособленность, мужественность, избегание неопределенности, стратегическое мышление и допущение (или индульгенция)» [5]. Исследования Хофстеде является наиболее изученной теорией ценностей, которая позволяет провести исследования проблемы ценностных ориентаций.

Ш. Шварц изучал динамику трансформаций ценностей как групп людей в связи с трансформациями в обществе, так и личности в связи с ее жизненными проблемами. Автор утверждает, что ценности – «познанные» потребности, «непосредственно зависящие от культуры, среды, менталитета конкретного общества» [6, с. 45]. На основе исследований ценностей, проводимых в более чем 80 странах, он предлагает 10 универсальных ценностей, которые универсально проявляются в людях (самостоятельность, стимуляция, гедонизм, достижение, власть, безопасность, конформность, традиция, благожелательность, универсализм).

На ценностные ориентации личности оказывают влияние внутренние (уровень развитости психологических механизмов) и внешние (социальные отношения, социально-политическая структура общества, материальные и духовные ценности) факторы. Следовательно, ценностные ориентации, выступают в качестве одного из основных драйверов развития личности, выражают сознательное отношение людей к социальной действительности, и в этом аспекте, определяют широкую мотивацию их поведения и оказывают существенное влияние на все аспекты их жизнедеятельности. В этой связи, развитие ценностных ориентаций тесно связано с развитием ориентации личности.

Библиографический список

1. Thomas W., Znaniecki F. The Polish peasant in Europe and America. N.Y., 1958. 2232 p.
2. Парсонс, Т. О структуре социального действия. 2-е изд. М.: Академический Проект, 2000. 880 с.
3. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук: В 3 т. Т. 3. М., 1977. § 474. С. 320.

4. Здравомыслов А. Г., Ядов В.А. Отношение к труду и ценностные ориентации личности // Социология в СССР. Том 2. М.: Мысль, 1965. С.189-208.
5. Hofstede G. Hofstede Gert Jan, Minkov, M. Culture and Organization: Software of the Mind. Part II. London: McGraw-Hill, 2010. P. 290-296.
6. Шварц Ш., Бутенко Т.П., Седова Д.С., Липатова А.С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2012. Т. 9, № 1. С. 43-70.

СПОРТИВНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДЮСШ КАК СИСТЕМА И МОДЕЛЬ САМООРГАНИЗАЦИИ КАЧЕСТВА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Дмитрий Иванович Пожаркин

директор МБУ ДО ДЮСШ № 3 г. Новокузнецка Кемеровской обл.

pozharkindi@yandex.ru

Аннотация. В статье определены основы теоретизации качества развития личности в структуре создания и функционирования спортивно-образовательной среды ДЮСШ. Выделены модели организации и функционирования спортивно-образовательной среды ДЮСШ, принципы организации и функционирования спортивно-образовательной среды ДЮСШ, психолого-педагогические условия обеспечения качества развития личности в ДЮСШ на основе реализации идей возрастосообразного развития через спортивно-образовательную среду ДЮСШ.

Ключевые слова: ДЮСШ, развитие, спортивно-образовательная среда, психолого-педагогические условия, педагогическое моделирование, теоретизация.

SPORTS AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF DYUSSH AS A SYSTEM AND MODEL OF SELF-ORGANIZATION OF PERSONAL DEVELOPMENT QUALITY

D. I. Pozharkin

principal of the Children and Youth Sport School № 3, Novokuznetsk, Kemerovo region

pozharkindi@yandex.ru

Abstract. The article defines the basics of theorization of the quality of personality development in the structure of the creation and functioning of the sports and educational environment of the sports school. The models of the organization and functioning of the sports and educational environment of the CYSS, the principles of the organization and functioning of the sports and educational environment of the CYSS, the pedagogical conditions for ensuring the quality of personality development in the CYSS on the basis of the implementation of the ideas of age-appropriate development through the sports and educational environment of the CYSS are identified.

Keywords: CYSS, development, sports and educational environment, pedagogical conditions, pedagogical modeling, theorization.

В структуре научного поиска основы теоретизации качества развития личности, создания и функционирования спортивно-образовательной среды ДЮСШ определяют перспективность идей целостного психолого-педагогического уровневого уточнения условий успешного достижения личностью наивысших результатов развития («акме») в избранном виде деятельности в ДЮСШ.

Определим в качестве программно-педагогического сопровождения научного поиска и научной теоретизации идеи и основы системного и

интегрированного уточнения условий развития личности в среде работы [1; 2; 3; 4; 5], основы и модели нормального распределения способностей и здоровья в качестве технологии выбора направления и возможностей развития личности через персонификацию решения задач развития в контексте адаптивно-продуктивного, репродуктивно-продуктивного, креативно-продуктивного подходов [5; 6; 7; 8; 9], основы теоретизации и практико ориентированного использования идей классического и инновационного педагогического моделирования и научной теоретизации [3; 4; 6; 10].

Модели организации и функционирования спортивно-образовательной среды ДЮСШ – идеальные системы смыслообразования и целеполагания, в единстве учитывающие основы пространственно-временных и поликультурных условий поиска, основ ограничений и приоритетов, способствующих поливариативному выбору и уточнению качества организации и функционирования спортивно-образовательной среды ДЮСШ.

Модели организации и функционирования спортивно-образовательной среды ДЮСШ:

- адаптивная модель организации и функционирования спортивно-образовательной среды ДЮСШ;
- конструктивная модель организации и функционирования спортивно-образовательной среды ДЮСШ;
- системно-деятельностная модель организации и функционирования спортивно-образовательной среды ДЮСШ;
- игровая модель организации и функционирования спортивно-образовательной среды ДЮСШ;
- суггестивная модель организации и функционирования спортивно-образовательной среды ДЮСШ;
- инновационная модель организации и функционирования спортивно-образовательной среды ДЮСШ.

Принципы организации и функционирования спортивно-образовательной среды ДЮСШ – основные идеи и ценности, формируемые в структуре

процессуального и технологического уточнения условий и возможностей организации и функционирования спортивно-образовательной среды ДЮСШ.

Принципы организации и функционирования спортивно-образовательной среды ДЮСШ:

- принцип научности, последовательности, точности, ясности, системности и систематичности организации и функционирования спортивно-образовательной среды ДЮСШ;

- принцип продуктивности, гуманизма, конструктивности, целостности, перспективности, конкурентоспособности развития личности в ДЮСШ;

- принцип корректности, доступности, возрастосообразности, унификации, персонификации уточнения задач «хочу, могу, надо, есть»;

- принцип корректности и уникальности сравнения и сопоставления возможностей развития личности в различных моделях и системах теоретизации и регламентации условий развития личности;

- принцип практической ориентации функционирования спортивно-образовательной среды ДЮСШ;

- принцип синергетического и диалектического управления качеством развития личности и функционирования спортивно-образовательной среды ДЮСШ;

- принцип включенности личности в Мировое образовательное пространство на основе гуманизации и демократизации развития и самовыражения.

Психолого-педагогические условия обеспечения качества развития личности в ДЮСШ на основе реализации идей возрастосообразного развития через спортивно-образовательную среду ДЮСШ – совокупность системно выделяемых и используемых условных операторов формального языка, регламентирующих основы психологического, профессионального и педагогического решения задач обеспечения качества развития личности в ДЮСШ на основе реализации идей возрастосообразного развития через спортивно-образовательную среду ДЮСШ.

Психолого-педагогические условия обеспечения качества развития личности в ДЮСШ на основе реализации идей возрастосообразного развития через спортивно-образовательную среду ДЮСШ:

- наукообразность теоретизации и технологизации обеспечения качества развития личности в ДЮСШ;

- учет направленности и типа развития в системе выделяемых приоритетов и норм возрастосообразной деятельности;

- активное использование инновационных ресурсов обеспечения возрастосообразного развития через спортивно-образовательную среду ДЮСШ;

- популяризация спорта в современном воспитательно-образовательном пространстве образовательных учреждений;

- разработка новых средств, форм, методов, технологий и программного сопровождения развития личности через спортивно-образовательную среду ДЮСШ;

- мониторинг качества развития личности через спортивно-образовательную среду ДЮСШ;

- стимулирование активности тренеров и педагогов-организаторов к продуктивному решению задач профессионального становления в системе непрерывного образования и профессионально-трудовых отношений.

Библиографический список

1. Казанцева Н.А. Определение концептуальных психолого-педагогических основ технологизации управления качеством учебно-тренировочной работы в ДЮСШ // Социальная психология: вопросы теории и практики: матер. V Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участ. памяти М.Ю. Кондратьева (12–13 мая 2020 г.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. С.259-261.

2. Казанцева Н.А., Гутак О.Я., Казимов Р.Д. Теоретизация и управление качеством развития профессионализма тренера в ДЮСШ // Моделирование и конструирование в образовательной среде: сб. матер. V Всеросс. (с междунар. участ.) науч.-практ. методол. конф. для науч.-пед. сообщества (Москва, 18 апр. 2020 г.). М.: МГОК, 2020. С.166-171

3. Селиванова Е.Г. Теоретизация успешности развития личности в спорте: детерминанты и модели // Современные векторы прикладных исследований в сфере физической культуры и спорта: сб. науч. стат. Междунар. науч.-практ. конф. для молодых ученых, аспирантов, магистрантов и студентов. Воронеж: Издательство «РИТМ», 2020. С.581-586.

4. Шарагашев А.В., Мелентьева Д.С., Мальцев И.В. Теоретизация основ управления качеством развития личности в ДЮСШ: определения и модели // Моделирование и конструирование в образовательной среде: сб. матер. V Всеросс. (с междунар. участ.) науч.-практ. методол. конф. для науч.-пед. сообщества (Москва, 18 апр. 2020 г.). М.: МГОК, 2020.

С.370-374.

5. Щеткина Е.С., Угольников О.А., Абрамов В.М. Спортивно-образовательная среда в модели развития личности // Моделирование и конструирование в образовательной среде: сб. матер. V Всеросс. (с междунар. участ.) науч.-практ. методол. конф. для науч.-пед. сообщества (Москва, 18 апр. 2020 г.). М.: МГОК, 2020. С.391-395.

6. Пожаркин Д.И., Аксенова А.Н., Угольников О.А. Социализация и самореализация личности в спорте: монография. М.: РУСАЙНС, 2020. 158 с.

7. Пожаркин Д.И., Воронцов В.Н., Кононенко С.В. Модели адаптивно-продуктивного знания в ДЮСШ как основа для гибкого управления качеством развития личности // Моделирование и конструирование в образовательной среде: сб. матер. V Всеросс. (с междунар. участ.) науч.-практ. методол. конф. для науч.-пед. сообщ. (Москва, 18 апр. 2020 г.). М.: МГОК, 2020. С.265-269.

8. Пожаркин Д.И., Казанцева Н.А., Коновалов С.В. Теоретизация возможности использования адаптивно-продуктивного подхода в развитии личности в ДЮСШ // Общество и экономическая мысль в XXI в.: пути развития и инновации: матер. VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Воронеж, 9 апреля 2020 г.). Воронеж: Научная книга, 2020. С.612-615.

9. Судьина Л.Н., Чигишев Е.А., Калачиков А.И. Возможности выбора и уточнения модели социализации и самореализации личности в системе непрерывного образования // Вестник СОГУ. 2020. №2. С. 77–85.

10. Сорокин С.В., Козырев Н.А., Козырева О.А. Педагогическое моделирование в системе педагогического и инженерно-технического образования: монография. М.: РУСАЙНС, 2020. 152 с.

ХАЙПОВОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ПЕРЕФОРМАТИРОВАНИЯ СОЗНАНИЯ

Алексей Владимирович Созонник

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии образования и развития СГУ имени Н.Г. Чернышевского
sznnik@mail.ru

Аннотация. За счет доступности интернет-ресурсов у их пользователей появляется возможность не только расширить кругозор и проявить свою индивидуальность, но и трансформировать сознание путем переноса виртуального образа-Я в реальность. В статье предпринята попытка дескрипции такого социально-психологического феномена как хайповое поведение с точки зрения аутосуггестивного воздействия с перекодирующим сознание личности эффектом.

Ключевые слова: хайп, аутосуггестия, сознание, перекодирование.

HYPE-BEHAVIOUR AS AN INSTRUMENT OF CONSCIOUSNESS REFORMATION

A.V. Sozonnik

candidate of psychology, associate professor of the Department of Social Psychology of Education and Development, Saratov State University
sznnik@mail.ru

Abstract. Due to the availability of Internet resources their users have the opportunity not only to expand their horizons and show their individuality, but also to transform consciousness by transferring the virtual self-image into reality. The article attempts to describe such a socio-psychological phenomenon as «hype behavior» from the point of view of autosuggestive influence with a recoding effect of personality consciousness.

Key words: hype, autosuggestion, consciousness, reformation.

С появлением интернет платформ (Instagram, TikTok), созданных преимущественно с целью популяризации «народного творчества», наиболее востребованным среди онлайн пользователей стал такой вид самопрезентации как «хайп». Основа любого хайпа – отклонение от норм, девиация и созданный вокруг этого ажиотаж. Помимо основной цели хайпового поведения в сети - самореклама, достижение известности короткими и не всегда пристойными путями; существует еще одна дополнительная функция хайповой активности в сети – аутосуггестивная. Проблема отсутствия полноценной социализации и самореализации личности в жизни делает Интернет-сети все более востребованными. Если в офлайн-реальности индивид имеет ряд проблем,

связанных с низким уровнем субъективного благополучия (комплексы, недостаток поддержки и внимания, осознание низкого уровня самооффективности, неопределенность смысложизненных ориентаций), то создание хорошо подготовленного профиля в сети с коллаборацией лучших фото и видео и акцентированием внимания на наиболее выгодных характеристиках личности, дает возможность переформатировать самосознание и восприятие себя в лучшую сторону. В официальной информации к вышеупомянутым Интернет-ресурсам указано: *«Наша миссия — запечатлеть лучшие моменты и делиться креативом с другими творцами со всего мира; любой обладатель смартфона может выразить свои идеи и создать что-то новое и интересное!»*. Таким образом, абсолютно любой человек может почувствовать себя креативной, феноменальной личностью, новатором в сфере Entertainment и, таким образом, продемонстрировать себе самому и окружающему социуму свою важность, ценность и аттрактивность.

В связи с этим, хайп можно рассматривать в качестве терапии в борьбе с собственными комплексами и нежелательными установками. Хайп является не только индикатором психических и психологических расстройств, но и средством их устранения, если использовать его в качестве когнитивной и аутотерапии. Чем больше человек культивирует желаемые качества с помощью онлайн-коллаборации собственных хайпов на собственной странице, тем более активной становится префронтальная кора ГМ и, со временем, эта активность поможет сознанию отфильтровывать нежелательные и негативные эмоции, связанные с собственными неудачами в процессе самореализации. Выкладывая в сеть подборки необычных видео и фотоколлажей, человек ощущает себя яркой и неординарной личностью, создавая желаемых образ электронного «я», который переносит в реальность [1]. Таким образом, происходит перестройка персональной идентичности и трансляция нового образа в процесс реального социального взаимодействия [2]. Страница в соцсети становится своего рода резюме/портфолио при трудоустройстве, в котором обычно указываются самые положительные характеристики личности, чтобы как можно больше понравиться

работодателю; однако в роли реципиента резюме выступает социум. В результате просмотра собственной страницы, с лайками и комментариями (в т.ч. от хейтеров, которые начинают восприниматься как завистники) обладатель страницы хайпового характера формирует аутосимпатию [3]. Таким образом, создание желаемого имиджа в сети с помощью различного рода хайпа является аутогенной тренировкой собственного мозга, реализуясь в виде трансформационного копинга на пути достижения субъективного благополучия. Человек самостоятельно запускает нейронные механизмы благополучия, о чем писал основоположник позитивной психологии М. Селигман [4].

Суммируя все вышеуказанное, можно сделать вывод, что в процессе запуска механизма аутосуггестии происходит психокодирование и далее переформатирование сознания личности. Чаще всего старт процесса психологического перекодирования происходит за счет ухода от реальности (погружение в онлайн-среду с возведением в культ понравившихся личностей с последующим копированием в воображении их поведения, стиля самопрезентации и имиджа в целом), а затем транслирования воображаемого образа «Я» сперва в виртуальную, а потом и в реальную жизнь. Каждый раз, просматривая свой профиль в сети с «выпяченными» на всеобщее обозрение «достоинствами»; анализируя посещаемость страницы другими пользователями и наличие обратной связи (комментарии, лайки), хайповец начинает возводить собственную персону в культ, как для себя, так и для других. Человек становится одновременно кумиром и фанатом самого себя. Происходит изменение в действующих психофизиологических процессах путем проигрывания (репетиции) в голове хайповых образов и ситуаций до состояния рефлекса. В дальнейшем, вследствие переноса внутренней реальности во внешнюю (с отработанными рефлексамми в форме бихевиоральных паттернов) хайповец начинает вести себя так же, как и в онлайн среде, за счет переноса виртуального имиджевых установок в офлайн-пространство [5].

Двоякая природа хайпа состоит в том, что этот феномен возникает не только как стремление отличаться от окружающих, демонстрируя свою

уникальность через абсолютное противопоставление себя социуму и его нормам. Он может реализовываться и с помощью отождествления себя с кем-либо или с чем-либо, что так же позволяет отличаться от всех остальных. Как было сказано выше, чаще всего процесс переформатирования сознания начинается с выбора объекта для подражания. Это может быть как реальный персонаж (медийная личность), так и вымышленный (мультфильмы, игры и т.д.), включая представителей фауны и неодушевленные предметы. Человек начинает искать сходства с кумиром, еще более уверяясь в своей схожести с ним, если кто-то со стороны об этом говорит. Данная информация становится руководством к действию на пути к трансформации сознания, минуя цензуру психики. В результате очагового возбуждения в коре головного мозга (образование доминанты) вследствие сильной эмоции, поступающая извне информация может сразу переходить в психологическую установку (аутосуггестия), минуя цензуру психики, что приводит к изменению целостности существования [6]. То есть происходит «обман сознания» за счет самовнушения – методики внушения образов и состояний самому себе. В некоторых случаях, этот процесс заканчивается на этапе копирования бихевиоральных паттернов – яркий поведенческий хайп [7]. Но чаще всего, желание хайпануть на сходстве со своим идеалом приводит к радикальным и далеко небезопасным внешним изменениям (физические трансформации). Образы подменяют истинную реальность. Жизнь в двух реальностях (внешней и внутренней) может привести к невротическому расстройству, во избежание чего сознание осуществляет перевод внутренней реальности во внешнюю. Так происходит переформатирование сознания личности. Поведенческие установки (копирование моделей поведения), одетые во внешние сходства с кумиром создают эффект правдоподобности. Левое полушарие снижает свою активность за счет ослабления цензуры психики, а значит, получаемая информация при прохождении верификационного отбора сразу пойдет в подсознание и, закрепившись там в роли психологических установок и паттернов поведения, окажет в последующем свое воздействие на сознание [8; 9].

Вероятнее всего, хайпу подвержены люди с низким уровнем субъективного благополучия. Представление личности о возможном, достижимом, соответствующем должному имеет определяющее значение для ее субъективного благополучия [10]. Склонность к использованию хайповых стратегий поведения может быть так же следствием каких-либо психических и психологических расстройств. Среди них:

- сниженный порог критического восприятия информации;
- невротичность;
- нарушение психофизиологического гомеостаза (биологического порога, предохраняющего организм от засорения повреждающей и неверной информацией);
- неуверенность;
- эмоциональная усталость;
- низкая самооценка;
- чувство собственной неполноценности и пр.

Таким образом, хайп для многих является терапией на пути преодоления психологических барьеров. Благодаря ему запускается процесс реформатирования сознания с помощью такого инструмента как ауто-суггестия. С помощью самовнушения можно избавиться от любого негативного образа мыслей, изменить свое поведение. Нередко самовнушение способствует личностному росту. Следовательно, хайповое поведение обусловлено не только стремлением к известности, но и желанием повысить уровень субъективного благополучия за счет внутренних и внешних трансформаций. Социальные причины, психологические факторы и социально-психологическую структуру данного феномена еще предстоит выяснить в последующих эмпирических исследованиях.

Библиографический список

1. Miller, H. (1995). The presentation of self in electronic life: Goffman on the Internet. In Embodied knowledge and virtual space conference (Vol. 9). Retrieved from <http://www.dourish.com/classes/ics234cw04/miller2.pdf>
2. Donath, Judith S. Identity and deception in the Virtual community. 1997.

3. Шевченко И.С. Вариативность самопрезентации в интернет-общении: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Казань, 2002.
4. Селигман М. Как научиться оптимизму: Измените взгляд на мир и свою жизнь = Learned Optimism. How to Change Your Mind and Your Life. М.: Альпина Паблишер, 2013.
5. Барышникова Г.В. Имиджевые установки создания виртуальной личности: гендерная парадигма // Известия ИГПУ. 2019. № 5 (138). С.102-106.
6. Ухтомский А.А. Доминанта. СПб.: Питер, 2002.
7. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия. СПб.: Питер, 2002.
8. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966.
9. Эриксон М. Мой голос останется с вами. СПб, 1995
10. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности как субъекта социального бытия. Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2014. №14 (1-1). С. 80-86.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БЛОГЕРОВ

Екатерина Дмитриевна Сосунова

магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования
СГУ им. Чернышевского
progetti@yandex.ru

Аннотация: В настоящее время социальные сети занимают большое место в жизни школьников, а популярные блогеры часто являются референтной группой для подрастающего поколения. В статье представлены результаты эмпирического исследования, раскрывающие особенности представлений старшеклассников о профессиональной деятельности блогеров. Проведено сравнение представлений школьников об этом виде деятельности с ответами уже состоявшихся действующих блогеров.

Ключевые слова: социальные представления, старшеклассники, блогер, блогосфера, профессиональная деятельность.

FEATURES OF SENIORS PUPIL'S REPRESENTATIONS ABOUT BLOGGERS' PROFESSIONAL ACTIVITY

E. D. Sosunova

master student of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education
Saratov State University
progetti@yandex.ru

Abstract: Nowadays social networks occupy a large place in the lives of schoolchildren, and popular bloggers often become a reference group for the younger generation. The article presents the results of an empirical research that reveals the features of senior pupil's representations about the professional activities of bloggers. Has been made a comparison of schoolchildren's representations about this type of activity with the answers of dealing bloggers.

Key words: social representations, seniors pupils, blogger, blogosphere, professional activity.

В наше время непрерывного технического прогресса происходит активное развитие и изменение различных сторон нашей жизни в плане все большей информатизации и расширения коммуникации. Такие перемены способствовали в том числе развитию блогинга, то есть деятельности, связанной с ведением блогов.

Блог - дневниковые записи, создаваемые на персональной странице в Интернете в расчёте на сторонних читателей, которые могут оставлять свои комментарии, вступать в дискуссию и т. п. [1]

Если изначально блоги являлись просто дневниковыми записями, то постепенно они приобрели разные формы, становясь, например, одним из

подвидов журналистики или способом продвижения интернет-магазинов. Первые же блоги появились одновременно с созданием интернета. Создавая первые сайты, их основатели регулярно размещали на них новые заметки, новости – это и были прообразы первых блогов. Сегодня блогинг – широкое социальное явление, а само ведение блогов упрощено благодаря существованию специальных социальных сетей, ориентированных на размещение коротких заметок, фото и другого контента. Авторы блогов называются блогерами, а общая совокупность блогов – блогосферой. [2]

Современные школьники выросли в период становления и развития блогов, от видеоблогов в YouTube до популярного сегодня Instagram. Вырастая окруженными контентом множества блогов, они воспринимают эту деятельность как возможность полноценной и серьезной карьеры. Блогосфера становится для подрастающего поколения жизненным ориентиром, в том числе закладывая представления о профессиях. В то же время эти представления оказываются не всегда реалистичны, формируя неверное представление о жизни и ценностных ориентирах. В том числе преувеличенно привлекательным видится образ блогера. Блогосфера становится для современных подростков референтной группой нового типа, а ценности, транслируемые популярными в интернете персонажами (блогерами, влогерами, популярными представителями масс-культуры) принимаются старшеклассниками как информация от референтной группы. [3]

Как показывают проводимые ранее исследования, образ блогера рисуется молодежи преимущественно в позитивном ключе. «Блогер воспринимается респондентами как молодой человек, который транслирует определенные смыслы и ценности, оказывает реальную помощь и реализует различные значимые функции». Таким образом, образом можно сказать, что в молодежной среде эта профессия считается социально одобряемой. Кроме того, существует мнение о высоких доходах и легкости этого труда. Так формируется красивый образ необременительной деятельности, приносящей высокий доход и славу. Идея стать блогером самому кажется многим школьникам заманчивой. [4, с. 432]

Все больше родителей и представителей профессий, работающих с подростками, замечают стремление их к выбору блогерской деятельности вместо выбора традиционных профессий. Приведем в качестве примера выдержку из поста кандидата психологических наук Ларисы Сурковой в своем блоге: «День начался с интервью для радио. Вопрос: одним из лидеров в рейтинге желанных профессий для подростков явилось – блогерство... Что мол я посоветую, как стать блогером. Сказала, что не знаю. Что мой путь: 5 лет в МГУ; диссертация; работа, работа, и... ты блогер и работаешь теперь 24/7.... Сказали, что это сложный какой-то путь... А я сказала, что наверное, не хочу блогером называться. Если для молодёжи это синоним #ничегоненадоделать». [5]

При этом большинство школьников, не являясь сами блогерами и не имея с ними личного знакомства, могут иметь представления об этом виде деятельности представления, мало соответствующие реальным. Для выявления этого соответствия нами проведено исследование представлений о профессиональной деятельности блогеров среди их самих и среди школьников. Наши вопросы участникам исследования касались привлекательных и отрицательных моментов в этом виде деятельности, легкости приобретения популярности, надежности дохода. Также задавались вопросы, позволяющие выявить степень готовности к подобной деятельности, в частности готовность к ненормированному рабочему графику, негативу, постоянному общению онлайн.

В исследовании приняли участие 66 учащихся выпускных классов (38 юношей и 28 девушек). Из них 25 человек – ученики 9 класса (подростки в возрасте 15-16 лет), 41 человек – ученики 11 класса (подростки в возрасте 17-18 лет).

Сравнение представлений старшеклассников с ответами действующих блогеров

Свое желание связать профессиональную деятельность с работой в интернете выразили 85% опрошенных школьников. Из них 61% рассматривают эту деятельность в качестве дополнительного источника дохода, 24% - основного. Остальные 15% не готовы работать в интернете. Из желающих

работать в интернете 49% предпочитают ведение своего блога или сайта, 30% - фриланс, 21% - заработок на валютном рынке. Из чего можно сделать вывод, что желание заниматься блогерской деятельностью достаточно высоко, его выразили больше трети всех опрошенных школьников.

Наиболее привлекательны в работе блогера с точки зрения старшеклассников следующие моменты: свобода слова и действия (такой ответ дали 27% опрошенных), популярность – 24%, высокий заработок – 18%, общение – 15%, свободный график – 15% и автономность. Также были и такие ответы – «монетизация своей деятельности», «ненапряженность», «делиться своей любимой темой». Трудной стороной этой деятельности названы: создание контента - 36%, монтаж видео - 21% и необходимость специальных знаний для такой работы – 18%. Среди трудностей были также упомянуты: «умение на ходу придумывать текст речи», «жизнь как на пороховой бочке», «сниматься на камеру», «организация съемок», «быть всегда за компьютером» и «давление общественности».

Легким путем становления популярным блогером считают 18% опрошенных школьников, трудным - 82%. Необходимыми факторами популярности названы: следование трендам, подстраивание под аудиторию – 33%, реклама – 33%, нужный, интересный контент – 27%, упорство и дисциплина – 24%, харизма -15% и время – 12%. Были и другие ответы: «качество», «эмоции», «привлечь внимание, понравиться людям». Надежной с точки зрения дохода такую деятельность назвали 24% школьников, 70% - ответили, что не считают ее надежной, 15% школьников уточнили, что считают ее «ненадежной, но высокооплачиваемой».

Для второй части исследования был проведен опрос среди 60 блогеров (40 женщин и 20 мужчин) в социальной сети Instagram с числом подписчиков от 10000 до 1200000 человек. В исследовании также был применен метод опроса. Выборку составили представители разных направлений блогов – семейные ценности, путешествия, культура, юмор и развлечения, блоги о своей профессиональной деятельности и др. Также в тематике блогов можно выделить

две крупные группы – личные блоги и тематические или экспертные. По типу дохода – первичные (доход от размещения в блоге рекламы) и вторичные (блог выступает рекламой основной деятельности блогера).

На вопрос о привлекательных сторонах ведения блога была получена следующая статистика. 31% опрошенных признали самым интересным создание контента, 16% - общение, 16% - возможность приносить пользу, 13% - тему самого блога. Также были указаны обратная связь, самовыражение, получение новых знаний, рефлексия. Самым же неприятным был признан негатив от подписчиков - 21% ответов из всех опрошенных и малая обратная связь - 11%. Также двое из опрошенных блогеров назвали неприятным обесценивание труда и негатив от близких. «Самое неприятное, наверное, что ты вкладываешь очень много труда, который обесценивается и который высмеивают «сидишь все время в телефоне», «лучше бы детьми занялась», причём от семьи это слышать тяжелее всего. Даже если они очень вас поддерживают, при первой же ссоре это вырвется наружу».

88% блогеров считают, что стать популярным блогером трудно, 3% - легко, «если есть желание». Остальные оценили легкость этого процесса неоднозначно. Необходимыми факторами были названы «упорство и дисциплина», так ответили 45% от всех опрошенных, финансовые вложения – 33%, знания, компетентность – 20%, время – 18%, связи и коммуникация – 2%. Также 8% опрошенных заметили, что принести быструю славу может хайп, пиар, но «такая слава скоротечна» и мало кто соглашается на это в связи с приобретением «скандальной репутации».

Надежным видом профессиональной деятельности блогинг считают 34% опрошенных, при этом количество подписчиков значения не имеют. Такой ответ давали блогеры с аудиторией от 10 до 700 тысяч человек. 55% считают блогинг ненадежным занятием. Среди других ответов преобладает мнение о том, что надежность такова же, как и в остальных профессиях.

По результатам опроса двух выборок был проведен сравнительный анализ. Ответы на вопрос о том, чем интересна деятельность блогера, показали различия

между ними в приоритетах. Так, для блогеров наиболее интересными являются творчество, работа с любимой темой и взаимодействие с аудиторией. Для старшеклассников наиболее интересными представляются свобода и независимость, популярность, высокий заработок. Общим показателем является общение, несколько чаще встречающееся среди ответов блогеров.

На вопрос о трудных моментах блогинга действующие блогеры выделили в качестве основной трудности необходимость соблюдать некое постоянство, а также негатив, создание контента и малый отклик. По мнению школьников, наиболее сложным является создание контента, монтаж видео и необходимые для этой деятельности знания. И те, и другие считают трудным создание контента, но для старшеклассников это представляется наиболее трудным в работе, тогда как блогеры ставят этот вариант лишь на третье место.

И блогеры, и школьники считают, что стать популярным блогером трудно. В этом их ответы примерно совпадают (85% блогеров и 82% школьников считают этот путь трудным). При этом оставшиеся 18% опрошенных старшеклассников считают, что это легко. У блогеров же 3% опрошенных считают это легким и еще 12% не смогли дать однозначный ответ. Самым необходимым фактором для приобретения популярности блогеры называют упорство и самодисциплину, у школьников наиболее важными условиями считаются следование трендам и вложения в рекламу. Стоит заметить, что вложения назвали необходимым условием и 33% блогеров, и 33% школьников.

На вопрос о надежности соотношение ответов также схожее. 61% блогеров и 70% школьников считают такую профессиональную деятельность ненадежной. 15% опрошенных школьников также добавляю, что «ненадежной, но высокооплачиваемой».

73% опрошенных школьников выразили готовность соблюдать график, быть дисциплинированными. Вдвое меньше ответов блогеров были о том, что для них не составляет трудности соблюдение графика. Среди блогеров постоянно удается быть дисциплинированными только 48%, еще 40% - не всегда могут соблюдать постоянство.

Что касается необходимости работать в выходные, здесь ответ расходятся. Только 39% школьников готовы работать по выходным и вечерам. Согласно же ответам блогеров 58% из них приходится этим заниматься регулярно.

60% опрошенных старшеклассников ответили, что могут не принимать негатив близко к сердцу. 81% блогеров ответили, что благополучно справляются с негативом, но только 43% из общего числа опрошенных легко к нему относятся.

Готовность школьников к блогерской деятельности

Большинство опрошенных школьников выражают готовность ко многим аспектам блогерской деятельности, в том числе к самодисциплине (73%), необходимости рекламировать (85%), умению писать тексты (85%), общению (82%) и справляться с негативом (60%). Тем не менее, большинство показали свою неготовность к вниманию (61% не готовы к публичности) и к работе по выходным и вечерам (61%), хотя это в большинстве случаев является необходимым.

Исходя из всего вышеизложенного, хотя у школьников и имеются заблуждения, в целом их представление об особенностях и трудностях этого вида деятельности можно считать достаточно адекватными. Что касается выбора такого профессионального пути, многие школьники считают себя готовыми к такой деятельности. Однако по ответам уже состоявшихся блогеров можно сделать вывод, что стать популярным и получать высокий доход очень трудно, и мало кому это удастся. В большинстве случаев, не вкладывая крупные суммы и не отдавая этой деятельности почти все время, можно рассчитывать лишь на очень низкий и нестабильный доход.

Библиографический список

1. Грамота.ру. Справочно-информационный портал [Электронный ресурс] URL: <http://gramota.ru/slovari/dic/?word=%D0%B1%D0%BB%D0%BE%D0%B3&all=x&lop=x&bts=x&ro=x&zar=x&ag=x&ab=x&sin=x&lv=x&az=x&pe=x> (дата обращения: 02.10.2020). Загл. с экрана. Яз. рус.
2. Грамота.ру. Справочно-информационный портал [Электронный ресурс] URL: <http://gramota.ru/slovari/dic/?word=%D0%B1%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B5%D1%80&all=x> (дата обращения: 02.10.2020). Загл. с экрана. Яз. рус.
3. Гришина А.В., Абакумова И.В., Данченко И.В. Интернет-блоги как фактор инициации выбора профессии российскими школьниками // Мир науки. Педагогика и

психология. 2019. Т.7, №6. [Электронный ресурс] URL: <https://mir-nauki.com/PDF/127PSMN619.pdf> (дата обращения: 05.10.2020). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

4. Жижина М.В. Социальные представления студенческой молодежи о личности блогера // Известия Саратовского университета Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2019. №4. С.432-435.

5. Суркова Л.М. Личный блог [Электронный ресурс] URL: <https://www.instagram.com/p/BcSkN29DL2v/> (дата обращения: 04.10.2020). Загл. с экрана. Яз. рус.

ПРОБЛЕМА САМОКОНТРОЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Наталья Леонидовна Станкевич

преподаватель кафедры психологического обеспечения профессиональной деятельности,
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
г. Минск, Республика Беларусь
stankevichnata@mail.ru

Аннотация. В статье поднимается проблема самоконтроля обучающихся на разных уровнях профессионального образования. Показано, что умения и навыки самоконтроля оказывают положительный эффект на качество усвоения обучающимися профессиональных знаний, умений и навыков, осуществление ими последовательных и безошибочных действий. Акцентируется внимание на проблеме бесконтрольного поведения у учащихся ПТУЗ, ССУЗ, недостаточной сформированности умений и навыков самоконтроля у студентов-первокурсников ВУЗ. Подчеркивается актуальность исследования особенностей самоконтроля у обучающихся в стрессовых ситуациях, связанных с учебно-профессиональной деятельностью.

Ключевые слова: самоконтроль, обучающиеся, профессиональное образование, знания, умения и навыки, регуляторно-личностные свойства.

THE PROBLEM OF SELF-CONTROL OF STUDENTS AT DIFFERENT LEVELS OF PROFESSIONAL EDUCATION

N. L. Stankevich

lecturer of the Department of Psychological Support for Professional Activities
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank
Minsk, Republic of Belarus
stankevichnata@mail.ru

Abstract. The article raises the problem of students' self-control at different levels of professional education. It is shown that the skills and skills of self-control have a positive effect on the quality of assimilation by students of professional knowledge, skills and abilities, their implementation of consistent and error-free actions. Attention is focused on the problem of uncontrolled behavior among students at vocational schools, secondary schools, and the insufficient formation of self-control skills in first-year students of a university. The relevance of the study of the features of self-control among students in stressful situations associated with educational and professional activities is emphasized.

Key words: self-control, students, vocational education, knowledge, skills, regulatory and personal properties.

Рассматривая проблему самоконтроля обучающихся в системе профессионального образования, необходимо отметить её научно-исследовательскую актуальность и значимость. Умение обучающихся контролировать собственное поведение и деятельность оказывает непосредственное воздействие на организацию их учебно-профессиональной

деятельности и ее эффективность. Самоконтроль является значимым аспектом в процессе обучения, так как усвоение знаний невозможно без умения осознанно осуществлять коррекцию всех составляющих его действий. Развитие самоконтроля у обучающихся является одним из критериев их успешности обучения профессии и закрепления в ней, а также основой профессиональной адаптации.

Теоретический анализ литературы показывает двустороннюю направленность самоконтроля в соотношении с профессиональными знаниями, умениями и навыкам. С одной стороны, самоконтроль относят к основным факторам, определяющим качественное овладение обучающимися профессиональными знаниями, умениями и навыками. С другой стороны, для осуществления самоконтроля профессиональных действий обучающиеся должны овладеть необходимыми для каждого из уровней профессионального образования (профессионально-технического (ПТУЗ), среднего специального (ССУЗ) и высшего (ВУЗ)) *знаниями, умениями и навыками*. Учебные заведения ПТУЗ и ССУЗ обеспечивают практико-ориентированную подготовку рабочих и специалистов. В процессе обучения на данных уровнях образования уделяется внимание развитию сенсомоторных навыков, перцептивно-моторных умений трудовой деятельности, которые составляют оперативную основу подготовки рабочих профессий. В настоящее время в условиях современной автоматизации трудового процесса, важным аспектом профессионально-технического, среднего специального образования является развитие у будущих специалистов умений и навыков, связанных с быстрым и точным манипулированием мелкими объектами. Напротив, учреждения высшего образования призваны вооружить студентов теоретическими знаниями, умственными, речевыми навыками, способностями к нестандартному мышлению, принятию инновационных решений; нацелены дать студентам возможность ориентироваться на дальнейшее творческое саморазвитие в разных отраслях и видах деятельности. Следовательно, самоконтроль для обучающихся выступает критерием

успешного усвоения профессиональных знаний, умений и навыков, а также качественного выполнения учебно-профессиональной деятельности.

В современных психологических исследованиях также поднимается острая проблема самоконтроля поведения обучающихся на разных уровнях получения образования (ПТУЗ, ССУЗ, ВУЗ). Подчеркивается её обусловленность *возрастными и личностными особенностями учащихся и студентов*. Анализ научных исследований О.С. Поповой [1], Т.А. Исаковой [2], Е.Л. Касьяник [3] и др. свидетельствует, что в раннем юношеском возрасте (15-17 лет) у учащихся профессионально-технических и средних специальных учреждений образования существуют трудности эмоциональной и волевой регуляции (самоконтроля и саморегуляции) поведения и деятельности. Среди них зачастую встречаются педагогически и социально запущенные обучающиеся, воспитывающиеся в неблагополучных семьях, дети-сироты. Следствием недостаточной сформированности у учащихся умений и навыков самоконтроля являются личностная тревожность, агрессивность, неупорядоченные, бесконтрольные действия и поступки, которые приводят к отклоняющемуся поведению. На первоначальном этапе получения профессионального образования многие исследователи отмечают возникновение трудностей адаптации к новой системе обучения, появление сложности перехода от внешнего «школьного» контроля к самоконтролю учебной деятельности. Основная трудность учащихся раннего юношеского возраста – научиться действовать и выполнять свои обязанности с опорой на внутренний самоконтроль, а не на внешний контроль.

В системе высшего образования недостаток навыков самоконтроля, самостоятельной работы в условиях освобождения от повседневной опеки со стороны семьи и преподавателей, неразвитость волевых качеств и недостаток организованности характерен в своём большинстве для студентов-первокурсников. В частности, Л.П. Баданина обращает внимание на то, что в процессе адаптации к новой системе обучения студенты-первокурсники тяжело воспринимают отсутствие постоянного внешнего контроля [4]. Трудности

самоконтроля обучающихся зачастую связаны с ослаблением программирования и контроля деятельности, нарушением критичности мышления, направленного внимания. Успешность учебной деятельности студентов может быть реализована за счет развитости у них регуляторно-личностных свойств. Исследователями установлено, что наиболее высокие показатели составляющих процессуального самоконтроля приходятся на период позднего юношеского возраста (18-25 лет – поздняя юность) [5], совпадающего с этапом обучения в высших учебных заведениях. Высшая школа отличается от системы профессионально-технического и среднего специального образования большей степенью самостоятельности обучающихся. Студент сам осуществляет управление собственным поведением и деятельностью, сознательно ставит цели и задачи, планирует свою деятельность, выбирает способ ее выполнения и осуществляет анализ.

С целью установление связи между характеристиками самоконтроля и успеваемостью обучающихся нами было проведено исследование, в котором приняли участие 238 респондентов из числа учащихся ПТУЗ и ССУЗ Республики Беларусь. В качестве методик исследования были использованы: тест-опросник А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана; методика определения уровня субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина, С.А Голынкиной, А.М. Эткинды; вопросник Г.С. Никифорова, В.К. Васильева, С.В. Фирсовой; опросник «Шкала контроля за действием» (НАКЕМР-90) Ю. Куля в адаптации С.А. Шапкина; опросник способов совладания R. Lazarus, S. Folkman в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой.

В рамках исследования, с помощью параметрического критерия (коэффициента линейной корреляции Пирсона), были выявлены корреляционные связи между показателями среднего балла успеваемости и характеристиками самоконтроля обучающихся по шкалам: «Общая интернальность» ($r=0,30$); «Интернальность в области достижений» ($r=0,15$); «Интернальность в области неудач» ($r=0,32$); «Интернальность в области производственных отношений» ($r=0,14$); «Интернальность в области

межличностных отношений» ($r=0,30$); «Интернальность в отношении здоровья и болезни») ($r=0,15$); «Контроль за действием при реализации» ($r=0,24$); «Эмоциональный самоконтроль» ($r=0,17$); «Конфронтационный копинг» ($r=-0,23$); «Дистанцирование» ($r=-0,23$); «Бегство-избегание» ($r=-0,17$); «Положительная переоценка» ($r=-0,17$).

Анализ данных показывает, что уровень субъективного контроля в различных сферах жизнедеятельности взаимосвязан со средним баллом успеваемости испытуемых. Установлено, что чем выше способность обучающихся к контролю над собственными достижениями, неудачами в деятельности, в межличностном взаимодействии, по отношению к своему здоровью, тем выше уровень успеваемости обучающихся. Следовательно, испытуемые с высокими показателями субъективного контроля достигают высоких результатов в учебной деятельности.

Выявлено что, чем выше у обучающихся показатели контроля за реализацией действий, направленных на достижения поставленной цели, показатели контроля над собственным эмоциональным состоянием, тем выше их показатели результативности в учебной деятельности, выражающиеся в среднем балле успеваемости. Напротив, характер взаимосвязи (отрицательная), свидетельствует о том, что, чем выше у обучающихся показатели копинг-стратегий, направленных на разрешение проблемы путем повышенной активности и эмоционального отреагирования негативных эмоций; отстранения и переключение внимания; отрицания либо полного игнорирования проблемы; положительного переосмысления проблемной ситуации, тем ниже средний балл успеваемости испытуемых. Отсюда следует, что обучающиеся с высоким баллом успеваемости способны осуществлять контроль над собственными достижениями и неудачами в различных сферах жизнедеятельности, сдерживать негативные эмоциональные проявления при встрече с сопротивлением или враждебностью со стороны окружающих, в условиях возникновения стрессовых и напряженных ситуаций.

Таким образом, на разных уровнях получения образования у обучающихся следует подчеркнуть позитивное влияние самоконтроля на повышение учебной успеваемости, достижение её качественных результатов. Теоретический анализ литературы показывает, что при осуществлении самоконтроля у учащихся и студентов формируются такие профессионально значимые личностные качества как: самостоятельность, дисциплинированность, оперативность, познавательная активность, прочность и скорость усвоения знаний, объективность оценки, способность к самоанализу, самовоспитанию, самообразованию и саморазвитию. Актуальным направлением современных психологических исследований является рассмотрение проблемы самоконтроля у обучающихся в стрессовых ситуациях, связанных с учебной деятельностью (адаптация, экзаменационный стресс), в условиях информационной перегруженности. В процессе обучения возрастает типичность, периодичность и стрессогенность ситуаций, что может выступать в качестве одного из источников поведенческих и личностных изменений обучающихся, влияющих на их эффективность в учебно-профессиональной деятельности. В связи с этим, следует подчеркивать необходимость изучения личностных переменных, которые способствуют преодолению негативных проявлений стресса и повышению регуляции собственного поведения и деятельности у обучающихся.

Библиографический список

1. Исакова Т.А. Жизненные и профессиональные планы детей-сирот: психологические особенности // Народная асвета. 2009. № 4. С. 72–75.
2. Касьяник Е.Л. Развитие профессиональных представлений учащихся учебных заведений профессионального образования: монография. Мн.: РИПО, 2005. 92 с.
3. Попова О.С. Деятельность психологической службы по сопровождению учащихся с затруднениями личностного развития // Новое в психолого-педагогических исследованиях: теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. 2012. № 1. С. 97–103.
4. Баданина Л.П. Анализ современных подходов к организации психолого-педагогического сопровождения студентов на этапе адаптации к вузу // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 83. С. 99–108.
5. Сергиенко Е.А., Виленская Г.А., Ковалева Ю.В. Контроль поведения как субъектная регуляция. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 352 с.

УКРАИНСКИЕ СМИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ НЕГАТИВНОГО ОБРАЗА РОССИИ У НАСЕЛЕНИЯ УКРАИНЫ

Никита Валерьевич Суздальцев

аспирант кафедры социальной психологии образования и развития

СГУ имени Н.Г. Чернышевского

nvgulkosaratov@gmail.com

Аннотация. В статье автор, ссылаясь на важность средств массовой информации в формировании образа, исследует риторiku украинских СМИ в отношении России. В ходе исследования был проведён подсчёт и категоризация упоминаний о России в трёх украинских СМИ. Более глубокий психолингвистический анализ помог выявить конкретное позиционирование России в украинской повестке. По результатам исследования автор представил те пункты, которые чаще всего используются для негативизации образа Российской Федерации.

Ключевые слова: риторика, СМИ, позиционирование, контент анализ, общественное мнение.

UKRAINIAN MEDIA AS A TOOL FOR FORMING A NEGATIVE IMAGE OF RUSSIA AMONG THE POPULATION OF UKRAINE

N. V. Suzdaltcev

postgraduate student of the Department of Social Psychology of Education and Development

Saratov State University

nvgulkosaratov@gmail.com

Abstract. In the article, the author, referring to the importance of the media in shaping the image, examines the rhetoric of the Ukrainian media in relation to Russia. The study calculated and categorized references to Russia in three Ukrainian media outlets. A deeper psycholinguistic analysis helped to clarify the specific positioning of Russia in the Ukrainian agenda. Based on the results of the study, the author presented those points that are most often used to negativize the image of the Russian Federation.

Key words: rhetoric, mass media, positioning, content analysis, public opinion.

В нынешних социально-политических реалиях важную роль играют не только взаимоотношения между различными странами на официальном уровне, но и отношение населения стран друг к другу. Украина и Россия на протяжении долгого периода времени были связаны между собой тесными как экономико-политическими узами, так и социально-демографическими. После 2014 года и всех последовавших в этот год событий ситуация кардинально изменилась. При этом, общаясь на каком-либо уровне с соседним государством, важно отчётливо понимать те ориентиры, социальные установки и оценки от которых

отталкиваются партнеры Одним из инструментов для формирования таких установок и оценок у людей являются средства массовой информации.

В обсуждении роли СМИ в формировании массового сознания, настроения и установок стоит отметить резко возросшую их роль за последние 50 лет. Связано это с развитием как самих СМИ, так и информационно-коммуникативных технологий, которые используются для распространения сообщений массмедиа. Различные исследователи психологических и политических наук напрямую связывают средства массовой информации с социальным управлением и различными манипуляциями обществом и общественным мнением, в частности. Так, по словам Г. Грачёва и И. Мельника на протяжении последних столетий происходила эволюция и совершенствование технологий власти и социального управления в обществе. Возможности для этого были созданы современными средствами массовой информации. Именно массмедиа многократно усилили эффективность использования информации в целях социального управления в XX веке [1].

Манипуляционная функция СМИ, по наблюдениям исследователей вышеупомянутых, играет всё более важную роль в функционировании массмедиа как таковых. Большинство информационных сообщений любых форматов всё чаще играет политическую роль в первую очередь, и только во вторую информационную.

Исходя из этого нами было проведено психолингвистическое исследование по выявлению характеристик образа Российской Федерации, который формируется в ряде ведущих украинских средств массовой информации, среди которых: частный телеканал «112.Украина», информационные агентства «Укринформ» и «ТСН» (1+1). Основным методом исследования выступил контент анализ.

При подборе средств массовой информации для анализа автор исходил из двух аспектов: принадлежность СМИ к тем или иным группам влияния и высокая посещаемость сайта. Касаемо первого аспекта необходимо отметить, что важность учёта принадлежности масс-медиа объясняется попыткой охвата

максимального количества потенциальных читателей, ведь СМИ каждой группы влияния в стране имеет свою собственную целевую аудиторию. Проверка посещаемости сайта СМИ также позволяет выбрать наиболее читаемые и, таким образом, оказывающие наибольшее влияние на украинское общество СМИ.

Само исследование было проведено в два этапа:

- Посредством контент-анализа мы подсчитали количество упоминаний о России. Общее число упоминаний мы разбили по двум типам категорий: по эмоциональной окрашенности упоминаний и по тематической направленности публикаций, в которой были выявлены упоминания. Среди категорий эмоциональной направленности были выделены негативные, нейтральные и позитивные упоминания. Тип тематической направленности был поделён на следующие пять категорий: «Донбасс», «Нормандские переговоры», «Крымский кризис», «Взаимоотношения между Украиной и Россией» и «Международная повестка». Благодаря результатам подсчёта удалось подсчитать соотношение упоминаний о России по эмоциональной направленности. Эти показатели мы смогли также соотнести с тематическими категориями, что позволило узнать наиболее болезненные темы взаимоотношений между странами. Помимо этого, полученные результаты дали возможность оценить уровень лояльности трёх известных украинских средств массовой информации по отношению к России [2]. Такие данные могут стать основой для дальнейшего исследования уровня лояльности зарубежных, в частности украинских, СМИ в отношении Российской Федерации.

- Второй этап исследования также был проведён посредством контент-анализа. Однако форма его была немного видоизменена. В качестве единицы счёта взято соотношение первого и второго членов предложения, которые встречаются в тексте сообщения СМИ (парный анализ). Так, первый член предложения оставался константой и всегда обозначал слово Россия / Российская Федерация. Этот член предложения по задумке исследования всегда так или иначе обозначал Россию. Второй же член предложения, непосредственно «пара», был вариативен. Благодаря подсчёту этих вариативных членов предложения

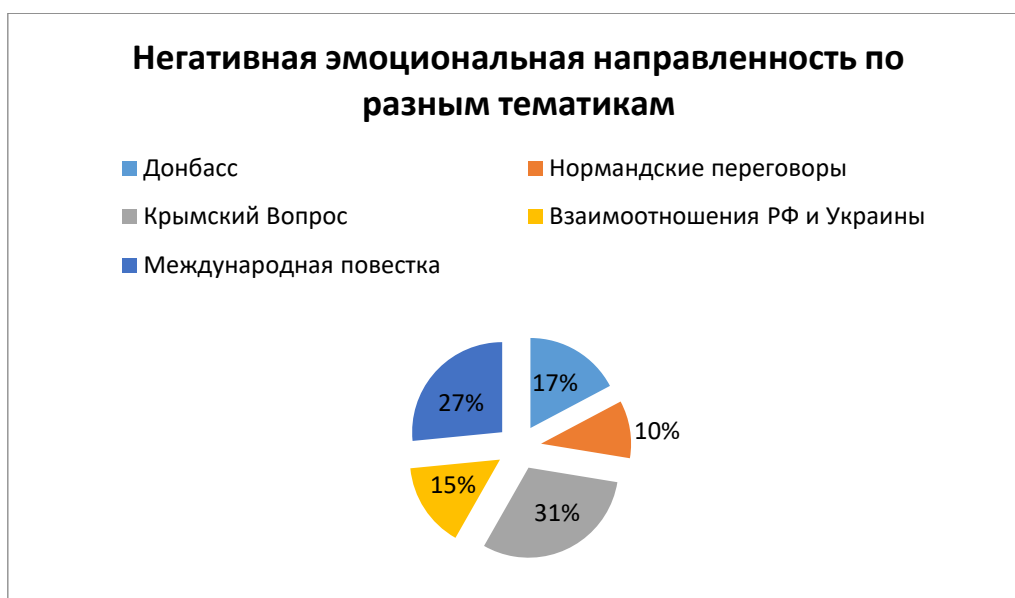
удалось выяснить характер информационной политики каждого из исследуемых средств массовой информации. Таким образом мы узнали, какие именно контексты чаще всего используют редакции при позиционировании России.

В рамках исследования нами были проанализированы 225 случайных публикаций в трёх вышеупомянутых СМИ за период май 2019 года – март 2020 года.

По итогам контент-анализа, нами было выявлено 1754 упоминания России в публикациях украинских СМИ, из них 1537 (88%) упоминаний носят негативный характер. Всего 142 (8%) упоминания приходится на позитивный эмоциональный окрас и 75 (4%) – нейтральные.



Категории «Крымский вопрос» и «Международная повестка» явились наиболее негативно позиционируемыми тематиками в украинских СМИ. На них пришлось по 471 (31%) и 408 (27%) упоминаний из общего числа негативных упоминаний соответственно.



Наиболее позитивной тематикой в украинских СМИ стали Нормандские переговоры. Порядка 48% всех таких упоминаний приходится на эту тему.

Мы также выявили соотношение эмоциональной направленности в каждой из категорий. Это позволило нам выявить коэффициент процентного соотношения эмоциональной направленности по каждой теме. Так, анализ показал, что порядка 96% всех упоминаний по тематикам «Донбасс» и «Крымский вопрос» носят сугубо негативный характер. Это указывает на негативное позиционирование России именно в контексте этих вопросов. По большей части это объясняется тем, что тематика противостояния и конфликта на Востоке Украины и вопрос потери Украиной Крыма является темами прямой конфронтации между двумя странами.

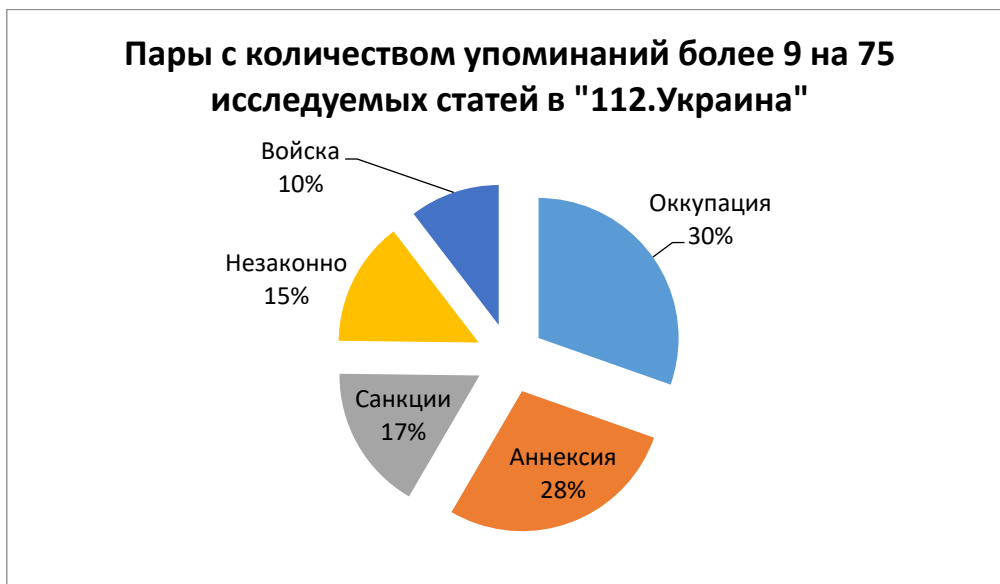


Также высокий показатель по количеству негативных эмоциональных упоминаний присущ категории «Международная повестка» - 92%.

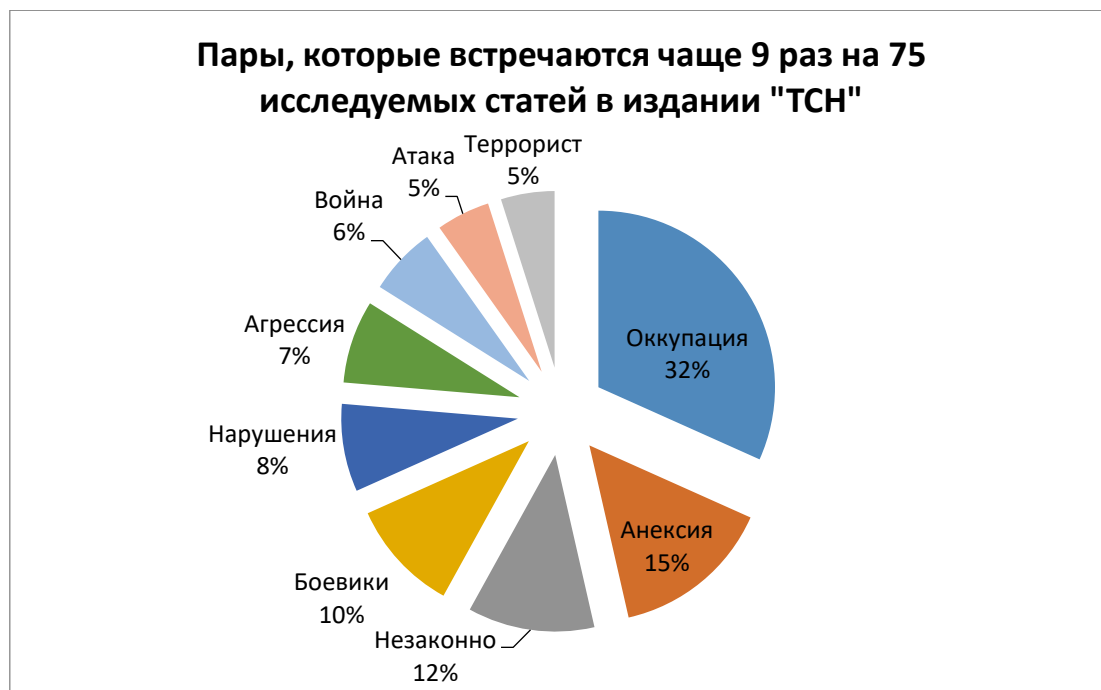
В рамках второго этапа исследования мы провели смысловой анализ тех же публикаций в тех же СМИ, что и на первом этапе. При проведении данного анализа мы учли конкретные лингвистические единицы в виде слова или словосочетания, которые указывали на эмоциональный окрас в отношении России. Порой эффекта негативизма в публикациях авторы достигают посредством использования сарказма и других литературных приёмов. Стоит

отметить, что пары, встречающиеся менее девяти раз во всех исследуемых статьях, сводились нами к случайным вариациям.

В результате наименьшее количество вариативных пар было выявлено в публицистическом разделе телеканала «112.Украина» - 31. Только пять пар из них превысили порог в девять упоминаний. Среди всех трёх исследуемых СМИ это самый низкий показатель. Наиболее часто упоминаются следующие слова/словосочетания: 38 раз (30%) повторяется слово «Оккупация», 35 раз (28%) слово «Аннексия», 21 раз (17%) слово «Санкции». По 18 (15%) и 13 (10%) повторялись слова «Незаконно» и «Войска». Результаты представлены ниже на графике.



В свою очередь наибольшее количество лингвистических вариаций было выявлено в «ТСН». Анализ показал 98 различных вариаций пар в отношении России. Однако всего девять из них встречались чаще девяти раз на все 75 исследуемых публикаций. Как и в предыдущих СМИ первое место по частоте повторяемости имеет пара «Оккупация» с 71 повторением, что в процентном соотношении равно 32%. Слово «Аннексия» встречается 33 раза, что в процентном соотношении составляет 15%. На третьем и четвёртом местах расположились вариации лингвистических единиц «Незаконно» и «Боевики» по 26 (15%) и 23 (12%) упоминания соответственно. Более подробные данные по телеканалу ТСН представлены ниже.



В государственном издании «УкрИнформ» было выявлено 70 лингвистических единиц, употребляемых в отношении России. Из них 20 вариаций пересекли отметку в девять упоминаний. Среди вариативных пар были следующие: «Оккупация» - 124 повторения (26%), «Незаконно» - 54 повторения (11%), «Агрессия» - 40 повторений и «Анексия» - 37 упоминаний (порядка 8%). Остальные 16 пар имеют процентное соотношение от 2% до 5% и более подробно представлены ниже.



Таким образом посредством подсчёта мы выявили, что наиболее часто в риторике украинских СМИ в контексте России используются слова «оккупация», «аннексия», «агрессия» и «незаконно». Исходя из этого, можно сделать вывод, что украинские масс-медиа формируют образ агрессивной и опасной России у своих граждан. При этом важно отметить, что каких-либо позитивных упоминаний о Российской Федерации выявлено не было, что доказывает информационную политику украинских СМИ, направленную на негативизацию образа России. Об этом также свидетельствует и первый этап исследования, в ходе которого мы выявили, что подавляющее большинство всех публикаций о России носят отрицательный характер.

Библиографический список

1. Грачев Г., Мельник И. Манипулирование личностью (1999): системно и основательно об информационно-психологических воздействиях в научном стиле. М: Алгоритм. 2002. С. 288.
2. Суздальцев Н.В. Лояльность украинских СМИ к России на примере трех популярных информационных агентств // Актуальные проблемы правового, социального и политического развития России: Материалы XIII Международной научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов, соискателей (Саратов, 16 апреля 2020 г.): сборник научных статей. Саратов: "Саратовский источник", 2020. С. 159-16

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО В СТРУКТУРЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

Елена Анатольевна Тарасова

магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования
СГУ имени Н.Г. Чернышевского
eatarasova206@rambler.ru

Аннотация: В статье с позиций экологического подхода рассматривается проблема экологических рисков и влияния неблагоприятной урбанистической среды на психику человека, аспекты его отношения с естественной и искусственной средами обитания. Описаны результаты эмпирического исследования представлений молодых людей городской и сельской популяции о влиянии на их психику окружающей среды разной модальности, как природной, так и социальной, в частности, пространственной. Актуализируется проблема развития профессионально-экологической составляющей как в подготовке будущего психолога, так и в реальной психологической практике. Обсуждаются психологические условия формирования культуры личности как субъективного условия освоения современного социально-психологического пространства. Обосновывается необходимость формирования и развития экологического сознания и переориентацию ментальности на сотрудничество с природой.

Ключевые слова: окружающая среда, экологическое сознание, социально-психологическое пространство

SOCIO-PSYCHOLOGICAL SPACE IN THE STRUCTURE OF ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS

E. A. Tarasova

master student of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education
Saratov State University
eatarasova206@rambler.ru

Abstract: The article considers the problem of environmental risks and the impact of an unfavorable urban environment on the human psyche, aspects of its relationship with natural and artificial habitats from the standpoint of an ecological approach. The article describes the results of an empirical study of the ideas of young people in urban and rural populations about the impact on their psyche of the environment of different modality, both natural and social, in particular, spatial. The problem of development of the professional and environmental component is updated both in the training of future psychologists and in real psychological practice. The article discusses the psychological conditions for the formation of personal culture as a subjective condition for the development of modern socio-psychological space. The necessity of formation and development of ecological consciousness and reorientation of mentality to cooperation with nature is proved.

Keyword: environment, ecological consciousness, social and psychological space

Нарастание кризисных явлений и противоречий во взаимодействии человека с Природой привело к возникновению нового направления в структуре психологического знания – экологической психологии, предметом изучения которой является специфика протекания психических явлений, связанных с

взаимодействием населения и каждого конкретного человека с природной, антропогенной и урбанизированной средой.

Если в психологии окружающей среды (инвайроментальной психологии) и психологической экологии взаимодействие человека со средой рассматривается влияние на психику отдельных экологических факторов, преимущественно с психофизиологической точки, то в словосочетании «экологическая психология» ключевым словом является именно «психология», что предполагает в качестве объекта экопсихологии рассмотрение психической реальности, а не экосистемы.

В качестве общей методологической установки при этом выступает представление о том, что проблемы изучения психического развития человека на разных этапах онтогенеза, его поведения и взаимоотношений с окружающими людьми необходимо рассматривать в контексте системного отношения «человек – окружающая среда». В экологической психологии среда предстает как система с учетом всех факторов, в т.ч. пространственных: скученность людей, замкнутость помещения и т. п., которые не являются предметом изучения в психологической экологии.

Обстоятельства и окружение, в котором приходится жить современному человеку, оказывают на него разностороннее влияние. Под непосредственным воздействием физических (температура, давление, влажность и т.п.) и социальных аспектов (интересы, оценки, позиции окружающих его людей) выстраиваются параметры его жизнедеятельности, в которых он должен существовать, чтобы избежать нежелательных последствий для себя. Характер взаимодействия самоопределяющегося субъекта с окружающим миром и даже само его наличие в большой степени определяются тем, как субъект воспринимает окружающую среду, какие объекты значимы для него, какие индифферентны, а что он и вовсе отвергает. При этом субъект проявляет и определенную активность, соответствующую данным параметрам – на производстве изобретает новые технологии, в процессе общения с людьми в

оном случае проявляет солидарность с мнением большинства, в другом – возражает, в третьем стремится занять нейтральную позицию.

А.Л. Журавлев и А.Б. Купрейченко [1] подобное избирательное и в то же время преобразующее отношение субъекта к внешним и внутренним условиям предлагают определять как «социально-психологическое пространство» вместо термина «среда».

В контексте проблем экологической психологии большой интерес представляет исследование социально-психологического пространства городских жителей, в частности, их представлений об особенностях окружающей среды.

Студентам-первокурсникам ($n = 120$), 74 из которых являются коренными жителями г. Саратова, 46 – выходцы из сельской местности, приехавшие на обучение в областной центр, было предложено проанализировать, как влияет на их психику окружающая среда разной модальности, как природная, так и социальная, в частности, пространственная (городская, архитектурная), образовательная, информационная и т.д.

Кроме теоретической значимости, изучение этого аспекта преследует и практическую цель, поскольку социальные изменения, происходящие в организации городского пространства, влияют на образ Я самого индивида, его территориальную идентичность, особенности взаимодействия со средой.

Как большинство российских городов, Саратов подвержен экспансии урбанизированной среды, постепенно превращаясь в «асфальтовые джунгли». Город перенасыщен жителями, визуальными импульсами, машинами, источниками информации разного рода, начиная от рекламной продукции и заканчивая СМИ и Интернетом.

Большинство респондентов, описывая город, обращались к визуальному компоненту и в качестве наиболее узнаваемых объектов называют «Журавлей» в Парке Победы, цирк, Крытый рынок, «саратовский Арбат», Консерваторию, Липки, Городской парк, театр Оперы и балета, здание СГУ на Астраханской-Московской. Отмечаются также и большие торговые центры, поскольку с

развитием рынка потребительских услуг они представляют собой средоточие семейного отдыха, где кроме магазинов можно посетить кинотеатр, ресторан, аттракционы и пр.

Если приезжие из сельской местности ссылаются на то, что смотреть здесь особенно нечего, и оценивают город как «грязный», «однообразный», «скучный», «неприветливый», «суетливый» и воспринимают пребывание в нем как утомительное, неприятное, то коренные саратовцы «не замечают» толпы людей, игнорируют грязь, демонстрируют безразличное отношение к окружающей среде. Происходит постепенное привыкание к постоянно действующим стимулам, что можно расценивать как формирование своеобразного защитного механизма, приводящего к снижению реактивности организма городских жителей.

При оценке Саратова респондентами указанных групп преобладает слуховой компонент, многие характеризуют город как «очень шумный», что, вероятно, объясняется проблемами, связанными с городским транспортом – огромный поток машин, мотоциклов, наличие пробок на узких улицах, и колоссальное количество частных машин, расположенных на «ночлег» вокруг высотных домов.

Чёткого, целостного образа Саратова практически нет у опрошенных студентов, как коренных жителей, так и приехавших из области и других городов России, а эмоциональный компонент почти всех респондентов тяготеет к негативному.

Довольно часто город упоминается как территория, где практически нет места живой природе. В этой ситуации возникает и постоянно наращивается противоречие между доминирующим в современном обществе потребительским отношением большей части населения к естественной природной среде и объективной потребностью формирования культуры сотрудничества с природой, основанной на психологической установке её сбережения. С одной стороны, растёт озабоченность населения проблемами окружающей среды, с другой – отмечается отсутствие у населения экологически ориентированных

форм поведения и даже стремление к активному уничтожению природной среды. Довольно чётко это противоречие проявляется в дискриминации «свой - чужой» применительно к объектам природы. Городские жители охотно и с удовольствием участвуют в благоустройстве собственной придомовой территории, высаживают деревья, разбивают клумбы и цветники, и они же, выезжая «на природу», захламляют лесные поляны, вытаптывают траву, повреждают деревья.

Проблема сохранения окружающей природной среды немыслима без изменения экологического сознания человека (С.Д. Дерябо [2], В.А. Ясвин [3] и др.). Формирование экологического сознания «природоцентрического типа» (В.И. Панов) [4] берет свое начало с создания условий, способствующих обретению человеком качеств, позволяющих ему становиться сначала субъектом самопознания и самопреобразования, а затем и субъектом осознания, который способен изменять стереотипы восприятия и поведения во взаимодействии человека с окружающей средой, придавая этому взаимодействию качество гуманистически и экологически ориентированного отношения.

Выход из создавшейся ситуации во многом будет зависеть от укоренения у человечества экологической морали, развития экологического сознания, формирования природоцентричных установок и стилей поведения.

В качестве взаимосвязанных элементов экологической культуры принято выделять экологическое сознание, экологическое отношение и экологическую деятельность.

Экологическое сознание понимается как конгломерат экологических представлений, отношения к природе и стратегий практической деятельности, ориентированной на объекты природы и его характеристики, и может быть охарактеризовано по трем критериям: "противопоставленность - включенность", в зависимости от того, как человек позиционирует себя по отношению к природе – воображает себя её «царём», или же признает себя её составной частью; "объектное - субъектное" восприятие природы - или человек рассматривает природу как объект воздействия, не имеющий никакой значимости и

ценности, или же как равноценный субъект взаимодействия; "прагматический - непрагматический" характер взаимодействия, обусловленный удовлетворением не только утилитарных, но и духовных потребностей человека.

Структурными компонентами экологического сознания выступают компоненты: рациональный, которому соответствуют экологические представления (знания); чувственно-эмоциональный, включающий оценку экологической ситуации (отношение); и поведенческо-волевой – собственно экологическое поведение (деятельность), рассматриваемая как совокупность определенных действий, оказывающих влияние на природную среду и эксплуатацию ее ресурсов.

Для структурирования своего социально-психологического пространства в соответствии с заданным алгоритмом, человек постигает существующие закономерности, являющиеся объективными и данными ему в реальности. А реальность такова: в нынешней ситуации особенно остро встаёт вопрос о необходимости изменения менталитета в соответствии с требованиями «экологического императива»: либо человечество изменит свое потребительское отношение к Природе на экологическое сознание, ориентированное на сотрудничество и партнёрство с ней, либо погибнет. Вариантов нет.

Библиографический список

1. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Социально-психологическое пространство личности. М.: Институт психологии РАН, 2012. 496 с.
2. Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. М.: МПСИ, 1999. 310 с.
3. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000. 456 с.
4. Панов В.И. О предмете психологии экологического сознания // Прикладная психология. 2000. № 6. С. 1-15.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ О ЦЕННОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Людмила Евгеньевна Тарасова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии и
психодиагностики СГУ имени Н.Г. Чернышевского
let01@mail.ru

Аннотация. В данной статье приводятся данные, отражающие социальные представления субъектов образовательного пространства о ценности и полезности высшего образования в жизни современного человека. Анализируются ответы респондентов на вопросы анкеты предложенной анкеты, отмечается превалирование идеи уникальности и избранности носителя высшего образования, декларация положительного отношения к получателям высшего образования. Представления первокурсников о ценности ВО и целях его получения тождественны по большинству параметров, но выявлено наличие несовпадений во взглядах. Главное состоит в расхождении целевых установок студентов: студенты из провинции преследуют прагматические цели получения ВО, городские первокурсники видят ВО не только как средство получения определенной профессии, а расценивают его как фактор, способствующий развитию личности и самосовершенствованию.

Ключевые слова: первокурсники, социальные представления, высшее образование, ценность

FIRST-YEAR STUDENTS ' SOCIAL PERCEPTIONS OF THE VALUE OF HIGHER EDUCATION

L. E. Tarasova

candidate of pedagogy, associate professor of the Department of Pedagogical Psychology and
Psychodiagnostics, Saratov State University
let01@mail.ru

Abstract. This article presents data reflecting the social representations of subjects of the educational space about the value and usefulness of higher education in the life of modern people. The article analyzes the responses of respondents to the questionnaire questions of the proposed questionnaire, notes the prevalence of the idea of uniqueness and choice of the carrier of higher education, the Declaration of a positive attitude towards higher education recipients. First-year students ' ideas about the value of VO and the goals of obtaining it are identical in most parameters, but there are discrepancies in their views. The main thing is the divergence of students ' goals: students from the province pursue pragmatic goals of obtaining higher EDUCATION, urban first-year students see HIGHER education not only as a means of obtaining a certain profession, but also as a factor that contributes to personal development and self-improvement.

Key words: first-year students, social representations, higher education, value

Одной из форм освоения социального окружения являются социальные представления как системы отсчета, позволяющие интерпретировать социальные знания. Социальные представления, по мнению С. Московичи, отражают, интегрируют знания людей о мире, выступая ««теориями», «когнитивными системами» с собственной логикой и языком, «способами мышления», которые

люди вырабатывают посредством коммуникации для объяснения различных объектов или явлений» [1] и лежат на границе между психологическим и социальным полем, существенным образом оказывая влияние на то, как человек воздействует на мир и определяет свое место в нем.

Интернализация системы ценностей, отражающих социально признанные обществом критерии морали и поведения, являются основополагающей базой для поддержания социального порядка в обществе и основой для формирования личности его членов, выстраивающих свою жизненную стратегию, поскольку социальные представления «составляют нашу способность воспринимать, делать выводы, понимать, вспоминать, чтобы придавать смысл вещам или объяснять личностную ситуацию» [1, с. 6].

Укоренившееся в современном российском обществе представления о высшем образовании противоречивы и непоследовательны. Полифония представлений и отношений высшему образованию представлена на Интернет-сайтах, где опубликованы результаты социологических опросов, проведенных Левада-Центром [2].

Можно выделить три основных точки зрения на ценность высшего образования и необходимость его получения:

1. ВО должно быть у каждого человека, оно расценивается как абсолютное благо, гарант успеха в профессиональной деятельности и карьерном росте.
2. Тотальное обесценивание, девальвация понятия ВО, отсутствие необходимости его получения.
3. «ВО должно быть», а работать можно и по другой специальности.

Целью предпринятого исследования является выявление специфики социальных представлений студентов-первокурсников о ценности и полезности высшего образования в жизни современного человека.

Эмпирическое исследование проводилось на выборке студентов первых курсов бакалавриата СГУ имени Н.Г. Чернышевского (n = 96) – 60 респондентов женского пола и 36 мужского, в возрасте от 17 до 18,5 лет, обучающихся на

очном отделении факультета психолого-педагогического и специального образования и института физической культуры и спорта. 50 человек являются коренными жителями г. Саратова, 46 – выходцы из сельской местности и малых городов области, приехавшие на обучение в областной центр. Подавляющее большинство опрошенных – 62% - обучаются на бюджетной основе, и 38% - на коммерческой. Все респонденты условно были разделены на 2 группы: 1 – «горожане», 2 – «выходцы из провинции».

Респондентам предлагалось ответить на вопросы анкеты о том, что такое ВО, в чем его преимущество, об отношении к нему, так ли ВО необходимо в жизни каждому человеку, стоит ли его получать, что характеризует человека с ВО, в чем его отличие от человека, не имеющего ВО и т.д.

Полученные данные отвечают критериям выборочной совокупности, что подтверждает ее репрезентативность и позволяет экстраполировать выводы, полученные в результате исследования, на всю генеральную совокупность.

Отвечая на вопрос, что есть ВО, большинство респондентов обеих групп отвечали, что это «всестороннее, углубленное образование, позволяющее стать хорошим специалистом», позволяющее после его завершения «достичь более высокого общественного статуса». Практически все опрошенные предполагают «получить интересную и высокооплачиваемую работу» в будущем. Но если «горожане» обращали внимание на то, что ВО, кроме профессиональных знаний, дает широкий кругозор, связывали его с общим личностным развитием, то «выходцы из провинции» главное преимущество ВО видели в том, что это государственное, бесплатное, доступное образование, «без блата», «без покупки диплома».

Показательным является суждение преимущественно горожан о том, что «хорошее и качественное высшее образование можно получить только в вузах, расположенных в крупных научных центрах – таких как Москва и Санкт-Петербург», выходцы из провинции убеждены, что «качественное высшее образование можно получить во всех вузах других городов России».

Отвечая на вопрос о критериях выбора высшего образовательного учреждения, все без исключения опрошенные назвали «выдача дипломов государственного образца» и «гарантированное трудоустройство на хорошую работу после окончания вуза», возможность получить избранную специальность, а также то, что вуз расположен близко к дому. Для респондентов 2 группы очень важным было «наличие в университете преподавателей, имеющих практический опыт работы по преподаваемой специальности», «горожан» же больше интересовала «престижность» вуза и «большое количество квалифицированных преподавателей, имеющих ученую степень».

Можно констатировать, что при выборе вуза подавляющее большинство респондентов ориентировались на востребованность специальностей, предлагаемых данным вузом, наличие высококвалифицированных преподавательских кадров и возможность получить качественное образование, немаловажным условием является «территориальное месторасположение вуза»,

Среди распространенных мотивов поучения ВО чаще всего назывались следующие: «выбранная профессия требует получения высшего образования», «желание получить диплом о высшем образовании», очень популярным был ответ «требование родителей» у представителей обеих групп. Но четко прослеживалось и отличие – у горожан отчетливо вырисовывался мотив получения ВО «в целях саморазвития», «желание получать новые знания», а также такие как «желание избежать службы в вооруженных силах» у юношей, и у части респондентов и мужского и женского пола «возможность не работать в период обучения», «весело провести студенческие годы», «разнообразно проводить время, чтобы было, что вспомнить после окончания учебы», «завести друзей, возможно-будущего спутника жизни».

В качестве менее значимых мотивов поступления в СГУ отмечены: выбор вуза был сделан потому, что о нём знали больше, чем о других, кому-то понравился «День открытых дверей», проведенный факультетом, «поступил по настоянию родителей, хотя мне это не интересно», «поступил за компанию с другом», «выбрал вуз вынужденно, потому что не прошел, куда хотел».

Практически все респонденты понимают, что наличие ВО не всегда обязательно для того, чтобы начать свое дело или построить карьеру, что, даже не учась в вузе, необходимо упорно заниматься самообразованием.

Отмечая преимущества обучения в вузе, указывали на то, что оно дает широкое, разностороннее образование, что не нужно самим составлять план учебы, находить информацию и выбирать среди источников достоверные, отмечали, что, «варясь в профессиональном котле», можно получить представление о том, что ждет в дальнейшем. Нынешняя реальность такова, что многие работодатели настаивают на том, чтобы у сотрудников было профильное или хотя бы непрофильное, но высшее образование, поскольку выпускники вузов как минимум, показывают, что могут долго и упорно трудиться, соблюдать требования. Немаловажным является и то обстоятельство, что в большинстве сфер ситуация меняется настолько быстро, что нужно постоянно повышать квалификацию, обновлять знания о профессии, чтобы удержать за собой должность. Те же, кто прошел через вузовское обучение, как правило, владеют подобным умением, полученные в вузе знания позволяют расти быстрее, но многого все равно приходится добиваться самостоятельно.

При поступлении в университет первокурсники руководствуются целью, связанной с предстоящим учением в вузе, достаточно четко представляя себе, во имя чего они намереваются получить высшее образование. Самыми часто декларируемыми целевыми установками относительно получаемого ВО являются: «чтоб быть как все», «подготовка к профессиональной деятельности», «получение диплома», «чтобы успешно начать карьеру».

Таким образом, большинство студентов получают ВО для того, чтобы в итоге «получить диплом о высшем образовании» и «для успехов в последующей карьере».

Интегральным показателем отношения первокурсников к ВО могут служить намерения на период после окончания вуза. Показательными являются ответы приблизительно половины респондентов (56%): «собираюсь устроиться на работу по специальности», «буду искать до тех пор, пока не найду работу по

полученной специальности». Но велика доля и тех, кто не планируют использовать полученные в вузе знания на производстве. Значительная часть горожан собираются продолжить образование в магистратуре и аспирантуре, предполагая продолжать расширять свой кругозор, или получить второе ВО по другой специальности. Иногда реальность не совпадает с ожиданиями, и студент во время обучения в вузе начинает понимать, чем он хочет заниматься на самом деле, ведь только прикоснувшись к практике, можно определить, подходит ли специальность или нет. Согласно данным Росстата, только около 40% успешно закончивших вуз, работают по специальности.

Для представителей второй группы более характерными являются высказывания: «собираюсь остаться в городе и устроиться на любую работу», «предполагаю выйти здесь замуж», «устроюсь на работу вне зависимости от специальности».

Главное состоит в отличии целевых установок студентов: если студенты из провинции преследуют прагматические цели получения ВО, стремясь вырваться в «город» и остаться здесь жить, то городские первокурсники, как правило, расценивают ВО не только как средство получения определенной профессии, а расценивают его как фактор, способствующий развитию личности и самосовершенствованию.

Завершая обсуждение полученных результатов, прежде всего необходимо отметить, что в представлениях студентов первого курса превалирует идея уникальности и некой избранности носителя высшего образования, «человек с высшим образованием» выступает для них как образ желаемого будущего, как то, чего они мечтают достичь после окончания вуза. На начальном этапе обучения в вузе практически все студенты декларируют положительное отношение к получателям высшего образования.

В основном представления первокурсников о ценности ВО и целях его получения тождественны по большинству параметров, но исследование позволило выявить наличие несовпадения во взглядах при ответе на некоторые вопросы анкеты у студентов первого курса – коренных жителей г. Саратова и

выходцев из сельской местности и малых городов области, приехавших на обучение в областной центр.

Анализируя полученные ответы, можно констатировать, что выходцы из провинции в большинстве своем руководствуется прагматическими целями получения ВО, и только небольшая часть студентов-горожан проявляет в некоторой степени аксиологический подход к ВО, трактуя его как непреходящую ценность, рассматривая ВО как важнейшее условие личностного развития и самосовершенствования, а не только как средства подготовки к профессии.

Отсюда следует, что одной из главных задач профориентационной работы с будущими студентами является не столько успешная сдача ЕГЭ и подготовка к поступлению в вуз, а формирование установки на высшее образование как самостоятельной ценности, как средства развития творческого потенциала личности и интеграции с миром.

Библиографический список

- 1.Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 1. С. 3 – 18.
2. Зачем люди получают высшее образование? (результаты социологического опроса, проведённого Левада-Центром) [электронный ресурс] URL: <http://www.hotjob.ru/blog/598.html>

ОСОБЕННОСТИ СТЕРЕОТИПНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Мария Сергеевна Ткачева

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии и
психодиагностики СГУ имени Н.Г. Чернышевского

tkachevam@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются результаты эмпирического исследования распространенности стереотипных представлений среди студентов – будущих педагогов и специфика этих представлений о школьниках в зависимости от специальности. Выделяются сходство и различия в содержании и степени выраженности стереотипов между выборками будущих учителей начальной школы и будущих педагогов-психологов.

Ключевые слова: социальный стереотип, стереотипное представление, будущий педагог, студент, ученик

FEATURES OF STEREOTYPE IDEAS AMONG STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES

M. S. Tkacheva

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

tkachevam@mail.ru

Abstract. In the paper the author analyses results of the empirical research which deals with popularity of stereotype ideas among students – future teachers. Also specificity of this ideas is observed in relation to students' specialty. The similarities and differences between two groups – future teachers of primary school and future educational psychologists – consist in the content and degree of manifestation of stereotype ideas about schoolchildren.

Keywords: social stereotype, stereotype idea, future teacher, student, schoolchild

Наблюдаемая в настоящее время вариативность и плюралистичность образовательной среды повышает остроту проблемы распространенности среди педагогов стереотипных представлений о различных категориях населения, представителями которых являются их ученики. Влияние стереотипов на восприятие педагогом учеников может оказаться существенным фактором, влияющим на эффективность их взаимодействия. Это может касаться как молодых педагогов, имеющих недостаточно жизненного и профессионального опыта, так и учителей со стажем, неоднократно сталкивавшихся с похожими друг на друга ситуациями и делающих из данного опыта обобщенные выводы.

Распространенность стереотипных представлений среди участников образовательного процесса в последние годы изучается достаточно глубоко и

всесторонне [1; 2; 3; 4; 5]. Наше эмпирическое исследование имело цель сравнить содержание и выраженность стереотипных представлений о школьниках у студентов разных педагогических специальностей. Были обследованы выборки студентов бакалавриата двух профилей обучения: «Начальное образование» - 22 человека и «Психология образования» - 28 человек.

Использовалась наша модификация метода множественной идентификации В.Ф. Петренко [6], основанного на том, что испытуемые оценивают в баллах, имеющих заданный диапазон положительных и отрицательных значений, вероятность попадания человека из той или иной социальной категории в различные предложенные ситуации. Таким образом осуществляется количественное измерение представлений, составляющих образ типичного представителя той или иной социальной группы. Факт наличия в выборке распространенного стереотипного представления можно установить в случае, если большинство испытуемых дает схожие уверенные оценки вероятности того или иного события, вследствие чего итоговый результат с учетом знака будет довольно близок к максимально возможному значению, зависящему от объема выборки и заданного диапазона баллов. Если же испытуемые дают разнонаправленные оценки вероятности события, результат будет лишь ненамного отклоняться от нуля в какую-либо сторону – положительную или отрицательную. В нашем исследовании была задана пятибалльная шкала оценок с диапазоном от +2 до -2. Соответственно в выборке студентов профиля «Начальное образование» ($n = 22$) теоретически возможный разброс оценок составил от -44 до +44, а в выборке студентов профиля «Психология образования» ($n = 28$) - от -56 до +56. Далее при сравнительном анализе первым указывается результат выборки профиля «Начальное образование», вторым – результат выборки профиля «Психология образования».

Полученные результаты в целом показали, что в содержании стереотипных представлений между двумя выборками наблюдаются как случаи выраженного сходства, так и заметных различий. Наибольшее число схожих стереотипов оказалось связано с социальными группами, с которыми студенты

обеих выборок сталкивались в своем школьном и вузовском опыте достаточно часто. В основном положительно окрашенные представления связаны с детьми из семей педагогов и ученых. Ученики этих категорий имеют в обеих выборках высокие положительные результаты по позициям «отличник» (из семьи педагогов +32 и +43, из семьи ученых +39 и +42), «пример для одноклассников» (из семьи педагогов +37 и +39, из семьи ученых +39 и +38), «лучший в классе по математике» (из семьи педагогов +29 и +33, из семьи ученых +35 и +35). Высокие отрицательные результаты у них наблюдаются по позициям «двоечник» (из семьи педагогов -28 и -37, из семьи ученых -37 и -37), «злостный нарушитель дисциплины» (из семьи педагогов -25 и -33, из семьи ученых -30 и -29), «не делает домашние задания» (из семьи педагогов -33 и -50, из семьи ученых -30 и -40), «имеет неопрятный вид» (из семьи педагогов -34 и -42, из семьи ученых -29 и -33), «тайком пакостит учителю» (из семьи педагогов -20 и -26, из семьи ученых -23 и -21), «активно участвует в травле одноклассника» (из семьи педагогов -18 и -26, из семьи ученых -29 и -30), «прогуливает занятия» (из семьи педагогов -25 и -42, из семьи ученых -35 и -32). Из этих данных можно сделать вывод, что студенты обеих сравниваемых групп сходятся во мнении о тесной связи высокой ценности знаний и образованности в родительской семье с принятием ребенком правил образовательной системы и соблюдением им основных школьных требований.

Совершенно противоположная картина наблюдается в случае социальной категории «ребенок из неблагополучной семьи». Все упомянутые выше позиции имеют у него примерно такие же высокие результаты, но с обратным знаком: «отличник» -27 и -34, «пример для одноклассников» -18 и -28, «лучший в классе по математике» -20 и -17, «двоечник» +20 и +33, «злостный нарушитель дисциплины» +30 и +31, «не делает домашние задания» +24 и +41, «имеет неопрятный вид» +27 и +33, «тайком пакостит учителю» +16 и +26, «активно участвует в травле одноклассника» +14 и +20, «прогуливает занятия» +30 и +39. Таким образом, семейное неблагополучие в представлениях студентов обеих выборок имеет тесную связь с явным несоответствием ребенка идеальному

образу школьника, и это касается как собственно учебы, так и взаимоотношений со сверстниками и учителями.

Интересным образом сочетаются сходство и различие между обследованными выборками в их представлениях о таких социальных категориях, как «ребенок из материально высокообеспеченной семьи» и «ребенок из семьи высокопоставленного руководителя». Направленность стереотипов относительно этих категорий у студентов обоих профилей в принципе одинаковая, но сила их выраженности в некоторых случаях различается, причем в ряде случаев большую подверженность влиянию стереотипов демонстрируют студенты-психологи. Представляющие интерес результаты оказались следующие: по ребенку из материально высокообеспеченной семьи - «отличник» +5 и +22, «задает на уроке каверзные вопросы» +19 и +27, «тайком пакостит учителю» +19 и +20, «тайком пакостит одноклассникам» +17 и +27, «активно участвует в травле одноклассника» +18 и +30, «двоечник» -10 и -21, «имеет неопрятный вид» -36 и -47, «жертва школьной травли» -22 и -21; по ребенку из семьи высокопоставленного руководителя - «отличник» +8 и +25, «задает на уроке каверзные вопросы» +16 и +29, «тайком пакостит учителю» +18 и +19, «тайком пакостит одноклассникам» +15 и +20, «активно участвует в травле одноклассника» +24 и +10, «двоечник» -12 и -27, «имеет неопрятный вид» -32 и -43, «жертва школьной травли» -20 и -28. При небольшой разнице показателей более высокий результат выборки профиля «Психология образования» можно объяснить ее большей численностью, но обращает на себя внимание заметный разрыв между выборками по критериям успеваемости – студенты-психологи явно выше, чем будущие учителя, оценивают вероятность для таких учеников быть отличниками и не быть двоечниками. Мы полагаем, что здесь сыграл свою роль их более критичный взгляд на позицию учителя, они в большей степени, чем студенты профиля «Начальное образование», склонны сомневаться в объективности отношения учителей к данным категориям детей, учитывают возможную излишнюю снисходительность к ним.

Отличительной чертой выборки профиля «Начальное образование» оказалось то, что эти студенты продемонстрировали некоторые стереотипные представления, связанные с физическим развитием, особенностями здоровья и внешнего облика детей из разных социальных категорий. У студентов-психологов оценки этих показателей не настолько высоки, чтобы можно было делать выводы о влиянии на них подобных стереотипов. В нашем исследовании к данной области относятся характеристики учеников «лучший в классе по физкультуре», «имеет лишний вес», «носит очки» и «часто болеет». Студенты – будущие учителя начальных классов связывают данные позиции со следующими социальными группами: «лучший в классе по физкультуре» - ребенок из семьи рабочих +24, «имеет лишний вес» - ребенок из неблагополучной семьи -31, «носит очки» - ребенок из семьи ученых +26; все эти результаты оказались выше, чем в выборке профиля «Психология образования», при меньшей численности испытуемых.

Также между выборками наблюдаются некоторые различия в выраженности гендерных стереотипов. Они в нашем исследовании диагностировались несколько по иному принципу: относительно каждой предложенной ситуации нужно было дать ответ, кто окажется в ней с большей вероятностью – мальчик, девочка или же вероятность одинакова для обоих полов. Обе выборки студентов в большей мере приписывают склонность к соблюдению школьных правил и требований девочкам, а к их нарушению – мальчикам: для последних выше оценивается вероятность ситуаций «двоечник», «злостный нарушитель дисциплины», «активно участвует в травле одноклассника», «прогуливает занятия», «имеет неопрятный вид», «тайком пакостит учителю». Различия состоят в том, что студенты-психологи в некоторых случаях чаще выбирают вариант равной вероятности, т.е. демонстрируют более гибкое отношение к установкам, связанным с гендером. Так, в отличие от выборки профиля «Начальное образование», у психологов преобладает мнение о равной для мальчиков и девочек возможности оказаться в

ситуациях «пример для одноклассников», «жертва школьной травли» и «ябедничает учителю на одноклассников».

Подводя итоги работы, мы можем сделать вывод, что некоторые стереотипы относительно школьников из разных социальных категорий уже прочно укоренились среди студентов. При этом сравнение выборок студентов двух разных специальностей показывает, что содержание и степень выраженности социальных стереотипов имеют специфику в зависимости от конкретной направленности будущей педагогической деятельности участников исследования.

Библиографический список

1. Евдокименко Н.А. Особенности социальных представлений педагогов и студентов педагогического вуза о современных младших школьниках // Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития: Материалы региональной научно-практической конференции / Отв. ред. Е.В. Гордиенко. Красноярск: Красноярский гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2019. С. 18 – 20.
2. Мышкина М.С. Представления студентов-психологов о социальных ожиданиях учителей и школьников // Социальные явления. 2015, № 1(3). С. 88 – 93.
3. Речкин И.С. Стереотипы и процессы стереотипизации в социальных системах (на примере системы школьного образования): дисс. ... д-ра философских наук 09.00.08. Ростов-на-Дону, 2006. 334 с.
4. Хуторянская Т.В. К вопросу о снижении психолого-педагогических рисков в сотрудничестве педагога с семьей школьника // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. 2011, № 2. С. 91 – 93.
5. Шилова В.С., Трикула Л.Н. Социально-экологические стереотипы поведения учащихся как научная категория // Среднее профессиональное образование. 2011, № 4. С. 45 – 47.
6. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. С.-Пб.: Питер, 2005. 480 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: ФОРМЫ И МЕТОДЫ

Светлана Евгеньевна Тупикова

кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания СГУ имени Н.Г. Чернышевского

tupikovase@mail.ru

Наталья Владимировна Алексеева

магистрант факультета иностранных языков и лингводидактики

СГУ имени Н.Г. Чернышевского

alexeeva-natasha@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема организация мониторинга качества знаний в современной школе. Анализируются актуальные формы и методы организации мониторинга качества знаний обучающихся с целью создания благоприятных психолого-педагогические условий развития субъектов образования. В статье рассматриваются базовые классификации видов мониторинга и традиционные формы и методы контроля и проверки обучающихся.

Ключевые слова: мониторинг качества знаний, система оценивания, диагностика, успешность обучения.

ORGANIZATION OF MONITORING THE QUALITY OF KNOWLEDGE OF STUDENTS IN A MODERN SCHOOL: FORMS AND METHODS

S. E. Tupikova

candidate of philology, associate professor of the Department of English Language and its Teaching Methods, Saratov State University

tupikovase@mail.ru

N. V. Alekseeva

master student of the Faculty of Foreign Languages and Language Teaching Methods
Saratov State University

alexeeva-natasha@mail.ru

Abstract. The article deals with the problem of monitoring the quality of knowledge in a modern school. The actual forms and methods of the organization of monitoring of quality of knowledge in order to create favorable psychological and pedagogical conditions of students` development are analyzed. Also, the article focuses on the basic classifications of kinds of monitoring as well as on traditional forms and methods of the control of students` progress.

Keywords: knowledge quality monitoring, evaluation system, diagnostics, learning success, education achievement.

В настоящее время не ослабевает интерес педагогов, методистов и психологов к проблеме организации мониторинга качества знаний школьников. Основная цель поиска ответа на столь непростой и важный вопрос - создание благоприятных психолого-педагогические условий развития субъектов

образования. Проверка и оценка качества знаний, навыков и умений обучающихся является основным структурным компонентом процесса обучения в учебных заведениях и в соответствии с принципами последовательности, систематичности и прочности обучения должна производиться на протяжении всего учебного года.

На данный момент в связи с ростом требований, которые предъявляются социумом к качеству и результатам образования, особое внимание уделяется формам оценивания качества знаний. В мониторинг качества знаний обучающихся включается диагностика полученных знаний, их оценка, которая должна соответствовать поставленным целям обучения, а также корректировка ошибок, допущенных учениками на уроке.

Целью данного исследования является выявление эффективных форм организации мониторинга и все сторонний анализ методов контроля качества знаний в системе образования. Безусловно, главная задача мониторинговой системы – это постоянное улучшение процесса организации и преподавания учебных дисциплин, а также повышение качества умений, знаний и навыков обучающихся. Главный показатель качества знаний, полученных по тому или иному предмету среди отдельных учащихся является результатом диагностики, которая осуществляется в ходе мониторинга. От организации мониторинга, его содержания и форм, которые используются в процессе обучения, во многом зависит успешность образовательного процесса и обучения в целом [1]. В практике работы современных образовательных учреждений накоплен существенный опыт проведения и организации мониторинга с использованием различных методов, форм и средств. Рассмотрим основные из них.

Главные виды мониторинга можно разделить по времени и объему содержания. Существуют такие виды мониторинга как текущий, тематический и итоговый. Проверка умений и знаний обучающихся на разных этапах урока подразумевается на текущем виде мониторинга. Тематический мониторинг осуществляет контроль знаний и умений только после изучения более объемной

темы. Итоговый мониторинг характеризуется контролем за результатами обучения после большого раздела или целого курса.

Помимо видов выделяют формы и методы мониторинга знаний. Так, к классическим методам контроля и проверки знаний обучающихся в процессе осуществления мониторинга относятся письменный, устный и текстовый. Более того, в образовательном процессе применяются такие формы оценивания знаний, как контрольные, зачеты, семинары, собеседования. Каждый из приведенных выше способов проверки и контроля учащихся носит как положительный, так и отрицательный характер и не может претендовать на роль универсального.

В индивидуальной форме чаще всего используется устный опрос. Сначала задается главный вопрос, чтобы дать возможность ученику развернуто ответить на него. В случае, если у ученика возникают трудности с ответом, или же преподавателю не понятен его ответ, обучающемуся могут быть заданы вспомогательные вопросы по конкретной теме. Стоит заметить, что преподаватель может задавать дополнительные вопросы для уточнения качества знаний обучающегося, но это должны быть такие вопросы, на которые обучающийся ответит сразу не задумываясь.

Основные положительные черты устного опроса – это возможность развития устной речи обучающихся, охват большого круга объектов контроля, укрепление личных контактов ученика и учителя. К главным недостаткам данного вида контроля относится то, что затрачивается большой объем урочного времени, отсутствие активности и вовлеченности в образовательный процесс всех обучающихся, невозможность фиксации ответа, а также огромный риск субъективизма преподавателя при оценивании ответа ученика [2].

Устный фронтальный опрос дает возможность опросить всех обучающихся и позволяет активизировать их, вовлечь в образовательный процесс. Преподаватель готовит несколько вопросов по конкретной теме, на которые дают ответ все обучающиеся, при этом нет необходимости вызывать их к доске, можно и нужно отвечать с места, что, кроме прочего, еще и экономит

время на уроке. К достоинствам данного метода следует отнести широкий охват обучающихся, тесный личный контакт педагога и учеников, а также активная работа всего класса или группы. В то же время стоит отметить, что основным недостатком данной системы контроля является наличие тенденции к завышению оценки ученикам, недостаточная речевая деятельность обучающихся и узкий круг объектов контроля.

Письменный метод мониторинга знаний подразумевает фиксацию результатов ответа с использованием таких средств как диктанты, дидактические кубики и карточки, лото, а также заполнение таблиц, схем, интеллект-карт, которые способствуют формированию у обучающихся умения сравнивать и обобщать материал, анализировать. Развитие навыка письменно излагать свои мысли, глубина проверки знаний учащихся, ограничение проявления субъективизма педагога являются положительными чертами данного метода. Однако подобного рода диагностика требует существенных затрат времени на подготовку материала и проверку работ, выполненных обучающимися, а также повышает риск списывания и минимизирует личный контакт между преподавателем и учеником.

Обратим внимание на такой метод мониторинга, как зачет, который представляет собой одну из форм итогового контроля знаний и умений обучающихся по большой объемной теме или целому разделу, и рассмотрим его в аспекте изучения иностранного языка. Преподаватель заранее разрабатывает и раздает вопросы для зачета обучающимся, которые должны задействовать проверку различных элементов содержания учебного предмета, к которым можно отнести теоретические знания и практические навыки. Скорость зачета возрастает в том случае, если преподаватель привлекает помощников, которые заранее знают ответы на заданные вопросы, возможно, имеют ключи к заданиям. Создаются группы по проверке конкретных элементов знаний с разными проверяющими, и обучающиеся переходят от одной группы к другой. Итогом данного метода является проверка знаний учащихся за один урок или пару [2].

Главное преимущество зачета – это глубина проверки знаний и широкий охват обучающихся. Данный вид мониторинга дает возможность раскрыться каждому субъекту учебного процесса, а также развивает их мышление и устную речь. Минусом остается тенденция к завышению оценки и проявление субъективизма учителя.

Семинары, которые нацелены на диагностику умений и знаний обучающихся характеризуются двумя основными чертами: предварительная самостоятельная работа обучающихся по вопросам, предложенным учителем, и их коллективное обсуждение в классе или группе. Семинары, проводящиеся в конце изучения той или иной темы, называются повторительно-обобщающими. Также существуют семинары по изучению нового материала и семинары смешанного назначения, которые сочетают рассмотрение, как нового материала, так и повторение уже полученных знаний.

Методистами рекомендуется выделить не менее двух недель на подготовку к семинарскому занятию. Преподаватель подбирает литературу к вопросам, которые выносятся на занятие, учитывая при этом знания и интересы обучающихся. Структура семинарского занятия обычно включает в себя такие части как вводная часть, где педагог обозначает цели занятия, объявляет вопросы и план работы; обсуждение предложенных вопросов, на которые отводится большая часть времени семинарского занятия; подведение итогов и выводов по изученному материалу.

Семинары позволяют охватить широкий круг обучающихся, в семинарском занятии принимает участие большая часть учеников, а также происходит развитие устного и мыслительного процессов у обучающихся. Наряду с этими преимуществами стоит выделить и недостатки: субъективизм преподавателя, неудовлетворительная глубина проверки знаний и небольшой круг объектов контроля.

Дидактические тесты относятся к наиболее актуальным и успешным способам проверки знаний обучающихся по предметам лингвокультурологического блока. Тестовые задания являются неотъемлемой

частью системы проверки знаний и умений учащихся. Он является наиболее объективным, технологичным и эффективным методом мониторинга. Поэтому в настоящее время данная форма оценки качества знаний будет применяться интенсивнее в системе образования, так как в современном мире главной целью является вопрос повышения качества образования [4].

Как правило, тестом называют стандартизированное и объективное измерение, которое легко поддается количественной оценке, статистической обработке и сравнительному анализу. Тестовые задания являются более объективными и качественными способами оценивания знаний, так как показатели тестов сконцентрированы на измерение степени и уровня усвоения главных понятий, разделов и тем учебной программы, умений и навыков [5].

Дидактические тесты помогают сравнивать знания разных обучающихся и даже отдельных классов. Тест играет роль измерительного инструмента, поэтому он должен соответствовать конкретным методическим требованиям. Следует помнить, что педагог также отвечает за создание дружелюбной атмосферы на уроке и положительных психолого-педагогических условий развития субъектов образования, чтобы проведение мониторинга знаний особенно в виде теста не превратилось в стрессовую ситуацию.

Чаще всего результаты проделанного теста сравнивают по числу сделанных заданий за определенный промежуток времени. В этом случае единицей измерения считают одно задание. Преподаватель сравнивает успех обучающихся по количеству выполненных заданий за отведенное время или же за конкретную единицу. Следует отметить, что равноценная и равнозначная трудность заданий, которые включены в тест – это и есть первостепенное значение данного вида мониторинга. Тем не менее нельзя не отметить, что добиться равнотрудности в каждом отдельном случае при решении тестовых заданий на практике фактически невозможно, так как нужно иметь ввиду специфику индивидуальной подготовки каждого ученика и психологические особенности испытуемых. Субъективная трудность тестового задания может не соотноситься с трудностью, приписываемой преподавателем.

Отметим, что тесты нельзя рассматривать как всеобъемлющий и универсальный инструмент диагностики качества знаний обучающихся, поскольку отдельное задание и тест в целом составлен из однородных заданий, которые направлены на выявление ограниченного рамками комплекса признаков понимания и усвоения материала и чем меньше признаков состоит в комплексе, тем яснее возможная интерпретация результатов и тем лучше тест играет свою роль.

В заключение стоит сказать, что существуют разнообразные методы измерения качества умений и знаний обучающихся, где выбор одного или нескольких методов может быть продиктован спецификой и условиями того образовательного учреждения, в рамках которого производится организация мониторинга качества знаний. Кроме того, существует возможность комбинировать методы и способы контроля для достижения точной и достоверной информации об уровне сформированности знаний по конкретно-изучаемой дисциплине.

Библиографический список

1. Никитина А.Д., Никитина Г.А. Проблема оценивания образовательных результатов в рамках компетентностной парадигмы // Языковые и культурные контакты: лингвистический и лингводидактический аспекты. Материалы III Международной научно-практической конференции. Саратов: Саратовский источник, 2018. С. 305-309.
2. Кальней В.В., Шишов С.Е. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель – ученик». М.: Педагогическое общество России, 2011. 76 с.
3. Гробарь М.И., Кузнецов А.А. Все грани образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2010. №2. С.51-53
4. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании. СПб.: Образование и культура, 1998. 344 с.
5. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования новых информационных технологий и образовательного процесса. М.: Педагогическое общество России, 2011. 96 с.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ И ТИПЫ ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

Татьяна Юрьевна Фадеева

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии образования и развития СГУ имени Н. Г. Чернышевского

fadej_tu@rambler.ru

Ольга Сергеевна Тарасова

магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ имени Н. Г. Чернышевского

olia-2010@mail.ru

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования, цель которого выявить взаимосвязь индивидуальных представлений о социальной ответственности с типами ответственного поведения молодежи. Выявлены корреляционные взаимосвязи объектов и инстанций ответственности с выраженностью типов ответственности «Принципиальность», «Самоутверждение», «Этичность» и «Самопожертвование». Показано, что субъективная оценка молодежью своей ответственности напрямую взаимосвязана с желанием соответствовать социальным нормам.

Ключевые слова: социальная ответственность, типы ответственного поведения, субъект ответственности; объект ответственности; инстанция ответственности; молодежь.

INDIVIDUAL PERCEPTIONS OF SOCIAL RESPONSIBILITY AND TYPES OF YOUTH'S RESPONSIBLE BEHAVIOR

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

O. S. Tarasova

master student of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education Saratov State University

olia-2010@mail.ru

Abstract. The article presents the results of an empirical study. Its purpose is to reveal the relationship of individual ideas about social responsibility with the types of youth's responsible behavior. We revealed the correlation between objects and instances of responsibility with the severity of the types of responsibility "Principled", "Self-affirmation", "Ethics" and "Self-sacrifice". It is shown that the subjective assessment of youth's responsibility is directly related to the desire to comply with social norms.

Key words: Social responsibility; types of responsibility; subject of responsibility; object of responsibility; instance of responsibility; the youth.

В современном мире проблема социальной ответственности личности привлекает внимание большого числа ученых. Сущность, специфика и механизмы функционирования социальной ответственности становятся предметами исследования социологии [1; 2 и др.], философии [3; 4 и др.], психологии [5; 6 и др.].

Социальная ответственность - характеристика личности, определяющая поведение на основе соблюдения общепринятых норм поведения, осуществления своих обязанностей и готовности в любой ситуации отвечать за свои поступки. Система социальной ответственности представляет собой единство элементов: субъекта ответственности, отвечающего за свою деятельность; объекта (за что несет ответственность субъект ответственности) и инстанции ответственности, выполняющей оценочную, стимулирующую, регулируемую, организационную и управляющую функции [4].

Ученые единодушны в мнении, что социальная ответственность личности строится на ее взаимоотношении с обществом. Вектор данных отношений задают представления индивида об объектах окружающей действительности, на основе которых он выстраивает свое поведение.

Цель данного исследования – выявить взаимосвязь индивидуальных представлений о социальной ответственности с типами ответственного поведения молодежи.

В качестве психодиагностического инструментария использовался «Опросник диагностики личностного симптомокомплекса ответственности (ОДЛСО)» (И.А. Кочарян). Показатели значимости объектов, инстанций и сфер социальной ответственности, а также общая ее самооценка измерялись с помощью специально разработанных метрических шкал (7 единиц), выделенных на основе теоретического исследования. Опросник «Шкала социальной желательности» (Д. Кроун, Д. Марлоу) использовался для контроля за степенью установочного поведения и склонности к соответствующим искажениям, так как ответственность затрагивает нормы морали и этики, что может вызывать стремление респондентов отвечать на вопросы под влиянием мотива одобрения.

Для статистической обработки результатов исследования применялся корреляционный анализ Пирсона в программе SPSS 17.0.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. Выборку составила молодежь очной и заочной формы обучения факультета психолого-педагогического и специального образования. Всего в исследовании приняло участие 70 человек (мужчин – 12%, женщин – 88%). Возрастной диапазон 19-29 лет (средний возраст – 22 года, стандартное отклонение – 2,19).

Описывая результаты исследования индивидуальных представлений о социальной ответственности отметим, что респонденты данной выборки достаточно высоко оценивают степень своей ответственности ($M = 5,45$; $SD = 1,2$). Однако, данная шкала имеет значимую положительную корреляционную взаимосвязь со шкалой социальной желательности ($r = 0,26$, при $p = 0,05$), что может свидетельствовать о стремлении респондентов к одобрению при ответах на данный вопрос.

В иерархии объектов ответственности по степени значимости наиболее значимыми являются объекты: «жизнь» ($M = 6,42$; $SD = 0,95$), «поступки» ($M = 6,38$; $SD = 1,09$), «учебная деятельность» ($M = 6,24$; $SD = 1,02$). Большая часть молодежи данной выборки полагает, что ответственно подходит к своей жизни и поступкам, отвечает за свою учебную деятельность, развитие и самосовершенствование. Это можно объяснить тем, что в период студенчества учебно-профессиональное самоопределение становится наиболее значимым в жизни молодого человека.

Объекты ответственности: «развитие и самосовершенствование» ($M = 6,17$; $SD = 0,86$), «успехи в различных видах деятельности» ($M = 6,08$; $SD = 1,11$) занимают четвертое и пятое место соответственно. В основании иерархической пирамиды находятся объекты ответственности: «здоровье» ($M = 5,55$; $SD = 1,61$) и «неудачи в различных видах деятельности» ($M = 5,81$; $SD = 1,34$). Очевидно, что данный возрастной период – это период физической зрелости молодого

человека, он полон сил и энергии. Самореализация занимает все мысли, что приводит к тому, что вопросы здоровьесберегающего поведения отходят на второй план.

Инстанции ответственности по степени значимости расположились следующим образом: на первом месте «сам субъект ответственности» ($M = 6,64$; $SD = 0,88$), на втором – «родители» ($M = 6,25$; $SD = 1,15$), на третьем – «семья» ($M = 6,21$; $SD = 1,06$). Далее по степени уменьшения значимости расположились инстанции ответственности: «начальство» ($M = 5,55$; $SD = 1,12$), «любимый человек» ($M = 5,2$; $SD = 1,75$), «друзья» ($M = 5,07$; $SD = 1,59$), «преподаватели» ($M = 5,04$; $SD = 1,34$), «коллеги» ($M = 4,45$; $SD = 1,63$), «общество» ($M = 4,14$; $SD = 1,75$), «одногоруппники» ($M = 3,88$; $SD = 1,74$).

После анализа оценки респондентами степени ответственности в различных сферах жизни, были получены следующие результаты: на первом месте «семейные отношения» ($M = 6,65$; $SD = 0,82$), «учебная деятельность» ($M = 5,85$; $SD = 1,32$), «профессиональная деятельность» ($M = 5,84$; $SD = 1,24$), «взаимоотношения между людьми» ($M = 5,61$; $SD = 1,38$), «общественная жизнь» ($M = 4,28$; $SD = 1,94$).

Таким образом, молодежь данной выборки видит себя людьми, которые в наибольшей степени проявляют ответственность за свою жизнь, за свои поступки и за свою учебную деятельность. В первую очередь, они считают себя ответственными перед собой, семьей и родителями. Наиболее значимыми сферами, в которых молодые люди демонстрируют ответственное поведение, выступают семейные отношения, учебная и профессиональная деятельности, что актуально в данном возрастном периоде.

Следующим этапом исследования был осуществлен корреляционный анализ между представлениями об объектах, инстанциях, сферах ответственности и типами ответственного поведения молодежи. Опишем полученные результаты. Шкала субъективной оценки собственной ответственности имеет значимые корреляционные взаимосвязи с типами ответственности: «Принципиальность» ($r = 0,34$ при $p = 0,01$),

«Самоутверждение» ($r = 0,3$ при $p = 0,05$), «Этичность» ($r = 0,37$ при $p = 0,01$) и «Самопожертвование» ($r = 0,24$ при $p = 0,05$). Отметим, что корреляционный анализ выявил также взаимосвязи данных типов ответственности и шкалы субъективной оценки ответственности с социальной желательностью. Желание представить себя в лучшем свете может опосредовать ответы респондентов на данный вопрос. Стремление доказать свою надежность при выполнении различных ответственных дел может быть связано с личными побуждениями быть принятыми окружающими при реализации ответственной деятельности.

Дальнейший анализ корреляционных связей показал, что существует взаимосвязь объекта ответственности «собственная жизнь» и выраженности типа ответственности «Принципиальность» ($r = 0,25$ при $p = 0,05$), что соотносится с характеристикой данного типа ответственности, предложенной И.А. Кочаряном. «Принципиальные» личности считают себя в ответе за события, которые происходят в их жизни, за свою жизнь в целом, однако нередко становясь заложником своих убеждений.

Объект ответственности «неудачи в различных видах деятельности» имеет положительную корреляционную взаимосвязь с выраженностью типа ответственности «Самопожертвование» ($r = 0,253$ при $p = 0,05$). Такие индивиды больше акцентируют внимание на своих неудачах, чем на своих успехах, возможно это связано с чувством вины, которое часто является мотиватором исполнения и самопожертвования.

Семья выступает регулятором ответственного поведения индивидов, у которых выражены типы: «Принципиальность», ($r = 0,24$ при $p = 0,05$), «Этичность» ($r = 0,28$ при $p = 0,05$) и «Самопожертвование» ($r = 0,43$ при $p = 0,01$). Функции оценки, организации и контроля поведения для респондентов с самопожертвующим типом поведения выполняют также родители ($r = 0,38$ при $p = 0,01$), коллеги ($r = 0,34$ при $p = 0,01$), одноклассники ($r = 0,34$ при $p = 0,01$), друзья ($r = 0,39$ при $p = 0,01$), общество ($r = 0,39$ при $p = 0,01$). Отсюда, исполнительность, желание сделать что-то для других в ущерб своим

собственным интересам возникают под влиянием социальных санкций, которые могут проявляться в виде одобрения или порицания со стороны других людей.

Таким образом, данное исследование показало, что субъективная оценка молодежи своей ответственности напрямую связана с желанием соответствовать социальным нормам. Наиболее значимыми являются такие объекты ответственности, как «собственная жизнь», «поступки» и «учебная деятельность». За свою деятельность субъект отвечает в первую очередь перед собой, родителями и семьей в целом. Наибольшее количество корреляционных взаимосвязей наблюдается с выраженностью типа ответственности «Самопожертвование». Ответственное поведение молодежи, которое характеризуется стремлением угодить всем, желанием помочь окружающим в достижении цели, жертвуя собой и ставя в приоритет окружающих людей, регулируется через одобрение или осуждение родителями, семьей, а также коллегами, одноклассниками, друзьями и обществом в целом.

Библиографический список

1. Гурнова М.А. Социальная ответственность молодежи: понятие и особенности // Научный журнал Дискурс. 2017. № 4 (6). С. 40-43.
2. Иванова И.В. К вопросу о подходах к изучению категории «социальная ответственность» // Ярославский педагогический вестник, 2011. № 4. Том I (Гуманитарные науки). С. 131-135
3. Белов А.В. Социальная ответственность: содержание и механизм реализации: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Волгоград: ВолГУ, 2011. 14 с.
4. Пазина О.Е. Социальная ответственность личности в современном обществе: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Нижний Новгород, 2007. 26 с.
5. Артемьева В. А., Веселова Е. К., Дворецкая М. Я., Коржова Е. Ю. Социальная ответственность и инновационность личности студентов с опытом и без опыта работы по специальности // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. № 5. С. 73-90.
6. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л.: Наука, 1983. 240 с.

ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ КОГНИТИВНЫХ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО УЧИЛИЩА

Сергей Юрьевич Филатов

начальник учебной лаборатории кафедры командных пунктов зенитных ракетных систем,
Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны
fil.sergei@rambler.ru

Аннотация. В статье представлен обзор подходов, посвященных формированию когнитивных компонентов учебной деятельности. Проанализированы когнитивные ресурсы развития когнитивных компонентов учебной деятельности курсантов военного училища.

Ключевые слова: учебная деятельность, когнитивный компонент, субъект деятельности, курсант.

APPROACHES TO THE FORMATION OF COGNITIVE COMPONENTS OF TRAINING ACTIVITIES OF MILITARY SCHOOL CADETS

S. Yu. Filatov

head of the training laboratory of the Department of Command Posts of Anti-Aircraft Missile
Systems, Yaroslavl Higher Military School of Air Defense
fil.sergei@rambler.ru

Abstract. The article provides an overview of the approaches devoted to the formation of cognitive components of the educational activity of cadets. The cognitive resources of the development of the cognitive components of the educational activity of the military school cadets are analyzed.

Key words: educational activity, cognitive component, subject of activity, cadet.

Когнитивный компонент учебной деятельности курсантов военного училища в рамках данного исследования выступает системным психолого-педагогическим компонентом. Раскрывая данный компонент, мы актуализируем факторы и составляющие, влияющие на его формирование. Исходя из предположения о значимости когнитивного компонента учебной деятельности для познавательной деятельности субъекта, мы акцентируем внимание на условиях формирования данного явления и этапах развития его в динамике.

По мнению В.Д. Шадрикова, существуют разнообразные, как количественные, так и качественные показатели характеристик познавательной деятельности. В рамках деятельностного и системного подхода, развитие познавательной деятельности личности сопровождается стремительным и системным генезисом составляющих, которые не развиваются поэтапно,

поступательно, а скорее системно и целостно во всем своеобразии составляющих [1].

Понятие «познавательная деятельность» возникло в рамках педагогических парадигм. В контексте данных парадигм объяснялись условия, позволяющие развивать когнитивные процессы субъекта деятельности в целом, через анализ и решение логических интеллектуальных задач, особенно в рамках решения нестандартных условий. Данное понимание познавательной деятельности в целом интерпретировало развитие когнитивной сферы через формирование гибкости, многовариативности, нейропластичности субъекта труда.

Позже, в рамках психолого-педагогических исследований, акцент сменился в сторону изучения мотивационных факторов, влияющих на развитие познавательного интереса личности. Данный аспект изучался в работах Т.И. Шамова, Г.И. Щукина.

В последующем, познавательная деятельности субъекта деятельности рассматривалась с позиции общепсихологических процессов. Они связывали развитие когнитивных структур с процессом интериоризации – помещения внешних социальных феноменов во внутренний план действий, внутреннюю структуру способностей, через деятельность в уме.

В работах В.В. Давыдова [2], Д.Б. Эльконина [3] мы усматриваем новый акцент, который обращает нас к развитию теоретического мышления. Таким образом, развитие когнитивной составляющей сопрягается с процессом структуризации, который позволяет в рамках решения логической задачи проводить аналогии, операции в уме с теми феноменами, которые никогда не были материальными, вещественными, и можно представить только при помощи органов чувств.

В целом можно говорить о наличие комплексных исследований, которые были ориентированы на изучение когнитивных способностей. В этих исследованиях представлены конкретные приемы и техники структурирования,

анализа учебного материала, мотивационные компоненты учебной деятельности личности.

Начиная с момента развития личностно-деятельностного подхода, акцент на развитии компонентов учебной деятельности проводился в контексте изучения движущихся сил развития и изучения средовых факторов, которые создавали условия развития субъекта деятельности.

А.Н. Леонтьев, опираясь на индивидуальный контекст развития личности в деятельности, обращает наше внимание на динамическое развитие когнитивных структуры, которые развиваются не стихийно, а целенаправленно в связи с появлением новых смыслов и ценности самой деятельности как таковой [4].

Согласно системному подходу, в работах Г.П. Щедровицкого, компоненты учебной деятельности представлены в системе взаимосвязей, которые описывают характер взаимодействующих отношений, а когнитивный компонент учебной деятельности связан с эмоциональным, поведенческим компонентами [5].

Согласно синергетическому подходу, компоненты учебной деятельности представлены в контексте сложной внутренней структуры, которые отличаются специфическими чертами: открытостью и самоорганизацией. Данные свойства компонентов обеспечивают доступность и вариативность форм освоения учебной деятельности вне зависимости от уровня обучения.

Моделирование учебно-профессиональной деятельности на базе высшего образования обеспечивает поэтапное формирование компетенций, знаниевой составляющей, навыков, которые в процессе освоения приближают студента к будущей профессиональной деятельности [6].

Ориентация субъекта учебной деятельности на саморазвитие и моделирование новых форм поведения в процессе освоения учебно-профессиональной деятельности становится фокусом в процессе обучения в вузе. Данные процессы носят целенаправленный характер и представлены в

контексте взаимодействия с преподавателем, который является носителем профессиональных компетенций.

Развитие теорий поэтапного формирования умственных действий, развивающего обучения и т.д. позволяют в новом свете посмотреть на формирование когнитивных компонентов учебной деятельности. Развитие когнитивного потенциала учащегося, студента выступает одной из прикладных задач развивающего обучения, в рамках которого происходит развитие потенциальных зон развития когнитивной сферы. Актуализируются вопросы прикладного и инструментального оснащения, разработка методов обучения и развития когнитивных компонентов при решении прикладных задач.

Синергия данных подходов позволяет рассматривать проблемы развития когнитивного компонента через описание таких феноменов как самостоятельность, формирование познавательной активности, развитие познавательных потребностей, постижение новых смыслов учебной и познавательной деятельности, мотивация учебной деятельности [7].

В рамках размышлений в отношении когнитивных компонентов учебной деятельности, М.М. Кашапов отмечает, что важным является всестороннее развитие и сопровождение учебного процесса средствами развивающих технологий. Развитие ресурсного мышления у педагога также выступает средством "опережающего профессионального поведения" [8]. Это означает, что эрудированный преподаватель в рамках предметного поля преподаваемой дисциплины является более продуктивным как в теоретическом, так и практическом плане. Самостоятельность в учебной деятельности, активное творческое мышление в командной работе позволяет студенту активизировать такие ресурсы, которые позволяют уже на ранних стадия профессионального самоопределения осознать себя в профессии и самовыразиться [9].

В рамках когнитивного подхода к учебной деятельности, учебная деятельность представлена как осмысленная внутренняя позиция субъекта деятельности, способность осознавать и использовать когнитивные операции для решения учебно-профессиональных задач.

Обращаясь к проблеме изучения когнитивных компонентов учебной деятельности курсантов необходимо отметить актуальность и практическую значимость изучаемого вопроса. Между тем, несмотря на длительное научное изучение данного феномена, не сложился круг четких структурных компонентов, которые определяют данные важные компоненты. В научных работах В.П. Зинченко, И.И. Ильясова, Г.П. Щедровицкого и др. изучены такие компоненты, которые включают в себя знания, умения и навыки, позволяющие субъекту деятельности используя их актуализировать свой когнитивный потенциал для реализации учебно-профессиональной деятельности.

Согласно теории системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова, учебная деятельность курсантов детерминирована разными факторами [1]. Компоненты учебной деятельности представлены не только когнитивными способностями, операциями, сколько содержат требования к профессионально-значимым качествам, ценностям, индивидуальному стилю деятельности. С развитием профессиональных сообществ, трансформацией требований к профессии, изменяются требования и к личности субъекта труда, к его когнитивным процессам, которые усложняются и требуют экстренной отдачи, реагирования и решения актуальных экстремальных запросов. Поэтому в рамках анализа компонентов нельзя исключать такие компоненты как цели деятельности, мотивацию, учебно-важные качества, индивидуально-психологические особенности личности.

Таким образом, в рамках проведенного обзора можно отметить, что генезис представлений о подходах к диагностике и изучению когнитивных компонентов учебной деятельности прошел ряд последовательных этапов. В рамках данных этапов происходила эволюция представлений об учебной деятельности как таковой и соответственно о компонентах данной деятельности. На рубеже веков изменилась объяснительная парадигма, которая интегрировала представление о психических особенностях субъекта включенного в учебную или иную деятельность.

Библиографический список

1. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие, 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательская корпорация "Логос", 1996. 320 с: ил
2. Давыдов В.В. Учебная деятельность // Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб.: ПраймЕВРОЗНАК, 2007. С. 564-566.
3. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 115 с.
5. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Шк.Культ.Полит., 1995. 800 с.
6. Шаламов В.В. Личностные свойства обучающихся образовательных организаций системы МВД России как условие готовности к учебной деятельности // Педагогическое образование в России. 2016. № 6. С. 217-224.
7. Кашапов М.М. Акмеологические принципы как когнитивная ресурсная основа профессионального и личностного развития субъекта // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2018. № 1 (35). С. 26-35.
8. Кашапов М.М., Филатова Ю.С., Кашапов А.А. Событийно-когнитивные компоненты профессионализации субъекта. Монография. Ярославль, Индиго, 2018. 392 с.
9. Кашапов М.М. Психологические подходы к пониманию профессионализации мышления субъекта // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2019. № 1 (37). С. 41-53.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ГУМАНИТАРНОГО И ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЕЙ

Татьяна Валентиновна Хуторянская

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики СГУ им. Н.Г. Чернышевского
dialogus1@yandex.ru

Аннотация. В статье изложены результаты исследования социально-психологических факторов межличностных отношений у старшеклассников гуманитарного и физико-математического профилей. Установлено, что существуют значимые различия в социально-психологических факторах межличностных отношений у старшеклассников гуманитарного и физико-математического профилей. Прикладной аспект исследуемой проблемы состоит в возможности использования результатов исследования психологами и другими специалистами в работе по преодолению трудностей в общении у подростков.

Ключевые слова: значимые различия; социально-психологические факторы; межличностные отношения; старшеклассники; гуманитарный профиль; физико-математический профиль.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS OF INTERPERSONAL RELATIONS IN HIGH SCHOOLS OF HUMANITARIAN AND PHYSICAL AND MATHEMATICAL PROFILES

T. V. Hutoryanskaya

candidate of pedagogy, associate professor of the Department of Educational Psychology and Psychodiagnostics, Saratov State University
dialogus1@yandex.ru

Abstract. The article presents the results of a study of the socio-psychological factors of interpersonal relations among high school students in the humanities and physical and mathematical profiles. It was found that there are significant differences in the socio-psychological factors of interpersonal relations among high school students of the humanitarian and physical and mathematical profiles; and also, that there are significant interconnections between the communication and organizational skills and self-esteem of high school students. The applied aspect of the problem under study is the possibility of using the research results by psychologists and other specialists in the work on overcoming communication difficulties in adolescents.

Key words: significant difference; socio-psychological factors; interpersonal relationships; high school students; humanitarian profile; physical and mathematical profile.

Общение со сверстниками в подростковом возрасте имеет исключительную значимость [1]. Для подростка очень важным становится определение его принадлежности, его круга общения, предпочтения которых должны быть одинаковыми [2].

Профильное обучение дает возможность для формирования четкого жизненного плана, достижения высокого достаточного уровня профессионализма на довольно ранних этапах построения карьеры с учетом запросов современного общества.

Именно в такой идее как разделение учащихся по их способностям, с учетом интересов и предпочтений может быть заложена проблема дальнейшей их интеграции, поскольку «остаются неисчерпанными мотивы подросткового периода, которые направлены на общение со сверстниками» [3].

Поэтому сферой особенного внимания для преподавателей, которые работают в условиях профильного класса, должно быть именно общение подростков в обучении.

Современные исследования в области ранней профессионализации подростков говорят о существующих противоречиях. С одной стороны, ранняя профессионализация является фактором ускорения приобретения опыта взаимодействия с другими людьми, успешной социализации, формирования ответственного поведения, а, с другой стороны, приводит к ограничению возможностей развития общих способностей. Данный факт может неблагоприятно отразиться на развитии специальных способностей, может значительно усложнить условия личностного развития, взаимоотношений с социумом [4].

Исследование социально-психологических факторов межличностных отношений у старшеклассников гуманитарного и физико-математического профилей проводилось на выборке учащихся «Физико-технический лицей №1» города Саратова (n=100): 1 группа – старшеклассники, обучающиеся по гуманитарному профилю (15-16 лет) – 50 человек; 2 группа – старшеклассники, обучающиеся по физико-математическому профилю (15-16 лет) – 50 человек.

Для исследования использовались следующие методики: методика диагностики межличностных отношений Т. Лири; тест-опросник «Определение уровня самооценки» С.В. Ковалева; опросник «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявского, В.А. Федорошина. Полученные

результаты эмпирического исследования обрабатывались с помощью описательной статистики и метода математической статистики: t-критерий Стьюдента.

Анализ полученных результатов по методике диагностики межличностных отношений Т. Лири показал, что авторитарный тип межличностных отношений у старшеклассников 1 и 2 группы значимо различается ($t_{\text{ЭМП}}=3$, $p<0,01$). Это говорит о том, что старшеклассники 2 группы имеют более ярко выраженные представления о себе как об авторитетном лидере, энергичном, компетентном, успешном в делах, пользующимся уважением окружающих. У испытуемых 2 группы отмечается более властный и деспотический характер, нежели чем у испытуемых 1 группы. Старшеклассникам, обучающимся по физико-математическому профилю более свойственно наставление, поучение, во всем стремление полагаться только на свое мнение, неумение использовать советы других. Также у старшеклассников 1 и 2 группы значимо различается и эгоистичный тип межличностных отношений ($t_{\text{ЭМП}}=2,1$, $p<0,05$). Это говорит о том, что старшеклассники 1 группы менее расчетливы, менее себялюбивы, более зависимы в сравнении со старшеклассниками 2 группы. Старшеклассникам 2 группы более свойственно перекладывать трудности на окружающих людей, они более хвастливы, самодовольны и заносчивы.

Анализ полученных результатов по методике изучения уровня самооценки посредством тест-опросника С.В. Ковалева показал следующие результаты: высокий уровень самооценки старшеклассников 1 и 2 группы значимо различается ($t_{\text{ЭМП}}=2,2$, $p<0,05$). Самооценка старшеклассников 2 группы оказываются менее отягощённой «комплексом неполноценности», они правильно реагируют на замечания, редко сомневаются в своих действиях и трезво оценивают свои действия, в отличие от старшеклассников 1 группы. Средний уровень самооценки старшеклассников 1 и 2 группы также как и высокий значимо различается ($t_{\text{ЭМП}}=2,1$, $p<0,05$). Старшеклассники 2 группы в наименьшей степени ощущают неловкость во взаимоотношениях с другими людьми, которую они не могут объяснить, а старшеклассники 1 группы в

большой степени недооценивают себя, свои способности без достаточных на то оснований.

Методика изучения уровня коммуникативных и организаторских склонностей В.В. Синявского, В.А. Федорошина позволила получить следующие результаты. Для старшеклассников 2 группы в большей степени характерны: авторитарный тип межличностных отношений, им свойственно реагирование по типу «здесь и сейчас», у них ярко выражена тенденция к спонтанной самореализации, активному воздействию на свое окружение, активное стремление вести за собой и подчинять своей воле окружающих, имеют средний уровень самооценки и коммуникативных и организаторских способностей. Для старшеклассников 1 группы в свою очередь характерны: альтруистический тип межличностных отношений, они гиперответственны, приносят в жертву свои интересы, стремятся помочь и сострадать всем, имеют средний уровень самооценки и коммуникативных и организаторских способностей.

Таким образом, по результатам проведенного анализа эмпирического исследования, можно сделать вывод, что существуют значимые различия в социально-психологических факторах межличностных отношений у старшеклассников гуманитарного и физико-математического профилей.

Библиографический список

1. Белокурова В.В. Развитие коммуникативной культуры старших школьников ключевые понятия // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5. С.344–346.
2. Малышев И.В. Особенности социально-психологической адаптации и стрессоустойчивости личности старшеклассников в условиях меняющегося общества // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т.5. вып.2. № 2. С.157-162.
3. Логинова Г.П. Психологические аспекты профильного обучения // Психологическая наука и образование. 2003. № 3. С. 43-47.
4. Ахметов С.М. Ранняя профессионализация одаренных детей // Вестник Адыгейского государственного университета. Педагогика и психология. 2013. № 3. С. 110-118.

ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Елена Васильевна Черникова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий, Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко

г. Тирасполь, Приднестровье

chevsaratov@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы педагогического мастерства и личности педагога в современных условиях модернизации образования. Освещаются подходы к проведению лабораторного занятия по педагогике высшей школы, освещающего проблему личности педагога.

Ключевые слова: личность педагога, черты личности будущего педагога, методику проведения лабораторного занятия по педагогике высшей школы, алгоритм выполнения заданий, этапы проведения лабораторного занятия, требования к личности педагога.

TEACHER'S PERSONALITY IN THE MODERN CONDITIONS OF EDUCATION MODERNIZATION

E. V. Chernikova

candidate of pedagogy, associate professor of the Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies, Transnistrian State University named after T.G. Shevchenko

Tiraspol, Transnistria

chevsaratov@mail.ru

Abstract. The article deals with the problems of pedagogical skills and the personality of a teacher in modern conditions of education modernization. Approaches to conducting a laboratory lesson on pedagogy of higher education, highlighting the problem of the teacher's personality, are highlighted.

Key words: personality of a teacher, personality traits of a future teacher, methodology for conducting a laboratory lesson in higher education pedagogy, an algorithm for performing tasks, stages of a laboratory lesson, requirements for a teacher's personality.

Современная система образования предъявляет новые требования к подготовке будущих учителей. Личность педагога – главный фактор, приводящий процесс обучения и воспитания в движение, поэтому роль учителя в школе огромна. Проблема подготовки педагогов к профессиональной деятельности была предметом изучения многих ученых. Среди них О.А. Абдуллина, Е.В. Бондаревская, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, Т.А. Ильина, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др. [1].

И.П. Подласый отмечает, что в инновационной педагогике существуют два направления. Первое – возврат к классическим основаниям

природосообразной педагогики Я.А. Коменского. Второе – гуманизация педагогической системы в трактовке К. Роджерса.

Гуманистическая педагогика 60–90-х годов сформировала ориентированный на учащегося гуманистический подход в обучении, выделила личность в качестве высшей социальной ценности [1].

На основе осуществленного анализа, с нашей точки зрения, важнейшими являются определенные черты личности будущего педагога: богатый духовный мир; внешняя и внутренняя культура; научная и методическая подготовка; профессиональный поиск; любовь к детям и знание психологии детей.

Рассмотрим методику проведения лабораторного занятия по педагогике высшей школы «Педагогическое мастерство и личность педагога в высшей школе», раскрывающего проблемы личности педагога и педагогического мастерства.

Предварительно обучающиеся получают и работают по плану теоретической подготовки.

Наряду с вышеизложенным, элементы занятия включают рассмотрение вопросов: 1. Актуализация знаний. Теоретическое изучение и осмысление материала. 2. Инструктаж и ознакомление с алгоритмом работы. Вместе с тем, алгоритм выполнения заданий предполагает следующие этапы:

1 этап. Группа делится на 3 подгруппы.

2 этап. На промежуточном этапе лабораторного занятия проводится общая дискуссия по результатам отбора указанных качеств, их анализ и сопоставление. В ходе дискуссии осуществляется групповой отбор 10 наиболее важных личностно-профессиональных качеств преподавателя вуза.

3 этап. Прокомментируйте приведенные ниже высказывания об учителе и педагогическом мастерстве: «Воспитатель должен быть образцом правдивости и никого не обманывать ... Мне кажется, что это – один из источников лжи: лучше – меньше обещать, но всегда выполнять» (К. Д. Ушинский); «Раньше, чем вы начнете воспитывать своих детей, проверьте ваше собственное поведение»

(А.С.Макаренко); «Программы во всех школах одни и те же, учебники одинаковые, но школы разные, потому что разные учителя» (В.А. Сухомлинский) [1].

4 этап. На заключительном этапе лабораторного занятия осуществляется межгрупповая дискуссия по отбору пяти основных качеств преподавателя высшей школы. Далее обсуждается профессиональное самовоспитание и самообразование педагога и подводятся итоги занятия.

Задания и вопросы для самоконтроля включают следующие задания:

– Охарактеризуйте основные виды общения: эмпатическое, директивное, к униЗИтельно-уступающее, защитно-агрессивное; определите условия эффективного педагогического общения.

– Специфика педагогической профессии (по цели, предмету, условиям, средствам труда). Чем отличается профессиональная деятельность от непрофессиональной?

– Социальная миссия и профессиональные функции педагога. Основные виды профессиональной деятельности.

– Профессиональная этика и педагогический такт педагога.

– Дополните структуру компонентов деятельности учителя по (Н.В. Кузьминой): 1. Гностический компонент. 2. Проектировочный компонент. 3. Коммуникативный компонент.

Творческое задание предполагает анализ и выписку в два столбца с учетом рейтинга значимости 10 ваших личностных качеств, которые: а) будут способствовать вашему профессионально-творческому саморазвитию; б) будут сдерживать ваше профессионально-творческое саморазвитие. Затем студенты выполняют задание по составлению программы творческого саморазвития на ближайший год.

В процессе разработки «Нравственного кодекса учителя» обучающиеся расписывают требования, предъявляемые к педагогам: высокая профессиональная компетентность; педагогическая компетентность; социально-экономическая компетентность; коммуникативная компетентность; высокий

уровень общей культуры. Затем дается задание по определению направления деятельности преподавателя: а) учебно-педагогическая деятельность, б) учебно-методическая деятельность, в) организационно-методическая работа, г) научно-исследовательская работа, д) воспитательная работа [2].

Обучающиеся расписывают основные компоненты педагогической техники. Для дальнейшего формирования понятий рассматриваются стили педагогического общения: авторитарный, демократический, либеральный и формальный стили, расписывается классификация В. Кан-Калика: общение на основе высокой профессиональных установок педагога, общение-дистанция, общение-заигрывание. Распишите классификацию М. Талена: «Сократ», «Руководитель групповой дискуссии», «Мастер» «Генерал», «Менеджер», «Тренер», «Гид».

Таким образом, следует подчеркнуть, что в современных условиях модернизации образования огромная роль принадлежит высшему педагогическому образованию. Современные подходы связаны с созданием условий для освоения культуры и саморазвития человека. Сегодня к личности педагога предъявляются такие требования, как гуманизация, личностная ориентация, педагогическое мастерство, отечественную педагогическую антропологию. Главными направлениями модернизации современного образования становятся: поворот к человеку, обращение к его духовности, борьба со сциентизмом, технократическим снобизмом, интеграция частных наук.

Библиографический список

- 1.Черникова Е.В. Подготовка будущего учителя биологии к формированию экологической культуры старшеклассников: дисс. ... канд. пед. наук. Одесса, 2004. 222 с.
- 2.Черникова Е.В. Педагогика высшей школы: лабораторный практикум. Тирасполь: НОМУС АНТРОПОС, 2018. 115 с.

ПРОЕКЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДПОЧЕНИЙ БУДУЩИХ МАГИСТРАНТОВ НА ЭТАПЕ ВСТУПИТЕЛЬНЫХ ИСПЫТАНИЙ

Тамара Васильевна Черникова

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и развития
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

tamara@vspu.ru

Татьяна Юрьевна Андрущенко

кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии образования и развития
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

tandr@vspu.ru

Аннотация. В период вступительного экзамена изучены исследовательские предпочтения абитуриентов, поступавших в 2020 году в магистратуру психолого-педагогического направления. Полученные результаты ориентируют преподавателей на образовательные стратегии: а) усиления связи предметной подготовки с общей методологической; б) формирования позитивных установок рассмотрения различных аспектов выбранных для исследования проблем; в) обеспечения связи теории и методологической логики с эмпирико-практическим содержанием магистерских диссертаций.

Ключевые слова: вступительные испытания, исследовательские предпочтения магистрантов, психолого-педагогическое исследование, стратегии образовательного процесса.

PROJECTION OF FUTURE MASTERS' PROFESSIONAL PREFERENCES AT THE STAGE OF ENTRANCE TESTS

T. V. Chernikova

doctor of psychology, professor of the Department of Psychology of Education and Development
Volgograd State Socio-Pedagogical University

tamara@vspu.ru

T. Yu. Andrushchenko

candidate of psychology, professor of the Department of Psychology of Education and
Development, Volgograd State Socio-Pedagogical University

tandr@vspu.ru

Abstract. During the entrance exam, the research preferences of applicants who entered the magistracy of the psychological and pedagogical direction in 2020 were studied. The results obtained orient teachers towards educational strategies: a) strengthening the connection of subject training with general methodological; b) the formation of positive attitudes to consider various aspects of the problems selected for research; c) ensuring the connection of theory and methodological logic with the empirical and practical content of master's theses.

Key words: entrance examinations, research preferences of undergraduates, psychological and pedagogical research, strategies of the educational process.

Обновленный стандарт высшей школы по направлению «Психолого-педагогическое образование» обеспечил сближение содержания магистерских

программ «Педагог-психолог» и «Диагностика и коррекция психического развития», реализуемых на кафедре психологии образования и развития Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Появилась возможность оценить учебный потенциал подавших заявления для поступления в магистратуру с использованием унифицированных процедур. На вступительном испытании абитуриентам в 2020 году в связи с эпидемиологической угрозой была предложена дистанционная тестовая форма экзамена, включающая проективное текстовое задание. В этом случае процедура опроса исследовательских предпочтений, ранее проводимая на ежегодном собрании поступивших в магистратуру, была успешно перенесена на более ранний период, что позволило провести диагностический срез относительно тематики интересов тех, кто выбрал указанные образовательные программы.

Целью выполненной работы стало изучение исследовательских предпочтений абитуриентов в период поступления в магистратуру. Ожидалось, что полученные результаты, во-первых, дадут возможность составить представление об академических ресурсах нового набора обучающихся; во-вторых, определят тематическое поле будущих магистерских диссертаций; в-третьих, позволят скорректировать, применительно к контингенту, стратегию образовательного процесса, реализуемую преподавателями.

Вступительное испытание состояло из двадцати вопросов-заданий. Первые девятнадцать имели строгую вопросно-ответную форму. Это были задания по выбору одного или нескольких вариантов правильного ответа, либо по расстановке ответов в правильной последовательности, либо по установлению соответствия, когда требовалось соотнести между собой предложенные термины и определения (родовые и видовые характеристики понятий одного класса и др.). Заключительное тестовое задание являлось открытым и предполагало ответ абитуриента в развернутой письменной форме на вопрос «Какие проблемы вы хотели бы обсудить с научным руководителем при выборе и обосновании темы магистерского исследования?» Этот вопрос оценивался отдельно в соответствии с шестью критериями: 1 – социокультурная

актуальность темы (понимание проблемы в контексте современных условий); 2 – осведомленность в содержании темы (владение информацией, ясная формулировка основных положений); 3 – проектный характер изложения (наличие замысла, определение целей, этапов, средств решения исследовательских задач); 4 – структурированность и логичность (соотношение частей текста, их последовательность); 5 – культура изложения и качество оформления (соблюдение грамматических и стилистических нормативов и стандартов оформления текста); 6 – наличие авторской позиции (интерес к теме, указания на личную причастность к содержанию, ссылки на собственный опыт).

В исследовании принял участие 81 абитуриент двух магистерских программ, 6 мужчин и 75 женщин в возрасте от 20 до 49 лет.

На первом этапе исследования проводился анализ выполненных тестовых заданий. Он предполагал, прежде всего, выявление соотношения результатов двух частей задания: структурированной вопросно-ответной и свободной проектной. Перед организаторами дистанционного тестового экзамена стояла задача по выявлению согласованности или рассогласованности в сфере осведомленности абитуриентов, с одной стороны, по вопросам возрастной и педагогической психологии, а также общей педагогики, с другой стороны, – по вопросам проектирования содержания исследования. Определение проблем в данной области позволило бы преподавателям образовательной программы адаптировать учебное содержание под запросы очередного набора магистрантов.

Общий показатель распределения по общей сумме тестовых баллов оказался приближенным к нормальному. Была проведена проверка на нормальность распределения выборки отдельно по двум показателям – оценке в баллах за тестовую часть экзамена («предметная осведомленность») и оценке в баллах за ответ на открытый вопрос, посвященный планируемой магистерской диссертации («проектирование исследования»). Проверка на нормальность распределения выборки по двум независимым друг от друга признакам показала, что по тестовым результатам оно значимо ($p=0,035$) отличается от нормального по критерию Колмогорова-Смирнова. Смещение показателей по предметной

осведомленности произошло в сторону высоких значений (50,62 %), а по проектно-исследовательским умениям – в сторону средних значений (41,98 %); при этом с использованием коэффициента корреляции Спирмена была получена прямая значимая взаимосвязь между этими показателями ($r=0,299$, $p=0,007$). Однако кривая распределения участников исследования по признаку «проектирование исследования» обнаружила парадоксальные различия по сравнению с признаком «предметная осведомленность». В группе с низкими значениями по показателю «предметная осведомленность» (12,35 % выборки) оказалось чуть больше одного процента с низкими показателями по способности к проектированию исследования ($\varphi_{эмп} = -3,182$; $p < -0,01$). Это может свидетельствовать о том, что на магистерские программы психолого-педагогического образования приходят выпускники технических, аграрных, физкультурных, военных и др. вузов, имеющие при этом успешный опыт исследования при выполнении дипломных работ и их публичной защите. Одновременно с этим оказалось, что сверхнизкий уровень (y 8,64 % выборки) способности к проектированию исследования показали абитуриенты с достаточно успешными показателями в предметной осведомленности ($\varphi_{эмп} = 4,009$; $p < 0,01$) [1]. Скорее всего, это те выпускники профильных гуманитарных вузов, которые добровольно лишили себя опыта или имели незначительный опыт самостоятельного выполнения исследования в период получения высшего образования в вузе. В эту же группу, скорее всего, вошли абитуриенты в возрасте 36–49 лет (15,38 %), трудовая деятельность которых была далека от проведения исследований. Внимание к этим группам могло бы показаться излишним в условиях конкурсного отбора на очень ограниченное количество бюджетных мест. Однако проблема состоит в том, что обучающиеся за счет средств федерального бюджета и за счет собственных денежных средств будут получать образование в одной академической группе.

Гетерохронность учебных ресурсов магистрантов одного набора обязывает организаторов образования изыскивать возможности повышения исследовательских компетенций обучаемых при планировании и проведении

аудиторных и дистанционных занятий. Преподавателям предстоит сосредоточиться на том, чтобы учебный материал каждой из преподаваемых дисциплин, кроме расширения информационного поля программы, вносил бы вклад в развитие какого-либо из аспектов магистерского исследования. В связи с этим потребуются специальная работа по составлению заданий для практик, привязанных к содержанию предметных модулей. Максимальное наполнение их содержания индивидуализированными формами исследовательской работы будет способствовать успешному продвижению в написании магистерских диссертаций.

На втором этапе исследования были проанализированы предпочтительные для абитуриентов темы для индивидуальной исследовательской работы. Рассмотрение тем проходило в соответствии с заданной Д.И. Фельдшейном [2] и В.В. Рубцовым [3] проблематикой фундаментальных психолого-педагогических исследований, которая постоянно отслеживалась и детализировалась по итогам обобщения в рамках реализации задач Российской академией образования [4]. Авторы рассматривали ведущие проблемы, требующие углубленного исследования со стороны психолого-педагогической науки. В их число вошли:

- самоопределение человека в различных возрастах и связанные с этим вопросы идентичности в контексте региона, этноса, страны, человечества;
- отношение человека к себе, другим людям, между людьми и поколениями;
- обучение, воспитание, социализация и развитие ребенка в детском возрасте и придание школе статуса социального института детства благодаря интеграции базового и дополнительного образования как механизма социокультурного развития;
- образование взрослых в условиях роста популярности и престижности постдипломной подготовки и расширения спектра гуманитарных возможностей и дистанционных форм его получения.

Опираясь на проводимый нами совместно с магистрантами ежегодный опрос практических работников образования по поводу содержания их запросов к психолого-педагогической науке, можно констатировать, что перечисленная проблематика сохраняется от года к году, что дает возможность рассматривать ее диапазон в качестве постоянно действующего содержательного ориентира. При этом перечисленный список фундаментальных проблем в последние годы расширился, прежде всего, за счет проблем внедрения инклюзии в образование, хотя результатов фундаментальных исследований психолого-педагогического направления в этой сфере пока не отмечено. Одновременно с этим появился запрос на изучение образовательной среды с ориентацией на обеспечение ее безопасности. Сказались готовящиеся изменения в профессиональном стандарте учителя. Если прежде ведущими функциями его профессиональной деятельности считались обучение, воспитание и собственное самообразование, то теперь на первое место по значимости вышло требование обеспечения безопасности образовательной среды.

Из 81 участника вступительного экзамена в магистратуру открытую текстовую его часть выполнили только 75. У шестерых этот раздел остался невыполненным в силу разных причин, в том числе связанных с заданными временными ограничениями.

На первом месте по количеству упоминаний оказались проблемы обучения, воспитания и социализации (42,67 %). Среди них со значительным отрывом от других названы вопросы организации инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья (указали 20,00 % всех участников). На школьные проблемы интеллектуального развития обучающихся и создания условий для развития одаренности, креативности и творчества как возможную тему своего будущего исследования указали 10,67 % абитуриентов; 9,33 % выбрали для магистерского исследования сферу развития обучающихся в условиях поликультурной образовательной среды. Только 2,67 % обратились к вопросам предупреждения трудностей прохождения ЕГЭ, что свидетельствует о снижении

остроты проблемы для современной школы в силу достаточной технологической разработки подготовительного процесса и профессионального внимания к этому вопросу со стороны педагогов-психологов образовательных организаций.

На втором месте среди выбранных тем магистерского исследования указаны проблемы самоопределения школьников (34,67 %). Среди них задачи психолога по сопровождению профессионального самоопределения, имеющие непреходящую актуальность в старшем школьном возрасте, занимают всего лишь 2,67 %. Основное содержание исследовательских проектов составляют вопросы профилактики девиантного поведения и психопрофилактической работы по содействию просоциальному самоопределению в подростковом возрасте (28,00 %), а также выбора коммуникативных предпочтений реального общения, альтернативного виртуальному с признаками Интернет-зависимости (4,00 %).

На третье место по значимости вышли проблемы безопасности образовательной среды (12,00 % выборки). Затрагивались такие аспекты, как «угроза участникам образовательной среды», «исключение психологического травмирования личности в детстве», «предупреждение комплекса неполноценности и возникновение проблем в социальной адаптации» и т.п. Следует отметить, что, по нашим исследованиям, проводимым в рамках практических занятий по методологии психологического исследования (опрос педагогических работников), этот процент в последние два года повысился, и прежде единичные упоминания теперь сформировались в отдельный блок запросов.

На четвертом месте по количеству указаний на предпочтительные темы будущего магистерского исследования разместились проблемы межличностных отношений (10,66 %). Содержание проблем распределено поровну на две тематические группы (по 5,33 %). В первую объединены вопросы участия педагога-психолога в формировании способов эмоциональной саморегуляции школьников в общении и упреждения негативных проявлений социальной тревожности. Вторая группа объединила проблемы исследования

взаимоотношений между поколениями. К ним отнесены указания на отсутствие взаимопонимания между родителями и детьми, а также на отдаленность учителей старшего возраста от интересов и запросов современных школьников.

В перечне выбранных абитуриентами тем не нашли своего отражения проблемы образования взрослых (в данном случае родителей и учителей), что в будущем следует рассматривать в качестве задач при выполнении практической части магистерского исследования. В частности, не теряет своей актуальности совместно организованная работа педагога-психолога с педагогами по развитию ресурсов родительской компетентности с целью конструктивного разрешения проблем взаимоотношений «отцов» и «детей» в подростковом возрасте. Большое значение имеет обращение к рассмотрению родительского потенциала при подготовке к обучению в школе детей с ограниченными возможностями здоровья. Никогда не перестает быть востребованной психологическая поддержка эмоционального здоровья учителя через образовательную рационализацию его профессиональных трудностей.

На третьем этапе внимание исследователей было обращено на содержание текстов, представляющих собой ответы на вопрос абитуриентов о теме и содержании планируемого исследования. По итогам анализа ответные суждения 75 участников дистанционного тестового экзамена (при исключении незаполненных разделов шестью абитуриентами) были распределены на три группы.

Первая, самая многочисленная, группа текстов (56,72 %) по своему содержанию носила формализованный характер. Значительная часть ответов представляла собой развернутые тексты, по объему занимающие страницу-полторы формата А4, практически дословно воспроизводящие вводную часть дипломной работы. В этом случае по показателям социокультурной актуальности, осведомленности по теме исследования, сформулированным целям и задачам, логике изложения и нормативным требованиям к оформлению тексты отвечали заявленным критериям оценки. Практически полностью были прописаны разделы, касающиеся методологического аппарата исследования с

указанием на его научную и практическую значимость, аннотировалось содержание теоретической и эмпирической глав, давалась характеристика исследовательских подходов со ссылками на разрабатывавших их авторов, приводилась ключевая терминология, оценивались возможности диагностических и формирующих методов, описывались возрастные особенности выборки испытуемых. Большой объем приведенных текстов с учетом необходимого времени на их создание (что было невозможно при существующем лимите времени тестирования) стал результатом перенесения имеющихся готовых материалов в электронные тестовые формы.

Общим недостатком при выполнении данного вида тестового задания в этой группе стал вопрос определения авторской позиции. Отсутствовали истоки интереса к выбранной для исследования теме, исключалась личная причастность к общему содержанию или отдельным его аспектам, не было ссылок на индивидуальный опыт включенного участия в решение заявленной для изучения проблемы.

Там, где тексты были значительно меньше по объему, прежней оставалась формализованная структура изложения по типу краткого плана, например: «Влияние типов семейного воспитания на социальную адаптацию младших школьников (на примере исследования российских и вьетнамских детей). Хотелось бы обсудить проблемы: 1. Проблема социализации личности в российской и зарубежной психологии. 2. Зависимость социальной адаптации младших школьников от типов семейного воспитания. 3. Социальная адаптация как процесс социализации личности. 4. Эмпирический анализ по установлению возможных связей семейного воспитания в России и за рубежом»; «Профилактика суицидального поведения несовершеннолетних. Данная тема на сегодняшний день актуальна, т.к. в последнее время участились случаи суицидов несовершеннолетних. Законные представители в силу занятости не могут контролировать, какие группы посещает подросток в социальной сети. В первой главе своей работы я бы отразила теоретическую сторону данной проблемы. Во второй главе работы будут разработаны конкретные методы выявления и

профилактики такого явления, как суицид». В других случаях ответные тексты были минимизированы, например: «Психолого-педагогическая поддержка старших школьников в предэкзаменационный период. Актуальность темы, содержание диссертации, практическое применение полученных результатов».

Как показывает опыт руководства магистерскими диссертациями, трудность работы с данной группой обнаруживается на этапе, когда студенту надо переходить от анализа полученных результатов эмпирического исследования к практической деятельности по созданию и реализации мероприятий просветительского, профилактического, консультационного, коррекционно-развивающего содержания. Магистранты испытывают негативные переживания (вплоть до фрустрации), проявляют неспособность выстроить работу для определенной группы испытуемых на основе конкретных диагностических данных, демонстрируют отвержение такого рода работы. Слабо действуют побуждения и требования относительно того, что исследования психолого-педагогического направления предполагают обязательный выход на практическую реализацию. Максимум, чего от магистрантов этой группы получается добиться, так это разработки обобщенных рекомендаций. Таким образом, в ходе руководства магистерскими диссертациями на этапе диагностики контингента и проектирования программ просветительно-профилактической направленности, преподавателям следует быть внимательным не только к вопросам согласования теоретико-методологических оснований с выбором содержания диагностических программ, но также к вопросам перехода от диагностических показателей к задаче психолого-педагогического сопровождения.

Вторая группа ответов на открытый тестовый вопрос объединила 31,34 % абитуриентов. Содержание их текстов отличается от тех, которые были у участников первой группы, прежде всего, наличием компонента личного участия – авторской позицией исследователя с его намерениями активно включиться в реализацию исследовательского замысла. Магистранты с подобной исследовательской позицией зачастую торопятся заняться практической работой

еще до того, как будут получены диагностические результаты. Вот отрывок из текста абитуриента, как пример подобной установки (стилистика сохранена): «При работе над магистерской диссертацией «Социальная адаптация подростков-изгоев» мне бы хотелось особенное внимание уделить работе с классом, настроить группу на совместную деятельность и в принципе снять любое эмоциональное напряжение, существующее в группе. В дальнейшем провести ряд диагностических процедур на выявление агрессивности и не только. Также хотелось бы провести личные беседы с некоторыми учениками, которые будут определены мной. Такие, как лидер группы, изгой и дети с повышенным уровнем агрессивности. Надеюсь, что моя работа с классом приведет к успешному налаживанию взаимоотношений и сплоченности группы, которая положительно скажется на группе и на каждом ее члене в частности». В ходе работы с магистрантами этой группы научному руководителю следует быть готовым столкнуться с их активностью в самостоятельной диагностической и практической работе задолго до того, как будет обсужден и определен замысел исследования и его задачно-целевые установки. Положение может усугубиться тем, что методологический аппарат придется «приспосабливать» под уже проведенную работу в практико-ориентированном формате.

В других случаях компонент личного участия в вербализованном виде может иметь характер житейских рассуждений, с трудом переводимый на научный язык. Руководителю диссертационного исследования придется работать со студентом в качестве «адаптера» замысловатых притязаний околонучного толка и основанных на случайных связях категоричных умозаключений, например: «Тему своей будущей магистерской диссертации в области психолого-педагогического образования я бы определила как «Влияние классного коллектива на социализацию личности». Большую часть «уязвимого» (возрастные кризисы) времени дети проводят именно в школе, где приобретают не только знания, но и способы общения с окружающими... Некогда тихий и спокойный ребенок, отличник возможно, вдруг перестает учиться, ведет себя не так, как раньше. И наоборот: ребенок-непоседа вдруг углубился в процесс

обучения. Что может стать причиной таких изменений, помимо возрастных особенностей? Как не допустить резко негативных изменений? Как правильно организовать работу классного руководителя с классом и родителями учащегося? Это те открытые вопросы, над которыми, на мой взгляд, можно продолжать работу всегда, ведь со временем мы находим новые пути решения проблем и достижения поставленных целей». Вероятно, самые большие трудности ожидают научного руководителя магистерской диссертации, если ее будущий автор основывается на житейских представлениях при выборе темы, связанной с вопросами интеграции обучения школьников с ОВЗ и нормой развития: «Травля детей-инвалидов и детей с ОВЗ – достаточно частое явление. Подростковый коллектив в силу своих возрастных особенностей может нанести непоправимый вред психическому здоровью ребенка-инвалида. Поэтому я считаю, что именно на это в современной школе должен обратить внимание психолог: научить здоровых детей и подростков сочувствовать, сопереживать и поддерживать детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья».

Выраженный авторский компонент позиции исследователя вовсе не исключает логики в проектировании содержания магистерской диссертации. Вот, на наш взгляд, удачный пример на этот счет: «Для обоснования темы обеспечения условий развития для детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования я бы рассмотрела значение инклюзивного образования в современном обществе, его основные направления. Выяснила бы проблемы, с которыми сталкиваются дети с ОВЗ, учителя, родители при организации инклюзивного образования, рассмотрела бы пути их решения. В дальнейшем я бы обсудила с научным руководителем опытно-экспериментальную часть нашей работы. Я бы предложила экспериментально проверить педагогические условия обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе; рассмотреть, как влияет адаптивная образовательная среда на качество образования; проверить, как скажется изменение методов и организационных форм обучения на образовании детей с

ОВЗ; проверить эффективность реализации условий с учетом показателей успеваемости, развития компонентов познавательной деятельности, показателей здоровья обучающихся...»

Третью группу ответов на открытый тестовый вопрос составили тексты 11,94 % абитуриентов. Большинство из них осуществили успешную попытку совмещения формализованного подхода к описанию проекта своего исследования с выраженной авторской позицией. Опираясь на свой общий интерес к профессии через выбранную тему, они проецировали и детализировали собственные задачи развития и саморазвития, в числе которых «психолого-педагогическая поддержка конструктивного самоутверждения», «успешное становление человека», «самореализация личности в системе семейного воспитания», в том числе через «опыт, накопленный культурой и традициями семьи», «коррекция детско-родительских отношений» и т.п.

Особенно наглядно интеграция предметной осведомленности с проектированием исследования проявилось у абитуриентки благодаря вариативному изложению своего замысла на каждом из этапов его возможной реализации. После указания темы своей будущей магистерской диссертации («Комплексная работа педагога-психолога в системе образования школы-интерната для детей с интеллектуальными нарушениями») и обоснования ее актуальности внимание исследователя обращалось на рассогласованность действий педагогов, родителей и их детей в условиях образовательной организации. «Далее, – продолжает абитуриентка, – мною были бы предложены варианты диагностики всех перечисленных групп: диагностика родителей была бы направлена на изучение умения взаимодействовать с ребенком и определение уровня осведомленности в его реальных способностях и возможностях; диагностика педагогов показала бы уровень эмоционального выгорания, способы взаимодействия с детьми и родителями; диагностика детей строилась бы при учете их особенностей и показывала бы развитие психических функций, степени усвоения учебного материала и умения взаимодействовать с социумом.

На основании этого я хотела бы предложить следующие варианты помощи как педагогам, родителям, так и детям с интеллектуальными нарушениями...».

Проведенная работа по исследованию профессиональных предпочтений абитуриентов позволила сделать некоторые обобщения и определить перечень стратегий образовательного процесса по кафедральным программам магистратуры.

Во-первых, разноуровневость исследовательской подготовки поступивших в магистратуру ориентирует преподавателей на укрепление связи предметной и общеметодологической подготовки магистрантов в ходе освоения ими учебных дисциплин. Это проявится не только в составлении заданий исследовательского типа для практик, но также в фокусировке внимания на том, какой вклад и в какой раздел будущей магистерской диссертации вносит содержание преподаваемой дисциплины. Компетенции магистрантов в методологических вопросах предстоящего исследования будут усиливаться по мере того, как они будут включены в работу по взаимному рецензированию созданных текстов и подготовке материалов для выступления на конференциях, научных семинарах, конкурсах.

Во-вторых, в связи с обнаруженной тенденцией к выбору магистрантами для исследований негативных сторон проблематики инклюзии, безопасности образовательной среды, тревожности, подростковой девиации и делинквенции, при обсуждении будущих тем магистерских диссертаций следует формировать позитивные установки при рассмотрении различных аспектов исследуемых проблем (например, «интеграция», «стрессоустойчивость и саморегуляция», «конструктивное самоутверждение» и т.п.).

В-третьих, в ходе научного руководства преподавателям следует удерживать в поле своего внимания метапредметные умения магистрантов и согласовывать, с одной стороны, теоретические основания и методологическую логику с диагностическими программами, с другой стороны, связь программ психолого-педагогического сопровождения с конкретными результатами эмпирических исследований.

Библиографический список

1. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2001. 350 с.
2. Фельдштейн Д.И. О развитии фундаментальных психологических исследований. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2006. 16 с.
3. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающегося образования: деятельностный подход. М.: Изд-во МГППУ, 2008. 416 с.
4. Фельдштейн Д.И. Функциональная нагрузка Академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества (доклад на общем собрании РАО 26 октября 2013 г.) // Проблемы современного образования. 2013. № 5. С. 6–20 <http://www.pmedu.ru>

МЕТОДИКА ИЗМЕРЕНИЯ ДИСКРИМИНАЦИОННЫХ УСТАНОВОК

Раиль Мунирович Шамионов

доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой социальной психологии образования и развития, декан факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ имени Н.Г. Чернышевского
shamionov@mail.ru

Марина Владимировна Григорьева

доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой педагогической психологии и психодиагностики СГУ имени Н.Г. Чернышевского
grigoryevamv@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждается проблема измерения дискриминационной установки. Представлены результаты разработки шкалы косвенной оценки дискриминационной установки. Представлены результаты проверки методики на внутреннюю согласованность и валидность.

Ключевые слова: личность, дискриминационные установки, измерительная шкала, методика.

METHOD OF MEASURING DISCRIMINATORY MINDSETS

R. M. Shamionov

doctor of psychology, professor, head of the Department of Social Psychology of Education and Development, dean of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education
Saratov State University
shamionov@mail.ru

M. V. Grigoryeva

doctor of psychology, professor, head of the Department of Pedagogical Psychology and Psychodiagnostics, Saratov State University
grigoryevamv@mail.ru

Abstract. The paper deals with the issue of measuring discriminatory mindset. The authors present results of working out the scale of indirect estimate of discriminatory mindset and results of checking internal consistency and validity of the method.

Key words: personality, discriminatory mindset, measuring scale, method.

Благодарности и финансирование: *Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00094 А.*

Проблема оценки дискриминационных установок личности и групп длительное время остается в актуальном исследовательском поле. Это связано с тем, что в современном мире дискриминационные установки в отношении тех или иных групп способствуют распространению экстремистских идей, тормозят социальное развитие.

Многочисленные исследования предубеждений и дискриминационных установок, проводимых в разных научных центрах, были нацелены на анализ [1; 2] или их классификацию [3; 4]. В различных исследованиях отечественных психологов анализировались возрастная дискриминация [5; 6], сексуальная [7; 8], религиозная [9] и другие. Вместе с тем, были и попытки анализа причин и источников распространения дискриминационных установок: в культурно-историческом контексте [10], базовых установок [11]. В ряде работ раскрыты основания дискриминационных установок в виде воспринимаемой угрозы для собственной адаптации, источником которой является потенциально дискриминируемый [12], некоторых эффектов социализации [13], социальных представлений и их преломлений в разнообразных отношениях личности, подпитываемых переживаниями опасности и страха [14].

Таким образом, исследования дискриминационных установок нацелены на раскрытие разнообразных характеристик этого явления и исследования базовых оснований и условий их распространения и функционирования.

Вместе с тем, большинство методик, нацеленных на выявление предубеждений связаны с их оценкой в отношении этнических или иных конкретных групп. Кроме того, необходимо отметить и то, что, в связи с распространенной социальной желательностью ответов, респонденты часто не признают степень своих предубеждений в отношении к тем или иным лицам. Поэтому важным шагом в изучении дискриминационных установок может стать разработка новой методики, основанной на косвенной оценке установок на основе анализа сфер, в которых они проявляются.

Цель исследования – разработка и валидизация новой методики косвенной оценки дискриминационных установок личности и группы.

Выборка. В исследовании приняли участие 217 человек, средний возраст $M = 28,9$; $SD = 11,2$ (мужчин – 36%), женаты/замужем – 64,5%, неженаты/не замужем – 27%, другое – 7,8%; проживают в селе 22%, в малом городе – 12%, в большом городе – 63 %; разного уровня образования, средний доход пропорционально распределен по всей выборке.

Методы. Для измерения дискриминационных установок личности и групп авторами были разработаны шкалы, которые в последствии легли в основу новой методики.

Шкалы на выявление степени выраженности дискриминационной установки к представителям различных групп (мигранты, бездомные, бомжи, лица с физическими недостатками и т.д.) на основе вопроса: «Оцените, пожалуйста, в какой степени вы испытываете неприятие и предрассудки к представителям различных групп в разных обстоятельствах». Далее предлагалось оценить степень неприятия окружающих по 5-балльной шкале в предложенных сферах активности: работа, отдых, спорт, политика, учеба, карьера, межличностные отношения, соседство.

Для оценки общего показателя дискриминационной установки были выделены шкалы с прямой оценкой предубеждений, испытываемых к представителям дискриминируемых групп.

Результаты исследования и их обсуждение.

В результате первичной обработки данных нами выявлены средние уровневые показатели и стандартные отклонения по каждому пункту (табл.1).

Таблица 1

Степень предвзятости в отношении представителей дискриминируемых групп в различных жизненных обстоятельствах (сферах активности)

Сферы	Среднее	Стд. отклонение	Альфа Кронбаха при удалении пункта
Работа	2,58	1,47	,863
Отдых	2,84	1,55	,859
Спорт	2,02	1,34	,878
Политика	2,91	1,47	,874
Учеба	2,11	1,36	,872
Карьера	2,29	1,42	,874
Межличностные отношения	3,03	1,53	,867
Соседство	2,86	1,42	,893
Среднее	2,58	1,08	,887

Из таблицы видно, что средние показатели в основном находятся на одном уровне. Тем не менее, более выражены показатели предубежденности в отношении представителей различных групп в условиях межличностного общения и политики. Повышенное предубеждение в отношении представителей различных групп в условиях межличностного общения можно объяснить сокращением социальной дистанции в процессе общения и возрастанием внутренней напряженности, связанной с более острым переживанием тревоги по поводу непохожести или конкурентности партнера по общению. Повышение предубеждения в отношении такой сферы общественной активности, как политика, объясняется, скорее всего, переживаниями угрозы со стороны политиков собственному благополучию и благополучию ближайшего окружения, прежде всего, семьи.

Повышенные оценки сфер активности, в которых чаще проявляются предубеждения, обнаружены также по поводу соседства и отдыха (см. табл. 1). Активность личности в этих сферах, очевидно, сопровождается тревогой, связанной с необходимостью раздела пространства и некоторых материальных ресурсов.

Наименее выражены дискриминационные установки в условиях занятия спортом, учебы и ориентации на карьеру (см. табл. 1). Можно отметить, что предубеждения и формируемые на их основе дискриминационные установки проявляются слабее, если активность личности реализуется в какой-либо деятельности с ее определенной целью, содержанием и структурой. В этом случае личность ориентирована, в большей степени, на организацию и планирование собственных действий, на процесс и результат своей активности, и в меньшей степени, на острое переживание негативных эмоций, связанных с социальным окружением.

Надежность опросника по его внутренней согласованности проверялась с помощью коэффициента α -Кронбаха. Как видно в таблице 1, показатели альфа пунктов и шкалы дают приемлемый уровень и можно сделать вывод о том, что шкала показывает достаточную ($\alpha > 0.75$) [15] внутреннюю согласованность. На

основе корреляционного анализа исследована конвергентная валидность методики. В соответствии с нашей гипотезой, косвенно определяемая дискриминационная установка должна быть связана с общей дискриминационной установкой, определенной по сумме шкал предубежденности в отношении к представителям дискриминируемых групп [13; 16]. В результате корреляционного анализа установлена связь, свидетельствующая о сопряженности данных показателей ($r=0.314$, $p<0.01$).

Таким образом, в результате психометрической проверки шкалы косвенной оценки дискриминационных установок на основе сфер дискриминации удалось установить ее внутреннюю согласованность и конвергентную валидность.

Шкала может использоваться в качестве дополнительной к оценке дискриминационных установок с использованием прямых шкал дискриминации. Достоинством данной шкалы косвенной оценки предубеждений в различных сферах активности личности является нивелирование установочной тенденции социальной желательности, что может повышать надежность результатов диагностики дискриминационных установок.

В перспективе необходимы дополнительные замеры взаимосвязи шкалы с иными шкалами и дифференциация ее на группы по принципу внутренних изменений пунктов.

Библиографический список

1. Moss A.J., Blodorn A., Van Camp A.R., O'Brien L.T. Gender equality, value violations, and prejudice toward Muslims // *Group processes & intergroup relations*. 2019. Vol. 22(2). Pp. 288-301. <https://doi.org/10.1177/1368430217716751>
2. Kende J., Phalet K., Van den Noortgate W., Kara A., Fischer R. Equality Revisited: A Cultural Meta-Analysis of Intergroup Contact and Prejudice // *Social psychological and personality science*. 2018. Vol. 9(8). Pp. 887-895. <https://doi.org/10.1177/1948550617728993>
3. Duckitt J., & Sible, C.G. Right wing authoritarianism, social dominance orientation and the dimensions of generalized prejudice. *European Journal of Personality*. 2007. Vol.21(2). Pp. 113-130. <https://doi.org/10.1002/per.614>
4. Cantal C., Milfont T.L., Wilson M.S., & Gouveia V.V. Differential effects of Right-Wing Authoritarianism and Social Dominance Orientation on dimensions of generalized prejudice in Brazil // *European Journal of Personality*. 2014. Vol. 29(1). Pp.17-27. <https://doi.org/10.1002/per.1978>
5. Барсуков В.Н. Оценка распространенности дискриминационных настроений по отношению к пожилым людям в странах мира // *Вестник Томского государственного университета. Сер.Социология и политология*. 2018. № 429. С. 82-90. <https://doi.org/10.17223/15617793/429/10>

6. Усова Н.В. Содержательные характеристики дискриминационных установок по возрасту [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. 2018. № 8. ART 2643. URL: <http://www.emissia.org/offline/2018/2643.htm> (дата обращения: 11.03.2019)
7. Бескова Т.В. Особенности отношения православных россиян к представителям других религий и его мотивы // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2018. № 11 (86). С. 30-35.
8. LaCrosse J., Plant E. Ashby Imagined contact with famous gay men and lesbians reduces heterosexuals' misidentification concerns and sexual prejudice // European journal of social psychology. 2019. Vol.49(1). Pp. 141-156. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2391>
9. Бескова Т.В. Особенности отношения к представителям сексуальных меньшинств и его мотивы [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». 2018. № 6. Том 9. URL: <https://mir-nauki.com/issue-6-2018.html> (дата обращения: 11.01.2019)
10. Тарасова Л.Е. Анализ дискриминационных установок в культурно-историческом контексте // Интернет-журнал «Мир науки», 2018 №2. (дата обращения: 11.03.2019) <https://mir-nauki.com/PDF/75PSMN218.pdf>
11. Бочарова Е.Е. Содержательные характеристики «предметного поля» дискриминационных установок // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 3. С. 308—322. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-308-322>
12. Григорьева М.В. Теоретический анализ проблемы реализации дискриминационных установок личности в поведении // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 3. С. 305–310. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2018-18-3-305-310>
13. Шамионов Р.М. Формирование дискриминационных установок личности в процессе ее социализации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 2 (26). С. 129-135. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-2-129-135>
14. Кленова М.А. Теоретические предпосылки исследования дискриминационных установок личности в изменяющемся обществе // Известия Саратовского университета. Новая сер. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 3 (27). С. 245-249. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-3-245-249>
15. Григорьев Д.С. Разработка короткой версии шкал из методики Дж. Даккита: авторитаризм правого толка, ориентация на социальное доминирование, вера в опасный и конкурентный мир // Национальный психологический журнал. 2017. №4 (28). С. 30–44. <https://doi.org/10.11621/npj.2017.0403>
16. Шамионов Р.М., Григорьева М.В. Взаимосвязь дискриминационных установок личности и социально-демографических характеристик, социально-политических и социально-экономических предпочтений // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 4 (28). С. 326–332. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-326-332>

ЛИТЕРАТУРНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ФОРМ ОБЩЕНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Галина Михайловна Шашлова

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития,
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

kolosova_g@inbox.ru

Аннотация: В статье представлен теоретический анализ работ психологов, рассматривающих особенности коммуникативной линии развития в раннем онтогенезе. Характеризуются соответствующие возрасту формы общения дошкольников, как разновидности коммуникативной деятельности и механизмы их возникновения. Предлагаются пути развития внеситуативно-личностной формы общения у детей старшего дошкольного возраста, посредством использования художественных литературных произведений.

Ключевые слова: коммуникативная деятельность, содержание общения, формы общения, внеситуативно-личностная форма общения, восприятие художественных литературных произведений.

LITERARY WORKS AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATION FORMS IN CHILDREN

G. M. Shashlova

candidate of psychology, associate professor of the Department of Psychology of Education and Development, Volgograd State Socio-Pedagogical University

Abstract: The article presents a theoretical analysis of the works of psychologists who consider the features of the communicative line of development in early ontogenesis. The age-appropriate forms of communication of preschoolers are characterized as a variety of communicative activity and the mechanisms of their occurrence. The ways of development of non-situational-personal forms of communication in older preschool children through the use of artistic literary works are proposed.

Key words: communicative activity, content of communication, forms of communication, extra-situational and personal form of communication, perception of literary works.

Развитие соответствующих возрасту форм общения чрезвычайно актуальная проблема возрастной и педагогической психологии. Познавательное и личностное становление ребенка тесно связано с коммуникативной линией развития.

В большинстве возрастно-психологических исследований авторы, вслед за М.И. Лисиной, представляют общение как коммуникативную деятельность. Выделяя в общении все признаки деятельности, М.И. Лисина с целью изучения онтогенеза общения, анализирует коммуникативную деятельность, определяя ее

предмет (объект), потребности и мотивы, разновидности составляющих ее действий и операций.

Потребность в общении связана с продуктами этой деятельности. Результатом любого общения является часто неосознаваемое стремление познать, оценить другого человека, партнера по общению, а через него познать и оценить самого себя. Такая потребность в чистом виде ощущается, как страдание от одиночества, как интерес к другим людям, как желание рассказать кому-то о себе, но уровня сознания она достигает в значительно измененном виде. В лаборатории М.И. Лисиной установлено, что ребенок стремится к общению с взрослыми для удовлетворения трех видов потребностей. Во-первых, это потребность во впечатлениях, которая порождает познавательные мотивы, опредмечиваясь во взрослом – носителе сведений, организаторе новых впечатлений ребенка; во-вторых, – потребность в активном функционировании, дающая начало группе деловых мотивов, которым соответствует взрослый – партнер по совместной практической деятельности, помощник и образец выполнения действий. Эти две потребности играют служебную роль, конечное же удовлетворение в общении получает третья базовая потребность – в признании и поддержке, которая на основе личностных мотивов персонифицируется во взрослом как особой личности, члене общества [1].

Следовательно, мотивы общения – это те качества самого индивида и других людей, ради познания и оценки которых он вступает во взаимодействие. Обращаясь за помощью к взрослым, ребенок вступает в общение с ними, в процессе которого взрослые проявляют те или иные свои качества и в следующий раз ребенок вступает в контакт с этим (или другим) взрослым ради этого их качества, уже заранее рассчитывая на него.

На основании развития потребностей и мотивов общения можно судить об уровне развития коммуникативной деятельности. От рождения до семи лет, показателями наличия у ребенка деятельности, направленной на удовлетворение потребности в общении с взрослым являются: внимание и интерес к взрослому; положительные эмоции при восприятии его воздействий; инициативные акты

ребенка, объектом которых является взрослый; чувствительность детей к оценке взрослыми их действий.

В развитии коммуникативной деятельности дошкольника М.И. Лисина выделяет четыре формы общения. Их становление связано с развитием ведущих деятельностей и различным содержанием взаимодействия ребенка с предметным и социальным миром.

Первой в онтогенезе возникает ситуативно-личностная форма общения (непосредственно-эмоциональная). Она удовлетворяет потребность ребенка в доброжелательном внимании взрослого. Ребенок радуется всякому знаку внимания со стороны взрослого. Это очень важно в дальнейшем для установления контактов с любым человеком. К концу первого полугодия формирование ситуативно-личностной формы общения завершается, но она продолжает существовать и развиваться в других видах общения.

Во втором полугодии развивается ситуативно-деловая форма общения, связанная с удовлетворением потребности ребенка в сотрудничестве с взрослым. Данная потребность реализуется в совместной деятельности с взрослым, который выступает образцом для подражания, экспертом по оценке умений и знаний ребенка. Эта форма общения доминирует у ребенка от полугода до трех лет.

В возрасте 4-5 лет, когда уже хорошо развита речь и ребенок может говорить с взрослым на отвлеченные темы, возникает внеситуативно-познавательная форма общения. Она преобладает у детей до 5-6 лет в их деятельности по ознакомлению с физическим миром. Ребенок при этом испытывает не только потребность во внимании и сотрудничестве, но, главное – в уважении взрослого. Дети в этот период ориентированы на похвалу и не способны конструктивно реагировать на замечания взрослых, воспринимая их как личную обиду. Взрослый на этом этапе развития общения становится интересным ребенку, если является эрудитом в области предметного мира.

До 6-7-лет, пока ведущей деятельностью остается игра, развивается внеситуативно-личностная форма общения. В ней дети проявляют основной

интерес к взаимоотношениям людей и на основе личностных мотивов общения, дети осваивают правила поведения в социальном мире, постигают его законы и взаимосвязи.

М.И. Лисина и сотрудники ее лаборатории изучали то, как происходит запуск механизма развития новых форм общения. Исследователи выяснили, что какая-то одна форма общения будет актуальной до тех пор, пока ей соответствует определенное содержание. Но это равновесие между формой и содержанием общения в детском возрасте очень нестойкое. Ребенок растет, развивается, его отношения с окружающими людьми усложняются и в какой-то момент содержание общения приходит в противоречие с наличной формой общения и ее заменяет новая форма.

Согласно этим данным, мы предполагаем, что в те моменты жизни детей, когда предстоит смена ведущей деятельности и обслуживающей ее формы общения, значение приобретают социальные воздействия взрослого, позволяющие своевременно задать зону ближайшего коммуникативного развития ребенка посредством инициации нового содержания общения [2].

Развитие у дошкольников соответствующих возрасту форм общения во многом обусловлено содержанием их взаимодействия со значимыми взрослыми, к которым они испытывают уважение, симпатию. С.В. Корницкая установила, что расположение ребенка к взрослому возникает в том случае, если есть соответствие между уровнем потребности в общении, которого он достиг, и реальным содержанием их общения. Старший дошкольник, по мнению автора, стремится извлекать из различных тем обсуждения с взрослыми личностные моменты сопереживания и взаимопонимания [3].

Е.О. Смирнова рассматривает условия формирования в старшем дошкольном возрасте внеситуативно-личностного общения. По мнению автора, для развития этой формы общения вначале дошкольнику необходимо предложить такой тип взаимодействия, которым он уже хорошо владеет (игра, продуктивные виды деятельности и др.). При этом взрослый создает ситуации, требующие от ребенка оценки своих действий, поступков с позиций «хорошо-

плохо», «добрый-злой», щедрый-жадный» и др. Наряду с этим, происходит обсуждение с детьми событий их жизни, их мнений, предпочтений по тем или иным вопросам. Е.О. Смирнова считает, что при наличии такого содержания общения дошкольника с взрослым происходит зарождение новой потребности в общении – во взаимопонимании, сопереживании взрослого. При этом старший партнер становится для ребенка центром ситуации, эталоном, с которым он согласует свои мнения и оценки. Вновь возникшая потребность порождает личностные мотивы в общении и ребенок, вступая в контакт с любым взрослым «рассчитывает» получить знания о самых разнообразных явлениях социальной действительности, о различных человеческих качествах и отношениях. В результате ребенок постепенно усваивает этические нормы человеческого поведения, начинает осознавать себя, свои качества, оценивать свои поступки [4; 5].

Описанный выше, на основе данных Е.О. Смирновой, процесс развития внеситуативно-личностной формы общения предполагает первоначальное расположение ребенка к взрослому и формирование соответствующих возрасту потребностей в общении. По нашему мнению, это возможно реализовать только при своевременной переориентации содержания общения взрослого с ребенком.

Наблюдения за свободным взаимодействием детей, анализ качественного состава их высказываний о себе и о своем сверстнике с целью выявления особенностей осознания дошкольниками мотивации собственных действий и действий партнера по общению показали, что в свободном общении дошкольников представления о своих внутренних качествах и качествах сверстника выражены незначительно. Дети способны к дифференциации внешних, ситуативных и внутренних, мотивационных аспектов действий, как собственных, так и другого ребенка. Однако, осознание мотивации – сложная, практически невыполнимая, для дошкольников задача. В связи с этим, для осознания внутренней субъективной жизни своей и другого человека, лежащего в основе межличностного понимания и субъективных отношений, ребенку необходима специальная помощь взрослого. Одним из путей работы в этом

направлении может быть развитие внеситуативных высказываний детей, способствующих проникновению во внутреннюю жизнь свою и другого человека, выражающихся в сообщениях о предпочтениях ребенка, в его интересе к состояниям и предпочтениям другого человека.

Средством развития соответствующих возрасту форм общения и, в частности внеситуативно-личностной формы общения в старшем дошкольном возрасте, могут стать художественные литературные произведения.

Для того, чтобы правильно понять художественное произведение, ребенок должен отнестись к нему как к образу, как к изображению реальных предметов и явлений.

В работах отечественных психологов Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, О.И. Никифоровой, С.Л. Рубинштейна, Л.П. Стрелковой, Б.М. Теплова и др. показано, что у детей дошкольного возраста есть целый ряд возрастных приобретений для продуктивного восприятия художественных произведений. Развитие воображения и наглядно-образного мышления, становление личного сознания у детей к концу дошкольного возраста позволяют им воссоздавать и переживать образы, понимать идейное содержание произведений, сопереживать, сочувствовать их персонажам и др. [6; 7; 8 и др.]

А.В. Запорожец отмечает, что восприятие художественного произведения «требуется, чтобы воспринимающий как-то вошел внутрь изображаемых обстоятельств, мысленно принял участие в действиях героев, пережил их радости и печали. Такого рода активность чрезвычайно расширяет сферу духовной жизни человека, имеет значение для его умственного и нравственного развития. Важнейший сдвиг, происходящий в дошкольном возрасте, как раз и заключается в развитии способности мысленно действовать в воображаемых обстоятельствах. Слушание рассказа, сказки имеет значение для формирования нового вида внутренней психической активности, без которой невозможна никакая творческая деятельность. Четкая фабула, драматизированное изображение событий художественного произведения способствует тому, чтобы ребенок вошел в круг воображаемых обстоятельств, стал мысленно

содействовать героям произведения. Восприятие художественного произведения носит у дошкольника чрезвычайно активный характер: ребенок ставит себя на место героя, мысленно действует вместе с ним, борется с его врагами и др.» [7, с. 71-72].

В нашей практической работе с детьми старшего дошкольного возраста инициация нового содержания общения с целью развития внеситуативно-личностной формы общения и соответствующей ей потребности во взаимопонимании, сопереживании с взрослым, происходило на основе совместной художественно-речевой деятельности. Эта деятельность предполагает не только чтение и восприятие художественного произведения, но и комплекс других действий, связанных с кропотливой работой, опирающейся на подробный анализ содержания воспринятого произведения.

Занятия проводятся в группе детей. Используются только те литературные источники, в которых отражаются реалистичные ситуации, из детской жизни [9]. Прочитав тот или иной рассказ, взрослый начинает обсуждать с детьми его содержание. Прежде всего, в центре внимания оказываются подробности конфликтов, которые возникают между персонажами, особенности их взаимоотношений, отдельные поступки героев художественного произведения и др. («О чем говорится в рассказе?»; «О ком этот рассказ?»; «Попробуй вспомнить и последовательно пересказать то, какие события происходили с детьми?»; «Кто из героев рассказа больше всего понравился?»; «Почему?»; «На кого хотелось бы быть похожим?» и др.). Если дети затрудняются ответить на предлагаемые вопросы, взрослый высказывает свое мнение и аргументирует его. Далее можно продолжить обсуждение ситуации рассматриваемого рассказа, либо предлагается другая история для обсуждения. Важно, чтобы каждый ребенок сам попытался осмыслить и оценить человеческие поступки и отношения. Для этого взрослый поощряет высказывания детей, всемерно показывает свою заинтересованность в них.

Постепенно беседу переводят с обсуждения конкретного случая, описанного в книге, к какой-либо теме, касающейся жизни ребенка и его

сверстников («Кого из ваших друзей напоминают персонажи книги?»; «Как бы они поступили в той или иной ситуации?»; «Как бы ты поступил на месте...?» и др.). На этом этапе беседы взрослый акцентирует внимание ребенка на том, что в его жизни, в его отношениях со сверстниками могут возникать те же проблемы, трудности или комичные ситуации, о которых написано в книге. При этом успех обсуждения во многом определяется позицией взрослого, его аутентичностью, тем, как он высказывает свое мнение о событиях, происходящих в группе детей, насколько искренне он рассказывает о себе, о своих знакомых.

Важно, чтобы тема разговора оставалась постоянной на протяжении всего занятия, поэтому, как правило, заранее продумываются и подготавливаются несколько тем, связанных с реальной жизнью ребенка. Это могут быть беседы о поступках детей (о доброте, обидах, страхах, упрямстве, щедрости и др.), о событиях из жизни ребенка (поход в зоопарк, просмотр фильма, поездка на море и др.), о различных профессиях. Продолжительность беседы зависит от желания ребенка. Если он начинает тяготиться разговором, лучше его прекратить или перевести в игру.

Эффективнее такие занятия будут протекать, если психолог знает исходный уровень развития коммуникативной деятельности детей, который можно выявить с помощью методики У. Бижу и Д. Баера в модификации А.Г. Рузской «Игра в телевизор». Процедура заключается в том, что детям предлагается в течение нескольких дней, с помощью импровизированного «пульта телевизора» (с 5 кнопками) выбирать интересующие их формы взаимодействия с взрослым: 1) посмотреть на механическую игрушку; 2) увидеть улыбающегося взрослого; 3) поиграть в игрушку, которую предлагает взрослый; 4) послушать сказку; 5) поговорить с взрослым на темы, касающиеся самого ребенка, его жизни. О том, какая форма общения является более привлекательной для ребенка можно судить по количеству нажатий на ту или иную кнопку [1].

Если у детей отсутствуют предпосылки внеситуативно-личностной формы общения, то можно провести необходимую подготовительную работу. Она

заключается в создании условий для оценки и осознания детьми своих действий и поступков. С дошкольниками организуют какой-либо, хорошо знакомый им вид продуктивной деятельности (лепка, аппликация, конструирование, рисование и др.), по итогам которой взрослый просит каждого ребенка оценить собственные умения и достижения, сравнить свои работы с работами сверстников, выбрать самые лучшие, отметить недостатки других. Тем самым ребенок учится объективно сравнивать собственные умения с умениями сверстников, формулировать и обосновывать свои оценки, сопоставлять свое мнение с мнениями других. Взрослый при этом, ненавязчиво, не подавляя инициативу ребенка, высказывает и обосновывает свое отношение к результатам детской деятельности.

Появление мотивационного компонента общения дошкольников с взрослым на личностные темы в ходе обсуждения литературных произведений можно наблюдать по хорошему настроению ребенка, сосредоточенности, активности, по времени, в течение которого ребенок хочет общаться, а также инициации ребенком подобных ситуаций общения с взрослым при каждой новой встрече.

Опыт показывает, что время речевого личностного общения постепенно увеличивается, через 2-3 месяца дети проявляют готовность к такому общению без ограничений. Это свидетельствует о том, что старая форма общения вытеснена новым содержанием и новая форма общения успешно развивается.

Таким образом, в ходе практической работы с детьми старшего дошкольного возраста удалось установить эффективность использования художественных литературных произведений с целью развития внеситуативно-личностной формы общения.

Библиографический список

1. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения // Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А.Г. Ружской. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. С. 17-165.
2. Шашлова Г.М. Содержание общения ребенка со взрослым в период кризиса семи лет: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2000.
3. Корницкая С.В. Влияние содержания общения со взрослым на отношение к нему ребенка: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1975.

4. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. М.: Просвещение, 1992.
5. Смирнова Е.О. О возможности формирования внеситуативно-личностного общения в условиях детского сада // Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1979. С. 83-87.
6. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. М.: Просвещение. 1991.
7. Запорожец А.В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1986. С. 66-77.
8. Стрелкова Л.П. Условия развития эмпатии под влиянием художественного произведения // Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. М.: Педагогика, 1986. С. 70-99.
9. Носов Н.Н. Большая книга рассказов. М.: Махаон, Азбука-Аттикус, 2016. 208 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА В СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Игорь Анатольевич Шибяев

директор средней общеобразовательной школы № 81 г. Новокузнецка Кемеровской обл.

nauka.nvkz81@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрены понятия и основы использования профессиональной и педагогической поддержки в социально-образовательной среде образовательной организации. Выделены модели связи педагогической и профессиональной поддержки, фасилитации и научного донорства. Определены психолого-педагогические условия персонифицированного развития личности в социально-образовательной среде образовательной организации.

Ключевые слова: поддержка, фасилитация, научное донорство, социально-образовательная среда, психолого-педагогические условия, педагогическое моделирование, теоретизация.

PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT IN THE SOCIO- EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION

I. A. Shibaev

principal of the Secondary General-Educational School No. 81, Novokuznetsk, Kemerovo region

nauka.nvkz81@yandex.ru

Annotation. The article discusses the concepts and foundations of the use of professional and pedagogical support in the social and educational environment of an educational organization. Models of communication between pedagogical and professional support, facilitation and scientific donation are highlighted. The psychological and pedagogical conditions of personified personality development in the social and educational environment of an educational organization have been determined.

Keywords: support, facilitation, scientific donation, social and educational environment, psychological and pedagogical conditions, pedagogical modeling, theorization.

Профессиональная и педагогическая поддержка в социально-образовательной среде образовательной организации определяются важными условиями оптимального развития личности, системно-смысловым механизмом и деятельностно-гносеологическим элементом современной профессионально-педагогической и научно-педагогической деятельности, регламентирующих в единстве способность личности и общества находить оптимальные решения задач развития и управления качеством развития личности и общества.

Понятия и основы использования профессиональной и педагогической поддержки в социально-образовательной среде образовательной организации могут быть уточнены через систему положений и моделей современной теории педагогики:

- успешность продуктивного становления личности [1] является функцией и продуктом развития, ценностно-смыслового, синергетического и гносеологического уточнения качества решения задач возрастообразной деятельности;

- педагогическая поддержка и фасилитация [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8] являются продуктами адаптивного развития и адаптивного обучения личности;

- технологии моделирования, теоретизации, уточнения, самоанализа и рефлексии, психокоррекции и смысловотерапии [1; 4; 5; 8; 9; 10; 11] гарантируют целостность и уникальность уточнения и корректного использования основ профессиональной педагогической поддержки, фасилитации и научного донорства.

Цель работы: изучение, уточнение и теоретизация основ профессиональной и педагогической поддержки в социально-образовательной среде образовательной организации.

Профессиональная поддержка – идея, модель и технология гибкого управления качеством профессионального развития и профессионального становления личности с учётом всех составляющих развития (конструкт «хочу, могу, надо, есть»), основы и специфика которых могут быть определены в контексте адаптивно-продуктивного подхода, репродуктивно-продуктивного подхода, креативно-продуктивного подхода.

Педагогическая поддержка – технология системного уточнения качества развития обучающегося с учетом потребностей и возможностей развития личности в системе непрерывного образования и профессионально-трудовых отношений.

Фасилитация – процесс и технология упрощения дидактического и деятельностно-практического осознания и принятия возможностей решения задач возрастосообразной деятельности.

Научное донорство – способ и технология обогащения социально-профессионального пространства и внутреннего мира личности реципиента новыми продуктами развития общества, основы и направленность которых определены с учетом условий и возможностей развития личности, качество которых гарантируется в поставленной задаче за счет совместного создания уникального продукта развития с научным донором.

Модели связи педагогической и профессиональной поддержки, фасилитации и научного донорства могут быть определены через реализацию идей персонифицированного развития личности в социально-образовательной среде образовательной организации.

Психолого-педагогические условия персонифицированного развития личности в социально-образовательной среде образовательной организации – совокупность моделей, в системе раскрывающих направленность трансляции смыслов самоорганизации качества развития личности как профессионала, обучающегося, труженика, семьянина, гражданина и пр.

Психолого-педагогические условия персонифицированного развития личности в социально-образовательной среде образовательной организации:

- наукообразность выделяемых и решаемых противоречий персонифицированного развития личности в социально-образовательной среде образовательной организации;

- психологическая культура личности, позволяющая осуществлять идеи развития, управления, персонификации, гуманизма и продуктивности в соответствии с условиями функционирования антропосреды и ноосферы;

- обеспечение должного уровня профессионализма личности в реализации идей целостности и всесторонности самопознания и развития через возрастосообразную деятельность, сотрудничество и самовыражение;

- использование ситуативно выделяемых и реализуемых подходов современной профессионально-педагогической деятельности с учётом соблюдения условий нормального распределения способностей и здоровья;

- использование технологий теоретизации и моделирования в профессиональной деятельности личности в социально-образовательной среде образовательной организации;

- мониторинг и коррекция качества персонифицированного развития личности в социально-образовательной среде образовательной организации.

Профессиональная и педагогическая поддержка в социально-образовательной среде образовательной организации определяются важными конструктами развития личности и технологиями, системно раскрывающими основы гуманизации современного образования и профессионально-трудовых отношений.

Библиографический список

1. Балицкая Н.В., Козырев Н.А., Козырева О.А. Теоретизация успешности продуктивного становления личности в системе непрерывного образования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2020. № 3 (78). С.130-142.

2. Гапиенко Т.А., Козырев Н.А., Митькина Е.В. Педагогическая поддержка и фасилитация в модели развития обучающегося в системе непрерывного образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2018. № 2. С. 5–10.

3. Кобзарь Т.К., Козырев Н.А., Митькина Е.В. Педагогические конструкты и педагогические конструкторы в изучении и исследовании основ педагогической поддержки личности в системе непрерывного образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 2. С. 111–118.

4. Козырева О.А. Педагогическая поддержка, фасилитация и научное донорство в формировании человеческого капитала // Человеческий капитал как ключевой фактор социально-экономического развития региона: матер. Всеросс. науч.-практич. междисципл. конфер.; под ред. д-ра ист. наук, проф. В.В. Моисеева (Белгород, 6–7 февраля 2020 г.). Т.1. – Орёл: АПЛИТ, 2020. С.243-257.

5. Козырева О.А., Савельев М.А. Теоретизация возможностей исследования педагогической поддержки в работе учителя физической культуры и тренера по избранному виду спорта // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2019. № 3 (19). С. 84-89.

6. Судьина Л.Н., Козырева О.А. Педагогическая поддержка будущего педагога в адаптивном обучении как ресурс социализации и самореализации личности // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 1 (21). С.152-156.

7. Туманова Т.Н., Козырев Н.А., Митькина Е.В. Педагогическая поддержка как модель и продукт педагогической деятельности и непрерывного образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2018. № 2. С. 25–30.

8. Чудинова С.А., Козырев Н.А., Митькина Е.В. Педагогические условия оптимизации моделирования основ педагогической поддержки личности в системе непрерывного образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 1. С. 21–28.

9. Гарбер И.Е., Шаров А.А. Три определения и три подхода к изучению сотрудничества: в социальной, организационной и педагогической психологии // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7. № 3. С. 238-244.

10. 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.

11. Ткачева М.С. Формирование навыков психологического самоанализа педагогической деятельности у студентов-практикантов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3. № 2. С. 174-181.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СОЦИАЛЬНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Наталья Николаевна Шибаева

директор средней общеобразовательной школы № 67 г. Новокузнецка Кемеровской обл.

nauka.nvkz67@yandex.ru

Аннотация. В статье выделены и обоснованы в теоретизации психолого-педагогические возможности обеспечения качества развития личности в социально-образовательной среде образовательной организации. Уточнены модели развития личности в социально-образовательной среде образовательной организации. Выделены тенденции в теоретизации и технологизации развития личности в социально-образовательной среде образовательной организации.

Ключевые слова: развитие, социально-образовательная среда, психолого-педагогические условия, педагогическое моделирование, теоретизация.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF ENSURING THE QUALITY OF PERSONAL DEVELOPMENT IN THE SOCIAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION

N. N. Shibaeva

principal of the Secondary General-Educational School No. 67, Novokuznetsk, Kemerovo region

nauka.nvkz67@yandex.ru

Abstract. The article singles out and substantiates in theorization the psychological and pedagogical possibilities of ensuring the quality of personality development in the social and educational environment of an educational organization. The models of personality development in the social and educational environment of an educational organization have been clarified. The trends in theorization and technologization of personality development in the social and educational environment of an educational organization are highlighted.

Keywords: development, social and educational environment, psychological and pedagogical conditions, pedagogical modeling, theorization.

Психолого-педагогические возможности обеспечения качества развития личности в социально-образовательной среде образовательной организации определяются системой и моделью, технологией и формой представления решения задач научного поиска в профессионально-педагогической деятельности.

Психолого-педагогические возможности обеспечения качества развития личности в социально-образовательной среде образовательной организации

могут быть уточнены в контексте идей, теорий, способов и смыслообразования самореализации, социализации и развития личности [1; 2; 3; 4], специализации и унификации формирования ценностей здоровья и гуманизма [5; 2; 6], успешности и продуктивности [7; 8; 9], научного обоснования и научной теоретизации [8; 10], использования педагогического моделирования и проектирования [11; 12], рефлексии и самопрезентации [12; 13], управления и мониторинга качества постановки и решения задач развития личности [6; 14] в социально-образовательной среде образовательной организации.

Социально-образовательная среда образовательной организации – уникальный объект, создаваемый в современной практике теоретизации и реализации идей развития личности через целостное восприятие возможностей выбора составляющих «хочу, могу, надо, есть» в образовательной организации и обеспечения надлежащего качества и необходимого уровня поддержки и фасилитации личности в деятельности и общении, где коллектив педагогов определяют различные системы и модели включения личности обучающегося в социальные и образовательные процессы в соответствии с возможностями и основами управления качеством развития личности в образовательной организации.

Модели развития личности в социально-образовательной среде образовательной организации – идеальные системы теоретизации и регламентации условий и практики развития личности в социально-образовательной среде образовательной организации, специфика управления качеством которых определяется в соответствии с выделенным направлением развития (адаптивно-продуктивный, репродуктивно-продуктивный, креативно-продуктивный тип развития).

Модели развития личности в социально-образовательной среде образовательной организации:

- нулевой уровень: развитие осуществляется на пассивном уровне включения личности в систему социально-образовательных отношений в социально-образовательной среде образовательной организации; коррекция

необходима с использованием игровых и психорелаксационных технологий развития личности;

- первый уровень: активность личности минимальна, необходимо использование технологий формирования самостоятельности в соответствии с условиями и возможностями развития личности и ее потенциальной продуктивности;

- второй уровень: активность личности определяется по среднестатистическим показателем определённой возрастной группы; возможности использования технологий формирования культуры деятельности, в том числе и культуры самостоятельной работы личности, креативности и продуктивности, устойчивости, выносливости, гибкости и пр.;

- третий уровень: активность личности по персонифицированным показателям развития максимальна; необходимо использование креативно-продуктивных технологий развития и саморелаксации личности в деятельности и общении.

Тенденции в теоретизации и технологизации развития личности в социально-образовательной среде образовательной организации – направленные основы и закономерно выделяемые продукты теоретизации и технологизации развития личности в социально-образовательной среде образовательной организации, характеризующие процессы теоретизации и технологизации развития личности в социально-образовательной среде образовательной организации с позиции целостности, возрастосообразности, продуктивности, уникальности, гибкости, точности и пр.

Тенденции в теоретизации и технологизации развития личности в социально-образовательной среде образовательной организации:

- использование в гибком выборе традиционных и инновационных технологий и форм решения задач развития личности в социально-образовательной среде образовательной организации;

- системность выбора составляющих управления качеством достижений личности на микро-, мезо- и макроуровне построения взаимоотношений личности и коллектива (общества);

- направленность трансляции смыслов и способов решения задач сотрудничества, общения, самопознания и самовыражения в возрастообразной деятельности и общении;

- устойчивое формирование потребностей личности в труде и направленности развития через обучение и труд, спорт и искусство, культуру и науку;

- мотивация личности к акмеперсонифицированному решению задач становления и самоактуализации;

- синергетическая целесообразность постановки и решения задач развития личности в деятельности и общении;

- формирование потребности в непрерывном образовании как гаранте социально-профессиональной поддержки личности.

Психолого-педагогические возможности обеспечения качества развития личности в социально-образовательной среде образовательной организации могут быть выделены и обобщены в теоретизации и регламентации психолого-педагогических условий обеспечения функциональности социально-образовательной среде образовательной организации.

Библиографический список

1. Гарбер И.Е. Схемы трансформации психологии в информационном обществе // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2012. Т. 6. № 2. С. 5-13.
2. Омельчук И.Н., Горюшкина О.С., Коткин С.Д. Модели научно-педагогического решения профессиональных задач работников УОР // Моделирование и конструирование в образовательной среде: сб. матер. V Всеросс. (с междунар. участ.) науч.-практ. методолог. конф. для науч.-пед. сообщества (Москва, 18 апр. 2020 г.) / под ред. И.А. Артемьева, В.О. Белевцовой, Н.Д. Дудиной. М.: Издательство ГБПОУ «Московский государственный образовательный комплекс», 2020. С.241-245.
3. Пожаркин Д.И., Аксенова А.Н., Угольников О.А. Социализация и самореализация личности в спорте: монография. М.: РУСАЙНС, 2020. 158 с.
4. 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.
5. Аксенова А.Н., Чигишев Е.А., Сидоренко Е.А. Здоровьеформирующее мышление личности в спортивно-образовательной среде училища олимпийского резерва // Общество и

экономическая мысль в XXI в.: пути развития и инновации: матер. VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Воронеж, 9 апреля 2020 г.); редкол.: А.М. Сысоев [и др.]; Воронежский филиал РЭУ им. Г. В. Плеханова. Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2020. С.503-506.

6. Фирсова О.И., Селиванова Е.Г., Меньшова Г.С. Управление качеством формирования культуры деятельности тренера в условиях спортивной школы: постановка проблемы // Современные тенденции и инновации в науке и производстве: матер. IX Междунар. науч.-практ. конф. (Междуреченск, 15 апреля 2020 г.). Междуреченск [Электронный ресурс] / ФГБОУ ВО «Кузбас. гос. техн. ун-т им. Т. Ф. Горбачева»; редкол.: Т.Н. Гвоздкова (отв. редактор), Е.В. Кузнецов [и др.]. Междуреченск, 2020. С.346-1 – 346-5.

7. Балицкая Н.В., Козырев Н.А., Козырева О.А. Теоретизация успешности продуктивного становления личности в системе непрерывного образования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2020. № 3 (78). С.130-142.

8. Коткин С.Д., Языков С.В., Языкова О.В. Теоретизация возможностей включения педагога в систему научно-педагогического решения профессиональных задач // Моделирование и конструирование в образовательной среде: сб. матер. V Всеросс. (с междунар. участ.) науч.-практ., методолог. конф. для науч.-пед. сообщества (Москва, 18 апр. 2020 г.) / под ред. И.А. Артемьева, В.О. Белевцовой, Н.Д. Дудиной. М.: Издательство ГБПОУ «Московский государственный образовательный комплекс», 2020. С.195-199.

9. Кропотова Е.С., Мамедова С.Г., Рябова Е.Ю. Успешность и продуктивность личности в системе непрерывного физкультурно-спортивного образования // Современные тенденции и инновации в науке и производстве: матер. IX Междунар. науч.-практ. конф. (Междуреченск, 15 апреля 2020 г.). Междуреченск [Электронный ресурс] / ФГБОУ ВО «Кузбас. гос. техн. ун-т им. Т. Ф. Горбачева»; редкол.: Т.Н. Гвоздкова (отв. редактор), Е.В. Кузнецов [и др.]. Междуреченск, 2020. С.324-1 – 324-5.

10. Гарбер И.Е., Шаров А.А. Три определения и три подхода к изучению сотрудничества: в социальной, организационной и педагогической психологии // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7. № 3. С. 238-244.

11. Козырева О.А. Педагогическое моделирование в профессиональной деятельности учителя и научно-педагогического работника // Вестник Мининского университета. 2020. Т.8. № 2. С. 1. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-2-1>.

12. Сорокин С.В., Козырев Н.А., Козырева О.А. Педагогическое моделирование в системе педагогического и инженерно-технического образования: монография. М.: РУСАЙНС, 2020. 52 с.

13. Ткачева М.С. Формирование навыков психологического самоанализа педагогической деятельности у студентов-практикантов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3. № 2. С. 174-181.

14. Шведова С.М., Коновалов С.В. Теоретизация успешности включения учителя в систему научно-педагогического поиска и научно-педагогической деятельности // Моделирование и конструирование в образовательной среде: сб. матер. V Всеросс. (с междунар. участ.) науч.-практ., методолог. конф. для науч.-пед. сообщества (Москва, 18 апр. 2020 г.) / под ред. И.А. Артемьева, В.О. Белевцовой, Н.Д. Дудиной. М.: Издательство ГБПОУ «Московский государственный образовательный комплекс», 2020. С.380-384.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА» и «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО»

Юлия Сергеевна Шинтяпина

соискатель кафедры методологии образования СГУ имени Н.Г. Чернышевского
shint-jlia@yandex.ru

Аннотация: Данная статья посвящена соотношению понятий «образовательная среда» и «образовательное пространство». Рассмотрены подходы отечественных авторов в контексте заявленной проблематики. Проведенный анализ позволяет констатировать, что данные термины различны по толкованию, употребляются в широком и узком смыслах и являются взаимодополняющими.

Ключевые слова: образовательная среда, образовательное пространство, личность, образовательная организация

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CONCEPTS “EDUCATIONAL ENVIRONMENT” AND “EDUCATIONAL SPACE”

Yu. S. Shintyapina

applicant of the Department of Education Methodology, Saratov State University
shint-jlia@yandex.ru

Abstract: This article is devoted to the relationship between the concepts of "educational environment" and "educational space". The approaches of domestic authors are considered in the context of the stated problem. The analysis performed allows us to state that these terms are different in interpretation, are used in broad and narrow senses and are complementary.

Key words: educational environment, educational space, personality, educational organization

В педагогической мысли прослеживается большой исследовательский интерес к различным аспектам функционирования образовательной системы в нашей стране. В контексте обозначенных научных изысканий часто употребляются такие термины как «образовательная среда», «информационно-образовательная среда», «обучающая среда» «образовательное пространство» и т.д. [1, 2]. На практике весьма часто понятие «образовательная среда» отождествляют с понятием «образовательное пространство».

Таким образом, актуальным будет являться анализ и сравнение понятий «образовательная среда» и «образовательное пространство».

Немаловажную роль в развитии и становлении личности, обучении и воспитании играет сфера, в которой находится ребенок. Другими словами, это

можно назвать средой. Основоположителем данного понятия в воспитательно-образовательном контексте является известный педагог П.Ф. Лесгафт [3].

С.И. Ожегов рассматривает понятие «среда» как «окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества [4].

Термин «образовательная среда» берет свое начало с эпохи просвещения. Ж-Ж. Руссо под данным термином понимал поле для развития личности, где ученик самостоятелен в принятии решений и сам выбирает свой индивидуальный путь познания [5]. В дальнейшем свою трактовку понятия образовательной среды давали П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко и др.

Анализ интересующего нас термина вышеперечисленных авторов позволяет сделать вывод о том, что образовательная среда – это совокупность действий педагога, которые направлены на создание внешних (окружение, межличностные отношения, деятельность) и внутренних (эмоциональное состояние ребенка, его жизненный опыт, установки) условий, способствующих созданию благоприятной среды в контексте развития и становления личности обучающегося.

С точки зрения Н.В. Соловьева, образовательный процесс возникает в социокультурной среде, тем самым получают уникальные условия образовательно-культурной системы, которые оказывают воздействие на субъект образовательного процесса [6].

В.А. Ясвин в своих исследованиях выделяет индивидуализированную модель образовательной среды, которая должна сочетать в себе все выявленные компоненты и различия между учащимися, в различных сферах деятельности [7].

Согласно предложенной Ю.С. Мануйловым статико-динамической модели, среда рассматривается в качестве «ниши», которая является статичным элементом, а «стихия» динамичным. Стихия представляет собой движущуюся силу, которая может захватывать, увлекать личность и «помечать» ее, соответственно, она и является носителем изменений в среде [8].

По мнению С.В. Ивановой, понятия «образовательное пространство» и «образовательная среда» в источниках, посвященных педагогической терминологии, практически не приводятся [9].

В понимании В.Е. Усанова под образовательной средой следует понимать систему ключевых факторов, способствующих образованию и развитию личности. К данным факторам относят: общественно-политический строй страны; природную и социокультурную среду (включая культуру педагогической среды); средства массовой информации; случайные события [10].

По мнению М.В. Григорьевой, под образовательной средой следует понимать сложившуюся систему педагогических, психологических и организационных условий и воздействий, оказывающих содействие в формировании личности на основе его природных и возрастных факторов, с учетом предъявляемых к ним требований обществом [11].

В.В. Рубцов рассматривает образовательную среду как продукт сотрудничества, где между учащимися и педагогами, а также учащимися создаются особые виды общности, способствующие обмену между участниками соответствующей информации [12].

Резюмируя вышеуказанные мнения авторов, можно предположить, что образовательная среда – это сложившаяся система условий и факторов, которая способствует становлению и развитию личности.

Перейдем к следующему интересующему нас термину «образовательное пространство». Некоторыми авторами оно понимается как совокупность учебных заведений, деятельность которых регламентирует государство [13]. В научных исследованиях термин «образовательное пространство», появился сравнительно недавно. Это связано с тем, что отечественное образование встало на новый курс развития. У термина «образовательное пространство» нет однозначного толкования, так же, как и у многих педагогических понятий. Некоторые исследователи, изучающие основные тенденции в развитии

образования в своих публикациях используют такие понятия как «мировое», «европейское», «региональное» образовательное пространство [14].

В ст. 2 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» отсутствует понятие «образовательное пространство». В п. 4 ст. 3 присутствует принцип «единства образовательного пространства», а согласно п. 1 ст. 11 федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования обеспечивают «единство образовательного пространства Российской Федерации» [15]. Это значит, что в обозначенном нормативно-правовом акте под образовательным пространством можно понимать, как единое образовательное пространство РФ, которое должно соответствовать федеральным государственным образовательным стандартам и федеральным государственным требованиям.

Зачастую образовательное пространство рассматривается в качестве результата конструктивной деятельности и в этом смысле противостоит понятию «образовательная среда». На данный момент многие исследователи (Е.П. Белозерцев, В.А. Слостёнин, Е.Н. Шиянов и др.), занимающиеся изучением образовательного пространства, трактуют его как сознательно созданную педагогическую среду, имеющую упорядоченную систему педагогических факторов и условий, оказывающих непосредственное влияние на становление личности. Образовательное пространство имеет присущие ему признаки, такие как протяжённость, структурность, взаимосвязь и взаимозависимость элементов, которые должны усваиваться человеком субъективно (образ пространства, выделенного из среды).

Г.А. Ферапонтов считает, что среда является составной частью образовательного пространства, на основе которого строится педагогически организованная атмосфера, которая способствует «становлению духовно-нравственной личности» [16]. По мнению С.В. Кривых под образовательным пространством следует понимать комплекс явлений, сочетающий в себе различные социальные факторы, функционирующие на определенной территории [17].

И.Г. Шендрик рассматривает образовательное пространство как системную совокупность, формирующуюся в процессе выбора и дальнейшего присвоения субъектом элементов образовательной культуры [18].

Согласно разрабатываемой теории образовательного пространства, допускается создание множества способов реализации образовательного процесса и продвижения школьника или студента по образовательной траектории [19].

Резюмируя вышеуказанные мнения авторов, можно предположить, что образовательное пространство – это совокупность специально созданных факторов и условий, которые оказывают непосредственное влияние на личность, однако пространство может существовать без участия в нем человека. Понятие образовательное пространство рассматривается в качестве описания всей совокупности образовательных сред, которые образуются в результате деятельности образовательных организаций, в пределах юридических норм, устанавливаемых государством.

Таким образом, термины «образовательная среда» и «образовательное пространство» нередко употребляются в качестве синонимов, но они разные по значению. Даже взгляд на вторую часть терминов «среда» и «пространство» может обозначить некоторую разницу их значений. Под термином «пространство» следует понимать определенный набор условий, которые оказывают непосредственное воздействие на личность. При этом человек не является участником данного пространства, которое может функционировать и без его участия. Понятие «среда» подразумевает взаимосвязь условий, способствующие развитию личности. В данном случае среда подразумевает присутствие субъектов и активное их взаимодействие. «Образовательное пространство» более всеобъемлющее понятие, которое употребляется в широком смысле, чем «образовательная среда», обозначая совокупность сред учебных заведений. Исходя из анализа подходов к трактовке данных понятий, можно предположить, что понятие «образовательная среда» имеет более узкое значение, а «образовательное пространство» более широкое. В узком понимании

термин «образовательная среда» обозначает конкретную среду и деятельность учебного заведения, представляющую собой совокупность определенных факторов, которые оказывают влияние на всех субъектов образовательной среды.

Таким образом, сравнительный анализ интересующих нас понятий дает основание полагать, что «образовательная среда» и «образовательное пространство» разные по своему значению понятия, которые взаимосвязаны и не могут существовать отдельно друг от друга.

Библиографический список

1. Александрова Е.А. Образовательное пространство на перекрестке субкультур Народное образование. 2009. № 8 (1391). С. 234-238.
2. Александрова Е.А., Григорьева М.В., Селиванова Ю.В., Плешкевич Е.А. Гуманизация образовательной среды. Саратов: ИЦ «Наука», 2019. 160 с.
3. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение [Электронный ресурс]: Библиотека Гумер-педагогика. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/gala...
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений / под общ. ред. Л. И. Скворцова. 28-е изд., перераб. М.: Мир и образование, 2015.
5. Блинова Т.Л., Подчиненов И.Е. Образовательная среда как когнитивная система // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей VI Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. Г.Ю. Гуляева. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2017. 142 с.
6. Соловьева Н.В. Место образовательного процесса в предметном поле педагогики // Вестник Воронежского государственного университета. 2001. № 1.
7. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. 448 с.
8. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 1997. 193 с.
9. Иванова С.В. Образовательное пространство в научных исследованиях и правовых документах: понятия, практика применения, сложности и риски // Ценности и смыслы. 2014. №5 (33).
10. Усанов В.Е. Психолого-педагогические основы информационно-образовательной среды вуза // Проблемы развития гуманитарно-экономических и естественных наук: Тезисы Межвуз. науч. конф. (20 марта 2008 г.). Тверь, 2008.
11. Григорьева М.В. Понятие «Образовательная среда» и модели образовательных сред в современной отечественной педагогической психологии // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Серия Психология. Педагогика. 2010. Т. 3. № 4 (12). С. 3 - 11.
12. Рубцов В.В. Оценка образовательной среды школы // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12–14 апреля 2000 года). М., 2000. С. 176-177.
13. Ключенко Т.И. Соотношение понятий «образовательная среда» и «образовательное пространство» как один из исходных ориентиров при проектировании гуманитарной образовательной среды в вузе культуры и искусств: Монография / Под ред. И.В. Шалыгиной. М., 2007.

14. Бондырева С. К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: Избранные труды. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 352 с.
15. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». «Российская газета». [Электронный ресурс]. URL: <http://consultant.ru/>
16. Ферапонтов Г.А. Становление образовательного пространства школьника средствами культурологической драматизации: Дисс. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2000. 204 с.
17. Кривых С.В. Пространственно-средовые возможности в организации образования // Академия профессионального образования. 2018. № 9. С 3-14.
18. Шендрик И.Г. Проектирование образовательного пространства взрослого человека: Ч. 1. Теоретико-методологические предпосылки // Образование и наука. 2004. №5.
19. Пономарев Р.Е. Образовательное пространство: Монография. М.: МАКС Пресс, 2014. 100 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА

Евгения Николаевна Шпитальная
доцент кафедры спортивных игр СГУ имени Н.Г. Чернышевского
shpitalnaya46@mail.ru

Аннотация: Психологическая подготовленность игроков должна, во многом, определяться режимом тренировки, т.е. рационально соотносить не только работу и отдых (в физическом смысле), но и само напряжения и релаксацию (в психологическом смысле). Выполнение таких психологических условий будет, несомненно, способствовать, помимо всего прочего, увеличением сыгранности команды. В этом мы видим огромную роль тренера, который должен знать, как создать хороший психологический климат в команде, как увязывать напряженные моменты тренировки с моментами психологического расслабления, снятия напряжения, как психологически настроить своих учеников на победу, на успех в соревнованиях.

Ключевые слова: психолог-педагог, психологические принципы, спортивный психолог-профессионал, спортсмены.

PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS THE EFFECTIVENESS OF THE TRAINING PROCESS

E. N. Shpitalnaya
associate professor of the Department of Sport Games, Saratov State University
shpitalnaya46@mail.ru

Abstract: The psychological preparation of players should be largely determined by the training regime-rationally correlate not only work and rest (in the physical sense), but also the tension and relaxation itself (in the psychological sense). The fulfillment of such psychological conditions also helps to increase the teamwork of the team. In this we see a huge role for the coach, who must know how to create a good psychological climate in the team, how to link the tense moments of training with moments of psychological relaxation, how to psychological set up the students to win.

Keyword: psychologist-teacher, psychological principles, sports psychologist-professional, athletes.

Чтобы воспитать хорошего спортсмена или подготовить классную команду, необходим высочайший профессионализм не только в тренировочном и соревновательном процессе, но и в мельчайших деталях спортивного мастерства. Одной из таких важнейших деталей, бесспорно, является психологическая подготовка. Мы можем говорить о подготовке любой команды (включая нашу студенческую команду по волейболу), которая имеет свои, присущие ей, потенциальные психические возможности. Но нельзя говорить о сумме возможностей всех игроков команды, так как каждая команда имеет не

только свой характер, свой темперамент, но и свое отношение к сопернику. Поэтому мы считаем, что психологическая подготовка является составной частью всего тренировочного, да и соревновательного процесса.

Известно, что рекорды и победы в соревнованиях даются спортсменам нелегко и готовятся они в течение многих месяцев и лет напряженного труда. Спортсмены часто тренируются по 2-3 раза в день и именно качество тренировок (а это и продолжительность, и интенсивность нагрузки!) определяет успешность подготовки спортсмена к будущим успехам. Становится все более очевидным, что нельзя просто увеличить тренировочные нагрузки, чтобы победить в соревнованиях любого ранга, здесь должен быть представлен комплексный план работы, в котором сочетались бы все виды подготовки: общефизическая, технико-тактическая, специальная и психологическая. К сожалению, есть такие тренеры, стремящиеся любой «ценой» выиграть соревнования и проводящие тренировки с большим объемом нагрузки, нанося тем самым огромный вред спортсмену. Но, можно не сомневаться в бесспорной правоте истины: квалифицированный тренер-профессионал сумеет правильно распределить объем нагрузки на разных этапах подготовки.

Качество тренировочного процесса, в первую очередь, определяется соблюдением дидактических принципов, основанных на психологических и физиологических исследованиях закономерностей реагирования спортсмена на свой организм:

Во-первых, прежде всего, спортсмен должен знать свои задачи на тренировках и соревнованиях, а также меру своей ответственности за проигрыш или победу в различных играх;

Во-вторых, каждый спортсмен должен, бесспорно, реально оценивать свои успехи, уметь анализировать причины своих неудач и всей команды, что позволит ему избавиться и от излишней самоуверенности и от необоснованного разочарования;

В-третьих, спортсмен должен с пониманием и осмысленно относиться к тем задачам, которые ставит перед ним тренер, так как, если игрок не

контролирует выполняемые действия, не осознает свои ошибки, не ищет путей их устранения, не имеет представления об общих закономерностях функциональной и психологической подготовки, то обучение будет достаточно трудным.

Сознательное отношение к тренировочному процессу нельзя выработать быстро - это процесс постепенный и длительный (иногда в течение всей спортивной жизни!). Спортсмен должен понимать не только смысл каждого упражнения, но и то, что оно даст для последующей соревновательной деятельности. Роль тренера - помочь спортсмену в формировании «мостов понимания» между конкретными упражнениями и целостным движением или деятельностью, в которой ему придется участвовать. Если спортсмен эти правила игнорирует в связи с тем, что он и так все прекрасно знает, как выполнить то или иное упражнение, то это может сделать тренировочное занятие менее эффективным. Правда, есть такой момент и это нельзя забывать, что многие опытные спортсмены могут делать полезные поправки в занятия на том основании, что хорошо знают свои индивидуальные особенности, двигательные способности, являются, в какой-то мере, помощниками тренера. Он должен внимательно выслушивать такие поправки, а взамен получать полную самоотдачу спортсмена на тренировках.

Все задачи в тренировочном процессе, в большей мере, зависят не столько от активности спортсменов, от потребности в двигательной деятельности, сколько от понимания необходимости выполнения запланированных тренировочных нагрузок, а без них, и мы это прекрасно понимаем, невозможно достичь высокого спортивного результата.

Большое влияние на активность спортсменов в тренировочном процессе играет их удовлетворенность тренировками: это хорошие условия и содержание занятий, это взаимоотношение с игроками и тренерским составом. Чем опытнее спортсмен, тем правильнее дается им оценка удовлетворенности по этим параметрам, так как главное - это конечный результат. Правда, иногда, сохраняющаяся длительное время такая удовлетворенность может привести к

благодарности, самоуспокоенности и к снижению активности спортсмена. Тренер должен давать возможность спортсменам реализовывать свою потребность в двигательной активности, например, большим числом повторений упражнений. Поэтому, при выполнении общеразвивающих упражнений ему не надо объявлять число повторений, которое будет одинаково для всех, а отсчитывать интервалы времени, в течение которого каждый из спортсменов выполняет упражнение в темпе, соответствующим его возможностям.

На тренировках спортсмены, особенно совсем юные, должны получать удовольствие, но нельзя тренировочное занятие превращать в развлекательный процесс, так как это не столько веселье, сколько достаточно тяжелый труд. К.Д. Ушинский писал, что на занятиях «должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку». Основным источником удовлетворения для спортсменов должен быть сам процесс проведения тренировочных занятий, который связан и с освоением нового материала, и с преодолением усталости, и с ростом психомоторных качеств (выносливости, мышечной силы, координированности движений).

Но есть и другие факторы, повышающие эмоциональность занятий. Это поведение тренера, его собранность, краткость, четкость команд, бодрость тона его речи, естественно, без ненужного крика. Все эти моменты должны настраивать спортсменов на деловой ритм тренировочного занятия, а если тренер суетлив, слишком эмоционально возбужден, чем-то недоволен, то это приведет к неорганизованной активности на занятиях.

Успехи спортсмена в любых соревнованиях надо сравнивать с его прошлыми результатами, а не с успехами других. Юному спортсмену очень приятна публичная похвала, а вот публичное порицание, не по делу сказанное, может иметь отрицательное воздействие и высказывать его надо по поводу какого-то действия, а не по личности спортсмена.

Некоторые тренеры, а чаще всего учителя физической культуры за малейшее нарушение дисциплины на занятиях или за опоздание дают дополнительные физические нагрузки, например, 10 кругов бега, 50-100

приседаний, 30 раз отжаться и т.д., иногда без разминки или в конце занятий. Это просто недопустимо, так как, во-первых, теряется интерес к физическим нагрузкам, во-вторых, дополнительная физическая нагрузка без разминки или после нагрузки воспринимается не только как наказание, но просто нежелательна для молодого организма и связывается с негативными эмоциями, а надо, чтобы занятие вызывало положительные эмоции.

Чтобы повысить качество тренировочного процесса тренер должен разнообразить средства и методы проведения занятий. По мнению П.Ф. Лесгафта «всякая однообразная деятельность утомляет, угнетает молодого человека и убивает в нем всякую самостоятельность». Важно отметить, что у некоторых молодых спортсменов нет нужной собранности (опаздывают на тренировки, небрежно одеваются в тренировочную форму, пререкаются в ответ на замечания по делу и т.д.). Подобные «мелочи» очень точно диагностируют качество воспитания спортсменов и уровень их профессионализма. Для того, чтобы в команде улучшилась внутренняя дисциплина, опытные спортсмены (прежде всего!) должны строже относиться к самим себе и к молодым. Только тогда повысится собранность команды и к предстоящим тренировкам, и к играм. И ещё - необходимо подготовить спортсменов к возможной, даже после победы, критике со стороны тренера. Победить - это очень хорошо, однако перед очередной серьезной игрой победа может выступить в роли помехи, как своего рода психологического барьера перед мобилизацией спортсмена на очередной «бой».

При овладении знаниями и умениями надо руководствоваться понятием - от простого к сложному. Известно, что мера трудности упражнения не только объективна, но и субъективна и зависит от многих факторов - физиологических, биомеханических, психологических. Но если мы будем исходить только из биомеханической структуры физических упражнений, то получим неправильное или неверное заключение о трудности того или иного задания для спортсменов.

Например, казалось бы, легко согнуть мизинец на руке. Однако, многие не могут этого сделать, не согнув одновременно и другие фаланги пальцев. Значит

дело в координационной подготовленности или неподготовленности людей для выполнения того или иного упражнения, а движения, координационно совпадающие с естественными двигательными актами человека, осваиваются легко и расцениваются как легкие (Е.П. Ильин).

Трудным будет считаться упражнение, которое вызывает у спортсмена боязнь и, соответственно, выполнение упражнения на высоком гимнастическом бревне может быть расценено как более трудное, чем на низком бревне, а неуверенность в себе повышает субъективную трудность физического упражнения. Конечно, сначала при изучении физического упражнения и при возникновении субъективной трудности целесообразно упростить упражнение, но здесь важно не впасть в другую крайность - когда задание станет неинтересным и приведет к снижению эмоционального тонуса и целеустремленности спортсменов (вот где важна психологическая подготовка!).

В процессе обучения и совершенствования тренер должен проявлять заинтересованность в успехах своих воспитанников и реализовывать данный принцип различными путями:

- показывать всем своим видом и репликами, что видит старание спортсмена;

- вовремя и по делу делать замечания о том, где были допущены ошибки, так как без них спортсмен (особенно юный) не сможет составить правильный образ в освоении двигательного навыка;

- поощрять за правильность выполнения, что формирует у спортсмена желание тренироваться и дает понять, что не надо бояться никаких трудностей;

- продумывать план занятий и не только в том, «**что** он предложит своим ученикам, а **как** это будет выглядеть в выразительном виде» (В.И., Страхов 2006).

- очень важна психологическая подготовка тренера, т.к. именно в спортивных играх он активно участвует в управлении соревновательной деятельностью спортсменов. Основные средства психической регуляции и у спортсмена, и у тренера совпадают, поэтому наставник почти также

настраивается на игру, как и спортсмен.

Необходимо выстроить такой план тренировочного занятия, который бы учитывал индивидуальные (психологические и физиологические) особенности спортсмена для наибольшего развития у него физических качеств и приобретения знаний и навыков. Необходимость соблюдения такого принципа обусловлена различным уровнем обученности и тренированности спортсменов, индивидуально-типическими и личностными особенностями спортсменов, которые приводят к различному реагированию на тренировочные нагрузки.

Подготовка спортсменов проходит по разным направлениям, но порой недостаток силы воли или неумение управлять своими эмоциями может свести к нулю результаты многолетних тренировок. При регулярной психодиагностике и активном участии психолога (хотя сам тренер может быть и педагогом, и психологом!) в тренировочном процессе становится возможным учет индивидуальных особенностей спортсмена и развитие необходимых для победы качеств и умений. Но ведь жизнь не стоит на месте и достижения в спорте сейчас намного выше тех, которые были 10-15 лет назад. И чтобы спортсмен был большим профессионалом во всех деталях спортивного совершенствования, все-таки необходим спортивный психолог-профессионал (хотя бы в виде консультаций) в помощь тренеру-практиканту.

В большом спорте нередко выдающийся спортсмен является обладателем уникальных способностей, на проявлении которых основывается вся его соревновательная деятельность, а иногда тактика его команды. На наш взгляд, своевременное определение особенностей деятельности, разработки индивидуального плана развития, стратегии предсоревновательного и соревновательного поведения – все это область деятельности тренера и спортивного психолога.

История спорта знает немало примеров, когда вовремя сказанное тренером слово, взятый перерыв, благодарный жест и т.п. решали судьбу упорного противоборства. В спорте для такой деятельности есть специальное название - секундирование, которое пришло из далекого прошлого. Ю.Я. Киселев

(профессор, спортивный психолог) так высказался по этому поводу: «Хороший тренер чувствует, что, когда и как надо сказать спортсмену». Поэтому современный тренер - это именно тот человек, который может самостоятельно или с помощью спортивного психолога, а также авторитетного, опытного капитана команды оказать решающее воздействие на психику спортсмена. Например, эмоциональное состояние волейболиста в процессе игры меняется в зависимости от хода поединка и порой доходит до стадии аффекта или полной апатии, что ведет к снижению качества выполнения технических приемов и тактических действий. Кстати, канадский психолог Б. Огилви так определил признаки стойкости характера, в частности у лучших волейболистов: «Спортсмен может вынести грубое обращение, способен сильно не расстраиваться в случае проигрыша, плохой игры и резкого с ним обращения, может правильно воспринимать критику и не нуждается в особой поддержке со стороны тренера». И это, естественно, т.к. определенному складу людей соответствуют определенные реакции на то или иное действие, это можно отнести и к характеру, и к темпераменту. Важная профессиональная связь между тренером и игроком, тренером и командой является неотъемлемой частью и тренировочного процесса, и соревновательной деятельности, так как есть процесс взаимодействия - «тренер – спортсмен - команда» [1]. С уверенностью можно сказать, что если тренер под процессом тренировки понимает лишь объем нагрузки, обязательный для ученика, то он работает со своим учеником только на уровне его организма. Тогда, к сожалению, личность спортсмена, которая кроме нагрузки не получает никакого дальнейшего развития, восстанет (рано или поздно!) против тренера. Достижения в спорте столь значительны, что нередко при равенстве сил нескольких лидеров решающими факторами в достижении победы становятся высочайшая волевая подготовленность, большая закаленность психики. Хочется привести еще один пример, показывающий, что такое настоящий «боец» на поле. Капитан сборной ФРГ по футболу (в далекие 90-е годы) считал, что «футболист на поле – как актер на сцене, играющий только одну драму: драму борьбы над соперником. Да, дома тяжело болеет ребенок, есть

какие-то переживания, но если вышел на поле, то, будь добр, играй. И играй хорошо. Такова спортивная жизнь – забыть ничего нельзя, но победа нужна и команде, и твоим близким людям» [2].

В заключение хочется заметить, что в практической работе нет шаблона и чисто механических приемов. В каждом спортсмене нужно видеть неповторимую личность и все задачи решать через уважение к этой личности, каждый раз отыскивать и выявлять скрытые в ней резервы, а это и есть, на наш взгляд, первый шаг к успеху в борьбе за мобилизацию и концентрацию сил.

Все, что было сказано выше, это только канва, показывающая практические пути по индивидуализации психологической подготовки спортсмена. А в жизни должно быть так – сколько спортсменов, столько и индивидуальных систем подготовки.

Библиографический список

1. Шпитальная Е.Н. Психологический анализ основных компонентов игры в волейбол // Актуальные проблемы здоровья, физической культуры и спорта на современном этапе: сборник научных трудов. Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2019, с.164-169.
2. Загайнов Р.М. Психолог в команде: Из дневника психолога. М.: Физкультура и спорт, 1984, стр.70-79

СОДЕРЖАНИЕ ГРУППОВЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У РАЗЛИЧНЫХ КАТЕГОРИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ МЧС РОССИИ

Валентина Оскаровна Штумф

кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник НИО (МПР)
Сибирского филиала федерального казенного учреждения «Центр экстренной
психологической помощи Министерства Российской Федерации по делам гражданской
обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий»
ceppsibir@yandex.ru

Ольга Анатольевна Берзина

ведущий психолог НИО (МПР) Сибирского филиала федерального казенного учреждения
«Центр экстренной психологической помощи Министерства Российской Федерации по
делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий
стихийных бедствий»
ceppsibir@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрыты понятие и содержание психологической профилактики, как составляющей процесса сопровождения деятельности личного состава подразделений МЧС России. Представлена структура выраженности синдрома эмоционального выгорания у данной категории специалистов. Описано содержание групповых занятий по профилактике эмоционального выгорания с учетом как общих, так и специфических факторов выгорания у специалистов МЧС России.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, специалист МЧС России, структура выраженности синдрома, стратегия оказания помощи, содержание групповых психопрофилактических занятий.

CONTENT OF GROUP EXERCISES ON PSYCHOLOGICAL PREVENTION OF EMOTIONAL BURNOUT FOR DIFFERENT CATEGORIES OF SPECIALISTS OF EMERCOM RUSSIA

V. O. Shtumf

candidate of psychology, associate professor, leading research associate of the Research
Department of Medical and Psychological Rehabilitation, Siberian branch of Federal public
institution Emergency psychological aid center EMERCOM of Russia
ceppsibir@yandex.ru

O. A. Berzina

leading psychologist of the Research Department of Medical and Psychological Rehabilitation,
Siberian branch of Federal public institution Emergency psychological aid center EMERCOM of
Russia
ceppsibir@yandex.ru

Abstract. The article reveals the concept and content of psychological prevention as a component of the process of supporting the activities of the divisions of the EMERCOM of Russia. The structure of the severity of the emotional burnout syndrome in this category of specialists is presented. The content of group sessions on the prevention of emotional burnout is described, taking

into account both general and specific burnout factors among specialists of the EMERCOM of Russia.

Keywords: emotional burnout, specialist of EMERCOM of Russia, structure of the severity of the syndrome, assistance strategy, content of group sessions on the prevention.

Психологическая профилактика выступает важной составляющей процесса сопровождения деятельности личного состава подразделений МЧС России и способствует оптимизации функционального состояния, сохранению и восстановлению физического и психического здоровья, продлению профессионального долголетия специалистов.

Групповая психологическая профилактика – комплекс психопрофилактических занятий, ориентированных на развитие навыков психической саморегуляции и профилактику психологических состояний, возникающих вследствие психических перегрузок, эмоционального стресса и психотравмирующих ситуаций.

Групповая психологическая профилактика проводится с личным составом МЧС России по результатам мониторингового или постэкспедиционного психодиагностического обследования, посредством психопрофилактических занятий – формы групповой работы, включающей совокупность теоретических и практических психологических методов, реализуемой по определенной структуре. Задачами групповой психологической профилактики выступают: формирование мотивации на здоровый образ жизни; развитие навыков психической саморегуляции и оптимизации функционального состояния; предупреждение развития профессионального выгорания и посттравматического стрессового расстройства [1].

Содержание групповых психопрофилактических занятий определяется ведущим симптомокомплексом эмоционального выгорания, степенью выраженности его проявлений. А также специфическими профессиональными факторами выгорания у конкретной категории специалистов МЧС России, связанной с экстремальными условиями труда. Эти условия требуют выполнения специальных стратегических, тактических и оперативных задач, способности организовывать свою деятельность в условиях большого потока

информации и разнообразия поставленных задач, способности рационально действовать в экстремальных ситуациях, умения быстро ориентироваться в окружающей обстановке [1].

Содержание научных публикаций о структуре выраженности синдрома эмоционального выгорания у специалистов МЧС России [2; 3], как и результаты исследования, проведенного на базе Сибирского филиала ФКУ ЦЭПП МЧС России [4], позволяют констатировать преобладание у специалистов как складывающейся, так и сложившейся фазы «резистентность». Преобладающей фазой эмоционального выгорания для пожарных по результатам исследования Мозгуновой С.И., Рединой Е.А., инициированного в Уральском филиале ФКУ ЦЭПП МЧС России (2012-2016 гг.), выступила фаза «резистентность».

При анализе изменений выраженности проявлений эмоционального выгорания в 2012-2016 гг. статистически значимые результаты отсутствовали. Тем не менее, в 2016 году авторы отметили повышение среднего значения по фазе «напряжение» [2].

Результаты исследования Овчаровой Р.В. и Агафонцевой Е.М. также указывают, что преобладающей в структуре эмоционального выгорания сотрудников МЧС России была сформированная фаза «резистентность», в большей степени проявленная у пожарных – 7,7%, в отличие от сотрудников ЦУКС – 5,8%; а также – формирующаяся фаза «резистентность» – 9,6% и 36,5%, соответственно. Преобладающими сложившимися симптомами фазы «резистентность» были выделены неадекватное избирательное эмоциональное реагирование (выше у пожарных), эмоционально-нравственная дезориентация и редукция профессиональных обязанностей (выше у специалистов ЦУКС). В целом, речь идет о выработке у специалистов МЧС России психологических защит, основанных на экономии эмоций и упрощении профессиональных обязанностей [3].

Результаты исследования, проведенного в Сибирском филиале ФКУ ЦЭПП МЧС России, показали, что преобладающими симптомами в складывающейся фазе «резистентность» у специалистов МЧС России выступают

неадекватное эмоционально-нравственное реагирование – 46,3%, и редукция профессиональных обязанностей – 22%. В сложившейся фазе «резистентность» преобладают симптомы: редукция профессиональных обязанностей – 24,4%, расширение сферы экономии эмоций – 22%, неадекватное избирательное эмоциональное реагирование – 19,5%, эмоционально-нравственная дезориентация – 14,6%. Были выявлены лица со сложившейся фазой «истощение» – 4,9%, с преобладанием сложившихся симптомов эмоциональной отстраненности – 14,6%, и эмоционального дефицита – 9,8% [4].

Для специалистов МЧС России со складывающимися симптомами и фазами эмоционального выгорания проводятся групповые психопрофилактические занятия. Для лиц с уже сформировавшимися фазами (преимущественно, «истощение») необходима реализация психокоррекционных мероприятий.

Содержание групповых психопрофилактических занятий может учитывать специфические профессиональные факторы эмоционального выгорания у различных категорий специалистов МЧС России.

Так, для руководящего состава такими факторами могут выступать: необходимость непрерывного логического и психологического анализа быстроизменяющихся условий ситуации; дефицит времени; ненормированная функциональная нагрузка; высокий уровень социальной ответственности.

Для пожарных-спасателей и спасателей: значительные физическое и нервно-психическое напряжения, вызванные высокой степенью личного риска для жизни и здоровья (возможность возникновения боли, получения травмы, идентификация погибшего с собой или своими родственниками, травматические переживания, вызванные столкновением с ситуацией смерти, особенно, детей и сослуживцев), ответственностью за людей и сохранность материальных ценностей; необходимость принятия решения в условиях дефицита времени; неблагоприятные условия труда (повышенная влажность и сухость, низкая и высокая температура, снег, ветер, открытый огонь; задымление, возможность контакта с токсичными химическими веществами, обломками деревьев, камней,

металлических конструкций; характер деятельности, предполагающий как длительное статичное положение тела, так и высокую двигательную активность; круглосуточные дежурства с нарушением нормального режима сна и бодрствования; режим тревожного ожидания при несении суточного боевого дежурства).

Специфическими факторами эмоционального выгорания для оперативных дежурных и диспетчеров выступают: наличие временных ограничений при высокой мере ответственности за качество и достоверность информации; напряженность, связанная с трудностью телефонных коммуникаций.

Для психологов МЧС России: разноплановость и многофункциональность, сложность выполняемых задач; ежедневное и эмоционально-насыщенное взаимодействие с другими людьми, столкновение с переживаниями острых стрессовых реакций (страх, апатия, истероидные и агрессивные реакции и др.); условия дефицита времени и ресурсов; ситуации неопределенности, ответственности за быстрое принятие решений; высокая мера нормативности, субординация в коллегиальных отношениях; ночные смены, аритмичный характер труда и неравномерная нагрузка; в случаях работы на «горячей линии», телефоне доверия: напряжение, связанное с трудностями телефонных коммуникаций (отсутствие зрительного контакта с собеседником, плохая слышимость или искажение голоса, затрудняющие взаимопонимание собеседников).

Содержание групповых психопрофилактических занятий для специалистов МЧС России реализуется с опорой на личностно-ориентированный подход, направленный на: восстановление израсходованных ресурсов; личностный рост, развитие субъектных свойств (присущих личности и реализуемых исключительно в социальном пространстве в процессе проявления активности), личностных и профессиональных компетентностей (способности и готовности к максимально полной реализации своего личностного потенциала, продуктивной жизнедеятельности, в целом, и продуктивной профессиональной деятельности) [5].

На основании присутствующих у специалистов МЧС России признаков эмоционального выгорания (складывающиеся симптомы и сложившаяся фаза «резистентность» – сопротивление нарастающему профессиональному стрессу), наиболее востребованными и эффективными стратегиями психологической помощи в рамках групповых психопрофилактических занятий выступают ресурсосберегающие, ориентированные на сохранение или быстрое восстановление психоэнергетических ресурсов. К ним относят различные формы психологической разгрузки, поиск баланса между работой и другими сферами жизни, программы, повышающие стресс-толерантность, сбалансированное питание, активный отдых, систематические физические нагрузки, полноценный сон, создание поддерживающей внешней среды (комфортных условий на рабочем месте, хороших взаимоотношений с коллегами), формирование навыков тайм-менеджмента и др. [5].

Содержание групповых психопрофилактических занятий для специалистов МЧС России включает в себя приобретение или расширение знаний об эмоциональном выгорании, его проявлениях, причинах, предрасполагающих факторах профессиональной деятельности, содержании ресурсосберегающих стратегий, как способах его профилактики.

В ходе занятий создаются условия для освоения навыков психической саморегуляции и конструктивного совладающего (преодолевающего) поведения [1; 6].

При проведении психопрофилактических занятий для руководящего состава специалистов МЧС России можно сделать акцент на снятие чрезмерного нервно-психического напряжения, преодоление дефицита времени, формирование баланса между профессиональной деятельностью и другими сферами жизни, развитие толерантности к негативным факторам профессиональной деятельности. Для пожарных-спасателей и спасателей – на преодоление чрезмерных физического и нервно-психического напряжений, формирование устойчивости к негативным факторам профессиональной деятельности, профилактику психической травматизации. Групповая

психопрофилактическая работа с оперативными дежурными и диспетчерами может включать преодоление чрезмерного информационного стресса, формирование навыков эффективных коммуникаций. Занятия для психологов МЧС России могут содержать акцент на преодоление чрезмерного нервно-психического напряжения, эмоциональных затруднений, таких как: неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, расширение сферы экономии эмоций, эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность, а также формирование толерантности к негативным факторам профессиональной деятельности.

Реализация групповых психопрофилактических занятий с учетом имеющихся проявлений эмоционального выгорания, а также специфических профессиональных факторов выгорания у конкретной категории специалистов МЧС России, поможет предотвратить или снизить уровень выгорания специалистов, что будет способствовать эффективному сохранению их физического, психического здоровья и продлению профессионального долголетия.

Библиографический список

1. Методические рекомендации по психологической профилактике и коррекции в МЧС России. Серия: Библиотека психолога МЧС России. Под об. ред. Ю.С. Шойгу. М.: ФКУ ЦЭПП МЧС России. 2016. 300 с.
2. Мозгунова С.И., Редина Е.А. Эмоциональное выгорание как фактор, снижающий профессиональную надежность пожарных // Современные технологии обеспечения гражданской обороны и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. 2018. №1 (9). С.309-311.
3. Овчарова Р.В., Агафонцева ЕМ. Влияние специфики профессиональной деятельности на эмоциональное выгорание сотрудников МЧС // Вестник Курганского государственного университета. Серия: физиология, психология и медицина. 2017. №3 (46). С. 73-79.
4. Штумф В.О., Куричкова Е.В., Ковалева Ю.О. Динамика психофизиологического состояния специалистов МЧС России с признаками эмоционального выгорания в ходе 10-дневной общеоздоровительной программы медико-психологической реабилитации // Медицина катастроф. 2020. №2. С.44-51.
5. Водопьянова Н.Е., Никифоров Г.С. Теоретические аспекты профилактики и коррекции профессионального выгорания // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2013. Серия 16. Вып.2. С.4-14.
6. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт. 2019. 299 с.

СТРАТЕГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СПЕЦИАЛИСТАМ МЧС РОССИИ С ПРИЗНАКАМИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Валентина Оскаровна Штумф

кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник НИО (МПР)
Сибирского филиала федерального казенного учреждения «Центр экстренной
психологической помощи Министерства Российской Федерации по делам гражданской
обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий»
ceppsibir@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрены модели синдрома эмоционального выгорания, используемые для оценки актуального состояния специалистов МЧС России, и подходы к его преодолению. С позиций личностно-ориентированного подхода описано содержание ресурсосберегающих, ресурсо-активирующих и ресурсо-реконструктивных стратегий оказания психологической помощи.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, специалисты МЧС России, стратегии психологической помощи.

PSYCHOLOGICAL AID STRATEGIES FOR SPECIALISTS OF EMERCOM RUSSIA WITH SIGNS OF EMOTIONAL BURNING

V. O. Shtumf

candidate of psychology, associate professor, leading research associate of the Research
Department of Medical and Psychological Rehabilitation, Siberian branch of Federal public
institution Emergency psychological aid center EMERCOM of Russia
ceppsibir@yandex.ru

Abstract. The article discusses the models of burnout syndrome, which are used to assess the current state of specialists of the Ministry of Emergencies of Russia, and approaches to overcoming it. From the position of a personality-oriented approach, the content of resource-saving, resource-activating and resource-reconstructive strategies for providing psychological assistance is described.

Key words: emotional burnout, specialists of EMERCOM of Russia, psychological assistance strategies

Реализация грамотного и целостного подхода к оказанию психологической помощи специалистам МЧС России с признаками эмоционального выгорания требует изучения теоретических и методологических основ этой проблемы. Выбор конкретной модели эмоционального выгорания, подходов и стратегий оказания психологической помощи должен учитывать специфику профессиональной деятельности заявленного контингента и вписываться в нормативные положения, регулирующие данный вид деятельности в подразделениях МЧС России.

Термин «эмоциональное выгорание» был впервые предложен американским психиатром Х. Фреденбергером для описания психологического состояния здоровых людей, которые находятся в интенсивном и тесном общении с клиентами в эмоционально напряженной обстановке, оказывая при этом профессиональную помощь (Н. Freudenberger, 1974) [1].

На сегодняшний день изучение этого явления затруднено из-за его содержательной неоднозначности и многокомпонентности [2].

Отличительной особенностью профессиональной деятельности специалистов МЧС России является постоянное столкновение с угрозой жизни, физическому и психическому здоровью. Воздействие экстремальных ситуаций различного характера, широкий спектр профессиональных задач, значительные физические и психологические нагрузки, высокий уровень ответственности, дефицит времени и ресурсов являются частыми причинами эмоционального выгорания.

Реализация мероприятий по психологической профилактике и коррекции эмоционального выгорания у специалистов МЧС России требует использования не только теоретической, но и практически обоснованной модели выгорания. В связи с этим наиболее интересными для практического использования специалистами психологической службы МЧС России представляются: трехфакторная модель К. Маслач, С. Джексона (1986) и процессуальная модель В.В. Бойко (1999) [3]. В дополнение к понятной и логичной теоретической структуре, опросники на выявление эмоционального выгорания этих авторов являются распространенным и удобным диагностическим инструментом, рекомендованными для оценки актуального состояния специалистов в системе МЧС России [4].

Трехфакторная модель (К. Маслач и С. Джексона) представляет собой конструкцию, включающую эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений. Эмоциональное истощение здесь является основным компонентом выгорания и проявляется в снижении эмоционального фона, безразличии или эмоциональном перенасыщении. Деперсонализация

прослеживается в деформации отношений с другими людьми (повышении зависимости от них, усилении негативизма, пренебрежительного отношения к ним). Редукция личных достижений – в тенденции отрицательно оценивать себя, занижать собственные профессиональные достижения и успехи, пессимистично оценивать свои служебные достоинства и возможности, либо – преуменьшать достоинства, ограничивать собственные возможности и обязанности по отношению к другим [3].

Модель В.В. Бойко относят к процессуальным моделям, рассматривающим динамику выгорания как процесс усиления эмоционального истощения, что приводит к негативным установкам по отношению к субъектам профессиональной деятельности.

Эмоциональное выгорание по В.В. Бойко – выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия профессиональной среды. Автор рассматривает выгорание как профессиональную деформацию личности, возникающую под воздействием внешних и внутренних факторов. К внешним (организационным) факторам он относит: хронически напряженную психоэмоциональную деятельность, ее дестабилизирующую организацию, повышенную ответственность за выполняемые функции и операции. К внутренним (индивидуально-личностным): склонность к эмоциональной ригидности, интенсивную интериоризацию, слабую мотивацию к эмоциональной отдаче, нравственные дефекты и дезориентацию личности [3].

Эмоциональное выгорание проявляет себя в трех фазах. Первая фаза – тревожное напряжение, проявляется через переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, «загнанность в клетку», тревогу и депрессию. Вторая – резистенция (сопротивление), проявляется через неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственную дезориентацию, расширение сферы экономии эмоций, редукцию (упрощение) профессиональных обязанностей. Третья фаза – истощение

характеризуется эмоциональным дефицитом, эмоциональной отстраненностью, личностной отстраненностью, а также психосоматическими и психовегетативными расстройствами [5; 3].

Знание модели развития процесса эмоционального выгорания позволяет понять содержание синдрома. Более подробный анализ причин выгорания дает стратегии - «ключи» для его успешной профилактики и коррекции.

В.Ю. Орел среди основных факторов развития выгорания выделяет организационные и индивидуальные, что, по мнению И.А. Кураповой, позволяет наметить два подхода к профилактике и коррекции синдрома – организационно-ориентированный и личностно-ориентированный [6].

Н.Е. Водопьянова по критерию ключевых причин развития выгорания выделяет три подхода к преодолению выгорания: организационно-ориентированный, личностно-ориентированный и профессионально-комплексный [2].

Организационно-ориентированный подход реализует противодействие выгоранию на уровне отдельных подразделений и организации, в целом. Эффективные организационно-ориентированные методы включают в себя: наставничество, супервизорство, повышение квалификации, планирование карьеры [2; 6].

Личностно-ориентированный – направлен на восстановление утраченных ресурсов, личностный рост, развитие субъектных свойств, личностных и профессиональных компетенций посредством саморазвития, самопомощи и получения помощи извне. Важно, что эффективность психологической помощи в соответствии с этим подходом во многом зависит от субъектной активности (заинтересованности и вовлеченности в процесс борьбы с выгоранием самого человека) [2; 6].

Профессионально-комплексный подход включает профилактику синдрома на личностном и организационном уровнях. В последнее время он признан наиболее эффективным, поскольку одновременно направлен как на организационные, так и на индивидуально-личностные причины выгорания [6].

С позиции рассмотрения вопроса о стратегиях психологической помощи специалистам МЧС России, имеющим признаки эмоционального выгорания, представляет интерес личностно-ориентированный и входящий в него – ресурсно-субъектный подход. Последний объясняет выгорание как дисфункцию личности, возникающую в результате снижения собственной активности субъекта и нехватки у него ресурсов для преодоления потенциально трудных ситуаций профессиональной деятельности. Здесь представлено три группы стратегий помощи: ресурсосберегающие (разгрузочно-профилактические), ресурсо-активизирующие (профессионально-компетентностные) и ресурсо-реконструктивные [2].

Ресурсосберегающие стратегии направлены на сохранение или быстрое восстановление психоэнергетических ресурсов. Стратегии представляют собой различные формы разгрузки, поиск баланса между работой, отдыхом и другими сферами жизни, программы, повышающие стрессоустойчивость, сбалансированное питание, активный отдых, регулярные физические упражнения, полноценный сон, создание позитивных образов во внешней, в том числе – профессиональной среде, освоение навыков тайм-менеджмента и т. д.

В качестве превентивных мер в рамках ресурсосберегающих стратегий рекомендуется просвещение в области стресса, расширение знаний о причинах и последствиях выгорания, развитие навыков саморегуляции и конструктивного преодолевающего поведения; обучение методам самопомощи или самоменеджмента (самоорганизации); даются рекомендации по нахождению оптимального баланса между работой и отдыхом, отмечается преимущество техник освобождения от чрезмерного напряжения и негативных эмоций в конце рабочего дня. Профилактические меры в рамках ресурсосберегающих стратегий рекомендуется применять на начальном этапе профессионализации при отсутствии признаков выгорания или его первых проявлениях.

Данный тип стратегий успешно и систематически реализуется для специалистов МЧС России в рамках групповых занятий по психологической

профилактике эмоционального выгорания или (при наличии соответствующего запроса) в рамках индивидуального психологического консультирования.

Ресурсо-активизирующие стратегии направлены на повышение личностного потенциала, восполнение дефицитов в профессиональных компетенциях и личных ресурсах, в частности – на укрепление позитивных жизненных установок, развитие профессиональных компетенций (содействие организационной и профессиональной адаптации и профессионально-личностному развитию); на активацию поиска внешних ресурсов в виде социальной, профессиональной, эмоциональной и других видов поддержки. Особая роль здесь отводится коммуникативной компетентности. Психологическая помощь специалистам с наличием эмоционального выгорания направлена на улучшение навыков общения в непростых профессиональных ситуациях, психологическую разгрузку и восстановление психоэнергетических ресурсов. Меры ресурсо-активизирующих стратегий эффективны при средней и высокой степени выгорания (сложившейся фазе резистенции и складывающемся истощении), на стадиях стагнации или – при первых признаках регрессивного профессионального и личностного развития.

Этот тип стратегии реализуется для специалистов МЧС России с признаками эмоционального выгорания в рамках психологической коррекции или общеоздоровительных программ медико-психологической реабилитации (при наличии конкретного запроса на преодоление эмоционального выгорания).

Ресурсо-реконструктивные стратегии ориентированы на развитие новых или реконструкцию существующих ресурсных образований. Они направлены на психологические вмешательства, подразумевающие глубокую реконструкцию системы субъективно-личностных конструктов различных уровней регуляции (аффективно-рефлексивного, рефлексивно-когнитивного, когнитивно-поведенческого, мотивационного, когнитивно-семантического и т.д.). Наиболее ценные из этих стратегий основаны на идеях экзистенциально-феноменологического подхода, где основной терапевтической задачей выступает помощь человеку в более адекватном «контакте» с его собственными

искренними чувствами, желаниями, восприятиями и интерпретациями. Это позволяет осознать собственную целостность, активировать личный потенциал и приблизиться к самоактуализации и самореализации. Меры ресурсо-реконструктивных стратегий особенно ценны в фазах высокой выраженности синдрома выгорания (при сложившихся резистенции и истощении). Для специалистов МЧС России такая стратегия реализуется в рамках комплексных программ психологической коррекции, индивидуального психологического консультирования, общеоздоровительных программ медико-психологической реабилитации, при наличии конкретного запроса.

Процесс оказания эффективной психологической помощи специалистам МЧС России с признаками эмоционального выгорания предполагает выбор теоретически и практически обоснованной модели эмоционального выгорания, возможность опоры на подход и стратегии помощи с учетом степени имеющихся проявлений выгорания. С этих позиций представляется ценным личностно-ориентированный подход и, реализуемые в его рамках, ресурсосберегающие, ресурсо-активирующие и ресурсо-реконструктивные стратегии оказания помощи.

Библиографический список

1. Бойко В.В. Энергия эмоций. СПб.: Питер, 2004. 474 с.
2. Водопьянова Н.Е. Старченкова Е.С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт. 2019. 299 с.
3. Водопьянова Н.Е., Никифоров Г.С. Теоретические аспекты профилактики и коррекции профессионального выгорания // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2013. Серия 16. Вып.2 С.4-14.
4. Курапова И.А. Преодоление профессионального выгорания субъекта труда: проблемы и подходы // Вестник Марийского государственного университета. 2015. № 5 (20). С.74-78.
5. Методические рекомендации по проведению мониторингового психодиагностического обследования в системе МЧС России / Под общ. ред. Ю.С. Шойгу. М. 2016. 107 с.
6. Freudenberger H. Staff Burn-Out // The Society for the Psychological Study of Social Issues. 1974. V. 30. Is.1. P. 159-165.

К ВОПРОСУ О ЛИЧНОСТНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Елена Борисовна Щетинина

кандидат социологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики
СГУ им. Н.Г. Чернышевского
ebp1976@mail.ru

Аннотация: В данной статье мы демонстрируем результаты своего педагогического эксперимента по анализу статьи П.П. Блонского «Мирозерцание и профессия». Студентам предлагалось сделать самостоятельные выводы, анализируя мысли ученого относительно вопросов самоопределения и выбора профессии. Данная деятельность нами осуществлялась в учебных, образовательных, а также исследовательских целях. Нам удалось, обобщив определенные коллективные суждения студентов по актуальной теме личностного и профессионального самоопределения, экстраполировать их на выводы по исследованию содержательных и формально-динамических характеристик личностного самоопределения студентов с ограниченными возможностями здоровья. Итог нашей работы, описанный в данной статье, может быть полезен ученым, преподавателям, студентам педагогических и психологических профилей.

Ключевые слова: самоопределение, личностное самоопределение, профессиональное самоопределение, студенты, студенты с ограниченными возможностями здоровья.

ON THE ISSUE OF PERSONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

E. B. Shchetinina

candidate of sociology, associate professor of the Department of Special Needs Education
Saratov State University
ebp1976@mail.ru

Abstract: In this article, we demonstrate the results of our pedagogical experiment on the analysis of P. Blonsky's article "Worldview and profession". Students were asked to make independent conclusions by analyzing the scientist's thoughts. This activity was carried out by us for educational, educational, and research purposes. We were able to generalize certain collective judgments of students on the current topic of personal and professional self-determination and extrapolate them to the conclusions of the study of the content and formal-dynamic characteristics of personal self-determination of students with disabilities. The result of our work described in this article can be useful for scientists, teachers, students of pedagogical and psychological profiles.

Keywords: self-determination, personal self-determination, professional self-determination, students, students with disabilities.

Благодарности и финансирование: *Статья подготовлена при поддержке РФФИ, проект «Личностное самоопределение и адаптационная готовность студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования» (№20-013-00534 А)*

Самоопределение – это сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях. Способность к самоопределению

также является проявлением субъектности личности. Она предполагает, что развитие человека, его качественное наполнение жизни, его интерес к жизни определяется тем, насколько он честен перед собой и обществом в собственных выборах. Человек действует по чьей-то указке, по чьим-то, не своим убеждениям, навязанному мнению, либо он сам чувствует и знает, что ему нужно от жизни в различных ситуациях – личных, профессиональных, социальных и других. Только человек обладающий личностной субъектностью может достигать в собственных выборах успеха, личностного и карьерного роста и развития, и, как следствие, признания окружения и общества в целом. Именно того общества, которое изначально может его «сворачивать» с выбранного пути, ставящего преграды при совершении этих выборов, навязывающего свою точку зрения, часто не совпадающую с личностным мнением, желанием и устремлениями человека. Самоопределение в профессиональном выборе особенно важно, так как это вопрос выбора основного вида деятельности человека, который либо будет приносить ему удовлетворение, либо станет обузой.

Вопросы субъектности, личностного и профессионального самоопределения интересовали ученых многие годы. Проявляя учебно-методический и научный интерес к данным вопросам, мы встретили статью Павла Петровича Блонского – ученого, педагога, психолога, которая называется «Мирозерцание и профессия». Написана она в 1917 году, но и в нынешнее время не потеряла своей актуальности. Проанализировав со студентами 4 курса профиля «Сурдопедагогика» направления Специальное (дефектологическое) образование вовремя занятий по предмету «Профессиональное самоопределение и профориентация лиц с нарушением слуха» его статью «Мирозерцание и профессия», мы пришли к определенным коллективным выводам [1]. Данная статья-письмо П.П. Блонского состоит из 6 частей. Предлагаем вашему вниманию наши коллективные выводы по каждой из них.

- Существует два способа жить: либо «плыть по течению», тогда быть готовым к тому, что ваша деятельность будет безынтересна вам и окружающим.

Она будет энергозатратной и формальной для человека, для общества незаметной и мимо проходящей. Либо самому выбирать свой путь и тогда быть готовым к ощущению полноценности жизни, получения удовольствия от деятельности, признания и успеха со стороны социального окружения, но и быть готовым к критике и сопротивлению среды, скептицизму и неверию в ваши силы, которые особенно чувствительны именно от ближайшего окружения – близких и родных людей.

- Самоопределяющаяся личность, занятая той деятельностью, которая выполняется по принуждению или обстоятельствам чаще всего будет искать причины своего дискомфорта во внешних обстоятельствах – режиме, укладе, политическом строе. Как правило, ответственность за собственные неудачи всегда перекладывается вовне, так как сам себе человек редко может признаться в ошибках и неудачах. Для этого опять-таки нужно обладать достаточно высоким уровнем самоанализа и личностной ретроспекции.

- Служение только материальным благам и карьере, без учета нравственных ориентиров, духовно-нравственных целей, нематериальных идеалов в конечном итоге приводит к ощущению бездарно прожитой жизни. Достижение только лишь материального благополучия не приводит к ощущению значимости и полноценности существования. Человек ощущает чувство используемости и опустошенности, даже если достиг положения и достатка.

- Часто свое призвание человек чувствует в самом начале жизни, и все что от него требуется лишь развиваться в данном направлении. Однако так происходит далеко не всегда и не со всеми. Что же делать, чтобы понять свое призвание и предназначение? Ответ: «что-то делать». Лишь в деятельности, пробовании себя в различных ее видах можно человеку найти именно свое дело. Причем всегда, согласно П.П. Блонскому, необходимо давать себе же пути отступления и переключения.

- Часто в процессе личностного и профессионального самоопределения у человека возникает чувство самопожертвования, неудовлетворённости обратной реакцией среды – коллег, общества, родных, на свой труд. Человек начинает

считать, что его используют и забудут тут же, как только он выйдет из профессионального сообщества, перестанет занимать своей любимой профессией. Очень часто так и происходит. П.П. Блонский видит из этой ситуации выход в интроспекции, интернальности, самосовершенствовании и сосредоточенности на личном счастье. Личностное развитие и наполненность человека обязательно дадут эффект и во внешней деятельности, общественное служение всегда тесно связано с личным совершенствованием. «Счастье внутри человека, в многосторонней и сильной внутренней жизни. Но такая жизнь не дар небес. Она приобретается путем неустанной работы над личным развитием, личным самоусовершенствованием». Но, как утверждает П.П. Блонский: «Профессионализм не исключает человечности, но именно профессия – наиболее удобная точка сосредоточения развития своих общечеловеческих свойств. Идеал, когда именно профессия дает личное удовлетворение и личное совершенство» [1].

- Самыми успешными позициями в личностном и профессиональном самоопределении являются позиции «реалиста» и идеалиста». «Представители реалистического мирозерцания чаще всего практики. Они стремятся все время иметь дело с действительностью и лишь продолжать работу этой действительности». Идеалисты же очень часто бывают проповедниками и реформаторами. Поэтому так важно при выборе профессии учитывать своё мирозерцание.

Таким образом, нам со студентами удалось провести аналитический обзор данной статьи и выделить ее главные мысли, которые, на наш взгляд, актуальны и на сегодняшний день. Они могут быть полезны в работе по самоопределению и профориентации психологам, педагогам, особенно работающим с подростками, находящимися на стадии оптации. Нам же данные выводы показались интересными в экстраполяции на исследование, которой проводится нашей кафедрой коррекционной педагогики [2; 3]. В задачи нашей фундаментальной исследовательской работы входит изучение особенностей личностного самоопределения студентов с ОВЗ в период их обучения в вузе. Нам

удалось прийти к некоторым интересными выводам, касающимся содержательных и формально-динамических характеристик личностного самоопределения студентов с ограниченными возможностями здоровья. Наши исследования имеют фундаментальные методологические основы, которые базируются на выводах Леонтьева Д.А., Александровой Л.А., Лебедева А.А. [4].

В частности, они утверждают, и мы с ними согласны, что выбор, который осознанно или неосознанно делает каждый человек с ОВЗ, является частным случаем выбора, стоящего перед любым человеком, переходящим от решения нормативных задач «социальной ситуации развития» к постановке и решению не обязательных, но возможных задач «личной ситуации развития». Безусловно, для лиц с ОВЗ эта ситуация выбора стоит гораздо более остро, как в силу своей критичности, неизбежности, так и по значимости последствий того или иного выбора [4]. Человеку с ограниченными возможностями здоровья личные и профессиональные выборы делать сложнее, так как приходится учитывать некоторые осложняющие факторы. Да сам факт делания выбора не всем и не всегда доступен.

Однако исследуя содержательные компоненты личностного самоопределения, описывая среднестатистический портрет самоопределения личности студента с ограниченными возможностями здоровья Саратовского государственного университета можно уверенно сказать, что большинство студентов имеют определенные цели на будущее, в целом довольны настоящим моментом, критично относятся к имеющимся жизненным результатам и достижениям, при этом убеждены в потенциальных возможностях самостоятельного принятия жизненных решений. Их выбор, в частности выбор места учебы, осознан, реалистичен и критичен. Они готовы развиваться в направлении выбранной профессии еще находясь на стадии адаптации к ней и к условиям обучения. Поэтому, согласно классификации наиболее жизнеспособных позиций по П.П. Блонскому, данную категорию студентов, входящих именно в категорию студентов вуза, можно отнести к «реалистам».

Это люди, объективно оценивающие свои субъективные возможности и готовые к развитию, противостоянию и борьбе во внешней среде.

Библиографический список

1. Гудкова Е.В. Основы профориентации и профессионального консультирования: Учебное пособие/ Под ред. Е.Л. Солдатовой. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. 125 с.
2. Селиванова Ю. В., Коновалова М. Д., Щетинина Е. Б. Концептуальные подходы к дефиниции понятия «личностное самоопределение» в контексте инклюзивного образования // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2020. Вып. 5 (33). С. 129-137
3. Селиванова Ю.В., Коновалова М.Д., Щетинина Е.Б. Концепции личностного самоопределения в отчетственной психологии // International Journal of Medicine and Psychology / Международный журнал медицины и психологии. 2020, Т. 3, № 4 С. 38-44
4. Леонтьев Д.А., Александрова Л.А., Лебедева А.А. Развитие личности и психологическая поддержка учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования. М.: Смысл, 2017. 79 с.

ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ СОЦИАЛИЗАЦИИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СТРУКТУРЕ ЗАНЯТИЙ СПОРТОМ В ДЮСШ

Елена Сергеевна Щеткина

тренер МБУ ДО ДЮСШ № 3 г. Новокузнецка Кемеровской обл.

shetkina-es@yandex.ru

Аннотация. В статье определены возможности управления качеством социализации и самореализации личности в структуре занятий спортом в ДЮСШ. Теоретизация позитивно выделяемых моделей социализации и самореализации личности в структуре занятий спортом в ДЮСШ определяет перспективность работы по стимулированию активности к продуктивному решению задач развития личности в избранном виде деятельности. Выделены психолого-педагогические условия оптимизации качества социализации и самореализации личности в структуре занятий спортом в ДЮСШ.

Ключевые слова: ДЮСШ, развитие, фасилитация, педагогическое моделирование, теоретизация.

FUNDAMENTALS OF MANAGING THE QUALITY OF SOCIALIZATION AND SELF-REALIZATION OF A PERSONALITY IN THE STRUCTURE OF SPORTS IN DUSSH

E. S. Shchetkina

coach of Children and Youth Sport School No.3, Novokuznetsk, Kemerovo region

shetkina-es@yandex.ru

Abstract. The article defines the possibilities of managing the quality of socialization and self-realization of the individual in the structure of sports in the CYSS. Theorization of the positively distinguished models of socialization and self-realization of a person in the structure of sports in a sports school determines the prospects of work to stimulate activity towards the productive solution of problems of personality development in the chosen type of activity. The psychological and pedagogical conditions for optimizing the quality of socialization and self-realization of the individual in the structure of sports in the CYSS are highlighted.

Keywords: CYSS, development, facilitation, pedagogical modeling, theorization.

Возможности управления качеством социализации и самореализации личности в структуре занятий спортом в ДЮСШ являются актуальными в описании, уточнении и теоретизации продуктивных решений, специфика которых будет опираться на следующие модели и условия развития личности в среде и деятельности:

- системность теоретизации качества выбора условий и составляющих функционирования образовательной среды в модели доступности и адаптивности дидактического знания, персонифицированного и коллективного

использования педагогической поддержки обучающегося [1] позволяют повысить качество возрастосообразной социализации личности за счет гибкого управления возможностями адаптивно-продуктивного развития личности обучающегося; специфика уточнения задач и моделей развития личности раскрывает перспективность усвоения социально ориентированных норм, правил поведения и взаимоотношений, социальных ценностей и приоритетов развития в возрастосообразной деятельности личности обучающегося;

- теоретизируемые и уточняемые основы социализации личности в модели научно-исследовательской деятельности [2] раскрывают способы и возможности решения задач развития личности через социально одобряемые формы поведения и отношений, в основе которых лежит научно-исследовательская деятельность обучающегося и педагога;

- теоретизация и регламентация использования возможностей педагогических конструкторов и педагогических конструкторов в изучении и исследовании поддержки личности в системе непрерывного образования [3] позволяют определять и способствовать решению задач создания новых возможностей продуктивного выбора личностью моделей развития и самоактуализации в структуре учёта персонифицированных потребностей и социально одобряемых форм взаимоотношений;

- профессионализм личности рассматривается, визуально уточняется и описывается в задачах, функциях и условиях как продукт научного познания и представления основ научного знания в категории современного непрерывного образования [4];

- выбор направленности научного поиска и регламентации составляющих проектирования и повышения качества самореализации и сотрудничества личности в спортивно-образовательной среде [5] является целостно детерминируемой и корректируемой системой контроля основ и результативности постановки и решения задач развития личности через социально ориентированные отношения и занятия спортом;

- ситуативность и системность теоретизации основ социализации и самореализации личности в спорте [6] определяются взаимосвязанными и жизненно важными процессами и продуктами развития личности и общества; социализация направлена на трансформацию в сознании личности опыта реализации условий сотрудничества и самовыражения, строящихся в интересах общества и личности, которые обеспечивают целостность, востребованность и уникальность признания идей развития и достижений личности в среде социальных и профессиональных отношений;

- возможности выбора и уточнения процессуальных основ и модели теоретизации специфики, качества и продуктивности социализации и самореализации личности в системе непрерывного образования [7] являются проблемой социального-образовательного генеза, составляющие которой уточняются в системе детерминируемых и теоретизируемых моделей, условий и смыслов регламентации и оптимизации качества возрастообразной деятельности личности;

- теория и возможности социализации и самореализации личности в системе непрерывного образования и в спорте [8] позволяют в интерпретации современных и традиционных смыслов и объяснении качества уточнения моделей социализации и самореализации личности в системе непрерывного образования и в спорте определить перспективность и направленность решения задач продуктивного рассмотрения условий решения задач «хочу, могу надо, есть»;

- системность, целостность и уникальность идей моделирования основ учебно-тренировочного процесса [9] будет выделена в качестве одной из актуальных задач научного поиска, реализуемой научно-педагогической деятельности и системно представляемой в продуктах развития педагогической науки возможностей и приоритетов научно-педагогической теоретизации;

- специфика теоретизации и уточнения моделей и методологии формирования успешности личности студента УОР в спорте, науке, образовании

[10] рассматривается как интегрированная задача развития личности через спортивно-образовательную среду УОР;

- выделение и уточнение конструкта педагогических условий оптимизации моделирования основ педагогической поддержки личности в системе непрерывного образования [11] определяется задачей и проблемой адаптивно-продуктивного развития, основой транслируемых смыслов и условий воспроизводства уровня развития общества вместе личностью, которая решает задачи своевременного и возрастосообразного развития и самоактуализации.

Цель работы: изучение и теоретизация основ управления качеством социализации и самореализации личности в структуре занятий спортом в ДЮСШ.

Теоретизация позитивно выделяемых моделей социализации и самореализации личности в структуре занятий спортом в ДЮСШ определяет перспективность работы по стимулированию активности к продуктивному решению задач развития личности в избранном виде деятельности.

Социализация личности в структуре занятий спортом в ДЮСШ – процесс и продукт эволюции антропологически обусловленных отношений, системно переопределяющих качество формирования смыслов, целей, ценностей, идей, основ и продуктов формируемого опыта социальной деятельности и ее оценки в структуре занятий спортом.

Самореализация личности в структуре занятий спортом в ДЮСШ – процесс и продукт эволюции антропологически обусловленных отношений, в системе которых личность самостоятельно ставит цель собственного развития и максимально комфортно и своевременно достигает ее, данная цель обычно лежит в плоскости социально, профессионально и личностно востребованных приоритетах и основах социального выбора, раскрывающего назначение спорта в жизни личности и общества.

В современной педагогике понятие может быть уточнено в согласованном единстве теории и практики в традиционном и инновационном ракурсах научной теоретизации. В традиционном использовании основ детерминации и уточнения

определяются три направления научной трансляции и уточнения смыслов – широкий, узкий и локальный. В инновационном поле приоритетов выбирают тот или иной методологический подход и уточняют модель через теоретизируемый в контексте выделенного методологического подхода смысл и его воспроизводимость в решении поставленных задач и уточненных научно-педагогических возможностей. Уточним понятие «самореализация личности в структуре занятий спортом в ДЮСШ» в контексте синергетического и функционально-трудового подходов.

Самореализация личности в структуре занятий спортом в ДЮСШ (синергетический смысл) – механизм самостоятельного определения и реализации основ поиска, в котором составляющие самоорганизации и управления корректно раскрывают наиболее целесообразные решения задач достижения личности в системе занятий спортом ДЮСШ.

Самореализация личности в структуре занятий спортом в ДЮСШ (функционально-трудоваго смысл) – технология нахождения наиболее точного и своевременного решения задач самостоятельного достижения личностью «акме» в структуре занятий спортом в ДЮСШ.

Психолого-педагогические условия оптимизации качества социализации и самореализации личности в структуре занятий спортом в ДЮСШ – совокупность системно выделяемых моделей, гарантирующих в реализации идей и смыслов обеспечение процесса оптимизации качества социализации и самореализации личности в структуре занятий спортом в ДЮСШ. Мы выделяем следующие категории данных психолого-педагогических условий:

- наукообразность и уровневость развития личности в структуре занятий спортом в ДЮСШ;

- последовательность и возрастосообразность уточнения основ и продуктов оптимизации качества социализации и самореализации личности в структуре занятий спортом в ДЮСШ;

- интеграция науки и образования в решении проблем физкультурно-спортивного образования;

- обеспечение должного уровня профессионализма в решении задач развития личности в ДЮСШ.

Основы управления качеством социализации и самореализации личности в структуре занятий спортом в ДЮСШ раскрывают перспективы для обеспечения надлежащего качества условий развития личности в ДЮСШ как учреждении социализации, самореализации и самовыражения.

Библиографический список

1. Атякшева И.И., Литвинцева Т.В., Кель Т.А. Доступная образовательная среда и педагогическая поддержка обучающегося: теории и решения // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 2. С. 104–110.
2. Дэкон В.Н., Гутак О.Я., Черных Т.А. Педагогические основы социализации личности в модели научно-исследовательской деятельности // Вестник Северо-Кавказского Федерального Университета. 2019. № 6. С.211-218.
3. Кобзарь Т.К., Козырев Н.А., Митькина Е.В. Педагогические конструкты и педагогические конструкторы в изучении и исследовании основ педагогической поддержки личности в системе непрерывного образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 2. С. 111–118.
4. Коновалов С.В., Козырев Н.А., Козырева О.А. Профессионализм личности как универсальная категория современного образования // Бизнес. Образование. Право. 2019. № 2 (47). С.334–343.
5. Логачева Н.В., Козырев Н.А., Козырева О.А. Проектирование и реализация возможностей повышения качества самореализации и сотрудничества личности в спортивно-образовательной среде // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 183. С. 91-101.
6. Пожаркин Д.И., Аксенова А.Н., Угольникова О.А. Социализация и самореализация личности в спорте: монография. М.: РУСАЙНС, 2020. 158 с.
7. Судьина Л.Н., Чигишев Е.А., Калачиков А.И. Возможности выбора и уточнения модели социализации и самореализации личности в системе непрерывного образования // Вестник Северо-Осетинского государственного университета. 2020. № 2. С. 77–85.
8. Судьина Л.Н., Чигишев Е.А., Федотова В.А. Теория и возможности социализации и самореализации личности в системе непрерывного образования и в спорте // Вестник Северо-Осетинского государственного университета. 2019. № 1. С. 66-70.
9. Урженко Н.В., Угольникова О.А., Шварцкопф Е.Ю. Моделирование основ учебно-тренировочного процесса: традиционный и инновационный аспекты // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т.3. №1. С.15-20.
10. Чигишев Е.А., Козырев Н.А., Козырева О.А. Модели и методология теоретизации и формирования успешности личности студента училища олимпийского резерва в спорте, науке, образовании // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 29. № 1. С.226-234.
11. Чудинова С.А., Козырев Н.А., Митькина Е.В. Педагогические условия оптимизации моделирования основ педагогической поддержки личности в системе непрерывного образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т.3. №1. С.21–28.

РАЗВИТИЕ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Галина Владимировна Эйгелис

кандидат психологических наук, доцент кафедры «Философия, социология, психология»,
Саратовский государственный технический университет им. Гагарина Ю.А.

eygelis@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен краткий теоретический анализ изучения проблемы внимания отечественными и зарубежными учёными. Рассматривается актуальность исследования некоторых аспектов проблемы внимания в современных условиях. Изложены результаты эмпирического исследования развития свойств внимания в процессе профессионального обучения у студентов разных направлений подготовки.

Ключевые слова: свойства внимания; направления обучения; профессионализация; профессиональное обучение; профессиональная деятельность; успешность в обучении.

DEVELOPMENT OF PERSONAL ATTENTION PROPERTIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING PROCESS

G. V. Eygelis

candidate of psychology, associate professor of the Department of Philosophy, Sociology,
Psychology, Yuri Gagarin State Technical University of Saratov

eygelis@yandex.ru

Abstract. The article presents a brief theoretical analysis of the study of the problem of attention by domestic and foreign scientists. The relevance of the study of some aspects of the problem of attention in modern conditions is considered. The results of an empirical study of the development of certain properties of attention in the process of vocational training in students of different directions of training are presented.

Key words: Attention properties; directions of study; professionalization; professional education; professional activity; success in training.

Внимание как психофизиологическое явление является важным составляющим психики на разных этапах профессионализации личности. Как проявление сосредоточенности на предмете и процессе деятельности, свойства внимания влияют на достижение жизненных целей, формирование практических умений и навыков, профессиональных и личностных качеств человека. Учитывая, что внимание пронизывает все когнитивные процессы, значимость этого психофизиологического явления для профессионализации личности существенно возрастает. Свойства внимания начинают активно формироваться на ранних этапах онтогенетического развития, потом в процессе школьного обучения и, наконец, в профессиональном обучении и становлении.

Специфичность развития определенных свойств внимания, безусловно, определяются особенностями профессии и профессионального обучения.

Современное двухуровневое профессиональное обучение осуществляется по стандартам ФГОС ВО, нацеленных на формирование определенных компетенций, необходимых в конкретной профессиональной деятельности. В связи с существенным различием формируемых компетенций по разным направлениям профессиональной подготовки у студентов формируются разные профессиональные и личностные качества, практические умения и навыки, свойства и виды когнитивных процессов. Особенности профессионального обучения оказывают существенное влияние и на развитие свойств внимания личности.

Изучение проблемы внимания имеет длинную историю и связано с исследованиями В. Вундта, У. Джемса, Т. Рибо, Э.Б. Титченера, Н.Ф. Добрынина, Д.Н. Узнадзе, А.Р. Лурии, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Гоноболина, А.Н. Леонтьева, Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова и других. В исследованиях отечественных учёных подробно представлена типология внимания, различные теории внимания, понятийный аппарат, свойства внимания разных возрастных периодов, развитие свойств и видов внимания в школьном учебном процессе [1; 2; 3]. Фрагментарно изучен гендерный аспект проблемы внимания, развитие внимания в профессиональной деятельности субъекта труда, профессионально значимые свойства внимания в профессиях разного типа. Не достаточная изученность проблемы внимания, на наш взгляд, привело к тому, что в современных отечественных учебниках по психологии внимание стали относить к психологическому феномену, исключив его (как самостоятельную структуру) из когнитивных процессов личности.

В публикациях зарубежных учёных, внимание личности изучается в трёх основных направлениях: внимание как результат селективного отбора, внимание как перцептивное действие и внимание как умственное усилие. Среди приверженцев первого направления следует отметить модели ранней селекции (фильтрации) Д. Брондбента, компромиссную модель А. Трейсмана и модель

поздней селекции Д. Нормана. Внимание как перцептивное действие активно изучалось А. Олпортом, О. Нойманом и У. Нейссером. Внимание как умственное усилие подробно анализируется в монографии Д. Канемана [4; 5].

В настоящее время отечественными и зарубежными учёными установлены основные направления в изучении вопросов генезиса внимания, его психологических основ, стадийности развития, свойств, функций и психологических теорий внимания. Однако мало кто занимается изучением особенностей внимания личности в современных условиях труда разных профессий. Общеизвестно, что основная доля научных исследований, связанных с изучением проблемы внимания приходится на конец девятнадцатого века и середину двадцатого, когда социальные и профессиональные условия, существенно отличались от современных. В последнее время значительно возросли требования к субъекту труда, увеличились профессиональные нагрузки на личность, наблюдается высокая интенсификация и информатизация профессионального труда. Соответственно, за более чем столетний период изменилась сама личность, составляющие структуры психики, модифицировались виды деятельности, в которых она занята. Поэтому обращение к проблеме внимания на сегодняшний день является по-прежнему актуальным, в том числе и к вопросам, связанным с формированием определенных свойств внимания в процессе профессионализации личности.

При эмпирическом исследовании свойств внимания личности на первых этапах профессионализации в качестве респондентов приняли участие студенты четвертых курсов технических, экономических и социально-гуманитарных направлений подготовки СГТУ имени Гагарина Ю.А. в количестве 136-и человек. Исследуемые студенческие выборки по половому составу были не однородны, поэтому гендерные особенности внимания нами не анализировались. В исследовании были использованы психодиагностические методики: тест Бурдона на изучение объёма и концентрации внимания, методика Мюнстерберга – на избирательность внимания, методики «Красно-чёрная таблица» - на переключение внимания и Торндайка, направленная на

исследование устойчивости внимания. Для сравнительного анализа результатов разных выборок использовался t-критерий Стьюдента.

В ходе эмпирического исследования было выявлено, что у студентов экономического профиля в профессиональном обучении достаточно эффективно формируются такие свойства внимания как устойчивость и концентрация внимания. Результаты тестирования студентов экономических направлений подготовки на устойчивость и концентрацию внимания достоверно превышали результаты студентов социально-гуманитарных и технических направлений подготовки. На наш взгляд, это связано, со спецификой профессионального обучения студентов экономического профиля, постоянно обучающихся работе с цифрами, текстами, сложными математическими расчётами. При этом формирование этих свойств внимания у студентов началось ещё в процессе школьного обучения благодаря склонностям к предметам математического цикла.

При изучении результатов тестирований студентов социально-гуманитарных направлений подготовки выявлены превышающие достоверно значимые различия по объёму и переключению внимания, что может быть связано с частыми коммуникациями этих студентов в больших и малых социальных группах. Активному участию студентов данного профиля в организации и проведении различных мероприятий, участию в учебных практиках, социальных опросах и не значительному количеству математических дисциплин в учебных планах социально-гуманитарных направлений обучения. Интерпретация полученных результатов может быть связана с гендерными особенностями, преобладанием женской психики в студенческих группах социально-гуманитарных направлений подготовки. Однако данный аспект нами не рассматривался, вследствие неоднородности анализируемых выборок по половому признаку.

У студентов технических направлений подготовки не выявлены достоверно превышающие различия по каким-либо свойствам внимания. Причём устойчивость и избирательность внимания у студентов технических и

экономических направлений подготовки имели примерно одинаковые показатели. Отсутствие ярко выраженных свойств внимания у студентов технических направлений обучения связано с преобладанием среди студентов мужского пола и безответственного отношения юношей к тестированию. Возможно, это может быть интерпретировано существенной профессиональной разнородностью выборки респондентов, в которую вошли студенты, будущие инженеры автомобильной промышленности и будущие программисты.

Вместе с исследованием свойств внимания у студентов трёх различных профилей обучения, анализировалась их успешность в обучении по четырём критериям: 1) форма обучения: бюджетная или платная; 2) средний балл зачётной книжки; 3) количество публикаций (научных статей, тезисов конференций); 4) наличие грамот, сертификатов за участие в конференциях, семинарах и других мероприятиях. В итоге было выявлено: преобладание у студентов социально-гуманитарных направлений грамот, научных публикаций, сертификатов выступлений на конференциях и олимпиадах. Студенты экономического профиля в сравнении со студентами социально-гуманитарного в научной сфере были менее активны, но в сравнении со студентами технических направлений подготовки преобладали. Полученные результаты можно интерпретировать двояко: с одной стороны, вовлечение студентов в научную деятельность зависит от целей и задач структурных учебных подразделений, с другой, преобладанием в социально-гуманитарных и экономических студенческих группах женской психики, как наиболее ответственной и работоспособной. Достоверно значимых различий по остальным критериям успешности в обучении среди студентов трёх различных профилей профессионального обучения не выявлено.

Таким образом, в процессе эмпирического исследования было выявлено развитие разных свойств внимания в профессиональном обучении у студентов экономических и социально-гуманитарных направлений подготовки. В связи с чем, можно предположить, что профессионально значимыми свойствами внимания у экономистов являются – концентрация и устойчивость. В

профессиях социально-гуманитарного профиля, таких как социолог, социальный работник, психолог, профессионально значимыми свойствами внимания является объём и переключение внимания.

Библиографический список

1. Психология внимания / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та «ЧеРо», 2001. 858 с.
2. Страхов В.И., Тарасова Л.Е., Жижина М.В., Милехин А.В., Эйгелис Г.В., Зубкова И.В. Саратовская школа психологии внимания. Саратов: ИЦ «Наука», 2009. 316 с.
3. Хрестоматия по вниманию / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.А. Пузыря и В.Я. Романова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. 295 с.
4. Дормашев Ю.Б., Романов В.Я. Психология внимания. Учебник. М.: Флинта, 2002. 376 с.
5. Развитие моделей внимания в работах А. Трейсмана, А. и Д. Дейч, Д. Нормана. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberpedia.su/13xfb36.html> (дата обращения: 07.10.2020)

ВЛИЯНИЕ ЗАВИСТИ НА ВЫРАЖЕННОСТЬ ДИСКРИМИНАЦИОННЫХ УСТАНОВОК К ПРЕДСТАВИТЕЛЯМ СОЦИАЛЬНО УСПЕШНЫХ ГРУПП

Татьяна Викторовна Бескова

кандидат педагогических наук, профессор кафедры правовой психологии, судебной
экспертизы и педагогики,

Саратовская государственная юридическая академия

tatbeskova@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, выявляющего влияние разных видов зависти на выраженность дискриминационных установок к представителям социально успешных групп. Выявлены представления респондентов о социально успешных группах, выделены ядро и периферия в данных группах, проведен анализ взаимосвязей зависти и оценки респондентами социальной успешности разных групп.

Ключевые слова: дискриминационные установки, зависть, зависть-неприязнь, зависть-уныние, социально успешная группа, взаимосвязи.

INFLUENCE OF ADDICTION ON THE EXPRESSION OF DISCRIMINATION ATTITUDES TO REPRESENTATIVES OF SOCIALLY SUCCESSFUL GROUPS

T. V. Beskova

candidate of pedagogy, professor of the Department of Legal Psychology, Forensic Expertise and
Pedagogy

Saratov State Law Academy

tatbeskova@yandex.ru

Abstract. The article presents the results of an empirical study that reveals the influence of different types of envy on the severity of discriminatory attitudes towards representatives of socially successful groups. The respondents' perceptions of socially successful groups are revealed, the core and periphery in these groups are identified, and the relationship between envy and respondents' assessment of social success of different groups is analyzed.

Key words: discriminatory attitudes, envy, envy-dislike, envy-despondency, socially successful group, relationships.

Благодарности и финансирование: *Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00094 А.*

В современном мире проблема дискриминации с каждым днем набирает свою актуальность. Возрастающий научный интерес к данной теме связан с рядом факторов: во-первых, подобные установки образуют напряженность в социуме, создают плодородную почву для возникновения конфликтов среди

представителей разных групп; во-вторых, препятствуют развитию толерантного, свободного и открытого общества, в котором все его представители имеют равные возможности для саморазвития и самосовершенствования. Р.М. Шамионов определяет дискриминационные установки как «предрасположенность личности к поведению, направленному на ограничение активности и лишение определенных прав других людей, основанная на предыдущем опыте социализации, регулирующая целостное отношение и поступки человека к представителям аутгрупп» [1, с. 129]. Дискриминационные установки могут транслироваться как уровне малой социальной группы (семьи, учебного и профессионального коллектива), так и на макросоциальном уровне (например, через СМИ).

На формирование дискриминационных установок могут оказывать влияние не только внешние факторы, но и определенные устойчивые свойства личности. На наш взгляд, одним из таких свойств может быть зависть, определяемая как «социально-психологическое отношение личности, сопровождающееся комплексом негативных эмоций, осознанием своего более низкого положения, желанием прямо или косвенно нивелировать выявленное превосходство, которое реализуется в последовательном социальном поведении» [2, с. 68].

Цель исследования – выявление характера влияния разных видов зависти на выраженность дискриминационных установок к представителям социально успешных групп.

Выборка. На предварительном этапе исследования принимали участие (312 человек) возраст от 19 до 25 лет; на основном – 112 человек (возраст от 19 до 23 лет).

Методы. Диагностический инструментарий исследования представлен: методикой исследования завистливости личности (Т.В. Бескова) [3]; авторской методикой, выявляющей уровень социальной успешности разных групп. Математическая обработка результатов исследования осуществлялась

посредством биномиального критерия Z [4, с. 91-93], предназначенного для сравнения частотных показателей и корреляционного анализа Пирсона.

На **предварительном этапе** исследования был проведен опрос респондентов (312 человек, возраст от 19 до 25 лет) на предмет выявления их представлений о социально успешном человеке. Для этого им задавался открытый вопрос: «Кого в современной России Вы бы могли назвать социально успешными людьми?». Число вариантов ограничено не было (n=780). По результатам исследования был осуществлен качественно-количественный анализ полученных ответов (качественный анализ включал в себя группировку ответов в однородные по содержанию группы, а количественный – сравнение частотных характеристик с помощью биномиального критерия Z). Ответы респондентов были отнесены к восьми группам:

- 1) материально обеспеченные (богатые) люди (n=266);
- 2) достигшие высоких профессиональных успехов (профессионалы в своем деле) (n=148);
- 3) достигшие высоких карьерных успехов (руководители) (n=121);
- 4) пользующиеся авторитетом у Других (n=84);
- 5) имеющие счастливую семью и детей (n=61);
- 6) имеющие политическую власть, чиновники высокого ранга, силовики (n=40);
- 7) имеющие много друзей и возможность насыщенного общения (n=35);
- 8) активные и деятельные люди (n=25).

Попарное сравнение ранжированных в порядке уменьшения частотных показателей дает основание разделить все социально успешные группы (в представлениях респондентов) на три подгруппы (по критерию статистически значимых различий между ними):

– *ядерная подгруппа* включает в себя материально обеспеченных людей (ее частотные показатели отличаются от следующей на уровне статических различий ($z=4,066$, $p<0,01$));

– в *промежуточную подгруппу* вошли субъекты, добившиеся значительных высот в трудовой деятельности (достигшие высоких профессиональных успехов, а также высоких карьерных успехов);

– *периферийная подгруппа*, отличающаяся от предыдущей ($z=1,778$, $p<0,05$), является самой разнообразной и включает в себя пять категорий социально успешных субъектов в представлении респондентов.

На **основном этапе** исследования принимали участие 112 человек (возраст от 19 до 23 лет). Им представлялись те группы, которые на предварительном этапе исследования были оценены как социально успешные, и предлагалось по пятибалльной шкале определить их успешность для себя (от 1 – не отношу этих людей к социально успешным, до 5 – это действительно успешные в современных условиях люди). Таким образом, нами осуществился переход к интервальной шкале.

Полученные результаты не противоречат результатам предварительного исследования, и во многом (хоть и не во всем) повторяют их. Средние баллы распределились следующим образом: материально обеспеченные люди ($M_x=4,1$); достигшие высоких профессиональных успехов ($M_x=4$); достигшие высоких карьерных успехов ($M_x=3,7$); имеющие счастливую семью и детей ($M_x=3,3$); пользующиеся авторитетом у Других ($M_x=2,9$); имеющие политическую власть, чиновники высокого ранга, силовики ($M_x=2,4$); активные и деятельные люди ($M_x=2,2$); имеющие много друзей и возможность насыщенного общения ($M_x=1,9$). То есть, для большинства респондентов материальная обеспеченность, а также профессиональные и карьерные успехи являются основным из критериев отнесения субъектов к социально успешным людям.

Далее нами выявлялись особенности взаимосвязи разных видов зависти (зависти-неприязни и зависти-уныния) с оценками респондентов успешности той или иной социальной группы. Анализ корреляций показал следующее:

а) оценка респондентами успешности активных и деятельных людей, имеющих счастливую семью, преданных друзей и пользующихся авторитетом в обществе, никак не связана ни с завистью-неприятностью, ни с завистью-унынием;

б) чем выше у субъектов *зависть-уныние*, со свойственными ей досадой, обидой на весь мир, чувством неуверенности, неполноценности и «никчемности», тем выше они оценивают успешность групп людей, добившихся успехов в профессии ($r=0,315$, $p<0,001$) и карьере ($r=0,204$, $p<0,05$);

в) влияние *зависти-неприятности* совсем иное. Во-первых, она связана с другими социальными группами – с материально обеспеченными (богатыми) людьми и людьми имеющими политическую власть, чиновниками высокого ранга, силовиками. Во-вторых, эти связи имеют не прямой, а обратный характер (соответственно $-r=0,287$, $p<0,01$; $-r=0,322$, $p<0,001$).

По результатам проведенного исследования представляется возможным сформулировать ряд **выводов**.

1. К наиболее социально успешным группам в современной России в представлениях молодежи относятся материально обеспеченные люди, следом за ними идут субъекты, добившиеся успехов в профессиональной деятельности и сделавшие карьеру руководителей. Иные группы (связанные с активной общественной жизнью, авторитетом в обществе, семейным счастьем, друзьями, политической властью) значительно отстают по своей популярности и относятся к периферии социально успешных групп.

2. Зависть-неприятность и зависть-уныние оказывают разное влияние на оценку социальной успешности / неуспешности той или иной группы. Так субъект *зависти-уныния* более высоко оценивает успешность тех, кто добился определенных высот в профессиональной сфере и карьерном продвижении. У него данная группа людей не вызывает злости, негативные эмоции в большей степени направлены на себя (неуверенность, неполноценность), и отчасти, на несправедливо устроенный мир. Чем больше субъекту присуща зависть-неприятность, тем он ниже оценивает социальную успешность материально обеспеченных людей, а также представителей власти и силовых структур.

Вероятно, озлобленность, раздражение и неприязнь, свойственные этому виду зависти, обуславливают желание субъекта «опустить» представителей этих групп хотя бы в своих собственных глазах. Можно сказать, что зависть-неприязнь и детерминирует дискриминационные установки именно к этим двум группам. У субъекта могут возникать желания и намерения как можно сильнее дискредитировать данные группы, приписывая им негативные, а порой и «злодейские» характеристики.

Библиографический список

1. Шамионов Р.М. Формирование дискриминационных установок личности в процессе ее социализации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, №. 2 (26). С. 129-135.
2. Бескова Т.В., Шамионов Р.М., Летягина С.К., Усова Н.В., Вертягина Е.А. Зависть: структура, детерминанты и механизмы регуляции / Под ред. Т.В. Бесковой. Саратов: ООО «ИЦ “Наука”», 2019. 331 с.
3. Бескова Т.В. Методика исследования завистливости личности // Вопросы психологии. № 2. 2012. С. 127-141.
4. Кутейников А.Н. Математические методы в психологии. Учебное пособие. СПб.: Речь, 2008. 172 с.

Научное издание

СТРАХОВСКИЕ ЧТЕНИЯ

Сборник научных трудов

Выпуск 28

Печатается в авторской редакции

Оригинальный макет подготовила *М. С. Ткачева*

Подписано к использованию 15.12.2020. Формат 60 × 84¹/₁₆.

Усл. печ. л. 25,5 (27,63). Объем данных 4.3 Мб. Заказ № 11.

Управление по издательской деятельности Саратовского университета.

410012, Саратов, Астраханская, 83.

<https://sgu.ru/node/43272>