ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

МАТЕРИАЛЫ
ВОСЬМОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ ОНЛАЙН-КОНФЕРЕНЦИИ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ СИБИРИ

Иркутск, 20–21 июня 2024 г.

ISBN 978-5-9624-2312-8

УДК 37.015.3(063)
ББК 88.8л0
П35

Редакционная коллегия:
Н. И. Чернецкая, д-р психол. наук (отв. ред.); И. А. Конопак, доц., канд. филос. наук;
Е. А. Кедярова, доц., канд. психол. наук; М. Ю. Уварова, доц., канд. психол. наук;
В. В. Монжиевская, доц., канд. пед. наук

Психологические проблемы современного образования и пути их решения : материалы VIII общероссийской онлайн-конференции психологов образования Сибири. Иркутск, 20–21 июня 2024 г. / отв. ред. Н. И. Чернецкая. – Иркутск : Издательство ИГУ, 2024. – 1 электронный оптический диск (CD-ROM). – Заглавие с этикетки диска.

https://doi.org/10.26516/978-5-9624-2312-8.2024.1-320
ISBN 978-5-9624-2312-8

Материалы посвящены проблемам современной психологии образования и возможностям их разрешения в текущих условиях его развития. Рассмотрены вопросы формирования отдельных проявлений личностного потенциала субъектов образовательного процесса в ходе обучения и воспитания, вопросы развития обучающихся в негативных условиях и под влиянием деструктивных факторов, разные стороны взаимодействия участников образовательного процесса. Также представлены разные аспекты исследований психологических ресурсов функционирования отдельных категорий обучающихся, саморазвития педагогов в условиях усложняющихся требований современного образования. Обсуждаются отдельные методы раскрытия личностного потенциала субъектов образовательного процесса.

Предназначено для специалистов в области психологии образования, преподавателей вузов, аспирантов и студентов, специалистов психологических служб в системе дошкольного, школьного, среднего профессионального и высшего образования, а также широкого круга ученых и исследователей.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Иркутский государственный университет»
664003, г. Иркутск, ул. К. Маркса, 1; тел. +7 (3952) 521-900
Издательство ИГУ, 664082, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 124
тел. +7 (3952) 52-18-53; e-mail: izdat@lawinstitut.ru
Подписано к использованию 20.09.2024. Тираж 13 экз. Объем 8,46 Мб.

Тип компьютера, процессор, частота:	32-разрядный процессор, 1 ГГц или выше
Оперативная память (RAM):	256 МБ
Необходимо на винчестере:	320 МБ
Операционные системы:	ОС Microsoft® Windows® XP, 7, 8 или 8.1. ОС Mac OS X
Видеосистема:	Разрешение экрана 1024x768
Акустическая система:	Не требуется
Дополнительное оборудование:	Не требуется
Дополнительные программные средства:	Adobe Reader 6 или выше

© ФГБОУ ВО «ИГУ», 2024

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ ИРКУТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

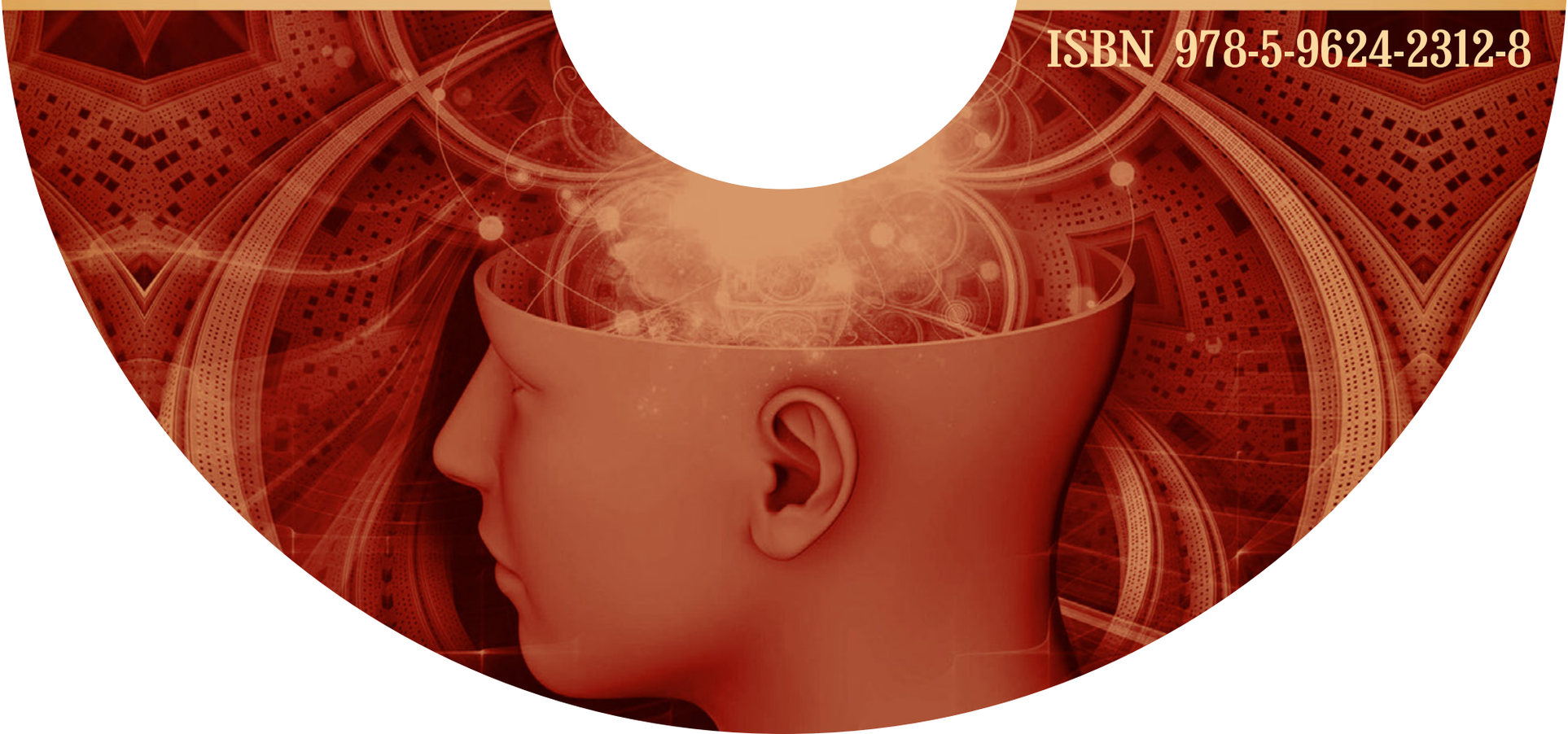
30 лет

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

МАТЕРИАЛЫ ВОСЬМОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ ОНЛАЙН-КОНФЕРЕНЦИИ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ СИБИРИ

Иркутск, 20—21 июня 2024 г.

ISBN 978-5-9624-2312-8



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

МАТЕРИАЛЫ
ВОСЬМОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ ОНЛАЙН-КОНФЕРЕНЦИИ
ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ СИБИРИ

Иркутск, 20—21 июня 2024 г.

ISBN 978-5-9624-2312-8

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Иркутский государственный университет»
Факультет психологии

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

МАТЕРИАЛЫ
VIII ОБЩЕРОССИЙСКОЙ ОНЛАЙН-КОНФЕРЕНЦИИ
ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ СИБИРИ

Иркутск, 20–21 июня 2024 г.

ИРКУТСК
ИЗДАТЕЛЬСТВО
ИГУ
2024

УДК 37.015.3(063)
ББК 88.8л0
П35

Редакционная коллегия:
Н. И. Чернецкая, д-р психол. наук (отв. ред.)
И. А. Конопак, доц., канд. филос. наук
Е. А. Кедярова, доц., канд. психол. наук
М. Ю. Уварова, доц., канд. психол. наук
В. В. Монжиевская, доц., канд. пед. наук

П35 **Психологические** проблемы современного образования и пути их решения : материалы VIII общероссийской онлайн-конференции психологов образования Сибири. Иркутск, 20–21 июня 2024 г. / отв. ред. Н. И. Чернецкая. – Иркутск : Издательство ИГУ, 2024. – 1 электронный оптический диск (CD-ROM). – Заглавие с этикетки диска.

https://doi.org/10.26516/978-5-9624-2312-8.2024.1-320
ISBN 978-5-9624-2312-8

Материалы посвящены проблемам современной психологии образования и возможностям их разрешения в текущих условиях его развития. Рассмотрены вопросы формирования отдельных проявлений личностного потенциала субъектов образовательного процесса в ходе обучения и воспитания, вопросы развития обучающихся в негативных условиях и под влиянием деструктивных факторов, разные стороны взаимодействия участников образовательного процесса. Также представлены разные аспекты исследований психологических ресурсов функционирования отдельных категорий обучающихся, саморазвития педагогов в условиях усложняющихся требований современного образования. Обсуждаются отдельные методы раскрытия личностного потенциала субъектов образовательного процесса.

Предназначено для специалистов в области психологии образования, преподавателей вузов, аспирантов и студентов, специалистов психологических служб в системе дошкольного, школьного, среднего профессионального и высшего образования, а также широкого круга ученых и исследователей.

УДК 37.015.3(063)
ББК 88.8л0

ISBN 978-5-9624-2312-8

© ФГБОУ ВО «ИГУ», 2024

12.02.1946–02.06.2024

Памяти
прекрасного педагога и замечательного человека

2 июня 2024 г. ушла из жизни Диянова Зухра Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии факультета психологии Иркутского государственного университета.

Вся сознательная жизнь Зухры Васильевны была связана с Иркутским госуниверситетом, в котором она трудилась около 50 лет. В 1969 г. Зухра Васильевна окончила Иркутский государственный университет и с 1975 г. работала на кафедре педагогики и психологии. В 1982 г. успешно защитила кандидатскую диссертацию и вернулась на работу в родной вуз.

Зухра Васильевна была одним из тех преподавателей, которые составили основу будущего факультета психологии ИГУ. Со дня его организации в 1993 г. и до последнего времени она преподавала на факультете базовые психологические дисциплины: общую психологию, общий психологический практикум и др.

Зухра Васильевна была строгим и требовательным преподавателем, которого студенты уважали за безграничные знания, преданность психологической науке и справедливость. Под ее руководством выполнялись бакалаврские выпускные работы и магистерские диссертации. Она была преподавателем «от бога», любила работать со студентами, не жалея сил и личного времени. Несмотря на богатейший опыт и огромное педагогическое мастерство, она всегда тщательно готовилась к каждой лекции и семинару. Студенты это ценили и всегда отмечали в своих отзывах.

Зухра Васильевна является автором более ста научных публикаций, но особое внимание она уделяла разработке учебной литературы для студентов. По ее учебным пособиям учились и учатся несколько поколений студентов университетов России.

В памяти коллег и многочисленных студентов Зухра Васильевна навсегда останется мудрым педагогом-наставником, яркой личностью, примером интеллигентности и подлинной образованности.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Артемьева О. А., Синёва О. В. Проблема научного вклада Л. С. Выготского в развитие педагогической психологии 9

Дубровская Л. Д. К Проблеме изучения вклада Г. И. Челпанова в становление отечественной психологии: современные историко-психологические исследования 15

Артемьева О. А., Шикун А. А. Институционализация как механизм развития региональной психологии 21

Волкова С. Д., Щеголева Т. М. Взаимосвязь самоотношения и мотивов самореализации у старшеклассников 23

Корытова А. И., Корытова Г. С. Развитие литературных способностей в период школьного обучения: постановка проблемы 28

Зуева С. В., Пьянкова С. О., Дубровская Л. Д. К вопросу об изучении взаимосвязи конформности и самоотношения личности 32

Синёва О. В., Сирескина В. И. Взаимосвязь мотивации достижения и ценностных ориентаций личности у студентов 36

Теплова Д. А., Яркин П. А. Взаимосвязь психологического благополучия, ценностных ориентаций и идентификации с природой 40

Щеголева Т. М., Коляда М. О. Взаимосвязь вербального творческого мышления и эмоционального интеллекта у студентов-психологов 46

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Афанасьева В. Е. Пути формирования системного мышления обучающихся на занятиях филологического цикла 51

Блужина Ю. В. Практический опыт применения личностно-ориентированного подхода для развития личностного потенциала обучающихся на примере цирковой студии 57

Бурлакова А. И., Лутошлива Е. С. Исследование связи стресса и Я-концепции у учащихся 11-х классов 66

Грибанова И. Л. Особенности подхода к работе с современным родителем в условиях среднего общего образования 71

Загарских Д. А. «Дневник достижений» как средство развития личностного потенциала ребёнка-дошкольника 74

Зарубина Ю. Н. Ценностные ориентации студентов как фактор их личностного развития 80

Казарина Н. А. Региональный конкурс «Свое дело» как средство развития личностного потенциала школьников 83

Каменских Д. В. Использование квестов в профилактической работе в среднем профессиональном образовании 87
Карнышев А. Д., Карнышева О. А. Особенности отношения к природе и самооценки личности в их связи со стратегиями современного воспитания (на материалах Байкальского региона) 92
Кирьянова О. А. Деловая игра как фактор раскрытия личностного потенциала студента вуза 100
Морозова И. С. Развитие мышления старших дошкольников в процессе детского экспериментирования 103
Москвина Н. А., Коногорская С. А. Развитие умений сотрудничать у младших школьников в проектной деятельности 109
Плискановская М. И. К вопросу воспитательного потенциала проектной деятельности (из опыта работы) 114
Сапченко Н. А. Рефлексивные практики как фактор развития личностного потенциала педагога 118
Серафимович И. В., Вторушина А. В. Психологические ресурсы молодых педагогов в условиях непрерывного образования 121
Синёва О. В., Варфоломеева А. В. Исследование взаимосвязи учебной мотивации и профессиональной идентичности личности у студентов-психологов 125
Фомина Л. А. Особенности негативного восприятия конфликтов у студентов-психологов разных курсов и с разным уровнем психологического благополучия 130
Шахова И. С., Киреева И. В. Особенности учебной мотивации младших школьников 135

МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОХРАНЕНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛА ЗДОРОВЬЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА, ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ДЕСТРУКЦИЙ ЛИЧНОСТИ И ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Белогуб К. Е. Выявление агрессивности у девочек-подростков с гинекологическим заболеванием в процессе психологического консультирования 143
Ващило А. В., Кисель В. Д. Особенности эмпатии у врачей разных специальностей 149
Шахова И. С., Гребенщикова В. А. Особенности образа семьи у подростков в зависимости от типа детско-родительских отношений 155
Демидова Ю. Ю., Ярославцева И. В. Исследование субъективного ощущения одиночества у подростков в процессе психологического консультирования 161
Лутошлива Е. С., Ярославцева И. В., Шахова И. С., Канкалевская В. В. Снижение школьной тревожности у детей младшего подросткового возраста средствами арт-терапии 167

Карпова Е. Н., Ярославцева И. В. Исследование самоотношения подростков в процессе психологического консультирования 172
Пирожок А. С., Кузьмин М. Ю., Конопак И. А. Мобильные приложения для профилактики выгорания в педагогике и медицине: опыт создания 181
Лихошвай А. А. Факторы психосоциальной адаптации родителей к ситуации тяжелой болезни ребенка 185
Невмержицкая О. Ю. Возможности волонтерского движения в образовательной организации как фактор профилактики девиантного поведения в молодежной среде 189
Плакса П. И., Маркович В. А. Влияние уровня тревожности студентов-медиков на возникновение панических атак 195
Шумовская О. А. Пациент-ориентированная модель взаимоотношений как важное направление психологической подготовки медицинских работников 199
Плугина М. И. Предупреждение проявления деструктивных форм поведения личности как фактор укрепления здоровья субъектов образовательного процесса 204
Ремизова Л. А., Лутошлива Е. С. Теоретические основы проблемы исследования страхов родителей первоклассников в процессе психологического консультирования 208

СОЦИАЛЬНЫЕ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ, БЕЗОПАСНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ

Бузина Д. О. Роль повседневного стресса в переживании профессионального кризиса у студентов вузов 214
Илиовски К. Р., Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды детского сада 218
Клименко Ю. Ю. К вопросу об актуальности проблемы жизнестойкости в современных условиях 222
Кузьмина Г. А. Проблема изучения психологической безопасности с позиции философских основ концепции общей безопасности 226
Трофимова Е. Л., Терехова Т. А. Психологическая готовность к организационным изменениям педагогов среднего образования 229
Панчук Е. Ю. Анализ особенностей психологического сопровождения студентов в малом вузе 236
Сукнева Е. А., Кедярова Е. А. К проблеме лидерства у представителей помогающих профессий 241
Петраш М. Д. Повседневный стресс в деятельности субъектов образовательного процесса: предикторы и ресурсы 244
Усолкина Е. С., Кузьмин М. Ю. Психологическое осмысление понятия коррупции в контексте безопасности образовательной среды 249

Щукина Е. Г. Изменение показателей референтности, удовлетворенности и защищенности воспитателей в образовательной среде детского сада как результат развивающей работы с субъективным благополучием воспитателей 253
Аксютина З. А., Удалова Т. Ю. Социально-психологические меры по коррекции тревожности у детей старшего дошкольного возраста 259
Алсаева А. В. Формирование гражданской идентичности у старшеклассника средствами патриотического воспитания 264
Багдуева А. Д. Личностные особенности людей, выбирающих профессию следователя 269
Глазков А. В. Правовое сознание студенческой молодежи: актуальное состояние и развитие 274
Горюшкина О. М., Ваганова И. К. Психологически комфортная и безопасная образовательная среда 279
Доронина И. Н. Наставничество в руководстве производственной практикой студентов педагогического вуза 283
Ирзина Ю. Ю., Чежина Я. В. Образование взрослых пожилого и старческого возраста как инструмент поддержания их психологического благополучия, когнитивного и эмоционального функционирования 286
Королева О. К., Уварова М. Ю., Монжиевская В. В. Представления и информированность родителей о подростковом кибербуллинге 290
Молчанова Н. А., Емельянова Н. Н., Макеева О. С. Исследование отношения студентов колледжа к возможности получения профессиональной психологической помощи в учебном заведении 296
Ружников М. С. Цифровая трансформация образования как причина ключевых психологических рисков 301
Турчин А. С. Особенности информирования офицеров-воспитателей кадетских классов о содержательной специфике подростковых конфликтов 306
Собиграй Н. И., Уварова М. Ю., Русских Н. И. Психологическое сопровождение слушателей-психологов образовательного центра с низким уровнем саморегуляции 312

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОБЛЕМА НАУЧНОГО ВКЛАДА Л. С. ВЫГОТСКОГО В РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

О. А. Артемьева
доктор психологических наук, профессор
Иркутский государственный университет

О. В. Синёва
кандидат психологических наук, доцент
Иркутский государственный университет

При всем различии подходов к анализу научного наследия Л. С. Выготского большинство историков психологии признают особую значимость фигуры ученого в плеяде великих мыслителей начала XX столетия. Творчество Льва Семеновича отличает оригинальный взгляд на актуальные проблемы в разных областях гуманитарного знания: философии, методологии и истории психологии, общей психологии, психологии искусства, педагогике, дефектологии и др. Вместе с тем, по справедливому замечанию А. Н. Ждан, все направления исследований Выготского «объединены общим теоретическим подходом и одной проблемой – проблемой генезиса, структуры и функций человеческой психики» [3, с. 320]. Прикладной наукой «о законах изменения человеческого поведения и средствах овладения этими законами» [2, с. 18] Л. С. Выготский считает педагогическую психологию. В фокусе внимания ученого – процессы воспитания как внутренние основания развития ребенка, выработки новых форм его деятельности [Там же]. Особую исследовательскую задачу представляет осмысление вклада Л. С. Выготского в становление и развитие педагогической психологии – той области науки, в которой реализация принципа единства теории, эксперимента и практики [4] позволяет рассмотреть данную проблему в единстве теоретических, экспериментальных и практико-прикладных аспектов.

Решение этой задачи с необходимостью предполагает анализ существующих подходов к определению объема и содержания такого вклада. Материалами для предварительного качественного анализа послужили обобщающие учебные и научные работы, подготовленные и изданные на русском языке в России в 1990–2023 гг. Это, во-первых, учебники по истории психологии и педагогической психологии, в которых отражается логика развития психологической науки и отдельных ее направлений. Во-вторых, диссертации кандидатов и докторов психологических наук. Проведен анализ, с одной стороны, работ, посвященных развитию отечественной педагогической психологии и отдельных ее отраслей; с другой – публикаций, посвященных частным проблемам, отдельным идеям

и аспектам творчества Л. С. Выготского. Подбор источников был проведен по принципу достаточности; задача анализа всех известных публикаций, посвященных вкладу Выготского в развитие педагогической психологии, на данном этапе не ставилась.

Важно отметить, что в рассмотренных источниках вклад Л. С. Выготского в развитие педагогической психологии не является самостоятельным предметом изучения. Однако указания на значение результатов научной деятельности ученого для развития данной отрасли содержатся в отобранных для анализа материалах. Основным критерием включения того или иного источника в выборку служило совместное упоминание в одном смысловом фрагменте (-ах) текста категорий «Л. С. Выготский» и «педагогическая психология» («психология обучения», «психология воспитания» и пр.) в сочетании с индикаторами, указывающими на научную новизну, научную или практическую значимость идей ученого («новый подход», «разработка нового метода», «…положил начало принципиально новой методологии», «идеи о… легли в основу психолого-педагогических концепций», «большое влияние на развитие педагогической психологии оказали…», «…ввел очень важное для педагогической психологии понятие», «принципиально важное значение для развития педагогической психологии…» и др.).

В итоге список отобранных для анализа источников включает: учебник по истории психологии А. Н. Ждан, учебные пособия Т. Д. Марцинковской и М. Г. Ярошевского под названиями «История психологии» и «История психологии, от античности до середины XX в.», учебник по педагогической психологии И. А. Зимней и учебное пособие по педагогической психологии под авторством Н. Ф. Талызиной. Среди научных работ – докторские диссертации Л. Н. Кулешовой («История отечественной психологии воспитания, 60-е годы XIX – 60-е годы XX вв.», 1999 г.) и Б. Г. Мещерякова («Логико-семантический анализ концепции Л. С. Выготского», 2000 г.), а также диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук С. М. Морозова («Предмет исследования и единицы анализа в психологической системе Л. С. Выготского», 2002 г.).

Результаты качественного анализа представлены в таблице, из которых видим, что в учебных пособиях вклад Л. С. Выготского представлен, прежде всего, с точки зрения формирования нового подхода к проблеме закономерностей и механизмов развития психики и высших психических функций, внутренних отношений между развитием и обучением. Отдельное внимание авторы учебников уделяют разработке принципиально новой методологии исследования познавательной сферы личности – экспериментально-генетического метода, а также формированию основ для развития деятельностного подхода в психологии и целостной концепции развивающего обучения.

Таблица

Представления о вкладе Л. С. Выготского в развитие педагогической психологии
в учебной и научной русскоязычной литературе

Автор	Содержание научного вклада	Значение для педагогической психологии
А. Н. Ждан	1. Подчеркивание роли отношений между личностью ребенка и окружающей его социальной средой на каждой возрастной ступени (понятие «социальной ситуации развития») 2. Вывод о ведущей роли обучения в психическом развитии; понятие «зоны ближайшего развития» и «области актуального развития»; идея о том, что эти исследования должны быть положены в основу педагогической практики 3. Разработка нового экспериментально-генетического (каузально-генетического) метода для исследования развития высших психических функций 4. Идея о том, что общение ребенка со взрослым выступает в качестве важнейшего условия психического развития	Формирование нового подхода к изучению отношения между развитием и обучением. Разработка экспериментально-генетического метода – принципиально новой методологии психологического исследования, получившей в последующем значительное развитие в советской педагогической психологии. Формирование основ для развития деятельностного подхода в психологии
Т. Д. Марцинковская	1. Выделение различных сторон психического развития, имеющих свои этапы и закономерности; разработка экспериментально обоснованной теории умственного развития ребенка 2. Описание динамики формирования внутренней речи 3. Введение понятий «зона ближайшего развития», «социальная ситуация развития» 4. Открытие психологического механизма влияния социальной среды (интериоризации знаков) на развитие высших психических функций 5. Разработка новой периодизации психического развития, основанной на динамическом и содержательном критериях, формулирование принципов научной психологической периодизации 6. Разработка экспериментальной программы изучения развития системы высших психических функций (инструментального метода)	Формулирование теорий, раскрывающих закономерности и механизмы развития психики. Разработка новых, объективных методов, исследования закономерностей психического развития (инструментального метода)

Продолжение табл.

Автор	Содержание научного вклада	Значение для педагогической психологии
М. Г. Ярошевский	1. Анализ развития понятий у детей с опорой на обширный экспериментальный материал 2. Описание развития значений слов в онтогенезе, изменения их структуры при переходе от одной стадии умственного развития ребенка к другой 3. Идея о связи обучения и развития, введение понятия «зоны ближайшего развития» 7. Описание возрастных эпох и кризисов развития	Формирование принципиально нового подхода к вопросам формирования личности за счет идей, раскрывших механизмы и законы культурного развития человека и его психических функций. Обогащение практики обучения и воспитания детей
И. А. Зимняя	1. Идея о ведущей роли обучения и воспитания в психическом развитии ребенка 2. Тезис о единстве обучения и развития; положение о том, что обучение, опережая развитие, стимулирует его, и в то же время оно само опирается на актуальное развитие 3. Положение о двух уровнях умственного развития ребенка (уровень актуального развития и уровень, определяющий зону ближайшего развития) 4. Введение понятия «социальная ситуация развития» – отношения ребенка к социальной действительности, включающего в себя и средство реализации этого отношения – деятельность вообще, и конкретные виды ведущей деятельности, в частности 5. Разработка теории развития высших психических функций	Формулирование основополагающих, принципиальных положений для всей организации обучения, педагогики в целом. Формирование основ для развития деятельностного подхода в психологии. Формирование методологической основы для анализа развития познавательной сферы, интеллекта ребенка. Обоснование концептуального принципа современного обучения Формирование психологических основ разработки целостной отечественной концепции развивающего обучения
Н. Ф. Талызина	1. Введение в психологию деления понятий на научные и ненаучные («житейские») с точки зрения способа их усвоения 2. Положение о ведущем значении учения для умственною развития школьников 3. Введение понятия «зона ближайшего развития»	Раскрытие внутренней связи обучения и развития

Окончание табл.

Автор	Содержание научного вклада	Значение для педагогической психологии
Л. Н. Кулешова	1. Идея о связи развития психологии (в том числе педагогической психологии) с практикой (в том числе воспитания и обучения) 2. Обоснование связи психического развития ребенка с его воспитанием и обучением 3. Сопоставление социального и биологического в развитии, анализ воспитательного процесса в контексте социальной перестройки биологических форм поведения человека 4. Идея о том, что среда выступает источником развития высших психических функций 5. Рассмотрение психического развития ребенка в процессе присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности, идея о социокультурной обусловленности развития сознания и поведения 6. Учение о возрасте как единице анализа детского развития, описание динамики и условий развития 7. Введение понятия «зона ближайшего развития»	Вклад в оформление дисциплинарного статуса педагогической психологии, дифференциацию основных проблем и аспектов психологии воспитания. Развитие принципов психологии воспитания. Вклад в решение фундаментальных проблем педагогической психологии (возникновение и развитие высших психических процессов, соотношение обучения и развития, движущие силы и механизмы психического развития)
Б. Г. Мещеряков	Формирование и смысловое наполнение понятий: зона ближайшего развития, факторы развития, деятельность, идеальная форма как важнейший источник развития, интерес, коллектив, личность субъекта развития, наследственные предпосылки развития, обучение, обучение как движущая сила развития, обучение как источник развития, подражание как фактор развития высших форм поведения человека, противоречие как движущая сила развития, социальная ситуация развития, требования среды и задачи	Обогащение понятийного аппарата педагогической психологии
С. М. Морозов	Идея об интериоризации	Значение для разработки теории поэтапного формирования умственных действий в трудах П. Я. Гальперина

В диссертационных исследованиях, посвященных отдельным сторонам научного творчества Л. С. Выготского и истории отечественной психологии воспитания, основное внимание уделяется вкладу ученого в оформление дисциплинарного статуса науки, развитие проблематики и формулирование принципов психологии воспитания, определение содержания ключевых понятий, решение теоретических и прикладных задач педагогической психологии.

В целом вклад Л. С. Выготского в развитие педагогической психологии в отечественной научной и учебной литературе конкретизируется в следующих аспектах: 1) разработка принципов и положений, которые легли в основу психолого-педагогических концепций, а также методологических основ нового подхода к проблеме формирования личности; 2) обогащение понятийного аппарата педагогической психологии за счет включения в него понятий «зона ближайшего развития», «социальная ситуация развития», «интериоризация» и др. ; 3) разработка методического уровня методологии психолого-педагогического исследования за счет выработки требований к реализации объективного экспериментально-генетического метода; 4) постановка и решение проблемы психологической практики посредством обогащения практики обучения и воспитания детей представлением о возможности и необходимости внедрения результатов научных исследований.

Проведенное исследование показало, что отечественные исследователи, авторы учебных пособий осмысляют научный вклад Л. С. Выготского в развитие педагогической психологии на разных уровнях психологического исследования – методологическом, теоретическом и эмпирическом; высоко оценивают и конкретизируют вклад автора в развитие психолого-педагогической практики.

Проведенное исследование является поисковым. Поэтому конкретизация основных отечественных и зарубежных подходов к определению вклада Л. С. Выготского и возглавляемых им научных коллективов, объединенных экспериментально и практико-ориентированной научно-исследовательской программой [1], в развитие педагогической психологии, остается актуальной научной задачей. Необходимость формирования новых подходов к воспитанию и развитию личности в системе общего и профессионального образования определяет значимость анализа идей Выготского в контексте фундаментальных и прикладных задач современной науки.

Литература

1. Артемьева О. А., Синёва О. В. Л. С. Выготский и ученики: результаты коллективной научной деятельности в первой половине XX в. // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2021. Т. 38. С. 3–21.

2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
3. Ждан А. Н. История психологии: от Античности до наших дней : учебник. 10-е изд., испр. и доп. М. : Акад. проект, 2020. 587 с.
4. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1999. 349 с.

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ВКЛАДА Г. И. ЧЕЛПАНОВА В СТАНОВЛЕНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ: СОВРЕМЕННЫЕ ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Л. Д. Дубровская
ассистент
Иркутский государственный университет

Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет, проект № 091-23-326 *«Роль теоретических взглядов Г. И. Челпанова в развитии отечественной психологии»*

Георгий Иванович Челпанов – один из ярких представителей отечественной психологии, основатель Психологического института при Московском университете, один из основоположников экспериментальной психологии в России. В сферу его научных интересов входили проблемы психологии восприятия пространства и времени, теория и методология психологии [5]. Из «стен» его научной школы вышли многие выдающиеся советские психологи, среди которых можно назвать П. П. Блонского, К. Н. Корнилова, А. А. Смирнова, Н. Н. Ладыгину-Котс и др.

Наследие Г. И. Челпанова активно изучается современными историками психологии, существует большое количество работ, затрагивающих различные аспекты его вклада в становление отечественной психологии.

Одной из обобщающих работ является диссертационное исследование Л. А. Дубровиной, посвященное вкладу Г. И. Челпанова в психологическую науку [3]. Автор анализирует психологические взгляды Г. И. Челпанова и его вклад в развитие общей, экспериментальной и педагогической психологии. Описывается теория личности, предложенная Г. И. Челпановым. Среди положений этой теории отмечается связь личности с окружающим миром, влияние личности на ход объективных событий. Рассмотрение личности как части Вселенной и Мира, указание на важность духовности как стороны действительности, трактуется ав-

тором как поддержание традиции русской идеалистической философии и связывается с гуманистическим подходом к изучению личности. Об этом также свидетельствует идеографический подход Г. И. Челпанова – акцент на индивидуальном, неповторимом в человеке и отсутствии в теории типологий личности. Личность согласно Г. И. Челпанову представляет собой целостность, ядром которой является «душа», рассматриваемая как философское понятие, отражающее своеобразие, уникальность внутреннего мира человека. Основным методом исследования личности является, предложенный Г. И. Челпановым «метод вчувствования», который заключается в том, чтобы «пропустить через себя» факты, что также соответствует парадигме гуманитарных наук. Также указывается вклад в разработку проблем сознания и самосознания, вопросов психологии способностей и одаренности. Анализ психологических взглядов Г. И. Челпанова позволил автору сделать вывод, что ученый «положил начало созданию единой целостной психологической теории в России, главная роль в которой принадлежит общей психологии и основным ее отраслям: экспериментальной, возрастной и педагогической психологии» [3, с. 13]. Освещая не только научные взгляды Г. И. Челпанова, автор указывает, что важной заслугой являлся вклад в институционализацию психологии – организация Психологического института при Московском университете и подготовка научных кадров, а также выпуск учебников по психологии (для университетского образования, средних школ, гимназий и самообразования).

Вклад Г. И. Челпанова в изучение проблемы личности также отражен в работе О. Е. Серовой [4]. Автором были выделены мета-основания научного подхода Г. И. Челпанова к изучению душевного мира личности, включающие идеи, выработанные православной культурой, выражающие преемственность с духовно-академической традицией. О. Е. Серовой указаны два плана научной мысли Г. И. Челпанова – выраженный эмпирический и имплицитный метафизический. Отмечается, что отличительной чертой теоретического описания личности, предложенного Г. И. Челпановым, является соотнесенность психологического контента с духовной реальностью существующей вне сознания человека.

Отдельную ветвь анализа вклада Г. И. Челпанова в современных историко-психологических исследованиях является изучение его роли как научного руководителя и педагога. Указывается, что Г. И. Челпанов обладал «исключительным педагогическим талантом» (формулировка В. В. Зеньковского) и способствовал созданию научно-образовательной школы в период своей преподавательской деятельности в Киевском университете [2].

О. А. Артемьевой изучены способности Г. И. Челпанова как научного руководителя в истории советской психологии [1]. На основе контент-анализа воспоминаний коллег и учеников выдающихся ученых-организаторов советской психологии (Г. И. Челпанова, В. М. Бехтеревым, Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейном и Б. Г. Ананьевым) О. А. Артемьевой предложена модель, включающая пять видов способностей научного руководителя, которые объединены в два блока: 1) способности, связанные с порождением нового научного знания (умственные и творческие); 2) способности, связанные с организацией социально-ценной деятельности (педагогические, организаторские и морально-этические). Характеризуя Г. И. Челпанова, автор отмечает, что как выдающийся руководитель научного коллектива он обладал выраженными организаторскими способностями, которые проявились как в ходе организации Психологического института при Московском университете, так и при организации психологических семинариев в Киевском и Московском университетах [1]. Вместе с тем результаты контент-анализа показали, что при сравнении оценок изучаемых организаторов ведущих ученых организаторов, Г. И. Челпанов получил наименее высокие оценки. О. А. Артемьева предполагает, что данные оценки могли быть сформированы под влиянием идеологического контекста развития науки.

Роль Г. И. Челпанова в период перестройки психологии на основах марксизма в 20-е гг. XX в. подробно рассмотрена в трудах С. А. Богданчикова [Например, 2]. Автором представлена периодизация научной школы Г. И. Челпанова и ее персональный состав. Так выделены три периода в развитии научной школы Г. И. Челпанова: 1) с 1897 по 1912 – научно-образовательная школа, на данном этапе функционировали организованные Г. И. Челпановым Психологические семинария и семинарий в Киеве и Москве; 2) с 1912 по 1923 – «школа – исследовательский коллектив», об этом свидетельствовали научно-исследовательская программа, сплочённый коллектив, единая материальная база и ряд иных признаков, подробно описанных автором; 3) с конца 1923 г. и на протяжении 1920-х годов – «вследствие целенаправленной деструктивной политики Советского государства» [2, 44] школа Г. И. Челпанова перестала функционировать на уровне организации, но продолжила существовать и оказывать влияние на развитие советской психологии.

О. Е. Серовой рассмотрена интеллектуальная история научной школы Г. И. Челпанова [6]. Автор делает вывод, что организованный Г. И. Челпановым Психологический институт к концу 1920-х гг. стал: 1) лидером отечественной научной психологии; 2) реальным примером эффективной модели организации научного учреждения; 3) разработчиком и модератором программы долгосрочного развития отечественной

психологии как академической научной дисциплины в ее синтетическом единстве с практикой психологического образования и просвещения всех слоев российского общества; 4) примером методологически гармоничного сочетания достижений психолого-педагогической мысли России, Западной Европы и Америки, сформировавших фундаментальную основу культуры теоретических и экспериментальных исследований его сотрудников.

Таким образом, можно сделать вывод, что в современных историко-психологических исследованиях широко представлен вклад Г. И. Челпанова. Вместе с тем можно отметить не достаточную систематизацию полученных данных и отсутствие целостного представления вклада Г. И. Челпанова в становление отечественной психологии, не сводимого к одному из указанных аспектов – теоретических взглядов, организационной деятельности или педагогических способностей. Мы предполагаем, что для решения этой задачи эффективным способом является рассмотрение вклада Г. И. Челпанова в системе аспектов, описывающих проблемное поле истории психологии согласно В. А. Кольцовой: предметно-логического, социально-исторического, персоналистического (личностно-психологического) и процессуального.

Литература

1. Артемьева О. А. Исследование способностей руководителя научного коллектива в истории советской психологии // Психологический журнал. 2022. Т. 43, № 6. С. 66–75.

2. Богданчиков С. А. Не время для школ: к вопросу о научных школах в советской психологии 1920–1930-х гг. // Ученые записки Института психологии РАН. 2022. Т. 2, № 1. С. 43–53.

3. Дубровина Л. А. Г. И. Челпанов и его вклад в психологическую науку : автореф. дис... . канд. психол. наук. М., 1995. 15 с.

4. Серова О. Е. Интеграция религиозного и светского компонента в подходе Г. И. Челпанова к исследованию личности в психологии // Гуманитарное пространство. 2022. Т. 11, № 3. С. 456–471.

5. Стоюхина Н. Ю., А. А. Костригин Георгий Иванович Челпанов. Биографическая справка // Методология советской психологии в период открытого кризиса : антология / сост. и отв. ред.: Н. Ю. Стоюхина, А. А. Костригин, А. Л. Журавлев. М. : Ин-т психологии РАН, 2022. С. 150–151.

6. Serova O. E. Intellectual history of the scientific school of G. I. Chelpanov as an information resource of the integrative base of world psychology: on the 110th anniversary of the establishment of the Psychological Instituteon // Наука. Исследования. Практика : сб. тр. конф., 23 февр. 2022 г. М,, 2022. P. 23–27.

ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ КАК МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

О. А. Артемьева
доктор психологических наук, профессор
Иркутский государственный университет

А. А. Шикун
кандидат психологических наук, соискатель
Иркутский государственный университет

Термин «институционализация» стал активно использоваться в научной литературе во второй половине XX столетия. Чаще остальных применяли в своих работах этот термин социологи и экономисты. Так, социологи В. ван ден Деле и П. Вайнгарт описывали институционализацию научных специальностей, раскрывая условия и следствия их возникновения, а также структуру этого феномена. В институционализации научной специальности авторы выделяют три аспекта. Первый – это дифференциация как маркер отграничения данной дисциплины от предметных областей других дисциплин; при этом возникает независимая система оценок и коммуникаций, устанавливаются связи с общественностью, организовывается передача научного знания, результаты научных исследований реализуются в прикладной деятельности. Второй – это социальная интеграция, предполагающая образование формальных и неформальных организационных структур. Третий аспект – это социальная интеграция, отвечающая за воспроизводство, т. е. за пополнение научного сообщества новыми членами за счет создания системы подготовки, профессионализации преподавателя, исследователя [5].

В историко-психологических исследованиях отечественных ученых данный феномен стал активно изучаться относительно недавно. Так в статьях Н. Ю. Масоликовой и М. Ю. Сорокиной [7], М. С. Гусельцевой [6], О. А. Артемьевой и Л. Д. Дубровской [1] внимание авторов фокусируется на том, что институционализация психологии как науки в дореволюционной России происходила на рубеже XIX и XX столетий. Этот процесс привел к открытию психологических научных центров, расширению преподавания в учебных заведениях, выпуску научной литературы и появлению первых профессиональных объединений. В научных работах Э. Байфорда [4], И. А. Мироненко и В. А. Рафиковой [8] отмечается, что процесс институционализации может инициироваться как частным капиталом, так и социальными заказами государства.

В работах О. А. Артемьевой и О. В. Синёвой институционализация рассматривается как основной механизм социальной детерминации раз-

вития научно-практических течений советской психологии [2]. В диссертации О. В. Синёвой, опирающейся на подход В. ван ден Деле и П. Вайнгарта, отмечается, что институционализация включает в себя процессы дифференциации, социальной интеграции и воспроизводства научно-практических течений определяется как специфический механизм социальной детерминации развития научно-практических психологических течений. Выделяются основные аспекты институционализации течений отечественной психологии: а) реализация результатов научных исследований в прикладных областях; б) организационное оформление научно-практических течений; в) организация передачи и воспроизводства научного знания; г) коммуникативная активность психологов-практиков [9].

В нашем исследовании развития региональной психологии институционализация рассматривается как механизм становления и развития коллективного субъекта научного познания. Исходим из того, что механизм всегда является системой, функционирующей через выполнение последовательности определенных действий и процессов, имеющих как их начало-катализатор, так и их конец. Последовательность действий системы неизбежно ведет к изменению состояния изучаемого явления, а также того процесса, который он представляет. Таким образом, механизм можно понимать, с одной стороны, как пусковое начало функционирования какой-либо системы, а с другой стороны, как теоретический конструкт, описывающий порядок ее элементов, последовательность происходящих на каждой стадии развития процессов; что предполагает возможность изучения научных характеристик конкретного системогенеза.

Выделенные выше аспекты институционализации научно-практических течений могут быть прослежены при реконструкции развития региональной психологии и рассматриваться как последовательно возникающие. Так, без организационного оформления научной дисциплины ее дальнейшее развитие в регионе невозможно. Далее необходимо наличие организованной системы передачи и воспроизводства научного знания, поскольку без создания значительной кадровой базы специалистов в данной области знания положительной динамики изучаемого процесса не будет. А вот появление развитой научной коммуникации психологов и реализация научных результатов в практике психологии представляются нам примерно одинаково значимые процессы становлении регионального коллективного субъекта психологического познания.

При изучении механизма институционализации региональной психологии появляется возможность проследить динамику ее основных аспектов. Результаты проведенного нами эмпирического исследования развития региональной психологии в Тверском регионе сопоставлялись

с данными, представленными в работах ряда местных авторов, посвященных становлению психологии в советское и постсоветское время в родных для них субъектах России [3], [10]. Среди последних работы: Г. В. Акопова и В. М. Приваловой, В. Г. Асеева, П. Н. Ермакова и Т. А. Шкурко, Н. Ю. Стоюхиной, А. В. Карпова, М. М. Кашапова, М. А. Мазилова, Е. П. Федоровой и В. И. Екинцева, А. Л. Южаниновой и др. В итоге могут быть выделены следующие характерные особенности реализации основных аспектов институционализации как механизма становления и развития региональной психологии в России.

1. В довоенный период первые психологи регионов были включены в кадровый состав пединститутов (Нижний Новгород, Тверь, Иркутск, Саратов, Ярославль), в структуре которых получала организационное оформление либо кафедра педологии и психологии, либо психологии и педагогики (Самара). В послевоенный период кафедры психологии были открыты в таких регионах, как Курская и Ярославская области, а в позднее советское время – в Твери, Самаре.

2. Региональный субъект психологического познания достигал более высокого уровня развития за счет формирования высокого кадрового потенциала в ходе подготовки и переподготовки слушателей по направлению психология, что усиливало возможности региона в науке, образовании и практической деятельности. Так обеспечивалось наличие организованной системы передачи и воспроизводства научного знания. В советское время таким преимуществом обладали Саратовская, Ростовская и Ярославская области, где были открыты отделения психологии. В постсоветское время, в каждом из изученных регионов, были созданы факультеты психологии, существующие в качестве структурных единиц научно-образовательных учреждений, также в их аспирантурах и докторантурах готовятся кадры высшей квалификации, что является перспективой решения будущих научных и практических задач данных территорий.

Большую роль в научных прикладных исследованиях сыграли создаваемые при научных и научно-образовательных учреждениях краев и областей психологические лаборатории. Так, в Нижнем Новгороде в 1933 г. при НИИ педологии и психотехники была открыта краевая педологическая лаборатория. В г. Ярославле в 1964 г. была открыта головная лаборатория психологии труда, трудового обучения и трудового воспитания. В Твери в 1967 г. начала работу всесоюзная научно-исследовательская лаборатория психологии труда. В г. Курске в 1971 г. была организована научная лаборатория по проблеме «Личность и коллектив школьников», которая изучала проблематику учебных групп и коллективов. А в г. Саратове в 1978 г. была создана первая в СССР лаборатория психологии труда на автотранспорте при Саратовском областном управлении автотранспорта. В ряде регионов в советское время психологами выполня-

лись весьма значительные прикладные исследования, оформляемые как хоздоговорные темы. Такие работы на промышленных предприятиях области выполнялись учеными Твери, Иркутска и др.

3. Коммуникативная активность психологов в форме развитой научной коммуникации может быть обнаружена в работе профессиональных сообществ Москвы, Петербурга, Ярославля, Хабаровска, Иркутска, Томска, ближнего и дальнего зарубежья; в организации совместных научно-практических конференций, публикаций, грантовых разработок, привлечения психологов в качестве членов диссертационных советов других вузов. Эти формы коммуникации получили активное развитие в позднесоветское и постсоветское время.

4. Реализация научных результатов в практике психологии в регионах страны обозначилась в 90-е гг. XX столетия, когда стали создаваться первые центры психологической помощи населению (Чита, Тверь). Хотя в г. Ярославле в еще позднесоветское время был создан профконсультационный пункт, а также образованы центр и кабинеты профориентации, открыт Ярославский городской Центр профессиональной ориентации молодежи Госкомтруда СССР.

Выделенные особенности основных аспектов институционализации психологии в разных регионах страны указывают на типичность реализации данного механизма в ходе развития региональной психологии в XX в.

Литература

1. Артемьева О. А., Дубровская Л. Д. Научные коллективы Г. И. Челпанова: историко-психологическое исследование // Психология и психотехника. 2021. № 4. С. 72–89.
2. Артемьева О. А., Синёва О. В. Социальная детерминация развития научно-практических течений советской психологии в первой половине XX века: результаты исследования // Психолог. 2017. № 6. С. 11–20.
3. Артемьева О. А., Шикун А. А. Региональная психология и ее история: обзор историко-психологических и методологических подходов // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2023. Т. 45. С. 3–14.
4. Байфорд Э. Загробная жизнь «науки» педологии: к вопросу о значении «научных движении» (и их истории) для современной педагогики // Преподаватель XXI век. 2013. № 1 (1). С. 43–54.
5. Ван ден Деле В., Вайнгарт П. Сопротивление и восприимчивость науки к внешнему руководству: возникновение новых дисциплин под влиянием научной политики // Научная деятельность: структура и институты / под ред. Э. М. Мирского, Б. Г. Юдина. М. : Прогресс, 1980. С. 161–199.
6. Гусельцева М. С. Проблема периодизации истории отечественного психологического знания // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 29. С. 1–11.
7. Масоликова Н. Ю., Сорокина М. Ю. История российского научного зарубежья и психологическое сообщество // Методология и история психологии. 2011. Т. 6, вып. 2. С. 92–109.
8. Мироненко И. А., Рафикова В. А. Институционализация психологии в Германии и США в 30–40-х гг.: сопоставительный анализ // Социальная и экономическая психология. 2023. Т. 8, № 2. С. 80–108.
9. Синёва О. В. Социальная детерминация развития научно-практических течений отечественной психологии в первой половине XX столетия : дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2017. 240 с.
10. Шикун А. А. Системный анализ развития психологии в Тверском регионе. СПб. : Наукоемкие технологии, 2022. 627 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООТНОШЕНИЯ И МОТИВОВ САМОРЕАЛИЗАЦИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

С. Д. Волкова
студент
Иркутский государственный университет

Т. М. Щеголева
кандидат психологических наук, доцент
Иркутский государственный университет

Проблема взаимосвязи самоотношения и мотивов самореализации у старшеклассников является актуальной в современной науке, так как именно в подростковом возрасте самоотношение является значимым фактором, влияющим на предстоящее осуществление личностного и профессионального выбора.

До сих пор в психологии не существует единого подхода к определению понятия «самоотношение». Для его раскрытия используются такие термины, как общая самооценка, самоуважение, самопринятие, эмоционально-ценностное отношение к себе, уверенность в себе, самоуважение, аутосимпатия, самооценка и др. Самоотношение считается одним из главных факторов саморазвития, самоосуществления и самореализации личности. Проблеме связи самоотношения с поведением посвящено много работ и исследований как отечественных, так и зарубежных авторов. Термин «самоотношение» был введен Н. И. Сарджвеладзе. Самоотношение определяется им как отношение субъекта потребности к ситуации ее удовлетворения, которое направленно на самого себя. Более того, Н. И. Сарджвеладзе пишет о том, что самоотношение составляет содержание системы «личность – социальный мир» и является одной из структурных единиц диспозиционального ядра личности» [6].

Терминологическая неопределенность понятия «самоотношение» является проблемой, затрудняющей изучение различных подходов. М. Розенберг и С. Куперсмит в рамках социально-структурного биографического подхода понимали самоотношение как самостоятельную, оказывающую влияние на определенные функции самосознания, но обладающую своей специфической природой. У индивидуума, может быть, отношение к самому себе, как положительным, так и отрицательным. По мнению М. Розенберга и С. Куперсмита, если отношение является устойчивым, то его определяют как самоотношение. С. Р. Пантелеев, после того как проанализировал достаточно большое количество научных зарубежных исследований, пришел к выводу, что большая часть зарубежных авторов считают, что самоотношение – это одна из форм «общего самоуважения» [4].

На данный момент наиболее близкой нам вляется концепция, предложенная отечественными авторами – В. В. Столиным и С. Р. Пантелеевым, основанная на идеях А. Н. Леонтьева о деятельности, сознании и личности и в первую очередь на представлении о личностном смысле как одной из основных образующих сознания. В соответствии с данной концепцией, самоотношение необходимо понимать как «непосредственную представленность в сознании личностного смысла “Я”», т. е. «оценку личностью собственных черт по отношению к мотивам, выражающим потребность в самореализации» [2, с. 215]. Отношение человека к себе, будет зависеть от того, является ли его «Я» препятствием на пути к его самореализации или же способствует ей. Исходя из этого, самоотношение является целостной личностной системой, которая обеспечивает переживание смысла «Я», определяемого, в конечном итоге, реальными жизненными отношениями субъекта [4].

Анализируя работы В. В. Столина и С. Р. Пантилеева, Т. Н. Кочеткова [1] пишет о двух модальностях самоотношения, определяющих позитивную или негативную эмоциональную оценку человеком собственной личности в категориях аутосимпатии, самоинтереса, самообвинения, самопринятия и самопонимания. Сравнивая себя с окружающими, у человека формируются самоуважение, самоуверенность, саморуководство и система ожиданий по отношению к себе, что и есть проявление самооценки [Там же, 118]. Автор также указывает, что модальность самоотношения определяет активность жизненной позиции личности. Позитивное самоотношение инициирует самоактуализацию на основе интернального локуса «Я», негативное – деятельностное отношение к жизни, обусловленное стремлением к снятию высокого личностного напряжения и дискомфорта (при развитой интернальности стимулирует активность жизненной позиции, при отсутствии самоинтереса определяет ведомую жизненную позицию) [Там же, 122–123].

Наиболее активно процесс становления самоотношения происходит в периоды подросткового и юношеского этапов возрастного развития личности. Самоотношение подростка нестабильно, в этот возрастной период оно наиболее уязвимо к неконструктивной критике, являющейся маркером подростковых взаимоотношений. В подростковый период уровень и модальность самоотношения определяются объективными и субъективными факторами личностного развития – успешностью или неуспешностью в учебной деятельности и в утверждении своего «Я» в группе сверстников, уровнем притязаний, способами самоутверждения [5, 58]. Особенности отношения подростка к себе влияют на формирование его личности и самореализации, так как именно в это время у подростка начинается поиск самого себя. Он, как бы, рисует свою линию

жизни, ставит перед собой планы, тем самым, пробуя жизнь на вкус. Отмечается, что высокий уровень самоотношения личности служит условием ее наибольшей активности и плодотворности в деятельности, реализации творческих возможностей, влияет на свободу выражения своих чувств, уровень самораскрытия в общении [3, 10].

Таким образом, на основании исследования научной литературы, мы сформулировали гипотезу о взаимосвязи самоотношения и мотивов самореализации у старшеклассников. Базой для исследования являлось Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение города Иркутска средняя общеобразовательная школа № 15. В исследовании принимали участие шесть учеников 10 «В» класса с педагогическим направлением: 3 девушки и 3 молодых человека в возрасте 16–17 лет. Сбор информации осуществлялся конфиденциально в кабинете психолога.

Для проведения эмпирического исследования нами использовались методики: Методика управляемой проекции Столина В. В. (МУП), опросник 16PF Р. Кеттелла.

Основной принцип МУП состоит в том, что на основании результатов опросника Кеттелла испытуемому предъявляют его собственный словесный портрет под именем портрета другого лица, а также портрет его вымышленной противоположности [7]. В портретах указывается также возраст, близкий возрасту испытуемого, тот же пол, что и у него, и сходная профессия или социальный статус. Портрет содержит личностные характеристики, составленные по значимым по опроснику Кеттелла факторам. Характеристики указываются в максимально безоценочной форме.

Испытуемому предъявляются оба портрета и инструкция: «Это тест на проверку Вашей психологической проницательности. Каждый из нас в жизни бывает интуитивным психологом, т. е. способен оценивать других людей, понимать их чувства, мысли, поступки, разбираться в их личности. Ответьте, пожалуйста, на ряд вопросов, относящихся к изображенным в словесных портретах людям, которые проходили ранее психологическое тестирование».

Нами был составлен примерный ряд вопросов для выявления взаимосвязи самоотношения и мотивов самореализации у старшеклассников (Как Вы относитесь к каждому из портретов? Какие у них есть положительные и отрицательные черты? Как Вы думаете, видят ли они свои положительные и отрицательные черты? Как они могут им помочь/ помешать в жизни? Какие у них цели в жизни? В чем они успешны сейчас? Каких успехов они могут добиться в будущем? С какими проблемами и неудачами они могут столкнуться? Как их избежать? Что для них самое главное в жизни? Каково их будущее? Какой совет Вы бы могли им дать?)

Приведем пример интерпретации полученных результатов одного из испытуемых К. К., мужской пол, 16 лет, 10 класс.

На основании результатов опросника Кеттелла были составлены 2 портрета на основании методики управляемой проекции:

Денис А., 16 лет, 10 класс (портрет похожего персонажа)

«Собран, застенчив, однако достаточно тревожен, так как недоволен тем, что ему не всегда удается достичь желаемого. Присутствуют мрачные предчувствия, беспокойство. Не привык адаптироваться к новым условиям, идти на компромисс или менять свою систему взглядов, следует своим желаниям».

Марат Р., 17 лет, 10 класс (портрет противоположного по характерологическим особенностям персонажа)

«Общительный, энергичный, проявляет лидерские качества. Уверен в себе и в своих силах, удовлетворен тем, что уже есть и может добиться того, что для него важно. Умеет контролировать свои эмоции и поведение, готов к сотрудничеству и устранению конфликтов в группе».

Анализ текста беседы по методике управляемой проекции показал такие результаты:

При анализе текста применительно к словесному портрету испытуемого мы заметили ответ на первый вопрос об образе персонажа: «Возможно, Денис в одежде более закрытый, носит вещи большие, большого размера... », сам испытуемый К. К. пришел на встречу в довольно закрытой и мешковатой одежде, что может означать, судя по его последующим ответам, о стремлении скрыть свои переживания, в том числе связанные с телом. В то время его противоположность «... считает, что он идеальный и тем самым может позволить себе морально носить более какие-то вызывающие может вещи**».** Испытуемый выражает сочувствие к схожему портрету «хочется, возможно, чем-то помочь, разъяснить, спросить из-за чего это», в то время как противоположность представляется как «идеал», человек, который уже успешен сейчас, тот, к кому хочется обратиться за советом «спросить, каким образом он достиг того, что он хотел», «уже сейчас может успешен тем, что за счёт своего образа он будет привлекать людей, будет вызывать у них доверие. За счёт этого будут появляться связи, и в дальнейшем они будут ему помогать в его некой карьере».

Интересная деталь заключается в вопросах о будущих целях и ценностях персонажей. Собственный портрет учащийся видит примерным семьянином, человеком со стабильной работой , он не стремится к большому кругу общения, рядом с ним лишь близкие люди «для него каждая какая-то встреча, для него каждый человек более дорогостоящий, чем у второго», в то время как его противоположность в данный момент находится в центре внимания, является общественным лидером, мечтает о финансовом благополучии , известности и карьере, однако в

этой спешке он отчасти одинок «... у него нет постоянного партнера так скажем. София В – А команда при построении бизнеса? К. К. Команда, ну, возможно, есть постоянная, но командная именно работа, не дружественная».

Испытуемой видит в обоих персонажах лидера «А первый же направлен в то же самое русло, но в меньшее количество людей. То есть он тоже готов помогать людям, он не против стать, в принципе, лидером, ну, лично для себя... в первом я вижу лидера лично для него самого, т. е. некий самоконтроль, дисциплина, а второй он лидер именно общественный, который управляет людьми».

К. К. считает, что для развития каждого из персонажей, им стоит «друг с другом повзаимодействовать, взять у друг друга какого-либо качества», его не отталкивает ни один из персонажей и он готов пообщаться с ними, приняв их отрицательные качества.

Таким образом, испытуемый не узнал себя ни в одном из портретов. Сложилось впечатление, что, несмотря на черты, над которыми стоит работать испытуемому, у него присутствует счастливое, позитивное представление о своем будущем. В противоположном портрете мы узнаем «желаемое Я» испытуемого, полностью реализующего себя во всех тех сферах, в которых тот, как казалось, не может реализовать себя. Несмотря на это, К. К. не стремится изменить «актуальное Я», он лишь хочет получить от него совет, для решения вопросов на своем собственном пути, ему не импонируют ценности и стремления второго.

Обнаружена так называемая растождествленная близость, которая характеризуется наличием определенной дистанции между испытуемым и персонажем, свидетельствует о способности испытуемого трезво и непредвзято оценить персонаж, опираясь при этом на глубокое знание и понимание его скрытых мотивов, противоречий, внутренних конфликтов, защитных механизмов. Мы отмечаем взаимосвязь самоотношения и мотивов самореализации испытуемого. Несмотря на то что старшеклассник достаточно тревожен и не всегда уверен в своих силах, в нем присутствует твердый стержень, позволяющий ему работать усерднее для достижения личностной и профессиональной реализации. Предстоящее будущее видится ему четко и ясно. Испытуемый видит себя примерным семьянином, человеком со стабильной работой, он не стремится к большому кругу общения, рядом с ним лишь близкие люди, он лидер для себя и своего ближайшего окружения.

Достоинством используемой методики управляемой проекции является то, что она позволяет в процессе ее выполнения индивидуально проводить с подростками работу, направленную на развитие способности к рефлексии, осознании своего «Я», своих сильных и слабых сторон и на основе этого строить свои жизненные планы.

Литература

1. Кочеткова Т. Н. Смысложизненные ориентации лиц с разным самоотношением // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 2. С. 118–123.

2. Леонтьев А. Н. Деятельность Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.

3. Мантикова А. В. Формирование личности в старшем пубертатном возрасте // Наука. Мысль. 2016. № 9. С. 38–42.

4. Пантелеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1991. 100 с.

5. Регуш Л. А. Самоотношение подростков и переживание проблем школьной жизни // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 100. С. 57–65.

6. Сарджveладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой // Психология самосознания : хрестоматия / ред. -сост. Д. Я. Райгородский. Самара : Бахрах-М, 2013. 672 с.

7. Столин В. В. Исследование эмоционально-ценностного отношения к себе с помощью методики управляемой проекции // Психологический журнал / ред. Б. Ф. Ломов, Л. И. Анцыферова. 1981. Т. 2, № 3. С. 104–118.

8. Чевачина А. В. Самоотношение как значимый компонент развития личности // Менеджмент качества образования в условиях обновляющейся России : сб. науч. ст. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2011. № 5. С. 320–325.

РАЗВИТИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПЕРИОД ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

А. И. Корытова
писатель, Томск

Г. С. Корытова
доктор психологических наук, профессор,
зав. кафедрой психологии развития личности
Томский государственный педагогический университет

Первые научные представления о человеческих способностях и одаренности зародились в период Античной древности, более двух тысячелетий назад. Тем не менее, несмотря на длительную историю изучения психологической природы способностей, в настоящее время имеется множество нерешенных вопросов, относящихся к существу содержания понятий «способности» и «одаренность». В частности, в отечественной психологической науке окончательно не разрешен вопрос о соотношении способностей и одаренности. В 1940 г. в Институте психологии (ныне Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований РАО) была защищена первая в Советском Союзе докторская диссертация, посвященная изучению психологии способностей; тема диссертации: «Психология музыкальных способностей». Ее автор – выдающийся советский психолог Б. М. Теплов (1896–

1965) начинает свою работу с определения понятия способностей и музыкальной одаренности: «Под способностями обычно имеют такие индивидуальные особенности, которые не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но которые могут объяснять легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков» [8, с. 100]. Далее он пишет: «Музыкальной одаренностью я называю то качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность успешного занятия музыкальной деятельностью» [7, с. 42]. Данное определение вполне однозначно определяет одаренность как сочетание способностей. Однако и в наши дни можно обнаружить иные, достаточно интересные и довольно оригинальные подходы к определению человеческой одаренности [5; 9], но общепринятого единства в понятийном аппарате психологии способностей и одаренности пока не наблюдается.

На том основании, что любая целенаправленная деятельность на протяжении всего жизненного пути человека реализуется через его «деятельностные способности» (по А. Н. Леонтьеву), неординарное внимание и перманентный интерес профессионального психологического сообщества активно инспирирует проблемные и порой весьма затруднительные вопросы, касающиеся практической возможности формирования и развития специальных способностей. Отправной точкой дифференциации способностей на общие и специальные стала двухфакторная психометрическая модель (теория) человеческого интеллекта, созданная в 1904 г. английским психологом Ч. Спирменом (1863–1945). Посредством разработанного математико-статистического метода многомерного факторного анализа Ч. Спирмену удалось выделить общие способности (син. общий интеллект, General-factor), создающие основу любых умственных действий, и ряд специфических факторов (син. специальные способности, Special-factor), востребованных в осуществлении какого-либо отдельного конкретного действия или вида деятельности. Единого и общепринятого мнения о природе специальных способностей в современной научной психологии не выработано.

В работах некоторых авторов специальные способности понимаются «как специфическое проявление определенных компонентов общих способностей в соответствующей деятельности» [6, с. 22], как «систему личностных свойств и качеств, помогающих добиваться незаурядных успехов в какой-либо специфической области человеческой деятельности. В их перечне можно назвать, к примеру, литературную, музыкальную, изобразительную, спортивную, сценическую, военную, инженерно-конструкторскую и другие виды человеческой активности» [1, с. 214]. По мнению Б. М. Теплова, «специальных способностей, т. е. связанных с определенным видом деятельности, не может быть много, они должны

определяться самой деятельностью и при этом быть общими для всех разновидностей этой деятельности, но специальными по отношению к другим видам деятельности» [1, с. 214].

На протяжении XX столетия и в настоящее время внимание отечественных психологов преимущественно нацелено на изучение отдельных разновидностей специальных способностей. В их ряду сегодня можно обозначить такие, как музыкальные (Б. М. Теплов, К. В. Тарасова), летные (К. К. Платонов, Ф. Д. Горбов), педагогические (Ф. Н. Гоноболин, Н. В. Кузьмина), организаторские (Л. Н. Уманский), инженерно-конструкторские (В. Н. Колбановский, Т. В. Кудрявцев). В меньшей степени изучению были подвергнуты математические (В. А. Крутецкий), литературные (А. Г. Ковалев), психомоторные (В. П. Озеров); художественно-изобразительные (В. И. Киреенко) и другие специальные способности, которые в подавляющем большинстве случаев бывают востребованными в профессиональной деятельности человека, соответственно чему получили обозначение «профессионализированные». Профессионализированные способности являются самой представительной группой, поскольку объединяют предрасположенность людей к различным и весьма популярным видам деятельности; к ним относятся способности, необходимые для конкретных видов деятельности и профессий. В ряду таких позиций располагаются литературные способности.

Обсуждение вопросов развития литературных способностей постулирует обращение к категориально-понятийному аппарату проблематизируемой предметной области, поскольку принципиальным фактором, по мнению В. Д. Шадрикова, «определяющим развитие науки, является оформление ее понятийного аппарата. Это в полной мере относится и к теоретическим проблемам психологии способностей и одаренности» [9, 92]. Аналитический обзор публикаций, выполненных в области психологии литературных способностей и одаренности, показал, что общепринятого определения литературных способностей, устойчиво закрепленного в современных психологических словарях и тезаурусах, на данный момент не обнаруживается. Лишь в ограниченном количестве публикаций на русском языке можно встретить отдельные тентативы, направленные на обсуждение понятия «литературные способности» [3], [4]. В частности, авторы данной статьи ранее отмечали: «к числу специальных способностей с полным правом относят литературные способности, позволяющие человеку с определенной долей успешности осуществлять творческую литературную деятельность» [2, с. 199]. Литературные способности являются «сложным психическим образованием, охватывающим разнообразные стороны интеллектуальной деятельности и эмоциональной сферы, тесно связанным с личностью, и прежде всего с

ее направленностью» [2, с. 199]. В определении, предложенном несколько лет назад Т. Б. Шило, сказано, что литературные способности «представляют собой сложный интегрированный комплекс общих и специальных способностей, которые обнаруживаются и развиваются не только при известных внешних условиях жизни человека, но и при определённом уровне развития внутренних качеств личности, формируемых в процессе развития и воспитания» [10, с. 33].

Оценивая частную проблему, касающуюся возможности развития литературных способностей в период школьного обучения, важно заметить, что разработка практикоориентированных методик и развивающих психологических программ в обозначенном направлении в текущее время осуществляется преимущественно в рамках учебного процесса на базе общеобразовательных учреждений. Б. М. Теплов в статье «Способности и одаренность» (1961) писал: «способность по самому своему существу есть понятие динамическое. Способность существует только в движении, только в развитии» [8, с. 101]. Отсюда достаточно очевидно, что способности можно развивать, а условием их развития выступает релевантная им деятельность. В рамках выполнения ведомственной целевой программы «Развитие дополнительного образования детей, выявление и поддержка лиц, проявивших выдающиеся способности» (2019–2024 гг.), разработанной Министерством просвещения Российской Федерации, в российских общеобразовательных учреждениях, организациях дополнительного образования сегодня осуществляется психолого-педагогическое сопровождение одаренных обучающихся, в том числе тех, кто проявляет склонности к литературному творчеству. Стоит заметить, что педагоги-психологи образовательных учреждений России активно разрабатывают авторские развивающие программы, значительная часть которых ориентирована в своем большинстве на развитие читательских способностей. Вместе с тем среди разработок встречаются отдельные проекты, которые учитывают предметное поле литературных способностей, их содержательные и динамические аспекты, а также возрастную специфику проявления литературных способностей (в школьном возрасте настоящая литературная одаренность инициируют себя крайне редко). Тем не менее, такие программы имеют определенную ценность для тех обучающихся, чьи настоящие способности и склонности в области литературно-художественного творчества (проза, поэзия, драматургия, литературная критика) проявят себя несколько позже, в соответствующем сенситивном, более зрелом возрасте.

Литература

1. Корытова А. И., Корытова Г. С. Литературно-художественные способности в дискурсивной практике: теоретико-исторический обзор // Научно-педагогическое обозрение. 2021. № 6 (40). С. 210–224.

2. Корытова А. И., Корытова Г. С. Литературные способности: история изучения и структурно-феноменологические основания // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 8 (197). С. 196–204.
3. Корытова А. И., Корытова Г. С. Литературные способности: проблема психодиагностики и разработки методов эмпирического исследования // Научно-педагогическое обозрение. 2019. № 1 (23). С. 28–37.
4. Корытова А. И., Корытова Г. С. Феноменология бессознательного в литературно-художественном творчестве // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 4 (18). С. 47–58.
5. Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская [и др.]. М. : Магистр, 1998. 66 с.
6. Ратанова, Т. А. Специальные способности, обеспечивающие учащимся возможность профильного обучения, в свете когнитивной дифференционной теории // Педагогика и психология образования. 2009. № 2. С. 19–32.
7. Теплов, Б. М. Избранные труды. В 2 т. Т. 1. Психология музыкальных способностей. М. : Педагогика, 1985. 329 с.
8. Теплов, Б. М. Способности и одаренность // Вестник Московского университета. Серия 20, Педагогическое образование. 2014. № 4. С. 99–105.
9. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. М. : Ин-т психологии РАН, 2019. 274 с.
10. Шило Т. Б. Литературные способности как индивидуально-личностные особенности писателя (из истории вопроса) // Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом. Новосибирск : ИЦРОН, 2019. С. 33–37.

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ВЗАИМОСВЯЗИ КОНФОРМНОСТИ И САМООТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

С. В. Зуева
студент
Иркутский государственный университет

С. О. Пьянкова
студент
Иркутский государственный университет

Л. Д. Дубровская
ассистент
Иркутский государственный университет

В современном обществе, где информационный шум создает условия, при которых людям трудно отличить правдивую информацию от мнений, домыслов или ложных новостей, особенно актуальным становится изучение механизмов, позволяющих формировать собственную точку зрения, а также исследование склонности человека к принятию общественного мнения и изменению в соответствии с ним своего поведения. Данная склонность –поддаваться реальному или воображаемому давлению группы – проявляющаяся в изменении поведения и установок человека в соответствии с мнением большинства, которое первоначально не принималось, обозначается понятием конформности [5].

Несмотря на частое использование терминов внушаемость и конформность как синонимичных, исследователи в большинстве случаев различают их. Отмечается, что внушаемость и конформность имеют разные механизмы проявления и не всегда взаимосвязаны. Так, внушаемость предполагает некритичное принятие чужой точки зрения и подчинение в соответствии с давлением со стороны авторитета [5]. В отличии от этого, конформность связана с относительно осознанным стремлением согласовывать свое мнение с мнением группы без явных требований. Вместе с тем указывается, что внушаемость характеризуется восприимчивостью к воздействию извне, независимо от воли субъекта. Она непроизвольна и чаще всего проявляется в подражании группе, заражении общим настроением, эффекте плацебо и т. п. Таким образом, человек не замечает, как изменились его взгляды, поведение, это происходит «само собой», при этом человек искренне начинает в это верить [1].

Обзор литературы показывает, что конформность также отличается от конформизма, поскольку является личностной чертой, а конформизм представляет собой социально-психологическое явление [9]. Классическими примерами изучения конформизма являются эксперименты М. Шерифа (1935), С. Аша (1951), Р. Кратчфилда (1955), С. Милгрема (1965). Конформность часто изучается при помощи личностных опросников, где выступает одним из измеряемых параметров. Например, в опроснике Р. Кеттела 16-PF (F4. Конформность) или опроснике Т. Лири (VI. Зависимый-послушный).

Склонность к конформности связывается с уровнем развития самосознания. Это подтверждается, с одной стороны, на примере существующих возрастных различий. Так, исследователями отмечается, что дети до 12 лет, за исключением кризисных периодов, в большинстве процентов случаев будут проявлять конформность [4]. С другой стороны, это подтверждается на примере личностей, с низким уровнем развития самосознания во взрослом возрасте. В частности, Э. Фромм, описывая один из механизмов бегства от свободы, видел причину конформности в утрате подлинного «Я»: «потеря собственной сущности превращает конформизацию в императив: человек может быть уверен в себе лишь в том случае, если живет в соответствии с ожиданиями других» [8, 258].

Согласно определению В. В. Столина, в трудах которого наиболее полно исследовано самосознание личности, самосознание является совокупностью психических процессов, благодаря которым происходит выделение личности из окружающего мира, проявление ее внутренней сущности, изменение отношения к происходящим явлениям. При описании личностного уровня самосознания В. В. Столин вводит понятие «конфликтный смысл» как единицу самосознания личности, которая

возникает тогда, когда человек совершает выбор в пользу одного мотива, отказываясь от реализации другого [6]. Таким образом, самосознание позволяет человеку определить свои жизненные ценности, личностные смыслы, понять свои мотивы, потребности, чтобы более сознательно выстраивать цели, принципы, на которые он может опираться при принятии решений. Без этого человек вынужден руководствоваться внешними факторами, например мнением окружающих. В. В. Столин отмечает, что «самосознание в форме самопознания и самоотношения может влиять на развитие тех или иных черт и, следовательно, развитие личности в целом. Узаконивая те или иные черты или, напротив, объявляя борьбу с самим собой, человек в какой-то мере сам предопределяет, каким он будет» [6, 77]. В связи с этим мы предполагаем, что для более глубокого понимания конформности важным становится ее изучение в связи с таким компонентом самосознания как самоотношение, которое представляет собой эмоциональное отношение человека к самому себе, выражающееся в степени принятия или непринятия самого себя [6], является выражением смысла собственного «Я» [3]. Мы также предполагаем, что чем выше уровень позитивного самоотношения, тем более низкую степень выраженности имеет конформность. В этом контексте перспективным видится развитие позитивного самоотношения личности для преодоления неконструктивных форм проявления конформности.

Анализ литературы показал, что взаимосвязь конформности и самоотношения является недостаточно изученной в современной психологии, но работы в этом направлении ведутся. Так, Т. Ю. Фадеевой и П. С. Луканиной были выделены сходства и различия в разной степени конформности между выборками подросткового и юношеского возраста [7]. С помощью опросников «Диагностика конформизма – самостоятельности (ИСП-4)» (В. П. Прядеин) и «Конформность-внушаемость» (С. В. Клаучек, В. В. Деларю) ими установлено, что проявления конформности в выборках коррелируют с разными составляющими самоотношения, изученными с помощью «Методики исследования самоотношения» (С. Р. Пантилеев): в подростковой выборке – отрицательно с самоуверенностью и самоценностью, в молодежной – с саморуководством и самопривязанностью, а также выявлена отрицательная взаимосвязь нонконформизма с самопринятием. Пол является фактором внешней конформности, но только в подростковом возрасте.

А. А. Манукян и А. С. Берберян рассмотрели взаимосвязь конформизма и самооценки у студентов, используя опросник «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири, адаптация Л. Н. Собчик). Было выявлено, что из-за заниженной самооценки человек более зависим от мнения других, проявляет несамостоятельность суждений. А адекватная

самооценка способствует лучшей адаптации в обществе, успехам в профессиональной деятельности и улучшению межличностных отношений [2].

И. А. Циковой и В. Н. Колесниковым исследованы психологические особенности личности студентов, склонных к конформизму [10]. Ими использован опросник «Шкала конформизма» (А. Мехрабиан, адаптация В. Г. Келлер). В статье подтвердилась связь между особенностями личности (сензитивность, спонтанность, агрессивность, интроверсия, ригидность и т. д.) и компонентами принятия решений (оценку ситуации как социального давления, личностные и ситуативные характеристики как значимые для выбора альтернативы, а также основные условия выбора оценку механизмов, посредством которых осуществляется давление и характер реакции на него). Кроме того, ими замечено, что с увеличением численности группы растет вероятность проявления конформизма.

Таким образом, на основе проведенного анализа можно заключить, что гипотеза о взаимосвязи конформности и самоотношения находит свое подтверждение в исследованиях различных авторов, но вместе с тем не вполне выявлены причины и особенности этой взаимосвязи. Перспективным видится проведение исследований, направленных на проверку валидности имеющихся психодиагностических методик, изучающих конформность, сравнение имеющегося психодиагностического инструментария и поиска наиболее эффективного. Вместе с тем важной задачей в контексте данной проблемы является обобщение накопленных эмпирических данных и анализ зарубежных исследований, результаты которых в малой степени представлены в современных отечественных работах по данной проблематике.

Литература

1. Жидкова О. А., Зуева Е. Г., Семакова А. И. Внушаемость и конформность как показатели подверженности психологическому воздействию сотрудников полиции // Вестник Самарского юридического института. 2022. № 4 (50). С. 90–97.

2. Манукян А. А., Берберян А. С. Взаимосвязь конформизма и уровня самооценки у студентов // Студенческая годичная научная конференция 2021 г. Ереван, 2021. С. 365–372.

3. Пантилеев С. Р. Методика исследования самоотношения. М. : Смысл. 1993. 32 с.

4. Рудакова И. А. Специфика конформизма и его отличия от других явлений социальной действительности // Наука. Общество. Государство. 2016. № 2 (14). С. 133–138.

5. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. М. : АСТ, Харвест, 1998. 799 с.

6. Столин В. В. Самосознание личности. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. 284 с.

7. Фадеева Т. Ю. Лусканина П. С. Социально-психологические факторы конформности подростков и юношества // Страховские Чтения. 2022. № 30. С. 263–269.

8. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя. М. : АСТ : АСТ Москва, 2006. 571 с.

9. Хлабыстова Н. В. Хохлов Д. С. Социальное влияние: конформизм и конформность личности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2016. № 2 (179). С. 102–107.

10. Циковая И. А., Колесников В. Н. Психологические особенности личности студентов, склонных к конформизму // Наука в жизни человека. 2023. № 2. С. 150–159.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ

О. В. Синёва
кандидат психологических наук, доцент
Иркутский государственный университет

В. И. Сирескина
студент
Иркутский государственный университет

Изучение проблемы взаимосвязи мотивации достижения и ценностных ориентаций личности – важное направление исследований в психологии образования. Актуальность данной темы обусловлена факторами теоретико-методологического и прикладного характера. При всем многообразии исследований указанных феноменов в отечественной и зарубежной психологии, сущностные характеристики их взаимосвязи все еще изучены недостаточно. Вместе с тем анализ ценностных ориентаций личности современного студента как детерминанты формирования и развития мотивации к достижению успеха в учебной и будущей профессиональной деятельности лежит в основе разработки эффективных стратегий обучения.

Опираясь на работы Х. Хекхаузена, под мотивацией достижения успеха мы понимаем стремление к успеху, высоким результатам в деятельности. Автор рассматривает данный вид мотивации как «попытку увеличить или сохранить максимально высокими способности человека ко всем видам деятельности, к которым могут быть применены критерии успешности, и где выполнение подобной деятельности может, следовательно, привести или к успеху, или к неудаче» [4, с. 56]. С точки зрения М. Ш. Магомед-Эминова, мотивация достижения представляет собой функциональную систему интегрированных воедино аффективных и когнитивных процессов, которые регулируют процесс деятельности по всему ходу ее осуществления [2]. Т. О. Гордеева в рамках деятельностного подхода вводит понятие достиженческой деятельности, связанной с целенаправленным преобразованием себя, других людей, отношений, субъектов окружающего мира. Такая деятельность мотивирована стремлением сделать что-то как можно лучше и/или быстрее, совершить прогресс, за которым стоят базовые человеческие потребности в достижении, росте и самосовершенствовании [1]. Эта идея, очевидно, фокусирует внимание исследователей на связи мотивации достижения с ценностными ориентациями личности.

Ценностные ориентации, как известно, представляют собой образования мотивационно-потребностной сферы, некоторые конечные (идеальные) цели, к которым стремится индивид. Они дают возможность принять решение в ситуации выбора, активизируют и направляют поведение и деятельность человека [3]. Результаты теоретического анализа проблемы позволили сформулировать эмпирическую гипотезу о прямой взаимосвязи мотивации достижения и таких ценностных ориентаций личности студентов, как «познание», «свобода», «счастье других» и «высокие запросы», и обратной взаимосвязи мотивации достижения с такими ценностными ориентациями, как «удовольствие», «аккуратность» и «непримиримость к недостаткам».

Эмпирическое исследование проведено в январе – апреле 2024 г. на базе факультета психологии ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет». Выборку составили 28 студентов вузов г. Иркутска, Москвы и Санкт-Петербурга в возрасте от 19 до 22 лет, в том числе 11 юношей и 17 девушек.

Диагностический комплекс включает следующие методики: 1) тест мотивации достижения (ТМД) А. Мехрабиана в адаптации М. Ш. Магомед-Эминова; 2) тест «Ценностные ориентации» М. Рокича в адаптации Д. А. Леонтьева.

Для определения тесноты и направленности взаимосвязи показателей мотивации достижения и ценностных ориентаций личности использован коэффициент линейной корреляции Пирсона.

Результаты исследования мотивации достижения у студентов представлены в табл. 1.

Таблица 1

Показатели мотивации достижения успеха у студентов

Вид мотивации	Количество человек	%
Мотивация достижения успеха	2	7
Доминирующая мотивация не определена	26	93
Мотивация избегания неудач	0	0

Как видим из табл. 1, у 7 % (2 чел.) выражена мотивация достижения. У остальных участников выборки (93 %, 26 чел.) доминирующая мотивация не определена. На наш взгляд, это обусловлено тем, что большинство студентов реально оценивают свои силы и предпочитают выбирать средние по трудности или слегка завышенные, но достижимые цели; они не боятся рисковать, совершать ошибки, не избегают возможных неудач.

Результаты изучения ценностных ориентаций личности студентов представлены на рис. 1, 2.

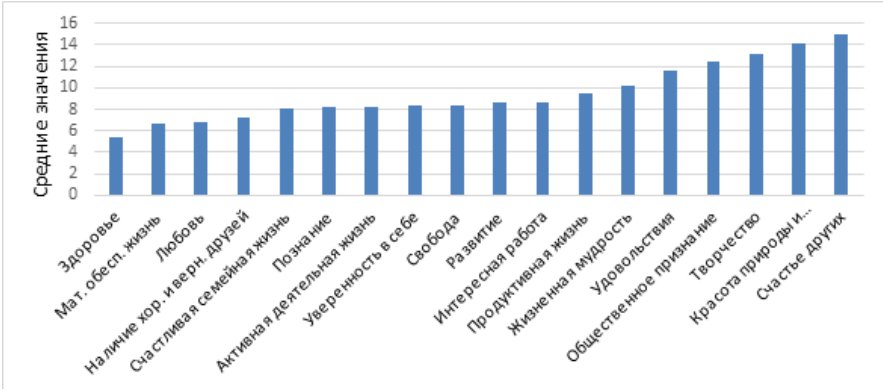


Рис. 1. Рейтинг терминальных ценностей у студентов
(тест М. Рокича в адаптации Д. А. Леонтьева)

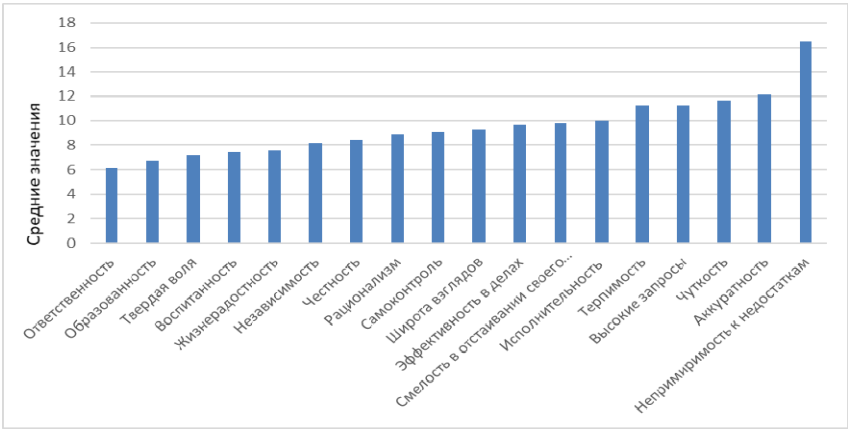


Рис. 2. Рейтинг инструментальных ценностей у студентов
(тест М. Рокича в адаптации Д. А. Леонтьева)

Из рис. 1 видим, что наиболее значимыми терминальными ценностями для студентов являются: «здоровье» (5,36), «материально обеспеченная жизнь» (6,7), «любовь» (6,86) и «наличие хороших и верных друзей» (7,18). Незначимыми для себя ценностями испытуемые отметили «общественное признание» (12,5), «творчество» (13,18), «красота природы и искусства» (14,07) и «счастье других» (14,96). Очевидно, такой выбор обусловлен пониманием здоровья как важного ресурса и амбициозными планами в отношении материального благополучия. Также в приоритете у студенческой молодежи – дружба, любовь и поиск единомышленников. Невысокая значимость общественного признания, сча-

стья других, красоты природы и творчества может свидетельствовать о фокусе на самоопределении и личных потребностях, а также отсутствии достаточного жизненного опыта для переживания эстетических чувств.

Как видим из рис. 2, наиболее важными ценностями для испытуемых являются: «ответственность» (6,14), «образованность» (6,71), «твердая воля» (7,21) и «воспитанность» (7,39). Вероятнее всего, молодые люди предполагают, что именно благодаря данным ценностям можно добиться успеха в своей жизни. Незначимыми для себя ценностями испытуемые полагают «высокие запросы» (11,25), «чуткость» (11,64) «аккуратность» (12,11) и «непримиримость к недостаткам» (16,54). Вероятно, некоторые молодые люди считают эти ценности не значимыми в контексте потенциальной пользы для развития личности.

Результаты корреляционного анализа показателей мотивации достижения и ценностных ориентаций личности у студентов вузов представлены в табл. 2.

Таблица 2

Взаимосвязь мотивации достижения и ценностных ориентаций личности у студентов

Вид мотивации	Ценность	Значение коэффициента корреляции Пирсона
Мотивация достижения	Познание	–0,450 *
	Свобода	–0,372 *
	Счастье других	–0,384 *
	Высокие запросы	–0,535 **
	Удовольствие	0,402 *
	Аккуратность	0,372 *
	Непримиримость к недостаткам	0,384 *

Условные обозначения: ** $p \leq 0{,}01$; * $p \leq 0{,}05$.

Из табл. 2 очевидно, что мотивация достижения успеха у студентов обнаруживает прямую, статистически значимую взаимосвязь с терминальными ценностями «познание», «свобода», «счастье других» ($p \leq 0{,}05$) и с инструментальной ценностью «высокие запросы» ($p \leq 0{,}01$). Можем предположить, что с категорией успешности молодые люди связывают стремление к интеллектуальному развитию, свободу в деятельности, возможность оказывать помощь тем, кто в ней нуждается.

Наблюдается обратная статистически значимая ($p \leq 0{,}05$) взаимосвязь мотивации достижения с терминальной ценностью «удовольствие», а также с инструментальными ценностями «аккуратность» и «непримиримость к недостаткам». Вероятно, высокий уровень мотивации достижения заставляет студентов сосредотачиваться на конечном результате деятельности, а не на ее деталях. Они готовы идти на компромиссы, жертвовать сиюминутными удовольствиями, мириться с не-

совершенствами ради достижения своих целей. Таким образом, эмпирическая гипотеза нашла свое подтверждение.

Перспективы разработки проблемы взаимосвязи мотивации достижения и ценностных ориентаций личности студентов вузов связаны с дальнейшими исследованиями социально-психологических характеристик образовательной среды, детерминирующих формирование и динамику рассматриваемых феноменов.

Литература

1. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М. : Смысл : Academia, 2006. 332 с.

2. Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы : автореф. … дис. ... канд. психол. наук. М., 1987. 23 с.

3. Тихомандрицкая О. А. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы. (Методические аспекты) // Мир психологии. 1999. Т. 3. С. 80–90.

4. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения : пер. с англ. СПб. : Речь, 2001. 238 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ, ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ИДЕНТИФИКАЦИИ С ПРИРОДОЙ

Д. А. Теплова
студент
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

П. А. Яркин
кандидат психологических наук, доцент
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

В современном обществе растет осознание важности психологического благополучия и его связи с внешней средой. В этом контексте ценностные ориентации и идентификация с природой становятся предметом интереса для исследователей, поскольку они могут играть ключевую роль в психологическом благополучии. Этот обзор исследует взаимосвязь между психологическим благополучием, ценностными ориентациями и идентификацией с природой, предлагая глубокий анализ их взаимодействия и влияния на благополучие.

В работах К. Рифф и ее коллег значительное внимание уделено психологическому благополучию (ПБ) [4]. Она предложила многомерную

модель, включающую такие аспекты, как позитивные отношения, автономия, управление средой, личностный рост, цели в жизни и самопринятие. Рифф утверждает, что эти измерения взаимосвязаны и взаимозависимы, и развитие психологического благополучия возможно только через развитие всех шести измерений. Ее работы также подчеркивают, что ПБ является динамичным процессом, изменяющимся в зависимости от жизненных обстоятельств (Ryff and Keyes, 1995). Результаты измерения ПБ могут различаться в разных культурных и социально-экономических контекстах, что отражает влияние культурных, социальных и экономических факторов на ощущение счастья и благополучия.

Исследования подчеркивают, что ПБ подвержено влиянию различных факторов в разных странах. Например, в коллективистских обществах, как Япония и Китай, важными являются отношения с другими и социальная поддержка, в то время как в индивидуалистических культурах, как США и Великобритания, уделяется больше внимания самоопределению и достижениям [2]. Также уровень ПБ может быть связан с уровнем демократии, поскольку развитие демократических институтов способствует улучшению жизненных условий и социальной защищенности, что благоприятно сказывается на благополучии населения [3].

В настоящее время взаимодействие с природой становится все более актуальным в свете растущей экологической проблематики и ухудшения экологической ситуации во всем мире. При этом взаимодействие с природой имеет не только важное значение для сохранения окружающей среды, но и для благополучия человека.

Концепция идентификации с природой (ИП), предложенная С. Клейтон, акцентирует внимание на взаимосвязи человека с природой как на части его личностной идентичности. По мнению Клейтон, ИП описывает, как человек видит себя в контексте природного мира и как эта связь влияет на его самооценку и эмоциональное состояние (Clayton, 2003). Концепция ИП Клейтон учитывает индивидуальный опыт человека взаимодействия с природой и связывает его с удовлетворением и психологическим благополучием.

Изучение идентификации с природой в рамках психологии помогает лучше понять влияние окружающей среды на человека и может быть полезным для разработки практических стратегий по улучшению качества жизни и сохранению окружающей среды.

Изучение ценностей занимает важное место в понимании человеческого поведения, культуры и общества. Ценности, как руководящие принципы и убеждения, формируют отношение людей, их выбор и взаимодействие, влияя на различные сферы их жизни. Теория основных человеческих ценностей, разработанная Ш. Шварцем, представляет собой попытку выделить основные мотивационные блоки, определяющие

ценностные ориентации (ЦО) индивидов на индивидуальном уровне [6]. Он выделяет 10 типов мотивации, каждый из которых представляет собой комплекс ценностей, направленных на достижение определенных целей: самостоятельность (независимость мышления и действий), стимуляция (желание получения нового опыта), гедонизм (наслаждение жизнью), достижение (стремление к успеху и продвижению по карьерной лестнице), власть (желание доминировать над другими людьми), безопасность (стремление избежать риска и опасности), конформность (соблюдение норм и правил), традиции (уважение к культурным нормам, постоянство), доброта (забота и сочувствие к другим людям), универсализм (уважение к правам и интересам всех людей, забота о природе и социальной справедливости).

Исследование потенциальных взаимосвязей между типами ЦО, выделенными в теории Шварца, и уровнем взаимодействия с природой, проводимое в работах С. Клейтон, представляет интерес для экологической психологии. Различные типы ценностей могут оказывать влияние на отношение людей к природе и их уровень вовлеченности в ее сохранение и защиту.

Люди, ценящие власть и влияние, могут стремиться к управлению природными ресурсами, что может иметь как позитивные, так и негативные последствия. Те, кто ценит близкие отношения и сотрудничество, могут проявлять большую заинтересованность в совместных усилиях по охране окружающей среды. Наконец, люди, уделяющие внимание традициям и культурному наследию, также могут проявлять заботу о сохранении природных ресурсов и исторических мест [6]. Таким образом, типы ценностей могут определять взаимодействие людей с природой и их уровень активности в ее сохранении.

Психологическое благополучие, как отмечает К. Рифф, включает в себя позитивные отношения, автономию, контроль над окружением, личностный рост, цели и самопринятие. Концепция идентификации с природой, предложенная С. Клейтон, описывает связь человека с природой, влияющую на его самооценку и эмоциональное состояние. Факторы, такие как культурный контекст, уровень демократии, опыт взаимодействия с природой и личностные ценности могут взаимозависеть с этими концепциями.

В исследовании приняли участие 47 чел. (27 женщин, 20 мужчин) от 18 до 35 лет (средний возраст 24,8 лет). Основным предметом исследования стала взаимосвязь идентификации с природой с ценностными ориентациями и психологическим благополучием.

Рассмотрим результаты проведенных опросников в мужской и женской выборках (рис. 1 и 2). ПБ, измеренное суммой всех аспектов, не

сильно различается между мужчинами и женщинами. Средние значения, такие как автономия, стимуляция, традиции, имеют более выше у мужчин, чем у женщин. Другие аспекты, такие как идентичность с природой, власть, универсализм, безопасность, имеют более высокие средние значения у женщин. Так, оценки по шкалам ЦО (самопринятие, конформность, самостоятельность) достаточно схожи между мужчинами и женщинами, хотя некоторые отличия все же присутствуют. Статистически значимые различия наблюдаются только по шкале автономия ($p < 0{,}01$).

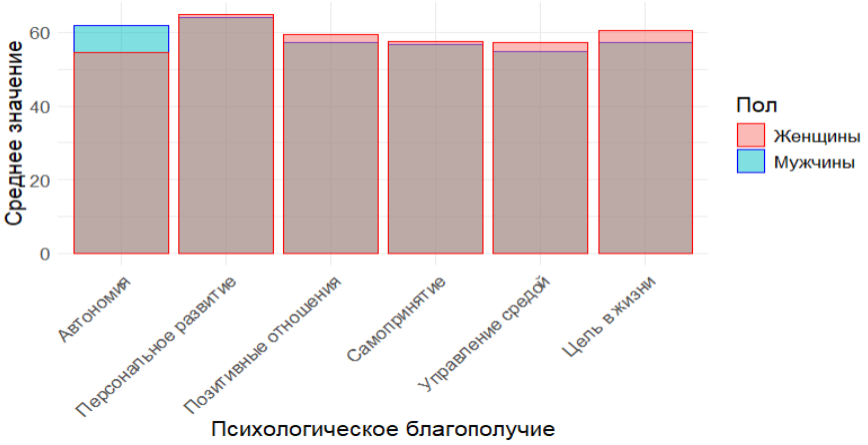


Рис. 1. Средние значения по шкалам ПБ

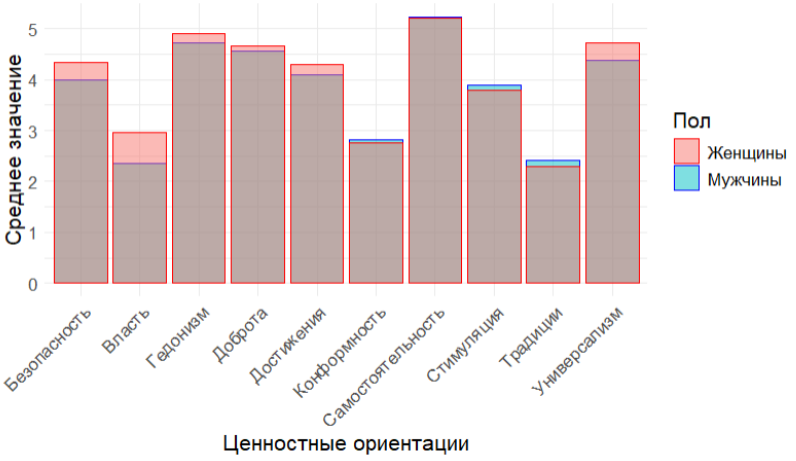


Рис. 2. Средние значения по шкалам ЦО

Также мы провели сравнение компонентов ПБ и ценностных ориентаций (ЦО) у респондентов, выросших в населенных пунктах разного размера. Жители мегаполисов имеют значимо более высокий уровень ПБ ($p < 0{,}01$), вероятно, благодаря доступу к развитой инфраструктуре и услугам. В то время как жители малых населенных пунктов выражают более высокий уровень природной идентичности ($p < 0{,}01$), возможно, благодаря более непосредственному взаимодействию с природой и отсутствию городской суеты. По шкалам ЦО значимых различий не было обнаружено.

Чтобы подробнее рассмотреть взаимосвязь различных факторов ЦО и ИП, мы нарисовали диаграммы рассеяния (рис. 3). На графиках показаны линии трендов и их доверительные интервалы отдельно для каждого пола. Показатели «доброта», «конформизм», «безопасность», «самостоятельность», «традиции», «универсализм» имеют схожу тенденцию сильной взаимосвязи. По шкалам «достижения», «гедонизм», «власть», «стимуляция», «самостоятельность» тенденции имеют разную направленность. Например, чем больше женщины стремятся к достижениям, власти, стимуляции, тем больше у них будет развита природная направленность, в то время как у мужчин эта взаимозависимость не прослеживается или является отрицательной.

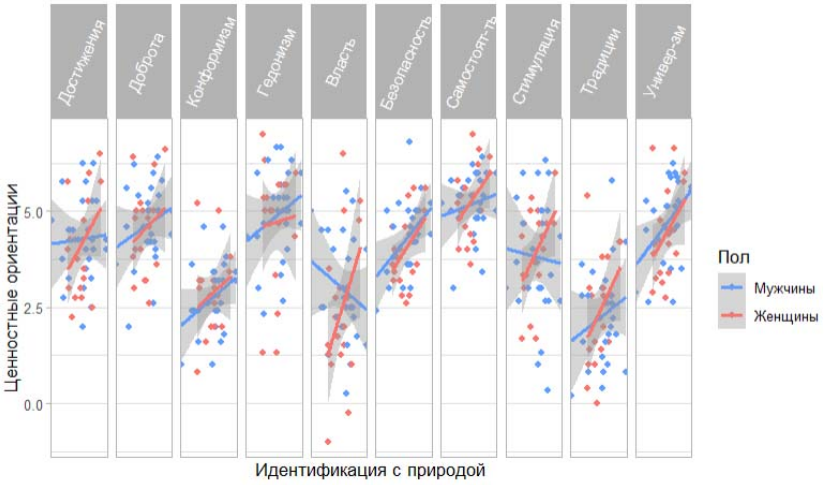


Рис. 3. Взаимодействие между ценностями и идентификацией с природой

Для построения более точной модели взаимовлияний исследуемых предметов был проведен регрессионный анализ (рис. 4).

Переменная	Коэффициент	Стандартная ошибка	t-значение	Pr (> |t|)
(Константа)	36.778	7.552	4.870	0.0002 ***
Конформность : женский пол	6.006	2.581	2.327	0.0251 *
Конформность : мужской пол	-1.218	4.006	-0.304	0.7627
Универсализм : женский пол	3.818	1.673	2.282	0.0279 *
Универсализм : мужской пол	4.401	3.325	1.324	0.1931
Власть : женский пол	-3.441	1.654	-2.080	0.0440 *
Власть : мужской пол	2.325	1.333	1.745	0.0887 .
0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1				
Стандартная ошибка остатков: 10.8 на 40 степенях свободы				
Множественный R-квадрат: 0,3531, скорректированный R-квадрат: 0,2561				
F-statistic: 3.6 на 6 и 40 степенях свободы, p: 0,005637				

Рис. 4. Регрессионная модель взаимодействия ориентаций и идентификации с природой

Анализ показал, что конформность и универсализм имеют значимое влияние на уровень ИП у женщин. Высокая конформность указывает на подчинение социальным нормам, в то время как универсализм связан с глубоким осознанием взаимосвязей между всеми живыми существами, что способствует более высокой природной идентичности. Отмечены различия в ИП идентификации между полами в зависимости от восприятия собственной власти. Общий коэффициент детерминации составляет 0,35, что указывает на то, что данная модель объясняет около 35 % вариации в уровне экзистенциальной идентификации. Скорректированный R-квадрат показывает, что примерно 25,61 % вариации можно объяснить с учетом числа предикторов в модели.

Из проведенного анализа видно, психологическое благополучие отличается в зависимости от места проживания: жители мегаполисов имеют более высокий уровень благополучия, в то время как у жителей малых населенных пунктов выше природная идентичность. Регрессионный анализ показывает влияние конформности и универсализма на природную идентичность. Это понимание может помочь в создании образовательных программ для улучшения качества жизни учащихся и сохранения окружающей среды.

Литература

1. Clayton S., Opotow S. Identity and the natural environment: The psychological significance of nature. Cambridge, MA : MIT Press, 2003.

2. Diener E., Tay L. Subjective well-being and human welfare around the world as reflected in the Gallup World Poll // International Journal of Psychology. 2015. Vol. 50, N 2. P. 135–149.

3. Hofstede G., Hofstede G. J., Minkov M. Cultures and Organizations: Software of the Mind. Rev. 3rd ed. New York : McGraw-Hill, 2010.

4. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 57, N 6. P. 1069–1081.

5. Ryff C. D., Singer B. H. Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being // Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being. 2008. Vol. 9, N 1. P. 13–39.

6. Schwartz S. Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications // Revue française de sociologie. 2006. Vol. 47. P. 929–968. DOI: 10.3917/rfs.474.0929

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВЕРБАЛЬНОГО ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Т. М. Щеголева
кандидат психологических наук, доцент
Иркутский государственный университет

М. О. Коляда
студент
Иркутский государственный университет

Возрастающая потребность современного общества в квалифицированных психологах предполагает повышение качества их профессиональной подготовки. Одним из факторов повышения качества подготовки будущих психологов является актуализация их личностных ресурсов в процессе обучения. К таким ресурсам относятся вербальное творческое мышление и эмоциональный интеллект, которые являются важными личностными образованиями, необходимыми для успешной профессиональной деятельности в области психологии. Недостаточный уровень развития вербального интеллекта и, в частности, вербального творческого мышления студентов факультета психологии затрудняет способность свободно ориентироваться в различных областях психологической науки и практики, а также творчески использовать современные достижения психологии, находить нестандартные решения и формулировать новые идеи. Несмотря на значимость проблемы вербального творческого мышления в подготовке будущих психологов, она практически не исследована.

Вопросами изучения вербального творческого мышления и эмоционального интеллекта занимались Д. Гоулман, Дж. Майер, П. Сэловей, Р. Бар-Он; С. Медник, Э. Торренс, Дж. Гилфорд [3; 6; 7; 9]. Однако исследований, посвященных взаимосвязи творческого вербального мышления и эмоционального интеллекта у будущих психологов очень мало. Вместе с тем изучение данного вопроса позволило бы более целенаправленно совершенствовать образовательный процесс на факультете психологии, направленный на своевременную профессионализацию студентов.

Исходя из этимологического подхода под «вербальным творческим мышлением» понимается познавательный процесс, в ходе которого человек стремится создать нечто новое и оригинальное при помощи вербальных средств. Подход С. Медника является объединяющим точки зрения Дж. Гилфорда и Э. П. Торренса по определению вербального

творческого мышления. Под этим понятием С. Медник подразумевал процесс перекомбинирования элементов вербальных схем. Можно сказать, что вербальное творческое мышление является разновидностью творческого мышления и характеризуется оперированием языковыми средствами в процессе решения задач [8].

Воздействие эмоционального интеллекта на продуктивные интеллектуальные стратегии до сих пор остается предметом научных дискуссий. Креативный процесс, с точки зрения С. Медника, включает как концентрацию различных источников и идей (конвергентная составляющая), так и разнообразие направлений поиска вариантов решения проблемы (дивергентная составляющая). Он считает, чем более отдаленные области были использованы для поиска элементов решения задачи, тем более креативным будет результат. Этот процесс включает актуализацию значимых областей смыслового пространства, что означает, что дивергенция заменяется синтезом таких отдаленных зон [7].

Существует несколько исследований, которые исследовали связь между эмоциональным интеллектом и вербальной креативностью. Одно из исследований, опубликованное в журнале Creativity Research Journal в 2011 г., показало, что эмоциональный интеллект положительно связан с вербальной креативностью. Участники исследования, у которых был более высокий уровень эмоционального интеллекта, проявляли большую вербальную креативность в тестах. Интересно отметить, что в исследовании, опубликованном в Journal of Creative Behavior в 2014 г., указывалось, что эмоциональный интеллект связан с различными аспектами вербальной креативности, такими как оригинальность и гибкость мышления. Участники с более высоким уровнем эмоционального интеллекта проявляли большую вербальную креативность в этих аспектах [6].

Кроме того, была найдена значимая положительная связь между уровнем оригинальности и уровнем эмоциональной активации испытуемого. Это означает, что эмоциональные испытуемые генерируют больше оригинальных идей. Связь между эмоциональным состоянием и дивергентным мышлением при выполнении задачи на изобразительную креативность была не такой очевидной. Валентность эмоционального состояния не оказывала влияние на беглость и гибкость мышления, однако уровень активации был связан с количеством порожденных идей. Тем не менее, влияние уровня активации на беглость мышления было более сильным в случае отрицательного эмоционального состояния испытуемого [6]. В статье Т. Н. Чирковой представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи компонентов эмоционального интеллекта и вербальной и невербальной креативности у подростков 11–14 лет [5].

Целью нашего эмпирического исследования являлось выяснение взаимосвязи между творческим вербальным мышлением и эмоциональным интеллектом. В исследовании приняли участие 54 студента 2-го курса факультета психологии Иркутского государственного университета в возрасте от 18 до 23 лет, преимущественно женского пола (98 %). Использовались тесты вербального творческого мышления С. Медника и эмоционального интеллекта К. Барчард [1; 3]. Обработка результатов осуществлялась с помощью метода ранговой корреляции Спирмена в программе Statistica.

В результате применения корреляционного анализа значимая связь выявлена между показателями шкал «позитивная экспрессивность» и «беглость» ($r = 0{,}233$, при $p \leq 0{,}1$). Выявленная связь свидетельствует о том, что студенты с выраженной позитивной экспрессивностью могут для одинаковых семантических единиц находить различные значения (ассоциации, образы, символы), поскольку позитивный эмоциональный фон, вероятно, способствует внутренней раскованности, спонтанности студентов.

Обратная статистически значимая зависимость выявлена между показателями шкал «внимание к эмоциям» и «оригинальность» ($r = -0{,}282$, при $p \leq 0{,}05$). Обнаруженная взаимосвязь между оригинальностью и вниманием к эмоциям может указывать на то, что студенты, переживающие сильные эмоции в настоящий момент времени и отдающие себе в этом отчет, могут испытывать некоторые затруднения при поиске оригинальных вариантов решения задач и наоборот.

Выявлена положительная связь показателей шкалы «эмпатия» с показателями шкалы «беглость» ($r = 0{,}243$, при $p \leq 0{,}1$). Она может свидетельствовать о том, что студенты, понимающие эмоции, мотивы поведения, глубоко сопереживающие другим людям, могут обладать спонтанным мышлением, генерировать разнообразные идеи. Положительная слабая связь обнаружена между показателями шкал: «позитивная экспрессивность» и «оригинальность» ($r = 0{,}118$), что может свидетельствовать о том, что испытуемые, свободно выражающие свои позитивные эмоции, чувства и настроение в общении с окружающими, также могут быть авторами неожиданных идей и концепций.

Между показателями шкал «сопереживание радости» и «оригинальность» ($r = 0{,}152$) выявлена положительная связь, что может свидетельствовать о том, что студенты, умеющие заряжаться позитивными эмоциями от других, в свою очередь, склонны генерировать новые идеи и смыслы.

Обнаруженная в ходе исследований взаимосвязь показателей «сопереживание несчастья» и «оригинальность» ($r = 0{,}117$), а также с показателями «уникальность» ($r = 0{,}221$), вероятно, свидетельствует о том, что студенты, эмоционально вовлеченные в отношения с другими, могут быть инициаторами оригинальных предложений и смыслов, продуциро-

вать новые, оригинальные методы решения проблем. Также выявленная обратная слабая связь у шкал «внимание к эмоциям» и «уникальность» ($r = –0,177$) может свидетельствовать о том, что люди, сконцентрированные на своих эмоциональных состояниях, отличаются невысокой способностью к генерации совершенно новых, уникальных идей и образов.

Статистически значимая отрицательная связь выявилась между показателями шкал «внимание к эмоциям» и «оригинальность» ($r = –0,282$, при $p \leq 0,05$). Этот факт может указывать на то, что студенты, актуально переживающие сильные эмоции, могут испытывать затруднения при нахождении оригинальных вариантов решения учебных и профессиональных задач и, наоборот. Возможно, это связано с превышением «оптимума мотивации», о необходимости соблюдения которого в процессе обучения указывал в свое время еще Дж. Брунер [2]. Также статистически значимая связь обнаружена между показателями шкал «эмпатия» и «беглость» ($r = 0,243$, при $p \leq 0,1$). Она может свидетельствовать о том, что студенты, понимающие и принимающие свои эмоции и мотивы поведения, могут обладать спонтанным мышлением, генерировать разнообразные идеи и смыслы.

Таким образом, результаты исследования показали, что студенты с высоким уровнем эмоционального интеллекта проявляют большую вербальную творческую активность и инициативу, способность формулировать новые идеи, а также разрешать эмоциональные проблемы и конфликты. Опираясь на полученные результаты, считаем, что развитие вербального творческого мышления и эмоционального интеллекта в процессе обучения будущих психологов как важных составляющих успешной профессиональной деятельности необходимо осуществлять, учитывая их взаимосвязь. Это позволит активизировать потенциал личностной и профессиональной самореализации будущих психологов в процессе их профессиональной подготовки.

Литература

1. Адаптация русскоязычной версии «Опросника эмоционального интеллекта» / Г. Г. Князев, Л. Г. Митрофанова, О. М. Разумникова, К. Барчард // Психологический журнал. 2012. Т. 33, № 4. С. 112–120.

2. Брунер Дж. Психология познания. М. : Прогресс, 1977.

3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб. : Питер, 2006. 249 с.

4. Психология креативности / Т. Любарт, К. Муширу, С. Торджман, Ф. Зенасни. М. : Когито-Центр, 2009. 328 с.

5. Чиркова Т. Н., Андреева И. Н. Результаты эмпирического исследования взаимосвязи компонентов эмоционального интеллекта и креативности у подростков 11–14 лет // Молодой ученый (электронный журнал). 2021. № 25 (367) С. 493–499. URL: https://moluch.ru/archive/367/82646/

6. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): chnical Manual. Toronto, Canada : Multy-Health System, 1997. 243 p.

7. Mayer J. D. What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: educational implications / ed. P. Salovey, D. Slater. New York : Perseus Books, 1997. 288 p.

8. Models of emotional intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso; ed. R. J. Sternberg // Handbook of Human Intelligence. 2000. P. 396–420.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА

В. Е. Афанасьева
преподаватель
МАОУ «СОШ с углубленным изучением английского языка № 27», г. Ангарск

Работа с большим объемом информации на занятиях филологического цикла (уроки русского языка и литературы) предполагает использование системно-деятельностного подхода, направленного на формирование системного, критического, творческого мышления обучающихся. С целью анализа актуальной информации обучающимся необходимы в первую очередь навыки системного мышления, позволяющие определить учебно-познавательную модель мировоззрения. Под системным понимается мышление, уровень развития которого позволяет наиболее эффективно выполнять его основные функции, и проявляется в следующих умениях: рассматривать объекты и явления окружающего мира как системы в их развитии и взаимосвязи; уметь анализировать ситуации, процессы, явления; уметь устанавливать причинно-следственные связи и выявлять противоречия и закономерности, их устанавливающие; обнаруживать скрытые зависимости и связи; находить новые идеи в проблемных ситуациях; интегрировать информацию, делать выводы, позволяющие предвидеть последствия. [3, 7]

Формирование системного мышления на занятиях филологического цикла предполагает организованную работу обучающегося, выполняющего мыслительные операции с целью получения наиболее эффективных решений проблемных ситуаций. Основной путь системной работы – аналитико-синтетическая деятельность при работе с текстами через чтение и письмо. Данная работа предполагает разные подходы при анализе текстовой информации. Обращается внимание на стилистическую принадлежность текста (научно-публицистический или художественный), на его объем, характер, назначение, проблемность его содержания.

Например, при работе с научным лингвистическим текстом, выражающим признаки нелитературных форм речи, мы можем обратиться к графическому приёму «Сводная таблица». Этот приём позволяет за короткое время описать и изучить большое количество информации. Основной смысл использования приема заключается в том, что «линии сравнения», т. е. характеристики, по которым обучающиеся сравнивают различные явления, объекты, формулируют сами обучающиеся. Для того чтобы в какой-нибудь группе «линий сравнения» не было слишком мно-

го, мы предлагаем следующий способ: вывести на доску абсолютно все предложения относительно «линий», а затем попросить их определить наиболее важные. «Важность» необходимо аргументировать. Таким образом, мы избежим избыточности. И сделают это сами обучающиеся. Категории сравнения можно выделять как до чтения текста, так и после. Они могут быть сформулированы как в форме понятий, так и в форме ключевых слов, а также в любой другой форме: рисуночной, вопросов, восклицаний, цитата. Данный прием развивает умение анализировать лингвистические явления., признаки.

Рассмотрим вариант сводной таблицы занятия по теме «Литературный язык»:

Сленг	**Арго**	**Жаргон**	**Линия сравнения**	**Говор**	**Разговорная речь**	**Нейтральная лексика**
			Субъект употребления			
			Языковые особенности			
			Сфера употребления			

Обнаруживать скрытые зависимости и связи изучаемых понятий помогает использование на занятиях приема «Толстые и тонкие вопросы». По ходу работы с текстом вопросы, возникающие у обучающихся, делятся на две группы: те, которые требуют простого односложного ответа (мы их называем тонкими) и те, которые требуют подробного развернутого ответа (мы их называем толстыми). Интересна сама форма приема – толстый вопрос – это далеко не характеристика вопроса, а требование к ответу – это форма скрытого смысла. Работаем с импликатурой (скрытым смыслом): сначала думаем над его значением, а потом выстраиваем ответ. Рассмотрим варианты «толстых» вопросов: Дайте три объяснения, почему сюжет…? Объясните, почему герой…? Почему вы думаете…? В чем различие…? Предположите, что будет, если…? Что, если…? Согласны ли вы…?

Анализ вопросов при осмыслении текстов является основным методом работы, направленным на формирование системного мышления обучающихся. Мы также можем отметить несколько важных форм работы с вопросами, которые помогают сравнивать, понимать, дифференцировать информацию текста. При работе с объемными художественными текстами вопросы с произвольным или заранее заданными требованиями составляются по ходу чтения или в процессе работы с текстом, записываются на листочках и складываются в «шапку», затем ученики поочередно, по цепочке знакомятся с вопросами и дают ответы на них.

Можно использовать вариант группировки вопросов: вопросы о личностях, чьи фамилии встречаются в тексте, вопросы об основных событиях, описанных в тексте, вопросы о характерных чертах героев, вопросы о причинах событий, поступков героев.

С целью развития умений находить новые идеи, решать проблемные ситуации, интегрировать информацию, делать выводы после чтения мы можем обратиться к разной типологии вопросов и использовать их в образовательной деятельности: простые вопросы (требуют краткого воспроизведения известных фактов, событий, дат, имен), уточняющие вопросы (То есть ты хочешь сказать, что…), вопросы-интерпретации (Почему? Зачем? Что явилось причиной?), оценочные вопросы (Как ты относишься к герою?), практические вопросы (Как можно определить?)

Основное умение, необходимое в процессе формирования системного мышления, – умение устанавливать причинно-следственные связи и логически правильно выстраивать цепочку событий. При работе с текстом иногда очень важно определить последовательность действий, необходимых для решения конкретной проблемы. Следовательно, при чтении текста мы можем использовать цепочку вопросов, указывающих на наличие причинно-следственных связей при чтении. Рассмотрим пример: *По утверждениям историков, люди познакомились со страусами еще в V веке до н. э. (Как доказать, что страусы были известны человеку уже давно?) Изображения этой гигантской птицы встречаются среди наскальных рисунков того времени, а более поздние – на фресках древних египтян. (Насколько распространена эта птица в нашу эпоху?) В настоящее время страусы распространены только в Африке.*

Таким образом, при работе над анализом текста важен процесс организации обсуждения его проблематики, построения, назначения, а также немаловажен методический вопрос при определении его особенностей (использование графических приемов, подходы к определению вопросов, раскрывающих проблематику текстов).

Второй, основной путь формирования системного мышления обучающихся на занятиях филологического цикла – создание собственных текстов в процессе оценки и рефлексивного чтения. В учебном процессе мы используем разные стратегии, помогающие создавать рефлексивные тексты:

1. Использование стратегии **«История и краткое описание»** (предполагает создание устных и письменных текстов).

Данная стратегия нацелена на усовершенствование процесса познания, она учит внимательнее читать и глубже вдумываться в прочитанное. Она осуществляется в четыре этапа:

ПРОЧИТАЙ текст, выдели для себя главное;

ПЕРЕФРАЗИРУЙ основные мысли автора, вырази их своими словами;

ПРОКОММЕНТИРУЙ текст с разных точек зрения, запиши свои комментарии;

ПОРАЗМЫШЛЯЙ над тем, что ты только что написал, – сначала перечитай сам, затем поделись мнением со студентами и выясни их мнение, познакомься с их комментариями к тому же тексту.

Используемые в рамках стратегии разновидности письменного комментария в совокупности составляют определенную иерархию – от простого изложения содержания до творческого и критического анализа высшего порядка, осуществляемого под разными углами. При работе с текстом мы с обучающимися используем разные виды комментария (с использованием коучинг-подхода):

1. Собственное мнение: формулируется ответ на вопрос «Что лично ты думаешь и чувствуешь по поводу прочитанного?»

2. Юмористический комментарий: от двусмысленного высказывания, вызывающего легкую улыбку, до открытой насмешки, расставляющей важные акценты.

3. В критическом комментарии читатель сначала формулирует точку зрения автора, затем определяет, в чем он согласен / не согласен / частично согласен с автором, и кратко объясняет почему.

4. Возражение: высказывается мнение, противоположное авторскому, даже если сам читатель эти возражения не разделяет

5. Намерение: читатель в нескольких словах растолковывает авторское намерение, т. е. объясняет, ради чего был написан этот текст.

6. Мотивация: читатель пытается определить, что заставило автора написать такой текст – могли быть какие-то личные причины.

7. Открытие: формулируется вопрос (вопросы), на которые полезно ответить, прежде чем судить о достоинствах данного текста.

8. Творческий комментарий предлагает альтернативные и лучшие решения или точки зрения или устанавливает связи с имеющимися знаниями и опытом (этот текст натолкнул меня на мысль…….).

2. Использование метапознавательной стратегии **«Портрет хорошего читателя» (**помогает при написании сочинения-рассуждения). Метапознание – важнейший инструмент, необходимый для совершенствования процесса чтения и восприятия прочитанного. Его можно определить как размышление на тему собственного мышления. Кроме этого, стратегии оценивания метапознания помогают выявить неточности в понимании предмета и дают возможность четче направлять процесс обучения. Метакогнитивная теория предлагает модель обработки текста, основанную на психологии познания. Теория подчеркивает важ-

ность знаний, приобретенных читателем до процесса чтения. На самом деле, читатель – создатель смысла прочитанного текста. Следовательно, он может осуществлять три вида деятельности: **Создание смысла**. Читатель конструирует смысл (понимание) до, по ходу и после прочтения текста. **Мониторинг.** Знакомясь с текстом, читатель контролирует происходящие процессы, регулирует понимание прочитанного и вынесенное из текста знание. **Оценка текста и себя как читателя**. Читатель оценивает себя как читателя и текст – с позиций ранее приобретенных знаний.

Умелый читатель в процессе чтения никогда не будет использовать только одну стратегию, что определяет его гибкость мышления. Он будет их сочетать, чтобы достигнуть максимального понимания прочитанного, а также чтобы интегрировать информацию. Отслеживание трех видов деятельности может дать нам ценную информацию о процессе чтения и о сильных и слабых сторонах каждого читателя, что позволит преподавателю внести соответствующие коррективы в обучение.

Конструктивно-отзывчивое чтение: портрет хорошего читателя	
Вид деятельности в рамках чтения	Пример отзыва
Создание смысла	Раньше мне казалось, что автор не способен на подобные описания, теперь я буду думать иначе. Я теперь его воспринимаю даже иначе.
Мониторинг	Он сказал такое важное, что помогло мне понять название рассказа. Я оценил слова автора. Я прочел последнюю фразу вдумчиво, более вдумчиво, чем другие предложения. Я подумал, что это действительно важно знать.
Оценивание себя как читателя текста	Сначала я подумал, что этот рассказ не достаточно серьезен. Но потом я понял, что имелось в виду. И теперь, чем дальше я читал, тем лучше понимал смысл. Вот таким образом я так и понял все целиком. Я просто читал, причем старался читать вдумчиво и понять, о чем все-таки речь.

3. Использование метакогнитивной стратегии **«Рефлексивные метапознавательные интервью»** (способствует системной подготовке к олимпиадам, конференциям, а также помогает обучающимся при написании эссе, сочинения-рассуждения). Это одна из ключевых стратегий для определения метакогнитивного мыслительного процесса. [5, 215] Цель интервью – почувствовать ход мыслей ученика и понять, почему он отвечает так , а не иначе. Рефлексивным оно называется потому, что происходит уже после собственного процесса чтения. Сама процедура опроса такова: ученика просят обдумать сделанное и вслух объяснить,

как он выполнил задание и почему именно так. *Вопрос: Расскажите, о чем Вы думали, когда читали следующие строки……..*

На основе такого интервью преподаватель может сделать некоторые важные выводы о том, какие стратегии понимания использует ученик (при опросе выясняется, что он не знает значения некоторых слов, не может понять последний отрывок текста, пропускает некоторые предложения). При работе с данной стратегий преподавателю необходимо основательно продумывать вопросы. Таксономия мыслительных навыков высшего порядка, созданная Б. Блумом, может подсказать действенные ходы для построения вопросов, которые позволят обучающимся рассуждать о прочитанном с позиций метапознания. Для организации метапознавательного обсуждения прочитанного преподаватель может предложить обучающимся речевые опоры для создания текста.

Опоры для метапознавательного обсуждения (создание устного текста)	
Цель реплики в ходе дискуссии	*Речевые опоры для совершенствования метапознания в ходе дискуссии*
Совершенствовать конструирование смысла обсуждаемой информации	Пред тем, как я начал читать (размышлять) про……., я вспомнил, что узнал о…. . Когда мы читали (размышляли) над……, я понял, как (почему)это повлияло на……. Эту информацию можно использовать, когда мы касаемся темы……или изучаем……
Осуществлять мониторинг понимания обсуждаемой информации	Я был сбит с толку, касательно…….. . Когда я не мог понять значение слова, я попытался связать его с ……. Эти факты важны для нашего обсуждения, потому что…….
Помогать оценить обсуждаемую информацию	Благодаря……, мне кажется…… Эта информация важна, потому что……. Из……. . мне понравилось…….

Таким образом, интерес к оцениванию метапознания идет в русле общего интереса к разного рода альтернативному оцениванию, которое может способствовать повышению эффективности обучения и чтения. Когда в процессе чтения текста задействованы механизмы метапознания, понимание прочитанного улучшается, поскольку обучающийся сознательно отслеживает свое мышление, фактически общается с собственными мыслями. Процесс метапознавательного обсуждения текстов является основным этапом формирования системного мышления обучающихся при изучении и обсуждении прочитанных текстов.

Проблема формирования системного мышления обучающихся решается не только на учебных занятиях, но и в процессе самостоятельной, исследовательской деятельности обучающихся, она также влияет на общую успеваемость, на определение новых профессиональных задач.

Литература

1. Аверьянов А. Н. Системное познание мира. М. : Политиздат, 1985. 263с.
2. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М. : Наука, 1973. 268 с.
3. Меерович М. И., Шрагина Л. И. Системное мышление: формирование и развитие : учеб. пособие. М. : СОЛОН-Пресс, 2019. 276 с.
4. О' Коннор Дж. Искусство системного мышления. Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем. М. : Альпина Бизнес Букс, 2006. 256 с.
5. Решетова З. А. Формирование системного мышления в обучении. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 344 с.

ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ ЦИРКОВОЙ СТУДИИ

Ю. В. Блужина
старший методист, ГАУ ДПО Иркутской области
«Институт развития образования Иркутской области»

Дополнительное образование детей и взрослых сегодня позиционируется как открытое вариативное образование и его миссия – наиболее полное обеспечение права человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков. Данный вид образования обеспечивается государственными организациями различной ведомственной принадлежности (образование, культура, спорт и др.), а также негосударственными (коммерческими и некоммерческими) организациями и индивидуальными предприятиями [5].

Дополнительное образование детей – это мотивированное образование, позволяющее человеку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределиться профессионально и личностно [1].

Одной из особенностей дополнительного образования заключается в передаче базовых национальных ценностей и сохранении культурного наследия. Дополнительное образование носит практико-ориентированный характер, и, прежде всего, предполагает развитие творческого и личностного потенциала через освоение практического опыта.

Дополнительное образование детей, основанное на личностно-ориентированном подходе сфокусирована не столько на результатах, сколько на процессе их достижений. Именно поэтому наиболее продук-

тивно и эффективно позволяет развивать личностный потенциал каждого обучающегося. В рамках проектно-программной деятельности с модульным наполнением этот подход может быть успешно применен.

Один из примеров использования этого подхода – это создание индивидуального плана работы над творческим проектом. Каждый обучающийся имеет свои сильные стороны и интересы, поэтому важно учитывать эти факторы при разработке персонального плана работы.

Другой пример – это использование метода «открытого обучения». Этот метод предполагает самостоятельное изучение и освоение материала для создания творческого проекта обучающимися, без жесткого контроля со стороны педагога. Участники проекта сами выбирают темы модулей для изучения и определяют способы их освоения. Такой подход помогает развить у обучающихся навыки самоорганизации и самостоятельности.

Также можно использовать метод «коллективного творчества». Это означает, что обучающиеся работают вместе над проектом. Такой подход помогает развивать коммуникативные навыки и умение работать в команде.

Важно помнить, что каждый обучающийся уникален и имеет свой собственный личностный потенциал. Поэтому необходимо создавать условия для его раскрытия и развития. Использование личностно-ориентированного подхода в проектно-программной деятельности с модульным наполнением поможет достичь этой цели.

Рассмотрим практический опыт применения принципов личностно-ориентированного подхода при реализации проектной программы с модульным наполнением, на примере организации образовательного процесса в Образцовой цирковой студии «Сюрприз» г. Иркутска.

Образцовая цирковая студия «Сюрприз» (далее – ОЦС «Сюрприз») является творческим объединением, основанным в 1986 г. В настоящий момент студия осуществляет свою деятельность на базе Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования города Иркутска Дом детского творчества № 3 в соответствии с нормативно-правовой базой дополнительного образования детей РФ.

ОЦС «Сюрприз» является детским добровольным объединением, деятельность которого связана с цирковым искусством. Результатом деятельность студии являются цирковые номера и участие в концертах, конкурсах, фестивалях и творческих проектах.

Целью работы ОЦС «Сюрприз» является создание условий личностно-ориентированного образования, обеспечивающего творческое развитие, принятие базовых национальных ценностей, освоение основных социальных норм и правил, формирование мотивации социального поведения обучающихся через совершенствование управленческой, методической и образовательной деятельности ОЦС «Сюрприз».

Социально-педагогическая функция ОЦС «Сюрприз» определяется содержанием образования и обеспечивает условия для творческого и личностного развития обучающихся. Многопрофильный характер функционирования ОЦС «Сюрприз» определяет многообразие детских интересов и возможностей обучающихся. Работа в ОЦС «Сюрприз» организована с учетом потребностей и возможностей обучающихся, родителей, педагогов.

Педагогический процесс в ОЦС «Сюрприз», включает обучение и воспитание обучающегося в интересах его личности, общества, государства, обеспечивает охрану здоровья и создаёт благоприятные условия для разностороннего развития личности, в том числе, возможности удовлетворения потребности обучающегося в получении дополнительного образования.

Образовательный процесс в ОЦС «Сюрприз» осуществляется по нескольким направлениям (цирковое искусство, акробатика, актерское мастерство, музыкальная и хореографическая подготовка) на базе основного здания МБУДО г. Иркутска ДДТ № 3.

Миссия ОЦС «Сюрприз» заключается в раскрытии физического, творческого и личностного потенциала обучающихся средствами циркового искусства. Образовательные программы, реализуемые на базе студии, представляют собой разноуровневый комплекс: 1) стартовый уровень (программа «Искусство цирка: первые шаги к манежу», предназначена для детей в возрасте 5–6 лет, рассчитана на 2 года обучения, количество учебных часов – 216, в год – 108 учебных часов); 2) базовый уровень (программа «Искусство цирка: основы подготовки по цирковым жанрам», предназначена для детей в возрасте 7–10 лет, рассчитана на 3 года обучения, количество учебных часов – 648, в год – 216 учебных часов); 3) продвинутый уровень (программа «Искусство цирка: постановка циркового номера», предназначена для детей в возрасте 10–17 лет, рассчитана на 2 года обучения, количество учебных часов – 648, в год – 324 учебных часов).

Планируемые результаты освоения дополнительных общеразвивающих программ «Искусство цирка» включают следующие элементы: 1) предметные (умение выполнять трюки из основных цирковых жанров с использованием реквизита, знания истории и терминологии циркового искусства, владение основами хореографии, актёрского мастерства, музыкальной подготовки, знание техники безопасности при исполнении трюков и работе с реквизитом), 2) метапредметные (умение самостоятельно определять цели своего обучения и планировать пути достижения целей, владение основами самоконтроля, самооценки; умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с педа-

гогом и сверстниками, работать индивидуально и в группе, умение осуществлять творческую, проектную деятельность), 3) личностные (ответственное отношение к учебному процессу, готовность и способность обучающихся к саморазвитию и самообразованию, осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования, коммуникативная компетентность в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, творческой и других видов деятельности; ценностное отношение к здоровому и безопасному образу жизни) [42].

Образовательная деятельность в ОЦС «Сюрприз» включает в себя учебно-воспитательную и учебно-творческую работу:

1) учебно-воспитательная работа в коллективе определяется планами и программами и включает следующее: занятия по изучению истории циркового искусства и терминологии; тенденций развития отдельных его видов и жанров; физическое развитие обучающихся; тренаж техники исполнения основных цирковых трюков. Обучающиеся коллектива в учебно-ознакомительных целях активно посещают музеи, выставки, театры, тематические концерты, цирковые представления; участвуют в благотворительных, экологических и социальных акциях, проектах;

2) учебно-творческая работа в коллективе осуществляется путем участия в учебных-творческих проектах; обсуждения вопросов формирования репертуара юного артиста и коллектива; подбора музыкального, художественного оформления циркового номера и представления.

Сфокусируем наше внимание на программе «Искусство цирка: постановка циркового номера», продвинутого уровня.

Новизна данной программы заключается в структуре программного материала: программа организации проектной деятельности с опорой на содержание цирковой деятельности, структурированной по модульному принципу, каждый модуль посвящён отдельному жанру и содержит 4 уровня освоения. Интеграция проектной и личностно-ориентированной технологии позволяет обучающимся составить индивидуальный творческий план. Итогом реализации творческого плана является создание творческого проекта «цирковой номер». В цирковом искусстве важна проблема эффективной реализации личности артиста в своем индивидуальном «Я». «Я» в цирке – это познание себя, своих возможностей, управления накопленными знаниями о себе и реализация себя через творческий проект.

Федеральные государственные стандарты общего образования предусматривают системно-деятельностный подход в организации образовательной деятельности и выполнение индивидуального проекта каж-

дым выпускником основного и среднего уровней образования. Исходя из этого организация проектной деятельности обучающихся в творческом объединении является актуальной и поддерживается детьми и их родителями, определяя индивидуальный заказ на образование. Кроме того, выполняя творческий проект «Постановка циркового номера» и осваивая содержание программы обучающийся делает первые шаги в профессиональном самоопределении.

Под реализацию творческих проектов в программу заложены конкурсы: «Зажги свою звезду» (проводится в декабре, допускаются дети со второго года обучения), «Мистер – Икс» – конкурс для мальчиков (проводится в феврале, допускаются все мальчики), «Артистка цирка» – конкурс для девочек (проводится в марте, допускаются все девочки). Лучшие проекты входят в отчётный концерт, который проходит в мае. Результаты участия в таких конкурсах заносятся в индивидуальные карты личных достижений и портфолио.

Программа опирается на практическую (проектную) деятельность обучающихся. Создание индивидуального творческого проекта возможно через освоение структурных и жанровых модулей.

Структурные модули: «Я постановщик», «Творческие проекты», «Создание презентации», «Мое портфолио» – позволяют освоить алгоритм создания творческого проекта (циркового номера).

Жанровые модули «История циркового искусства», «Основы техники безопасности в цирке», «Общая физическая подготовка», «Акробатика», «Эквилибристика», «Воздушная гимнастика», «Жонглирование», «Клоунада», «Фокусы и иллюзия» – позволяют создать теоретическую и практическую базу для реализации проекта.

Преемственность программ, реализуемых на базе цирковой студии «Сюрприз», дает возможность для реализации проекта «Наставничество». Обучающиеся могут реализовывать свои творческие проекты совместно с обучающимися цирковой студии «Сюрприз», которые осваивают программу «Искусство цирка: основы подготовки по цирковым жанрам».

Основой личностно-ориентированного подхода к образовательному процессу в цирковой студии являются: знание психологических и личностных особенностей обучающихся, их устремлений и возможностей; построение индивидуальной траектории развития каждого из обучающихся; отслеживание личностного роста обучающихся по картам учета развития и творческого портфолио.

Принципы личностно-ориентированного подхода основаны на признании уникальности каждого обучающегося и его способности к саморазвитию. Они направлены на создание условий, при которых каждый обучающийся может проявить свои индивидуальные качества и таланты, а также на развитие его личности.

Основными принципами личностно-ориентированного подхода являются:

1. Индивидуальность. Весь образовательный процесс в ОЦС «Сюрприз» выстроен таким образом, чтобы учитывать индивидуальные потребности и возможности каждого ребенка. Разноуровневая сложность образовательного процесса формирует стремление обучающихся к постоянному творческому и личностному развитию.

2. Самостоятельность. Обучающиеся имеют возможность самостоятельно выбирать модули, их уровни, жанр, костюмы, музыку и так далее. Создают свои творческие проекты воплощая их от идеи к практике – это помогает развивать у них ответственность за свою работу и уверенность в своих способностях.

3. Сотрудничество. Образовательный процесс строиться на основе сотрудничества между педагогом и обучающимися, а также между самими участниками творческого проекта – это способствует развитию коммуникативных навыков и умения работать в коллективе.

4. Развитие критического мышления. Обучающиеся учиться анализировать информацию, формулировать свои мысли и аргументировать свою точку зрения – это помогает им стать более самостоятельными и ответственными людьми.

5. Уважение к личности. Педагог и обучающиеся уважают личность каждого, его мнение и чувства. В коллективе создана атмосфера доверия и поддержки, которая способствует развитию личности ребенка.

Применение этих принципов позволяет создать благоприятную образовательную среду, где каждый обучающийся может раскрыть свой личностный потенциал и достичь успеха в обучении.

Значительный вклад в развитие личности обучающихся студии вносит межведомственное взаимодействие, включенное в образовательный процесс ОЦС «Сюрприз»: опыт актёрской работы ребята получают принимая участие в театральных постановках; посещая мастер-классы от артистов цирка, осваивают премудрости циркового искусства; принимая участие в благотворительных концертах, экологических акциях, в значимых для города и области мероприятиях осознают всю важность активной гражданской позиции.

Рассмотрим данные результатов образовательной деятельности ОЦС «Сюрприз» за последние три года.

Программное управление, методическое обеспечение и материально-техническая база деятельности цирковой студии позволяет сохранять контингент обучающихся. О чем свидетельствуют аналитики, представленной в данных табл. 1–3.

Таблица 1

Характеристика обучающихся и структура контингента
Сведения об обучающихся, социальный состав

	2022 г.	2023 г.	2024 г.
Всего детей в студии	215	250	285
Количество опекаемых детей	1	5	6
Количество детей с ОВЗ	-	1	2
Количество детей-сирот	1	2	3
Детей-инвалид ов	-	-	-
Количество детей, из групп риска	-	1	-
Количество многодетных семей (3 и более ребенка)	10	11	12
Количество малообеспеченных семей	20	18	15

Таблица 2

Возрастная характеристика обучающихся

Всего за три года	5–9 лет	10–14 лет	15–17 лет	18 лет
2022 г.	75	60	40	40
2023 г.	75	82	53	40
2024 г.	75	105	65	40

Таблица 3

Сохранность детского контингента

Отчетный период	Обучаются первый год	Обучаются второй год	Обучаются третий год
2022 г.	75	60	80
2023 г.	75	82	93
2024 г.	75	105	105

ОЦС «Сюрприз» является участником автоматизированной информационной системы «Навигатор дополнительного образования», которая является системой экспертной оценки предлагаемых программ дополнительного образования; гарантом качества образования, квалификации педагогов; системой учета и контроля образовательных маршрутов обучающихся.

За три анализируемых года в ОЦС «Сюрприз» прошло обучение 750 обучающихся, что соответствует 100 % выполнения муниципального задания Министерства образования Российской Федерации. Процентное соотношение обучающихся по возрастам: 5–6 лет – 30 % обучающихся; 10–14 лет – 33 % обучающихся; 15–17 лет – 21 % обучающихся; 18 лет- 16 % обучающихся. Из представленных показателей наблюдается положительная динамика сохранности контингента.

За рассматриваемый период из ОЦС «Сюрприз» выпустилось 120 чел., из них 14 чел. поступили в профильные заведения (направление – цирковое искусство); 24 чел. – на творческие специальности в разные СПО и ВО страны; 82 чел. выбрали другие направления своего обучения. 12 выпускников ОЦС «Сюрприз» стали профессиональными цирковыми артистами, а 5 из них открыли свои цирковые студии.

Анализируя данные итогов работы ОЦС «Сюрприз» за 2022–2024 гг., можно отметить положительную динамику в создании условий, обеспечивающих развитие личностного потенциала детей различного возраста, социального статуса и интересов, вне зависимости от места их проживания, материального благосостояния.

Обучающиеся ОЦС «Сюрприз» за 2022–2024 гг. стали обладателями Гран-при, лауреатами и дипломантами конкурсов и фестивалей циркового искусства, а именно: приняли участие в 43 международных, 43 всероссийских. 31 региональном; 5 областных; 47 муниципальных; 11 окружных фестивалях, конкурсах, соревнованиях различного уровня. Результатом творческой деятельности и возможностью получения концертной практики для обучающихся в ОЦС «Сюрприз» является участие в мероприятиях и творческих проектах, значимых для г. Иркутска и Иркутской области, а именно: церемония вручения Национально премии «Россия – страна возможностей!»; карнавальное шествие, посвященное Дню рождения города Иркутска, Международный День защиты детей, экологически-творческая акция «Живи, Байкал!», проектах общественной организации «Народный фронт»; общероссийское общественно-государственное движение детей и молодежи «Движение первых».

Обучающиеся ОЦС «Сюрприз» за творческие достижения и активную общественную деятельность стабильно поощряются путевками в Всероссийский центр «Океан» и «Орленок», а Воронина Полина вошла в российскую «Энциклопедию детских достижений» как один из одаренный ребенок России. ОЦС «Сюрприз» в 2023 г. вошла в почетный список «80 лучших цирковых и эстрадных студий Российской Федерации».

Применение личностно-ориентированного подхода в обучении цирковым номерам позволяет решать важную проблему, стоящую перед цирковым искусством – создание условий для реализации личности артиста в своем индивидуальном творчестве, где происходит познание себя, своих возможностей, управление накопленными знаниями о себе и реализация потенциала личности в творческом проекте – цирковом номере.

Личностный потенциал обучающиеся познают и оценивают, только если проявляют себя, воздействуя на «реальность» в своем практическом опыте. В своих творческих проектах ребята «играют» самих себя,

исходя из своих физических, творческих и личностных качеств. Философское воззрение Вячеслава Александровича Баринова раскрывают художественно-образную структуру циркового искусства: «“Я” – это акт того, что я знаю, я исполняю то, что знаю, и в этом акте моей воли все возможно потому, что “я есть” “здесь и сейчас”. Все то, что здесь есть в моем номере, мне близко, мне все знакомо, все вокруг меня мое, все – это я, в сокровенности самого себя» [3, 6]. Здесь же можно найти обоснование использования личностно-ориентированного подхода как единого из путей личностного развития обучающихся через приобщение детей к цирковому искусству.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2024) // КонсультантПлюс: сайт. Москва, 1997–2024. URL: https://school426.gosuslugi.ru/netcat_files/32/50/Federal_nyy_zakon_ot_29.12.2012_N_273_FZ_red. _ot_19.12.2023.pdf?ysclid = lsbd7y5tuf790423061 (дата обращения: 07.02.2024).

2. Бакина О. В. Дополнительное образование как основной ресурс развития сферы культуры // Обсерватория культуры. 2018. Т. 15, № 2. С. 230–237.

3. Баринов В. А. Художественно-образная структура циркового искусства : монография. М. : МГУКИ, 2005. С. 6.

4. Васинская А. А., Сомова Н. Л. Факторы безопасности образовательной среды детской цирковой студии // Актуальные вопросы психологии в исследованиях студентов и аспирантов: сборник научных статей. М., 2018. С. 28–32.

5. Ганин А. А., Бушкова Т. В. Развитие циркового искусства в России до 2035 г. В культурологическом аспекте // Человек и культура. 2023. № 4. С. 41–50.

6. Келденова К. К. Дополнительное образование в мировой художественной педагогике как главный ресурс эстетического воспитания школьников // Художественное пространство XXI века: проблемы и перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф. 2020. С. 244–249

7. Сырцева Е. В. Цирковое искусство: образовательная программа дополнительного образования детей // Внешкольник: сайт. М., 2019. URL: https://dop-obrazovanie. com/dlya-pedagogov/metod-kabinet/programmy/85-tsirkovoe-iskusstvo (дата обращения: 25.12.2023).

8. Щербакова Д. В. Институционализация цирковой деятельности в России // Управление человеческими ресурсами в сфере физической культуры, спорта и здорового образа жизни : сб. науч. ст. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / Нац. гос. ун-т физ. культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта. СПб., 2019. С. 448–452.

ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗИ СТРЕССА И Я-КОНЦЕПЦИИ У УЧАЩИХСЯ 11-Х КЛАССОВ

А. И. Бурлакова
студент
Иркутский государственный университет

Е. С. Лутошлива
кандидат педагогических наук, доцент,
Иркутский государственный университет

В последнее время стресс всё чаще испытывают не только взрослые люди, но и школьники, особенно учащиеся в старших классах. Во многом это обусловлено предстоящими государственными экзаменами и нагрузкой, которая ложится на выпускников в период подготовки к ним. При этом некоторые школьники практически не испытывают стресс перед экзаменами, тогда как другие не справляются с ним, что порой приводит к трагическим последствиям. Мы считаем, что это может быть связано с различными представлениями школьников о себе, своих силах и возможностях, а также от удовлетворённости собой, т. е. с Я-концепцией.

На данном этапе среди исследователей нет единого мнения о том, существует ли связь между стрессом и Я-концепцией, и если существует, то каков же характер этой связи. Одни исследователи считают, что ситуация экзамена является причиной ухудшения у школьников самооценки и представления о себе из-за страха неудачи и большой значимости ситуации экзамена [1, с. 141]. По их мнению, на формирование Я-концепции влияют внешние факторы, в том числе и стрессовые, которые способны ухудшать представление школьников о себе [3, с. 259]. К таким факторам можно отнести внешние оценки от значимых взрослых, ожидание ситуации экзамена и страх неуспеха [1, с. 142].

Другие исследователи указывают на существование этой связи с позиции влияния индивидуальных особенностей учеников на повышение или понижение уровня стресса [5, с. 148]. По их мнению, низкая самооценка повышает страх неудачи на экзамене у выпускников, и это в свою очередь повышает стресс [4, с. 64]. Также отмечалось, что возникновение стресса у выпускников обусловлено разницей между уровнем притязаний и актуальным представлением выпускников о себе [2, с. 76]. В нашем исследовании мы будем придерживаться данной позиции, опираясь на концепцию стресса исследователя Ю. В. Щербатых.

Для изучения связи стресса с Я-концепцией у учащихся 11-х классов нами было проведено эмпирическое исследование с использованием

следующих психодиагностических методик: методика «Комплексная оценка проявлений стресса» В. Ю. Щербатых (2005), методика « Шкала Я-концепции для детей» Пирса-Харриса, адаптация А. М. Прихожан (2002).

Для обработки полученных данных мы использовали методы математической статистики: методы описательной статистики, метод ранговой корреляции Спирмена.

Исследование проводилось на базе МБОУ города Иркутска «Средняя общеобразовательная школа № 23». В исследовании приняли участие 30 учеников из 11 классов – 10 девушек и 20 юношей. Средний возраст испытуемых – 17 лет. Нами была выбрана данная возрастная группа, поскольку именно для учащихся 11-х классов больше всего характерны проявления стресса ввиду важности предстоящей ситуации экзамена для их ближайшего будущего.

По итогам исследования уровня стресса были получены следующие результаты (рис. 1).

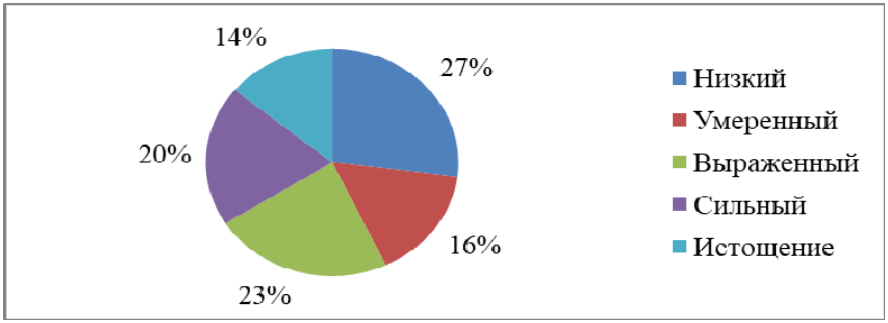


Рис. 1. Распределение уровней стресса в выборке

Отсутствие стресса зафиксировано у 27 % испытуемых, у 16 % – умеренный уровень стресса, у 23 % – выраженный стресс, у 20 % – сильный стресс и ещё у 14 % – стресс в стадии истощения.

Это позволяет сделать вывод о том, что 57 % испытывают выраженный, сильный стресс или истощение. Из них на сильный стресс и истощение приходится 34 %, что составляет более трети испытуемых. Это может проявляться в физиологических симптомах (например, головной боли, бессоннице, нарушениях аппетита), подавленном эмоциональном состоянии, затруднениях в концентрации внимания, социальной изоляции и упадке учебной мотивации.

На рис. 2 представлены преобладающие проявления стресса у учащихся.

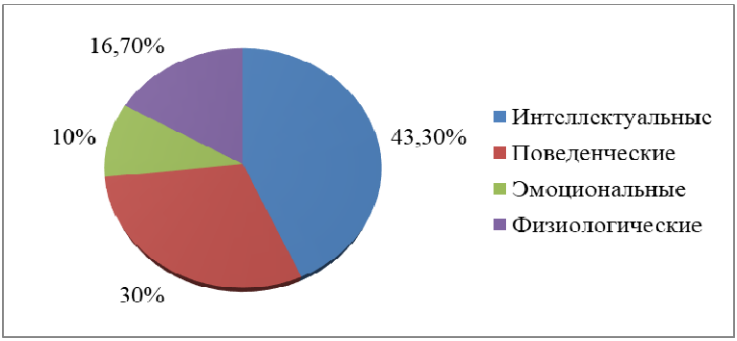


Рис. 2. Распределение проявлений стресса в выборке.

У большинства испытуемых (43 %), преобладающими оказались интеллектуальные проявления стресса – различные нарушения познавательных процессов, например, снижение концентрации внимания, ухудшение показателей памяти, спутанность мышления. Самые распространённые признаки, которые отмечали у себя учащиеся: трудность сосредоточения (67 %), повышенная отвлекаемость (60 %), ошибки при вычислениях (46 %), поспешные решения (34 %).

Далее перейдём к анализу данных, полученных в результате диагностики Я-концепции (рис. 3).

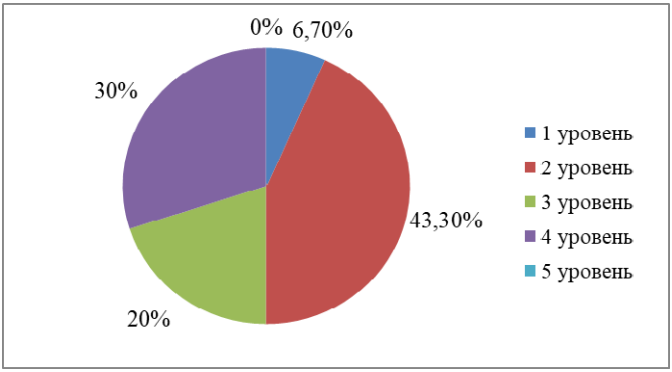


Рис. 3. Распределение уровней общей удовлетворённости собой.

Не было выявлено испытуемых с 5 уровнем самоотношения (критически низким). Низкий (4 уровень) самоотношения выявлен у 30 % испытуемых, средний (3 уровень) – у 20 %, высокий (2 уровень) – у 43,3 %, и очень высокий (1 уровень) – у 6,7 % испытуемых. Это позволяет сделать вывод о том, что 50 % выпускников имеют недостаточный

уровень удовлетворённости собой, который проявляется в неуверенности в себе и своих силах, излишней самокритичности, постоянном сравнении себя с другими, сильном страхе неудачи, повышенной тревожности и ощущении недостатка поддержки со стороны сверстников, родителей и учителей.

Анализ результатов распределения уровней стресса в соотношении с уровнями удовлетворённости собой показал, что у выпускников, испытывающих сильный стресс или стресс в стадии истощения не было выявлено высокого уровня удовлетворённости собой. У большинства из них (75 и 83 % соответственно) был зафиксирован низкий (4-й) уровень самоотношения (рис. 4).

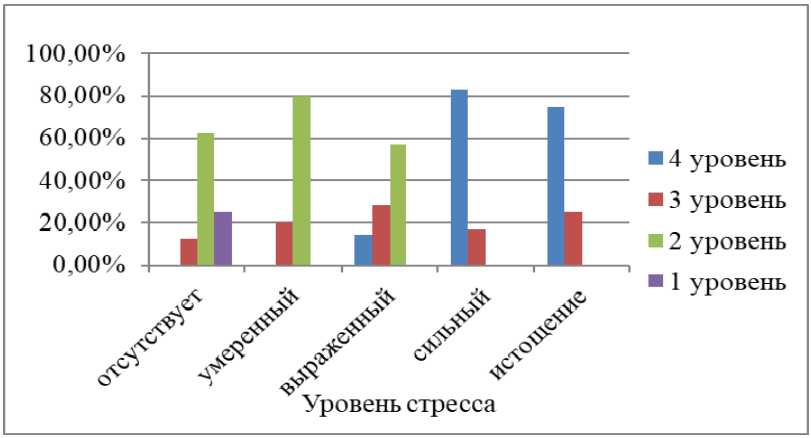


Рис. 4. Соотношение уровня стресса и уровня удовлетворённости собой

Среди выпускников, у которых результаты показали отсутствие стресса, низкого уровня самоотношения не было зафиксировано. У 25 % из этих учащихся очень высокий (1-й) уровень самоотношения, что может говорить о неадекватном восприятии себя. Можно предположить, что существует взаимосвязь между уровнем самоотношения и уровнем стресса у выпускников.

Для выявления взаимосвязей между уровнем стресса и различными аспектами Я-концепции нами был проведён корреляционный анализ с помощью метода ранговой корреляции Спирмена.

Самой значимой является обратная корреляция между уровнем общей удовлетворённости собой и уровнем стресса (-0,837 при $p < 0,01$). Т. е. чем выше уровень стресса, тем ниже общая удовлетворенность собой и наоборот. Также значимые обратные связи обнаружены между уровнем стресса и удовлетворённостью ситуацией в школе (-0,817 при

$p < 0,01$), интеллектом (-0,804 при $p < 0,01$), общением (-0,735 при $p < 0,01$), положением в семье (-0,608 при $p < 0,01$) – высокий уровень стресса негативно влияет на удовлетворенность ситуацией в школе, вызывает сомнения в собственном уровне интеллекта (ученики расценивают себя как глупого), приводит к проблемам в общении со сверстниками и ухудшает положение старшеклассника в семье из-за недовольства родителей. Также выявлена значимая прямая связь между уровнем тревожности ученика и уровнем стресса (0. 83 при $p < 0,01$) – чем выше уровень тревожности, тем выше уровень стресса.

Это позволяет подтвердить наше предположение о том, что у учеников 11-х классов существует значимая взаимосвязь между уровнем стресса и Я-концепцией. Значимыми факторами, повышающими стресс у выпускников, в таком случае являются неудовлетворённость собственными интеллектуальными способностями, отсутствие общения со сверстниками, давление со стороны учителей, родителей и тревожность как черта личности школьников.

Таким образом, нами были сделаны следующие выводы: большинство выпускников испытывают перед экзаменами выраженное напряжение, сильный стресс или истощение; самые ярко выраженные проявления стресса у школьников – интеллектуальные, поскольку школьники сталкиваются в этот период с большой умственной нагрузкой; существует взаимосвязь между уровнем стресса и Я-концепцией школьников. В частности, чем ниже уровень удовлетворённости школьниками собой, тем выше уровень стресса.

Полученные в ходе нашего исследования результаты свидетельствуют о необходимости проведения с учащимися 11-х классов ряд коррекционных мероприятий, направленных на улучшение у подростков представления о себе, своих сильных и слабых сторонах, на формирование объективного образа себя и соответствующего уровня притязаний, а также просветительскую работу с педагогами и родителями для оказания ими поддержки выпускникам.

Литература

1. Долгова В. И., Кошелева А. А. Феномен «Я-концепция» подростка // Вестник ЮУрГГПУ. 2016. № 7. С. 139–143.

2. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. 2-е изд. СПб. : Питер, 2009. 192 с.

3. Сидоренко Д. П. Возрастные особенности Я-концепции подростков // Акмеология. 2015. № 2(54). С. 257–261.

4. Швецова М. Н., Барышева Е. О. Изучение вербальной самооценки и экзаменационной тревожности старшеклассников на этапе подготовки к ЕГЭ // Проблемы современного образования. 2018. № 3. С. 59–68.

5. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. СПб. : Питер, 2008. 256 с.

ОСОБЕННОСТИ ПОДХОДА К РАБОТЕ С СОВРЕМЕННЫМ РОДИТЕЛЕМ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. Л. Грибанова
педагог-психолог
МАОУ г. Иркутска «Гимназия № 2»

В педагогической литературе всегда подчёркивалась важность работы с семьей как компонентом учебно-воспитательного процесса школы. Но в последнее время в практике мы можем наблюдать как кризис семейного воспитания сказывается для школы не только в усложнении педагогической работы с детьми, но и в усложнении работы с родителями.

В конце 2016 г. Сбербанк представил результаты совместного с агентством Validata исследования молодежи. [2] Были проведены 18 фокус-групп с детьми и молодежью в возрасте от 5 до 25 лет, 5 фокус-групп с родителями, ряд глубинных интервью с родителями и с учителями-экспертами. Кроме того, исследование включало в себя анализ блогов молодых людей из разных городов России, а также экскурсии.

В рамках нашей темы мы можем взять следующие сведения из данного исследования, касающиеся «нового поколения»: сложности с концентрацией внимания, сложности в работе с текстами, сложности в принятии решений, вера в необязательность усилий и возможность быстрого успеха, трудности как сигнал неверно выбранного пути.

Современные родители с готовностью вкладываться в образование детей финансово, нанимая репетиторов, например, для того, чтобы с ребенком сделали домашнее задание. По данным Института статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ за 2022 г. [1] наибольший объем валовых расходов семей на образование приходится на школьников (1,3 трлн руб.). Причем основная часть трат связана с инвестициями в дополнительное образование, из которых треть (248,8 млрд руб.) идет на оплату репетиторов и частных педагогов. Общий объем рынка репетиторских услуг оценивается в 261,3 млрд руб.

Зачастую родители упускают из внимания, что при таком подходе у детей не формируется мотивация к самообразованию, ребенок не приобретает опыт разрешения трудностей, выхода из сложных ситуаций. Свой дефицит знаний ребенок может восполнить не с помощью книги, а с помощью другого взрослого, замещающего педагога. В данном случае ребенок не прикладывает особого волевого усилия, не идет процесс формирования ответственности. Если специально не ставить выбор и ответственность – они не сформируются. Это неизменно накладывает

отпечаток на развитие личности ребенка в целом, ведет к инфантилизации, формированию мотивации избегания неудач.

Фокусы внимания современной семьи в последние 5 лет претерпели значительные изменения. Сейчас, в своей профессиональной деятельности я и мои коллеги можем наблюдать следующее:

1. Темы разговоров родителей с педагогами в школе зачастую ограничены темой успеваемости. Современный родитель не стремится узнать у педагога как чувствует себя ребенок в классе, как он раскрывает во внеклассной работе, какие у него способности и таланты.

2. Родители, включаются в жизнь ребенка только после… неприятных инцидентов, драки, грубости и т. д. «Зачем нам разговаривать, у нас все нормально…». Бывает, что родители бездействуют не со зла: они просто не понимают проблемы и своих обязанностей [5].

3. Система оценивания в школе построена таким образом, что выходя из школы по итогу выпускнику и родителю важен только балл по ЕГЭ нужного предмета. Показатели критического мышления, коммуникативных и организаторских способностей, навыков самоорганизации, целеполагания не учитываются.

4. Культура разговоров в семье теряется. Потребность разговоров «по душам» сохраняется, переходят в онлайн-формат с незнакомыми людьми. Да и есть ли потребность у самого родителя сегодня говорить со своим ребенком?

5. Фокус внимания на «сейчас», трудность в размышлении о будущем. Дети в гонке за оценками и баллом по ОГЕ/ЕГЭ, чтобы оправдать ожидание родителей, а порой и вложенные деньги, не могут остановится и подумать о собственном будущем.

Мы можем наблюдать повышенную тревожность современного родителя в вопросе успешности обучения своего ребенка, в частности страхи перед сдачей ОГЭ, ЕГЭ. ЕГЭ порой воспринимается родителем как единственная «путевка» к успешной жизни, финансовой состоятельности и благополучия.

Данная ситуация ведет к определенным формам и стилям поведения родителя, ориентир на успеваемость, аттестат с высоким средним баллом, гонка за репетирами с высокими результатами подготовки к экзаменам, которые оказывают негативное влияние в первую очередь на детей. В такой, порой очень напряженной, ситуации родителю и ребенку очень сложно услышать и понять друг друга, так практически все разговоры сводятся к одному – оценки, репетитор, экзамены… Остальной мир ребенка (его переживания, радости, увлечения, его вопросы, ответы на которые он не находит) остаются без внимания, потому что у родителя есть определенная цель, которая не всегда разделяется ребенком. Та-

кая ситуация касается не только выпускных классов – данная тенденция порой наблюдается уже с начальной школы. Зачастую в этих условия родители пренебрегают не только потребностями ребенка в живом общении и участии в его жизни родителей, но и нравственными нормами, культурными ценностями, которые прививаются именно в семье. Семья – это система, в которой у каждого члена своя роль. Главными воспитателями своих детей являются родители [3].

В современных реалиях первостепенной задачей является создание конструктивного диалога между родителями и образовательной организацией, а не монолога с одной из сторон, диктующей условия, либо предъявляющей претензии. Конструктивное общение предполагает, что каждая из сторон понимает каковы их возможности и доля ответственности.

В образовании всегда делается акцент на том, что только вместе с родителями педагоги могут решать возникающие проблемы эффективно и с наибольшим результатом. Совместная деятельность родителей и педагога должна прослеживаться и в отношении успеваемости ребенка, и в отношении профилактики социально-негативных явлений, и в формировании ценностного отношения к собственному здоровью, семье, а также нравственным ценностям и нормам.

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам, среди основных результатов воспитания рассматривается такое направление развития личности, как семейная культура [4].

На первые позиции в системе национальных ценностей выходит ценность семьи и семейной жизни. Сегодня именно эти позиции являются фундаментом для развития взаимодействия семьи и образовательной организации как педагогической системы.

В связи с новыми реалиями, я выработала следующие формы работы с родителями:

1. В этом учебном году родительский клуб «Осознанное родительство», функционирующий на базе гимназии, получил новый виток в развитии. Встречи с родителями проводятся с применением синема-технологий.

2. Групповые консультации для родительской аудитории проводятся в форме интерактива по заявленной теме, которая заранее оговорена с классным руководителем, либо путем голосования в родительском чате. Интерактивные методы позволяют добиться не только понимания темы встречи, но и прочувствования, проживания ситуаций.

3. На индивидуальные консультации практикую приглашать семейные пары для повышения эффективности, а также для поднятия статуса отца в воспитании ребенка.

4. В работе с педагогами делюсь опытом эффективного взаимодействия с родителями, учитывая личностные особенности родителей и их детей.

Общество развивается, претерпевает различные социально-экономические, культурные и психологические изменения, вместе с ними изменяется и институт семьи. Мы не можем игнорировать эти изменения, мы обязаны брать их во внимание, потому что ориентир в нашей работе – это здоровье и благополучие детей.

«ДНЕВНИК ДОСТИЖЕНИЙ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕБЁНКА-ДОШКОЛЬНИКА

Д. А. Загарских
педагог-психолог
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 84» МО г. Братска

Родители воспитанников, а также воспитатели детского сада часто жалуются на недостатки поведения детей (импульсивное, демонстративное, протестное, агрессивное, недисциплинированное, конформное, симптоматическое поведение), поэтому больше времени приходится уделять данной категории детей, что ведет к ограничению общения педагога с другими детьми. К тому же из-за этого дети имеют меньше возможности осваивать навыки и умения, необходимые для конструктивного поведения и общения с другими людьми.

Родители, желая быстрее развить в ребенке способность управлять своим поведением, читают нравоучения, наказывают за малейшую провинность, дают массу инструкций, препятствуя этим развитию самостоятельности. Таким образом, взрослые не предоставляют детям свободу выбора, подавляют инициативу.

В современном дошкольном образовании, мы как педагоги, которые непосредственно работают с детьми, постоянно находим новые подходы к развитию личностного потенциала ребёнка-дошкольника. [5,12]

С. Л. Рубинштейн писал, что развитие личности человека, её ускорение и рост совершенствуется в процессе реальной деятельности [4, 664].

Период развития ребёнка-дошкольника до 7 лет Ж. Пиаже называл периодом детского эгоцентризма и выстраивания социальных взаимоотношений ребенка. Характерны огромный познавательный интерес и любопытство. Ребенок задает много вопросов взрослым, стремясь понять, почему так устроены окружающие объекты и природные явления [1, 205].

Личностный потенциал ребёнка-дошкольника понимается нами как система свойств, составляющих основу личностного развития, которая обеспечивает оптимальный уровень достижений в различного вида деятельности [3, с. 156].

К концу дошкольного детства у детей формируются следующие компетенции:

Отношение к себе: чувство собственного достоинства, уверенность в себе и др.

Отношение к другим (родители, воспитатели, сверстники): способность к проявлению чуткости, сочувствия, тактичности; оценочное отношение к другим на основе усвоенных моральных, эстетических, трудовых норм; уважение индивидуальных особенностей человека, традиций, обычаев его национальной культуры; отношение к окружающим людям в соответствии с уровнем проявления ими основных нравственных, эстетических норм.

Отношение к различным видам деятельности: переживание радости экспериментирования и открытия нового; способность оценивать мастерство другого человека, совершенство созданных человеком вещей, качество собственной продуктивной деятельности в соответствии с воспринятыми и усвоенными эталонами; потребность в новых знаниях, расширение собственного опыта за счет повышения уровня самостоятельности в повседневной бытовой деятельности, самообслуживании, познании окружающего мира; положительный настрой на организованную учебную деятельность.

Отношение к миру (ближайшее окружение): доверительное отношение к миру; чувство близости и общности с природным и рукотворным миром, принятие его гармонии, сообразности; принятие важности постоянной заботы о сохранении природного мира; интерес к настоящему и прошлому в ближайшем природном и социокультурном окружении; бережное и ответственное отношение к тому, что создано умом и руками человека. [5, с. 115]

В нашем дошкольном учреждении большое внимание уделяется развитию личностного потенциала каждого ребёнка, в овладении им прочных знаний, умений и навыков с возможностью их применения на практике. Педагогами и специалистами используются различные формы, одной из таких форм является Дневник успеха (ДУ). Считаем необходимым рассказать о структуре дневника.

ДУ включает в себя: инструментарий определения индивидуального образовательного маршрута развития, метод оценивания реальных достижений развития ребенка, игры и ситуации для обсуждения с детьми, страницы лесенок успеха ребенка по итогам работы, рекомендации для

родителей в виде советов, игр, того как родитель может помочь ребенку дома, разделы, в которые целенаправленно собирается информация о ребенке, помещаются различные материалы, свидетельствующие о результатах и достижениях ребенка, которая комплексно отражает его усилия, успехи и достижения в разных сферах развития, «Копилка» личных достижений ребенка в разных видах деятельности, его успехов, положительных эмоций, возможность еще раз пережить приятные моменты своей жизни.

Ценность записей, сделанных в дневнике успеха, не в *»правильности»* оформления, а в их содержании. *Он* содержит заметки из жизни ребенка, расположенные на нескольких страницах.

Примерная тематика:

«Здравствуй, малыш!» – общая информация о ребенке, эту страницу заполняет воспитатель

«Информация обо мне» – на этой странице ребенок будет вести дневник событий своей жизни. Необходимо приклеить свою фотографию или нарисовать свой портрет и своих друзей.

«Я мечтаю» – ребёнок рассказывает о том, каким он будет, когда вырастет, кем он хочет стать, о чем он мечтает. Ответы ребенка записывает воспитатель

«Экран настроения» Дети рисуют себя, передавая свое настроение в данный момент: радость, грусть, злость, удивление. Воспитатель записывает рассказ со слов ребенка, выясняя, почему у него такое настроение.

«Я мечтаю…» Ответы на данные вопросы записывают родители или воспитатель.

«Моя дружная семья» Ребенок рисует своих членов семьи, отражая их настроение. *(Папа всегда строгий, мама веселая и. т. д.)*

«Радостный день» Беседа о праздниках, которые дети проводят в детском саду и дома. Дети составляют рассказ, рисуют.

«Мы такие разные» Дети вырезают из журналов и газет картинки с изображением людей, животных, сказочных героев и наклеивают их. Со слов ребенка воспитатель записывает под картинками, какое у них настроение.

«Дружные ладошки» Дети обводят свои ладошки. Взрослые записывают со слов ребенка на каждый пальчик своё качество характера.

«Что такое хорошо, что такое плохо» Эта страничка помогает детям изобразить, *»что такое хорошо, что такое плохо»*. Ребенок рисует в одной колонке хорошие поступки, а в другой плохие. Этой работе предшествует чтение художественной литературы: *»Что такое хорошо, что такое плохо»*.

Раздел 1 «Учусь думать, рассуждать, анализировать» – приведены упражнения для групповой работы, ситуации и сказки для развития у детей самостоятельности, инициативности и активности.

2 раздел «Неконструктивное поведение» включает ситуации для детей с проблемами поведения и вопросы, лесенку самооценки.

«Родителям на заметку» – правила поведения с детьми, рекомендации (агрессивные, демонстративные, импульсивные)

3 Раздел «Мир познаю в игре», – игры для коллективной работы с детьми на отработку навыков конструктивного поведения. Благодаря этому, дети получают знания о способах взаимодействия со сверстниками, взрослыми, близкими людьми, правилах поведения и общения.

4 Раздел «Чему Я научился?... »

Данная страница заключительная в дневнике. Дети рассказывают, что нужно для хорошего настроения, чему они научились на занятиях, что значит быть хорошим человеком и доставлять радость другим людям.

«Мои достижения» – фотоматериалы со специалистами

«Открой и посмотри» – приложение (поделки, рисунки).

Структура дневника подвижна. В зависимости от задач, которые преследует педагогический коллектив, освещаемые темы могут дополняться другими или сокращаться.

Работа проводится с каждым ребенком отдельно в любое удобное время. Разные виды работы дают возможность взрослому и ребенку проявить свою фантазию и инициативу.

Дневник ведётся с целью: создания единого коррекционно-развивающего пространства, для детей с неконструктивным поведением, в котором воспитатели оказывают детям поддержку, сопровождение до конечного результата, закрепляя на практике, умение преобразовывать неконструктивное поведение в конструктивное; осуществления профилактики и закрепление коррекционного эффекта до полного контроля над неконструктивным поведением.

Работа с дневником проходит в три этапа.

Первый этап «Диагностический»: «Карта наблюдения поведения и расстройства эмоциональной сферы», «Оценка особенностей развития ребенка дошкольного возраста», «Наблюдение неконструктивного поведения детей» (Вайнер М. Э.), глубокое изучение причин поведения, создания психологического портрета

Опрос родителей и воспитателей ребенка с целью выявления детей с особенностями поведения (агрессивные, конфликтные), методики выявления самооценки «Лесенка» (С. Г. Якобсон, В. Г. Щур), проективных методик.

Дневник заполняется на основе интегрированной психолого-педагогической оценки, полученной по итогам анализа данных психолога, а также изучения документации. Дневник заполняется в течение учебного года.

На первой странице четко и разборчиво заполняются педагогом данные о ребёнке, название учреждения.

Далее педагогом заполняется карта трудностей, имеющихся у ребёнка (педагогическая диагностика). При необходимости педагог обращается к другим специалистам. Карта заполняется на основе наблюдения за деятельностью ребёнка и изучения его работ. Педагогом-психологом заполняется карта данных психологической диагностики, определяются причины трудностей, возникающих у ребёнка при освоении образовательной программы.

Дневник успеха ребенка: даёт представление о видах трудностей, возникающих у ребёнка при освоении образовательной программы; раскрывает причину, лежащую в основе трудностей; содержит примерные виды деятельности, задания для коррекции, задания для самооценки ребенком своих достижений.

Специалисты, осуществляющие сопровождение ребёнка, реализуют следующие профессиональные функции: *диагностическую* (заполняют диагностические карты трудностей, возникающих у ребёнка; определяют причину той или иной трудности с помощью комплексной диагностики); *проектную* (разрабатывают на основе реализации принципа единства диагностики и коррекции индивидуальный маршрут сопровождения); *сопровождающую* (реализуют работу по дневнику успеха); *аналитическую* (анализируют результаты реализации мероприятий, проведнных на этапах работы с ребенком).

Второй этап «Беседы с детьми по картинкам». Групповая работа воспитателя с детьми, обсуждение проблемных ситуаций, правил поведения. Благодаря этому, дети получают знания о способах взаимодействия со сверстниками, взрослыми, близкими людьми, правилах поведения и общения.

Третий этап «Организация игр» – развитие самоконтроля, умение работать по правилу и образцу.

Четвёртый этап – работа воспитателя индивидуально с ребенком, где он помогает ребенку проанализировать, на сколько ступенек он вырос по «лесенке успеха». (Вопросы: Что ты узнал, рассматривая картинку? Ты узнал, что всё просьбы выполнять не нужно? А почему? Молодец, теперь ты знаешь, что говорить «НЕТ» можно во благо.)

Итоговые и промежуточные результаты коррекционной работы ориентируются на освоение ребёнком программы дошкольного образо-

вания, коррекционно-развивающей программы. Динамика развития ребёнка отслеживается по мере реализации работы по дневнику успеха, продвижение по которому свидетельствует о снижении количества трудностей поведения и улучшения взаимодействия со сверстниками и взрослыми, успешной адаптации в школе.

В начале нашей работы была разработана и проведена диагностика на выявление уровня сформированности личностного потенциала детей. Мы опирались на диагностические разработки Г. А. Урунтаевой (Методика «Изучение умения сдерживать свои непосредственные побуждения»). В диагностике приняли участие две группы дети 5 – 6 лет. Одна группа экспериментальная и вторая группа контрольная. В контрольной группе следующие результаты: высокий уровень – 60 %; средний уровень – 36 %; низкий уровень – 4 %. Уровень сформированности умения сдерживать свои непосредственные побуждения у детей в экспериментальной группе составил: оптимальный уровень – 20 %; допустимый уровень – 68 %; недостаточный уровень – 12 %. В контрольной группе следующие результаты: оптимальный уровень – 27 %; допустимый уровень – 41 %; недостаточный уровень – 32 %.

После проведения первичного исследования была организована работа с детьми с применением технологии «Дневник успеха», которое включало в себя ряд мероприятий таких как: занятия «Мои эмоции», «Моё настроение», «Дорогою добра», релаксационные занятия в сенсорной комнате «Я учусь владеть собой», квест-игра с родителями «Навстречу семье», а также викторины, интерактивные беседы, познавательные часы.

В дальнейшем планируется разработать странички в дневнике для «домашней работы» с родителями, упражнения на развитие умения самоанализа, закрепления умений по общению с ребенком с трудностями поведения.

Включить в дневник блок с индивидуальными заданиями для развития у детей самопознания, саморегуляции, уверенного поведения, сотрудничества, креативности и творчества. В данный момент эти блоки в дневнике представлены комплексами игр для детей старшего дошкольного возраста.

Успешно применяя в работе с детьми технологию «Дневник достижений» считаем необходимым отметить положительные результаты: дошкольники проявляют инициативу в разных видах деятельности; стремятся активно познавать действительность, не боясь неуспеха и неудач, уверен в своих силах; адекватно, критически оценивают конкретные результаты собственных действий и действий других; сознательно руководят собственными действиями.

Литература

1 Жан Пиаже. Избранные психологические труды. М. : Междунар. пед. акад., 1994. 680 с.

2 Зверева М. Л., Коломыченко И. И. Роль ДОУ в развитии личностного потенциала дошкольника посредством игровой деятельности // Молодой ученый. 2022. № 48 (443). С. 394–396. URL: https://moluch.ru/archive/443/97137/ (дата обращения: 06.04.2024).

3 Каган М. С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа. М. : Политиздат, 1974. 328 с.

4 Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2009. 713 с.

5 Сорокоумова Г. В. Изучение личностного потенциала педагогов : учеб. пособие по курсу «Психология личности». Н. Новгород : НФ УРАО, 2010. 280 с.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ИХ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

Ю. Н. Зарубина
кандидат психологических наук, доцент
Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

Студенческие годы являются ключевым периодом в формировании личности. В это время молодые люди не только приобретают профессиональные навыки, но и формируют свои ценностные ориентации, которые будут играть важную роль в их дальнейшей жизни и карьере.

Система ценностей и ценностных ориентаций личности определяет состояние, характеристику и уровень развития личности, делает ее поведение более осознанным и гибким. В социальной психологии ценности играют ключевую роль в формировании взглядов, отношений и поведения людей в рамках общества.

Ценности являются стандартами, которые служат важными индикаторами для выбора и оценки поведения, планов и межличностных отношений.

С. Л. Рубинштейн понимает ценность как значимость чего-либо для человека и ориентир поведения, по его мнению, «наличие ценностей есть выражение небезразличия человека по отношению к миру, возникающего из значимости различных сторон, аспектов мира для человека, для его жизни» [4, с. 383].

М. Рокич называет ценностям устойчивые целенаправленные убеждения, мотивирующие человека [7, с. 32]. Он различает два типа ценностей: терминальные, ориентированные на желаемый конечный результат (например, счастье, самоуважение), и инструментальные, представляющие способы достижения этих результатов (например, честность, готовность к сотрудничеству).

Ш. Шварцем была предложена теория базовых человеческих ценностей, в которой он рассматривает ценности как устойчивые убеждения,

которые группируются вокруг нескольких мотивационных типов, являющихся универсальными в различных культурах [6, с. 44]. К таким мотивационным типам Ш. Шварц относит, например, достижение, власть, удовольствие, благожелательность, универсализм, традицию, конформность. Ценности, согласно Ш. Шварцу, организованы в круговой континуум и фокусируются на открытости к изменениям, сохранении, самоопределении, самоутверждении. Позднее автором были добавлены также другие измерения фокусировки ценностей.

Выдающийся российский психолог Д. А. Леонтьев подчеркивает, что ценности интегрированы в структуру смысла жизни человека [2, с. 13]. Ценности определяют смысл жизни и направляют деятельность человека, влияют на решения и поступки человека, являются активными регуляторами поведения. Ученый считает, что следование собственным ценностям является ключевым для достижения субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью.

Ценностные ориентации представляют собой стойкие системы целей и предпочтений, которые направляют поведение и взаимодействие человека со своим социальным окружением. Они выступают не только как детерминанты выбора, но и как факторы, определяющие направленность личностного роста и развития. Ценностные ориентации базируются на ценностях и потребностях личности, ее желаниях и стремлениях.

А. Н. Леонтьев считает, что ценностные ориентации – это такие жизненные мотивы, которые способны создать внутреннюю психологическую оправданность существования личности, они составляют смысл жизни [1, с. 21].

По мнению Г. Оллпорта, источником большинства ценностей личности является мораль общества [3, с. 45]. Но в то же время автор выделял ценностные ориентации, которые не базируются на моральных нормах, например любознательность, эрудиция, общение и т. д.

Ценностные ориентации формируются под влиянием множества факторов, включая семейное воспитание, образование, социальное окружение и культурные особенности.

В студенческие годы важную роль в формировании ценностей и ценностных ориентаций играет университетская среда, которая предоставляет студентам возможности для самореализации, общения и обмена знаниями.

Исследования ряда ученых показывают, что активное участие в студенческих организациях и проектах способствует формированию таких ценностей, как ответственность, уважение и толерантность [5, с. 153]. Эти ценностные ориентации способствуют формированию гармоничной личности, открытой к социальным изменениям. Например, результаты исследования, проведенного Д. Г. Сидоровым, показывают, что основ-

ными ценностными ориентациями студентов являются физическое и психическое здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь, уверенность в себе, интересная работа [5, с. 152].

В ходе обучения в вузе особое внимание должно уделяться не только формированию профессионально важных качеств, но и устойчивой самооценки, отдельных личностных черт, позитивной Я-концепции.

Адекватная самооценка, интернальный локус контроля и гармоничное развитие личности студента способствуют формированию активных, независимых и самостоятельных в работе профессионалов.

Поэтому в образовательные программы высших учебных заведений необходимо включать не только специализированные курсы, формирующие профессиональные компетенции, но и отдельные предметы или темы, которые бы содержали образовательный контент, стимулирующий развитие креативности, активности, самостоятельности, а также эмпатии и отзывчивости, что является основой для формирования устойчивых ценностных ориентаций.

Применение активных и интерактивных методов обучения и вовлечение студентов в научно-исследовательскую деятельность могут существенно повлиять на ценности и ценностные ориентации студентов. Активизация креативного мышления, социальной ответственности, участие в социальных и волонтерских проектах развивают у студентов такие качества, как глобальное мышление, эмпатия и умение работать в команде.

Ценностные ориентации студентов – это не только отражение их текущего мировоззрения, но и основа для их будущего профессионального и личного развития. Высшие учебные заведения играют ключевую роль в формировании этих ориентаций через образовательные программы, создание поддерживающей среды, мотивацию участия студентов в социально значимых проектах. Понимание этих процессов помогает образовательным учреждениям более целенаправленно работать над формированием необходимых современному обществу качеств и компетенций будущих профессионалов.

Литература

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 130 с.

2. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение. 1998. № 1. С. 13–25. URL: https://istina. msu.ru/publications/article/1120362/

3. Олпорт Г. Личность в психологии. СПб. : Ювента, 1998. 345 с.

4. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1976. 416 с.

5. Сидоров Д. Г. Динамика ценностных ориентаций студентов в период обучения // Приволжский научный журнал. 2013. № 1. С. 150–153.

6. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России / Ш. Шварц, Т. П. Бутенко, Д. С. Седова, А. С. Липатова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9, № 1. С. 43–70. URL: https://psy-journal.hse.ru/data/2013/10/30/1283379255/Schwartz_et_al_9–02pp43–70. pdf

7. Rokeach M. The nature of human values. N. Y., 1973. 438 p.

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОНКУРС «СВОЕ ДЕЛО» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ

Н. А. Казарина
методист
Центр развития дополнительного образования ГАУ ДПО Иркутской области
«Институт развития образования Иркутской области»

Современный мир характеризуется стремительным развитием технологий, глобализацией и постоянными изменениями, что ставит перед системой образования новые задачи. В условиях глобализации, цифровизации и развития креативной экономики особое внимание уделяется развитию компетенций и личностного потенциала учащихся. Современные тенденции требуют от системы образования адаптации к новым реалиям и подготовки учащихся к жизни и работе в условиях меняющегося мира.

Актуальность темы развития личностного потенциала обусловлена несколькими факторами. Во-первых, современный рынок труда предъявляет к специалистам требования, выходящие за рамки узкопрофессиональных знаний и навыков. Востребованными становятся такие качества, как критическое мышление, креативность, развитые коммуникативные навыки, способность к сотрудничеству и командной работе, умение решать проблемы и адаптироваться к изменениям, т. е. те характеристики, которые составляют основу личностного потенциала.

Во-вторых, возрастает роль гибких навыков (soft skills), связанных с эмоциональным интеллектом, коммуникацией и межличностным взаимодействием. В условиях развития технологий, автоматизации и искусственного интеллекта, именно эти навыки становятся ключевым конкурентным преимуществом человека на рынке труда.

Кроме того, современные социокультурные тренды, такие как рост предпринимательской активности и развитие креативной экономики, требуют от людей инициативности, способности к инновациям и готовности брать на себя ответственность.

Уже сегодня можно наблюдать как меняется система образования. Глобализация влияет на расширение международного сотрудничества, мобильность студентов и преподавателей, развивает навыки работы в мультинациональной и мультикультурной среде. Цифровизация способствует внедрению цифровых технологий в образование. Использование онлайн-платформ в образовательном процессе стало неотъемлемой частью действительности, способствующей повышению уровня обучения.

Сфера экономики стимулирует развитие инициативности, адаптивности и творческих, нестандартных методов к решению проблем.

Все это находит отражение в нормативных актах, таких как Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который определяет основные принципы и направления развития образования, включая использование современных образовательных технологий и формирование у обучающихся компетенций, необходимых для жизни в информационном обществе; национальные проекты «Образование» и «Цифровая экономика»: направленных на модернизацию системы образования, развитие цифровой образовательной среды, подготовку кадров для цифровой экономики.

Одним из эффективных средств развития личностного потенциала обучающихся является участие в конкурсных мероприятиях. Участие в конкурсах способствует развитию у обучающихся критического и стратегического мышления, креативности, коммуникативных навыков, мотивации и инициативности.

Конкурсные мероприятия способствуют формированию ключевых компетенций, необходимых для успешной жизни и профессиональной деятельности в современном мире.

Одним из таких конкурсов является ежегодный региональный конкурс «Свое дело» для обучающихся школ и студентов профессиональных образовательных организаций сельскохозяйственной направленности Иркутской области. Он направлен на развитие предпринимательской инициативы у школьников и студентов, является частью реализации Концепции развития непрерывного агробизнес-образования на сельских территориях Иркутской области на 2021–2025 годы.

Целью конкурса является стимулирование самостоятельной предпринимательской деятельности, развитие у обучающихся навыков бизнес-планирования и выработки управленческих решений.

«Свое дело» – проектный конкурс, позволяющий получить участникам практический опыт в сфере бизнеса. Работая над собственным проектом, участники проходят все этапы создания и развития собственного бизнеса, от генерации идеи до разработки бизнес-плана, маркетинговой стратегии и финансового планирования.

Участие в конкурсах, подобных «Свое дело», незаменимо для развития у обучающихся ключевых компетенций XXI в., это уникальная площадка для школьников и студентов, мечтающих о собственном бизнесе.

Конкурс имеет ряд преимуществ:

- Проекты, создаваемые в рамках конкурса ориентированы на социально-экономическое развитие региона, в частности развитие сельских территорий Иркутской области.

- Конкурс имеет практико-ориентированный подход: участники получают не только теоретические знания, но и практический опыт в сфере бизнеса благодаря руководству опытных наставников и консультации специалистов из числа представителей реального сектора экономики.
- Участникам конкурса предоставляется комплексная информационная поддержка. Организаторы конкурса предоставляют участникам возможность заблаговременно ознакомиться с нюансами проведения испытаний, знакомят с направлениями, организуют семинары и необходимые консультации на всех этапах реализации проекта.

Помимо прочего, участники имеют шанс на получение финансовой поддержки, и продвижения собственной бизнес-идеи.

Но «Свое дело» – это не только конкурс бизнес-проектов, это путь личностного роста и развития ключевых компетенций у обучающихся необходимых для успеха в современном мире.

Обратимся к тому, как каждый этап конкурса влияет на развитие личностных качеств участников.

На этапе генерации бизнес-идеи развивается креативность, нестандартное мышление, умение видеть возможности и находить решения актуальных проблем.

Разработка бизнес-плана формирует аналитическое мышление, развивает навыки целепологания и планирования. В процессе работы над бизнес-планом участники конкурса учатся формулировать цели, которые являются конкретными, измеримыми, достижимыми, релевантными и ограниченными во времени.

Работа над маркетинговой стратегией включает в себя комплекс навыков и качеств, необходимый для бизнеса и личного развития. Исследование рынка и анализ конкурентов способствуют развитию аналитических навыков.

Этап планирования учит работе с ресурсами, необходимостью оценивать необходимые финансовые, материальные и человеческие ресурсы, разрабатывать бюджет и график реализации проекта. Финансовое планирование формирует финансовую грамотность, умение работать с бюджетом, учитывать финансовые риски и принимать обоснованные финансовые решения.

Особенно важным является этап прогнозирования рисков и разработке мер по их снижению, анализу возможных препятствий и трудностей. Часто для юных участников разработка планов действий на случай возникновения непредвиденных ситуаций является затруднительной. Недостаток жизненного опыта и понимания того, какие именно проблемы могут возникнуть в процессе реализации проекта, создают опреде-

ленные трудности. Однако умение управлять рисками – это ключевой навык для любого предпринимателя, который стремится к успеху.

Презентация проекта развивает коммуникативные навыки, умение представлять свои идеи, и аргументированно доказывать их значимость, а также влиять на аудиторию.

Таким образом, участие в конкурсе «Свое дело» помогает участникам не только получить практический опыт в сфере бизнеса, но и развить важные личностные качества, которые пригодятся им в любой сфере деятельности.

Инвестируя в развитие личностного потенциала молодежи, мы инвестируем в будущее, формируя поколение активных, ответственных и успешных людей, способных вносить свой вклад в развитие общества и строить лучшее будущее для всех.

Конкурс «Свое дело» выступает ярким примером эффективного инструмента развития личностного потенциала учащихся, подготавливая их к успешной жизни в условиях современных социокультурных вызовов и трендов. Он не только прививает навыки бизнес-планирования и предпринимательской деятельности, но и формирует ключевые компетенции, необходимые для адаптации и успеха в меняющемся мире.

Опыт конкурса «Свое дело» демонстрирует необходимость дальнейшего развития и поддержки подобных инициатив. Инвестиции в образовательные проекты, направленные на развитие личностного потенциала молодежи, – это инвестиции в будущее нашей страны. Формирование поколения активных, инициативных и ответственных граждан – залог устойчивого развития и процветания общества.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2024 // КонсультантПлюс. URL: https://school426. gosuslugi.ru/netcat_files/32/50/Federal_nyy_zakon_ot_29.12.2012_N_273_FZ_red._ot_19.12.2023. pdf?ysclid = lsbd7y5tuf790423061 (дата обращения: 07.02.2024).

2. Паспорт национального проекта «Образование» : утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16 // КонсультантПлюс. URL: https://serdtsedetyam.ru/wp-content/uploads/pasport-naczionalnogo-proekta-obrazovanie-utv. -prezidiumo-1. pdf

3. Паспорт национального проекта «Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» : утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 04.06.2019 N 7 // КонсультантПлюс. URL: http://static. government.ru/media/files/urKHm0gTPPnzJlaKw3M5cNLo6gczMkPF. pdf

4. Пахомова Е. М. Конкурс профессионального мастерства как средство повышения квалификации учителя квалификации учителя. URL: http://nauka-pedagogika. com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-konkurs-professionalnogomasterstva-kak-sredstvo-povysheniya-kvalifikatsii-uchitelya#ixzz59RHlXaYJ (дата обращения: 13.12.2022).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КВЕСТОВ В ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Д. В. Каменских
педагог-психолог
ГБПОУ ИО «Ангарский автотранспортный техникум»

В воспитательном процессе любого образовательного учреждения, будь то детский сад, школа, техникум, колледж, особая роль принадлежит работе, направленной на профилактику социально-негативных явлений среди обучающихся. Об этом свидетельствует общая компетенция ОК 08, которая звучит следующим образом «Использовать средства физической культуры для сохранения и укрепления здоровья в процессе профессиональной деятельности и поддержания необходимого уровня физической подготовленности».

Организуя профилактическую работу с обучающимися, мы выбираем такую форму работы как организация волонтерского отряда «Равный – равному», поскольку привлечение самих обучающихся в волонтерский отряд по пропаганде здорового образа жизни позволяет сформировать у молодых людей устойчивое антиалкогольные и антинаркотические установки. Работа волонтерского отряда заключается в проведении профилактических занятий, бесед, тренингах, массовых акций, квестов, создании профилактических брошюр и плакатов, проведение опросов, анкет и т. д. [2; 3]

Остановимся на одном из эффективных методов в профилактике в нашем образовательном учреждении, а именно на квестах как на интерактивных играх с элементами поиска и решения задач в реальном времени. Использование квестов в среднем профессиональном образовании (СПО) открывает новые потенциалы для профилактической работы [1; 4].

Следует отметить, что квесты могут быть направлены на развитие коммуникативных навыков и умений работать в команде, формирование правильного понимания социально значимых проблем, таких как здоровый образ жизни, профилактика аддиктивного поведения, толерантность и противодействие буллингу, привлечение внимания к вопросам социальной ответственности и законопослушности, а также повышение мотивации к обучению и профессиональному самоопределению. Имея разную направленность квесты позволяют формировать у обучающихся важные жизненные навыки через призму игровой деятельности. Становясь участниками квеста, обучающиеся погружаются в его процесс, который требует от них взаимодействия, внимательности, логики и страте-

гического мышления. Работая в команде, обучающиеся научаются разрешать конфликты, распределять обязанности и поддерживать друг друга ради достижения общей цели квеста. Квест позволяет донести до молодежи информацию о влиянии различных социальных факторов на их жизнь, например, можно раскрыть темы здорового питания, отказа от курения и алкоголя, безопасности в интернете, а также расширить знания о последствиях рискованного поведения. [5]

Таким образом, использование квестов в профилактической работе в среднем профессиональном образовании – это подход, способствующий повышению интереса и вовлеченности обучающихся в профилактическую деятельность. Интерактивность и игровая форма позволяют донести до обучающихся важные социальные и здоровьесберегающие сообщения, объединить теоретические знания с практическими навыками и способствовать формированию ответственного отношения к собственной жизни.

Ниже представлен пример сценария профилактического квеста «Путь к здоровью», целью которого является формирование культуры здорового образа жизни

В квесте «Путь к здоровью» актуализируется проблема употребления несовершеннолетними психоактивных веществ, высокий уровень заболеваемости, отсутствие у обучающихся ответственности за свое поведение и

Целевая аудитория: обучающиеся 1–2-х курсов.

Продолжительность: 1 ч.

Оборудование и материалы: мультимедийная аппаратура, маршрутные листы

Организация аудитории: актовый зал (общее построение), расположение станций по учебному корпусу техникума

План мероприятия:

1. Вступительное слово.

2. Организационный (команды в количестве 5 чел. получают маршрутные листы с этапами квеста, всего 5 этапов)

3. Прохождение этапов квеста командами

4. Рефлексия

5. Подведение итогов и награждение.

Ход мероприятия

1.Вступительное слово ведущего: Здоровый образ жизни – важнейшее условие здоровья любого человека. Здоровый образ жизни – это образ жизни, который направлен на профилактику заболеваний и укрепления организма человека с помощью простых составляющих – правильного питания, занятия спортом, отказа от вредных привычек и спо-

койной, не вызывающей нервных потрясений жизни. Соблюдение здорового образа жизни особенно актуально в подростковом и юношеском возрасте, когда психика и тело человека еще формируются.

На здоровье человека оказывает влияние целая группа различных факторов – это и наследственность, и экологическая обстановка, и уровень развития медицины. Однако наиболее существенным фактором является тот образ жизни, которого придерживается человек. К счастью, это именно та область, которую мы в силах регулировать сами. Игнорирование вопроса здорового образа жизни, как правило, приводит к самым плачевным результатам, когда даже самый мощный запас здоровья истощается и человек становится заложником различных недугов.

Уберечь себя и сохранить его здоровье на максимально высоком уровне вполне по силам каждому из нас. Для этого нужно понимать важность этой проблемы и действовать грамотно и продумано. Давайте сначала разберемся, что же входит в понятие здорового образа жизни.

Здоровый образ жизни (*обсуждение):* правильное питание; занятие физическими упражнениями; закаливание; соблюдение режима дня; соблюдение норм гигиены; отказ от вредных привычек.

Культура здоровья – это составная часть базовой культуры личности, отражающая осознанное, ценностное отношение человека к собственному здоровью, основа на ведении здорового образа жизни, выраженная в полноценном физическом, психическом, духовно-нравственном и социальном развитии.

2. Организационный момент. Квест начинается с общего построения. Капитаны представляют команду (название, девиз). Ведущий знакомит участников с маршрутными листами, географией расположения, руководителями этапов квеста.

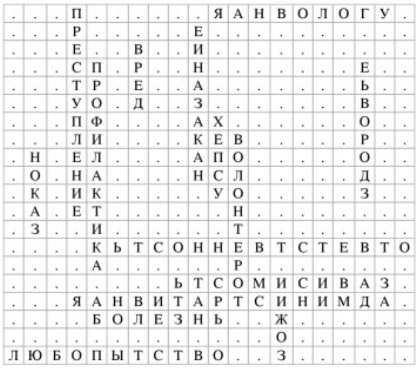
3. Прохождение этапов квеста. Каждая команда двигается по этапам квеста в соответствии с маршрутными листами. После прохождения этапов квеста команды собираются в актовом зале. В приложении представлены этапы квеста.

Этапы квеста

За каждый правильный ответ команде присуждается 1 бал. За творческий этап 4 балла. Общая сумма баллов составляет 30.

Задание	Правильный ответ
Станция 1 «Понятийная»	
Дайте определение следующим понятиям: 1. Здоровый образ жизни (по определению ВОЗ)	1. Здоровье человека (по определению Всемирной организации здравоохранения, ВОЗ) – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физиче-

2. Профилактика 3. Ответственность	ских дефектов 2. Профилактика (др.-греч. *prophylaktikos* – предохранительный) – комплекс различного рода мероприятий, направленных на предупреждение какого-либо явления и/или устранение факторов риска. 3. Ответственность – личностная характеристика человека, описывающая его способность обстоятельно анализировать ситуацию, заранее прогнозировать последствия (весь комплекс следствий) своих действий или бездействий в данной ситуации и делать выбор формы своих поступков с готовностью принять последствия выбора как неизбежные свершившиеся факты
Станция 2 «Ситуационная»	
1. Внимательно прочитайте предложенную ситуацию: Гражданин Д. на своей страничке в социальной сети опубликовал пост следующего содержания: «Всем, кто не в теме, рассказываю. Теперь можно оттянуться и хорошенько похохотать с друзьями, не тратя много денег! Есть такая прикольная штука. Называется "веселящий газ". Эффект улет, особенно, если пыхнуть его пред ночным клубом. Рекомендую! К посту он приложил свое фото с воздушным шариком». 2. Ответьте на вопросы: – Какой вид правонарушения совершил гражданин Д.? – Какой вид юридической ответственности понесет гражданин Д.? – Каким кодексом устанавливается ответственность за деяние гражданин Д.? – Назовите номер и название статьи кодекса, которой соответствуют признаки состава данного деяния. – Какое наказание ждет гражданина Д.?	**Ситуация с гр. Д.** Проступок Административная КоАП РФ Кодекс пополнен новой ст. 6.13.1, в которой прописано, что ответственности подлежат физлица, должностные лица, ИП, юрлица за пропаганду использования (потребления), в том числе через интернет закиси азота либо за распространение информации о реализации (сбыте) закиси азота не в целях производства пищевой продукции, продовольственных товаров или продуктов питания либо не для медицинского, промышленного или технического применения. За нарушение данной нормы для граждан предусмотрен штраф в размере от 1 тыс. до 2 тыс. руб., для должностных лиц от 10 тыс. до 20 тыс. руб., ИП – от 10 тыс. до 20 тыс. руб. либо административное приостановление деятельности до 30 сут., юрлиц – от 50 тыс. до 150 тыс. руб. либо административное приостановление деятельности до 30 сут.
3. Внимательно прочитайте предложенную ситуацию: Гражданин С приобрел носки с изображением листков наркосодержащего растения (конопли) и выложил к себе на страничку в социальной сети свои фотографии в данных носках. Фотографии гражданина С. Набрали большое количество просмотров. 4. Ответьте на вопросы – Какой вид правонарушения	**Ситуация с гр. С.** Поступок Административная ответственность КоАП РФ Статья 6.13. Пропаганда наркотических средств, психотропных веществ или их прекурсоров, растений, содержащих наркотические средства или психотропные вещества либо их прекурсоры, и их частей, содержащих наркотические средства или психотропные вещества либо их прекурсоры, новых потенциально опасных психоактивных веществ. Пункт 1.1. Пропа-

совершил гражданин С.? – Какой вид юридической ответственности понесет гражданин С.? – Каким кодексом устанавливается ответственность за деяние гражданин С.? – Назовите номер и название статьи кодекса, которой соответствуют признаки состава данного деяния – Какое наказание ждет гражданина С.?	ганда наркотических средств, психотропных веществ или их прекурсоров, …с использованием информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» влечет наложение административного штрафа на граждан в размере от четырех тысяч до пяти тысяч рублей с конфискацией рекламной продукции и оборудования, использованного для ее изготовления; на должностных лиц – от сорока тысяч до пятидесяти тысяч рублей
Станция 3 «Внимательная»	
1. Найдите в тексте 15 слов, относящихся к теме профилактики. Слова расположены по горизонтали, вертикали, вверх, вниз, в обратном направлении.	
Станция 4 «Поисковая»	
Ответьте на следующие вопросы: 1. Когда и где была основана первая табачная компания, полностью принадлежавшая государству? 2. Как звучал первый антитабачный лозунг, появившийся в 1915 г.? 3. Что такое вейп? 4. Что входит в состав вейпов? 5. Можно ли считать вейпы безопасными?	1. В 1636 г. в Испании была основана первая табачная компания полностью принадлежавшая государству. 2. Курящий мальчик может не беспокоиться о своем будущем – у него нет будущего 3. Электронная система доставки никотина. Это электронная сигарета, которая позволяет получить дозу алкалоида без использования сигареты с сопровождающими ее курение опасными эффектами 4. В составе: глицерин, пропиленгликоль и ароматические добавки. Одни наполнители содержат никотин, другие – нет, это указано на упаковке. Вейп похож на ингалятор: внутри него нагревается и закипает жидкость, в результате чего образуется пар для вдыхания Страдают легкие, начинает развиваться бронхиолит, возрастает риск развития сердечно-сосудистых заболеваний, повышается артериальное давление,
Станция 5 «Творческая»	
Придумайте лозунг против курения вейпов	

4. Рефлексия. Каждая команда заполнить таблички для рефлексии.

Участник	Я знал до квеста	Я знаю после квеста
1		
2		
3		
4		
5		

5. Подведение итогов и награждение. Команда, набравшая максимальное количество баллов, является победителем, ей вручается диплом. Участникам сертификаты.

Литература

1. Ерхова Н. В., Климович В. Ю. День здоровья. Профилактика употребления ПАВ. М. : Центр Планетариум, 2007. 142 с.

2. Еременко Н. И. Профилактика вредных привычек. М. : Глобус, 2007 187 с.

3. Жиляев А. Г., Палачева Т. И., Кулагин А. Т. Формирование жизненных ценностей и развитие поведенческих навыков у учащихся средней школы. Казань, 2002. 127 с.

4. Литова З. А. Деловые игры в учебном заведении. Курск : Курский обл. ИПК и ПРО, 1996. 187 с.

5. Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. Технология игры в обучении и развитии. М. : Рос. пед. агентство, 1996. 87 с.

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ И САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ В ИХ СВЯЗИ СО СТРАТЕГИЯМИ СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАНИЯ (НА МАТЕРИАЛАХ БАЙКАЛЬСКОГО РЕГИОНА)

А. Д. Карнышев
доктор психологических наук, профессор
Иркутский государственный университет

О. А. Карнышева
кандидат психологических наук, доцент
Иркутский государственный университет

В начале 90-х гг. XX в. в московских лекциях немецкого философа В. Хёсле – воспитанника движения зеленых прозвучали две экологически заостренные истины, касающиеся политиков, предпринимателей, да и рядовых граждан нашей страны: «эксплуатация природы определяется не той или иной собственностью на средства производства, а менталитетом людей, обязанных принимать определенные решения» и «неэффективность вашей экономической системы приводит к еще большему загрязнению окружающей среды: ведь ваша экономика мирится со столь

чудовищным разбазариванием природных ресурсов, с которым не согласился бы ни один западный предприниматель» [7, с. 111]. В целом это был достаточно актуальный упрёк. Приходится признать, что некоторые российские «субъекты», осознавшие безграничность просторов своей страны и руководствующиеся своими корыстными интересами, нередко бездушны и расточительны по отношению к окружающим ландшафтам с их природными богатствами, к атрибутам флоры и фауны. Это является не только некоторым следствием масштабности восприятия окружающего мира, но и на уровне подсознания формирует психологию транжирства природных ресурсов, отсутствия должной заботы о них.

Имеющиеся тенденции такого рода, так или иначе, были отражены в наших опросах. В лонгитюдном исследовании в Байкальском регионе, на вопрос: «В какой мере местное население способствует защите и благоустройству окружающей среды на территории, где Вы проживаете?», были получены следующие ответы (табл. 1).

Таблица 1

Оценка респондентами характера активности местного населения Байкальского региона в защите и благоустройстве окружающей среды по годам, %

Варианты оценок	2019 г. (n = 1646)	2013 г. (n = 732)	2007 г. (n = 841)
Всё местное население озабочено и стремится внести свой вклад	3,3	7,1	6,5
Большинство жителей стремятся что-то сделать, но не всё получается	19,5	15,3	23,6
Этим озабочены немногие, большинство же равнодушно	55,8*	33,3	24,3*
Забота осуществляется лишь на словах, на деле продолжается загрязнение природы	16,7*	27,7	35,3*
Никто об этом даже не задумывается	1,4	8,7	7,3
Затруднились ответить	1,4	6,4	2,9

Примечание: $p < 0{,}05$*.

Особый комментарий к табл. 1 не нужен. Приведенные цифры говорят и о том, что в современном обществе, к сожалению, пока вряд ли уменьшается количество людей, которые пекутся, прежде всего, о корыстных «потре бительских» интересах, не настроены на то, чтобы потратиться, а даже просто задуматься о таких неосязаемых предметах, как патриотические обязанности, не говоря уже – реальными действиями побеспокоиться о защите родной природы. Стоит добавить, что во всех трёх исследованиях близкие по количественному содержанию ответы были получены и на аналогичный вопрос: «В какой мере, на Ваш взгляд, местные власти заботятся о природе». Поскольку, несмотря на обилие

лозунгов о защите природы, негативные тенденции в разных слоях общества продолжаются, необходимо искать корни существования проблемы в психике человека. В вышедшей в США в 2009 г. и в России в 2021 г. книге «Буддийский ответ на климатический кризис» Далай-Лама XIV увидел основную причину в издержках потребительства и эгоистического отношения человека к природе:

Наша упрямая поглощенность собой,
Укоренившаяся в наших умах
С незапамятных времен,
Отравляет, загрязняет и разрушает
Окружающую среду,
Созданную общей кармой
Всех живых существ.

Скорее всего, «упрямая поглощенность собой», т. е. завышенная самооценка, лежащая в фундаменте равнодушного отношения к природе и «другим», часто проявляется и в заметном снижении кругозора и социальной ответственности человека. Данную тенденцию сумел более века назад предвосхитить в своей книге «Закат Европы» немецкий философ О. Шпенглер. Он говорил о том, что, по сравнению с периодом существования гуманистических ценностей, запросы людей мельчают до уровня примитивных потреб. «Взирать на мир не с высоты, как Эсхил, Платон, Данте и Гёте, а с точки зрения повседневных потребностей и назойливой действительности, – я обозначаю это как замену орлиной перспективы жизни перспективой лягушачьей. Таково нисхождение от культуры к цивилизации [8, с. 523]. Одновременно он пояснял и некоторые доводы таких тенденций. «Нисхождение от орлиной перспективы к лягушачьей в больших жизненных вопросах прикрывается маской пресловутого «возвращения к природе», которое присуще всякой культуре в свойственном ей образе и фаустовская формулировка которой дана Руссо» [Там же, с. 525–526]. Кстати, сюжеты с «лягушачьей перспективой» нередко встречаются в искусстве. По-видимому, персонажей из мультфильма о лягушке-маме и ёё «дитяти» с очень популярным и примитивным рефреном: «Ну вот, поспали, можно и поесть; ну вот, поели – можно и поспать» создавал человек, хорошо знающий концепцию О. Шпенглера. Дополняя эту иллюстрацию, можно фиксировать, что современный маркетинг и реклама с их подогреванием потребительских запросов делают мышление человека прагматичным и узко примитивным, сужая его окружающий мир до пищевого насыщения, продолжительного сна и секса.

В настоящее время почти не продиагностировано влияние на изменение потребностей, самооценки и мотивации людей со стороны вос-

принимаемых сведений из смартфонов, планшетов и т. п., а также от пользования гаджетами (электронными приспособлениями для личного удобства). Между тем сами они за последние годы усилили влияние на переоценку природных и социальных факторов становления гармонии во внутреннем мире человека [см. 2]. В исследовании осени 2021 г. в анкете было задание для респондентов: «выберите из перечисленных ниже видов гармонии ту, которая является приоритетной именно для Вас». Варианты выборов распределились следующим образом (табл. 2).

Таблица 2

Оценка значимости основных психологических гармоний для респондентов в целом и по отдельным возрастным категориям (%)

Оцениваемые гармонии в жизни человека	В целом (n = 623)	В зависимости от возраста		
		17–25 л. (n = 350)	26–35 л. (n = 46)	46 лет и выше (n = 134)
Гармония внутри психологического, духовного мира человека, когда ему не нужно в чем-то обвинять себя, противоречить самому себе	54,4	63,7*	43,5*	38,8**
Гармония между человеком и природной средой, когда ни он, ни она не испытывают противоречий (дискомфорта) в контактах друг с другом	27,3	20,9*	34,8*	35,8*
Гармония между человеком и «принявшим», взрастившим его социумом, выражающаяся в бесконфликтной адаптации человека к близким группам и другим людям	16,5	14,0	19,6	22,4*
Другое и затруднились ответить	1,8	1,5	2,2	2,9

Примечание: $p < 0{,}05$*; $p < 0{,}01$**.

В табл. 2 в первую очередь обратим внимание на сравнение результатов опроса по первой горизонтали: самые молодые респонденты заметно чаще отмечают значимость гармонии во внутреннем мире. Они в силу пропорционально высокого для их возраста, чем старших поколений, «господства» смартфонов и гаджетов, во многом больше их «воспитанники». В условиях такого «господства» с «индивидуализированным» содержанием информации, тенденция преувеличения значения личностных аспектов для человека возрастает. Происходит своего рода «персонификация» личности, при которой своё «Я» не идет в сравнение со всеми другими атрибутами окружающего мира. Позитив и негатив такой тенденции когда-то обозначил отечественный философ и психолог Б. Д. Парыгин, и мы обратим внимание на вторую часть его позиции: «тенденция односторонней персонификации личности создаёт ре-

альную возможность для расширения поля недостаточного понимания людьми друг друга в процессе общения, и для эмоциональной неудовлетворенности друг другом в том случае, если данная тенденция не сопровождается ростом социально-психологической культуры человека, культуры общения, восприятия и понимания других людей» [6, с. 342]. Таким образом, техническое расширение возможностей коммуникации в психологическом плане может привести к снижению взаимопонимания. Для этого «воспитателям» надо противодействовать ситуациям, когда, чем больше смартфонов, гаджетов и персональных компьютеров, тем больше индивидуализм возрастает. В то же время целесообразно создавать специфические социальные, профессиональные, национальные сайты, «площадки» и форумы и делиться на них соответствующими идеями и переживаниями.

Электронные средства и информационные технологии при их «персонифицирующемся» влиянии на личность всё чаще становятся своего рода посредниками между человеком и природой. В современном обществе постоянное и полноценное общение с природой, каким оно было у подавляющего большинства человеческих поколений, может подменяться виртуальными контактами и/или определенными «суррогатами» (не вкладывая в данное слово лишь негативные оценки). В нашем исследовании осенью 2021 г. ($n = 623$) мы задали респондентам вопрос: «Каким образом сказалось на восприятии природы и отношении к ней проникновение в жизнь каждого человека смартфонов, планшетов и других устройств?». Первые пять ответов (из 10 вариантов) выглядят следующим образом:

1. Увлекшись электронными средствами, люди гораздо меньше стали общаться с природой – 44,6 %.
2. Увеличилась возможность воспринимать природу через снимки и видео других людей, и это повышает её значимость – 34,5 %.
3. Идущее от сердца общение с природой не нуждается ни в каких электронных «посредниках» – 27,4 %.
4. Появилась возможность постоянно фотографировать объекты природы, и люди чаще стали общаться с ней – 26,2 %.
5. Общение с друзьями и близкими через мобильные средства сокращает время для контактов с природой – 20,4 %.

Таким образом, однозначно сказать, что информационные технологии влияют на взаимосвязь с природой сугубо положительно или сугубо отрицательно на сегодня достаточно трудно, но в том, что с помощью создания ИТ образов природы (пункт 2) можно улучшать контакты с людьми и психологическое здоровье – в этом сомневаться не приходится. Причем на такие реалии в воспитательном смысле необходимо смот-

реть дифференцированно. Так, значимым является анализ восприятия виртуальных образов окружающего мира у инвалидов и не инвалидов. Например, в нашем исследовании по вопросам восприятия байкальской природы в сентябре 2021 г. было выявлено, что инвалиды чаще ценят снимки из смартфонов как проявления своих контактов с природой. Эффект вполне понятен, поскольку происходит своего рода замещение реального общения с ландшафтами, флорой и фауной, что не всегда удаётся людям с ограничениями в здоровье.

Выше мы привели экивок О. Шпенглера в сторону Руссо, в связи с этим напомним: французский ученый и публицист Ж. -Ж. Руссо один из авторов тезиса *retournon sa la natur* («вернемся к природе») вкладывал в него смысл «природосообразности» – соответствие и следование материальной и духовной практики человека объективным законам природы. В таком амплуа *retournon sa la natur* вряд ли можно считать древним и отжившим, поскольку он в экологическом смысле ориентирован на сохранение флоры и фауны. Одновременно природосообразность можно рассматривать через призму некоторых структурных психологических характеристик личности и перспективных ориентиров для её воспитания: природа как первозданная основа жизни; природа как ценность; природа как внутренние задатки для реализации предназначения и внешние условия для соответствующей активности, природа как источник для эффективной коммуникации и т. п.

Задачи, которые стоят перед байкальскими «субъектами» развития и воспитания требуют перехода к инновационным формам, которые, в свою очередь, немыслимы без совершенствования творческих ресурсов личности и роста её достоинства, учета этнопсихологического фактора в воспитании [см.: 9]. Процессы такого рода выступают в качестве причины и следствия совершенствования человека. С одной стороны, выход на создание инновационных форм экологической практики, тем более с участием в их воплощении в жизнь поднимает самоуважение людей. С другой стороны, можно говорить о связи самоуважения людей с уровнем и результатами их активности: синергетический эффект реализуется в росте производительности труда и качества востребованной продукции. Нет сомнения, что самосовершенствование и самоотдача возможны не только при адекватной оценке человеком и группой своих ресурсов, но и при правильной организации их деятельности для пользы окружающим людям и природе.

В русле природосообразности можно и нужно говорить об экологическом патриотизме в широком и узком смысле, имея в виду цель его формирования в воспитательном процессе [см.: 3; 5]. Нередко считают, что экологический патриотизм хорошо развит в западных странах и

только в зачаточном состоянии в нашей стране. На самом же деле, массовое движений в защиту природы и малой и большой родины, зародившееся на Байкале в конце 50-х гг. XX в. отвергает такую постановку вопроса. Более того, наработанный опыт тех и последующих лет в воспитательных процессах может способствовать гармонизации связей человека с природой. Расширяя подход, целесообразно предположить, что при хозяйственном освоении природных атрибутов у части индивидов происходит слияние позиций патриота малой родины с психологией нового космополита – человека, осознавшего, что интересы Terra Patrie (Земли-Отчизны) начинаются с него самого, его потребностей и его отношения к атрибутам окружающей среды. Если у «старого» космополита девиз жизни звучит: «Где хорошо, там и родина», то у нового космополита должен стать заметным иной девиз: «Где родина, там всё должно быть хорошо». При этом предполагается, что это **всё** для окружающей природы будет созидаться умственными и физическими усилиями этого человека в кругу единомышленников и соратников.

Реализуя цели воспитания в области экологии и защиты природы, важно учитывать тенденции, согласно которым сегодняшний день заметно расширяет «спектр» личностных и групповых действий, способствующих максимальному использованию индивидуальных ресурсов «для природы» в сферах самозанятости, отдыха, путешествий на Байкале. В связи с этим важна педагогическая поддержка хобби и инициативных занятий, которые связаны с природой разными способами. Это, во-первых, самые разнообразные увлечения: фотоохота, дайвинг, рыбалка и т. д., ориентированные у значительного числа лиц на достижение сохранности природы. Так, современные любители дайвинга ежегодно добровольно организуют очистку дна Байкала у населенных пунктов и часто посещаемых побережий. Во-вторых, свободное время человек может отдавать защите флоры и фауны через разновидности экологической деятельности. В-третьих, стоит сказать о пользе практических действий, когда обычную дачу и/или приусадебный (садовый) участок (а их много у жителей побережий Байкала) их хозяева делают «полем» не только для «приработков», снабжения продуктами и полноценного отдыха, но и для экологических инноваций, типа селекции новых сортов растений и ландшафтного дизайна. Личностные ресурсы индивида, в названных случаях разворачиваются во благо природы, гражданского общества и собственного здоровья [см. 4].

В последнее время в Байкальском регионе произошли заметные изменения в экологической ситуации, способные стимулировать позитивные воспитательные тенденции, о которых говорилось в статье. В частности, на пленарном заседании XXV Петербургского экономического

форума в 2022 г. было сказано об уникальном проекте комплексного развития г. Байкальска, который должен стать эталоном рачительного эколого-ориентированного хозяйствования для российских организаций, и превратится в первый в России экогород с использованием природосообразных технологий. В январе 2023 г. Председатель правительства РФ М. Мишустин подписал распоряжение по утверждению Программы социально-экономического развития этого города до 2040 года. В конце марта 2024 г. на совещании у Президента России был рассмотрен проект по развитию туризма «Пять морей и озеро Байкал», в котором уделено большое внимание туристическим и рекреационным объектам республики Бурятия и Иркутской области, в том числе города Байкальска. Стоит надеяться, что статус жителя не только экогорода, но и (рискнем помечтать) «экорегиона» побудит многих жителей населенных пунктов у Байкала изменить своё отношение к реалиям защиты собственной среды обитания.

Литература

1. Буддийский ответ на климатический кризис. М. : Ганга, 2021.

2. Глобальное, национальное и личное в экономическом и экологическом патриотизме (на примере молодежи Байкальского региона) / под ред. А. Д. Карнышева. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2019.

3. Журавлев А. Л., Юревич А. В. Патриотизм как объект изучения психологической науки // Психологический журнал. 2016. Т. 37, № 3. С. 88–98.

4. Карнышев А. Д. Байкал таинственный, многоликий и разноязыкий. Изд. 1–6. Улан-Удэ : БГУ им. Д. Банзарова ; Иркутск : БГУЭП : Изд-во ИГУ, 2007–2020.

5. Карнышев А. Д., Иванова Е. А., Карнышева О. А. Природа экономического патриотизма и гражданского сотрудничества: этнопсихологические аспекты. М. : Изд-во ИП РАН, 2017.

6. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. М. : Мысль, 1971.

7. Хёсле В. Философия и экология. М. : Ками, 1994.

8. Шпенглер О. Закат Европы. Т. 1. М. : Юрист, 1995.

9. Этнопсихологические ресурсы экологии и туризма / под ред. А. Д. Карнышева. Иркутск : БГУЭП, 2007.

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК ФАКТОР РАСКРЫТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТА ВУЗА

О. А. Кирьянова
кандидат педагогических наук, доцент
Байкальский государственный университет

Активные формы обучения, включенные в систему высшего образования как игровые формы, методы и приемы работают на достижение главных целей современного образования – раскрытие личностного потенциала студента и максимальная подготовка его к будущей самостоятельной деятельности. Деловые, имитационные и бизнес-игры делают процесс практического обучения увлекательным, глубоким и психологически комфортным, актуализируют творческие и креативные способности, включают в активное взаимодействие с преподавателем и с другими студентами учебной группы.

Положительной стороной игровых методов обучения является то, что они предлагают получать и закреплять знания в ситуациях условной проектной или имитационной деятельности, в новой, неожиданной для студентов форме. Игровые приемы, включенные изучаемые дисциплины вызывают у студентов искреннюю заинтересованность, эмоциональный отклик, серьезное подключение к изучаемой теме, а результаты таких занятий усиливают положительный психологический эффект от процесса образования в целом.

Включение игровых методов в процесс организации обучения позволяет будущим специалистам овладеть не только суммой конкретных знаний по определенной дисциплине, но и получить навыки профессионального мышления, опыт профессиональной деятельности в психологически легкой и комфортной форме. Благодаря игровым методам классическое обучение в университете становится более современным, гибким и увлекательным, а отношения «преподаватель-студент» становятся более открытыми, диалогичными и равными.

Деловые игры, содержащие конкретные ситуации из настоящих и будущих сфер профессиональных интересов студентов вуза, становятся сегодня актуальными востребованными приемами активного обучения студентов. «Деловые игры дают возможность выявить противоречивые ситуации, смоделировать типичные производственные или профессиональные проблемы, в ходе которых участники деловой игры ведут не только напряженную индивидуальную работу, но и ищут оптимальные решения коллективно, активно применяя теоретические знания и собственный практический опыт» [1].

Деловая игра позволяет соединить знания и имеющийся у студентов опыт действовать от причины противоречия – «не знаю», «не понимаю», «не вижу связи» или от задачи – «узнать», «понять», «применить» к самому действию и пониманию требований выбранной профессиональной деятельности, целей учебной дисциплины и своей ответственности за результаты обучения в вузе. «Деловые игры, разработанные на конкретных профессиональных ситуациях, вводят студентов в сферу возможностей профессиональной деятельности, вырабатывают у них способность к критической оценке современной ситуации в профессиональной среде, к умению находить методы, способы и решения по совершенствованию сферы и являются мощным стимулом активизации самостоятельной работы учащихся по углублению профессиональных знаний и навыков» [5]. Практические навыки, формирующиеся в процессе деловой игры, позволяют студенту, а в будущем – избежать ошибок, которые могут возникнуть в первые годы самостоятельной деятельности в выбранной профессии и сформировать начальный уровень психологической готовности к целям, задачам и конкретным действиям профессиональной сферы.

Преподаватель вуза, включающий игровые методы в свои занятия, целенаправленно активизирует мыслительную деятельность студентов, дает возможность развития творческих способностей будущих специалистов, что позволяет создать для студентов условия получения важнейшего опыта персональной ответственности за принимаемые в игровом пространстве решения и утвердиться в правильности выбранной профессии.

В деловых играх на дисциплинах «Введение в историю искусств», «Теория живописи, архитектуры, скульптуры», «Теория гуманитарных наук», «Теория хореографии, театра», «Теория кинематографа и видеоарта» на основе игровой драматургии деловой игры заводятся различные профессиональные ситуации, исследуется специфика современных профессий, выявляется потенциал с изучаемых дисциплин и получаемого образования. Студенты получают возможность представить себя в разных профессиональных амплуа: экскурсовода, журналиста, искусствоведа, исследователя, предпринимателя, арт-директора, галлериста, художника, зрителя, покупателя и т. п. Задавать их лица вопросы, давать конкретные ответы. Деловая игра побуждает студентов вуза к творческому процессу самораскрытия и самосознанию себя, раскрытию своего личностного потенциала как будущего специалиста в сфере культуры и искусства.

С психологической составляющей игрового взаимодействия напрямую связана образовательная функция процесса обучения. Соединяя разные уровни понимания будущей профессии: предметный, творческий, социальный преподаватель моделирует более адекватные и психологически комфортные, по сравнению с традиционным обучением, условия формирования личности студента.

«Основой разработки деловой игры является создание 2-х моделей: имитационной и игровой, которые накрадываясь друг на друга в процессе проведения деловой игры и определяют ее суть и структуру» [4]. Несмотря на то что деловые игры представляют собой искусственные ситуации со специально разработанными правилами, в которых играющего постоянно ставят в неожиданные положения, предлагают решение задач, конфликтных ситуаций, профессиональных проблем и т. п., условность игровых ситуаций, предполагает правила поведения участников и границы их деятельности со стороны социальных институтов, но в поле деловой игры абсолютно отсутствует наказания, и какие-либо последствия от игровых действий в реальной жизни.

Важным психологическим следствием организации, подготовки и проведения деловой игры является состояние снятия или уменьшения сознательного контроля личности за своим поведением и разрешению своему творческому «я» ярко заявить о себе, продвинуться в понимании сути выбранной профессиональной сферы, глубже понять ее специфические особенности, предложить свои оригинальные способы, методы, решения ситуаций, заданных в деловой игре.

Под психологическим комфортом мы понимаем особое, возникающее на учебных занятиях психофизиологическое состояние, являющимся откликом на тему деловой игры, на взаимодействие студента с преподавателем и с другими студентами в процессе обучения, на возникновение атмосферы доверия в межличностном общении. Преподаватель, организуя деловую игру, выходит из позиции «всезнающего эрудита» и становится частью игры, ее равным участником, направляя и корректируя ход действия таким образом, чтобы сделать свое влияние минимальным, предоставив возможность студентам самим активно говорить, спорить, придумывать, анализировать и пробовать. Игровые методы помогают преодолеть или обойти основные противоречия, которые препятствуют созданию психологического комфорта в период получения высшего образования: физический, социальный и терминологический.

Для психологического комфорта обучения студентов крайне важным становится тот факт, что совместная деятельность является ведущим видом деятельности в коллективе, но каждый студент может решать свою отдельную задачу в соответствии со той ролью и функцией, которую он выбрал или которая досталась ему в произвольном порядке. Общение в деловой игре – это не просто общение в процессе совместного усвоения знаний или выполнения заданий, но в первую очередь – это общение, имитирующее, воспроизводящее общение людей в процессе изучаемой деятельности, и особо важным является именно обучение умениям и навыкам сотрудничества и сотворчества.

Важной особенностью деловых игр является то обстоятельство, что в деловых играх воспроизводится условная, взятая из действительности, ситуация, что позволяет студенту не только ее исследовать, но и применить анализ самого себя, своих «коллег» по игре в условиях, максимально приближенных к существующим в учреждениях будущей профессиональной деятельности. Деловая игра помогает студенту понять свои сильные и слабые стороны и сразу предложить варианты, решения, идеи для ситуации/кейсов игры, т. е. студент активно начинает действовать и проявить себя. Наличие личностной вовлеченности участников в разыгрываемые ситуации, выраженность и глубина переживаний в ходе имитаций являются важным эмпирическим опытом, который важно получить будущему специалисту именно в процессе обучения.

Литература

1. Айламазьян А. М. Актуальные методы воспитания и обучения: деловая игра : учеб. пособие. М. : МГУ, 1989. 57 с.

2. Вербитский А. А., Борисова Н. В. Методологические рекомендации по проведению деловых игр. М., 1990. 90 с.

3. Габрусевич С. А., Зорин Г. А. От деловой игры – к профессиональному творчеству : учеб. -метод. пособие. Минск : Университетское, 1989. 125 с.

4. Красовский Ю. Д. Мир деловой игры: (Опыт обучения хозяйственных руководителей). М. : Экономика, 1989. 175 с.

5. Платов В. Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение : учебник. М. : Профиздат, 1991. 156 с.

6. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М. : Политиздат, 1990. 494 с.

7. Смолкин А. М. Методы активного обучения : науч.-метод. пособие. М. : Высшая школа, 1991. 173 с.

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ДЕТСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ

И. С. Морозова
доктор психологических наук, профессор
директор Института образования
Кемеровский государственный университет

Мышление представляет собой познавательный процесс, протекающий в активной форме получения новых знаний, творческого осмысления и преобразования действительности.

М. Кордуэлл предлагает рассматривать мышление как познавательный процесс, который представляет собой форму творческого отражения человеком действительности, порождающая такой результат, которого в данный момент времени не существует ни в реальности, ни у субъекта» [4].

Л. С. Выготский писал, что «развитие мысли занимает центральное место во всей структуре сознания и во всей системе психических функций. Мышление у человека можно также понимать, как творческое преобразование представлений и образов в памяти [2, с. 59]. Каждый раз, когда человек пытается решить поставленную перед ним задачу, он вовлекается в процесс интеллектуальной работы. Мышление как деятельность означает, что люди пользуются такими психическими процессами, как анализ, синтез, индукция, дедукция и др., руководствуясь мотивами и потребностями, чтобы решить определенную задачу. По мнению Н. Н. Поддъякова, взаимопонимание людей, познание субъектом целей, мотивов, рассуждений других людей достигается путем использования мышления как общения [9].

Процесс развития мышления осуществляется на протяжении всей жизни человека и имеет специфические особенности.

По мнению Л. В. Макаренко, эффективное развитие мышления детей происходит в процессе их предметной деятельности и общения и проявляется в постепенном расширении содержания мыслительной деятельности, в последовательном возникновении форм и способов выражения мысли и их изменении параллельно с индивидуальным развитием личности [8, с. 192].

Е. Н. Лазаренко считает, что, любознательность детей всегда направлена на познание мира и создание собственного образа мира. Через игру и эксперименты дети пытаются установить причинно-следственные связи и зависимости [6, с. 84]. По мнению Л. Н. Вахрушевой, первым способом решения проблем для детей раннего возраста является практическая деятельность, например, строительство пирамидок, помещение определенных фигур в соответствующие «гнезда», помещение маленьких контейнеров в большие, строительство из кубиков поездов, домов, горок и др. Ручное мышления не исчезает с возрастом, а остается в резерве даже у взрослых, когда мы не можем решить определенные новые проблемные ситуации в уме и вынуждены действовать методом проб и ошибок.

Л. С. Выготский подчеркивал, что думать для ребенка в раннем возрасте означает понимать эти аффективно окрашенные связи и совершать оригинальные действия, соответствующие этой внешней воспринимаемой ситуации. Мышление первоначально проявляется в самом процессе практического действия. Только на этой продвинутой стадии развития деятельности ребенка, можно определить активное вмешательство мышления, которое лежит в основе поведения, направленного на достижение цели целенаправленные действия [2, с. 60].

В возрасте четырех-пяти лет дети постепенно начинают переходить от поведения с внешними объектами к поведению с картинками предметов, которые возникают в их сознании. Четкие образы предмета, без необходимости держать его в руках, приводит к развитию наглядно-образного мышления, основанного на возможности представлять в уме. Наглядно-образное мышление – это вид мышления, которое фокусируется на действиях, используя образы, а не понятия, как раньше. Важной особенностью такого вида мышления является создание необычных комбинаций предметов и их свойств. При наглядно-образном мышлении строятся наглядные представления, в результате чего могут быть решены необходимые задачи. Мышление образами особенно ярко проявляется в таких видах продуктивной деятельности, как рисование и конструирование. Изучением этого вида мышления активно занимался Н. Н. Поддьяков, который отмечал, что окончание дошкольного периода знаменуется преобладанием наглядно-образного или наглядно-схематического мышления [9].

Словесно-логическое мышление является наиболее сложным видом, оно работает со сложными абстрактными понятиями, выраженными в словах, а не конкретными образами. На дошкольном этапе мы можем говорить только о предпосылках для дальнейшего развития этого типа мышления [9, с. 115].

В шестилетнем возрасте мышление детей становится более глубоким, полным, более обобщенным. В представления ребенка все чаще включаются важные характеристики предметов или явлений. Превращение слов в понятия требует специального организованного обучения со стороны взрослых.

Развитие мыслительных операций дает детям возможность к пониманию скрытых связей и отношений, к обнаружению более сложных связей, чем уже существующих. Развиваются такие когнитивные качества, как независимость, гибкость и любознательность. К дошкольному возрасту они интенсивно развиваются и начинают функционировать как способ умственной деятельности.

Формирование и совершенствование мыслительных операций – это основа развития мышления, так как, от того, какими мыслительными операциями обладает ребенок, зависит то, какие знания он может приобрести и как он может их использовать в своем жизненном опыте. По мнению Н. В. Исаковой, мыслительными операциями у старших дошкольников развиваются по общему закону усвоения и интериоризации действий внешней направленности [3]. В зависимости от этих внешне направленных действий и способах интериоризации, умственные опера-

ции, производимые ребенком, представляют собой либо действия с картинками, либо действия с символами (слова, числа и т. д.).

Образное мышление продолжает развиваться в старшем дошкольном возрасте. Дети способны не только решать задачу с помощью визуализации, но и мысленно преобразовывать предмет. Развитие мышления сопровождается развитием мыслительных средств. Кроме того, возрастает уровень владения способности к обобщению. Это является основой для словесно-логического мышления. У детей дошкольного возраста еще нет представлений о классах или категориях объектов. Объекты объединяются в группы на основе их изменяющихся характеристик. Однако логические операции сложения и умножения классов начинают формироваться. Поэтому, дети старшего дошкольного возраста могут учитывать две характеристики при группировке предметов [5]. Примером является задача: детям дается задание выбрать наименее похожий объект из группы, содержащий два круга (большой и маленький) и два квадрата (большой и маленький). Эти круги и квадраты разные по цвету. Когда ребенка попросят указать на одну из фигур и назвать непохожую фигуру, он может рассматривать два признака (цвет и размер), т. е. выполнять логическое умножение.

Дети дошкольного возраста осваивают операции мышления, которые начинают функционировать как способы умственной деятельности

Для того чтобы развитие ребенка было разносторонним и успешным важно детскую деятельность делать разнообразной, реализуя потенциальные возможности ребенка. Именно в этом возрасте, каждый ребенок – это маленький исследователь, который с радостью и искренним удивлением открывает для себя новый удивительный окружающий мир.

К этому возрасту увеличиваются познавательная активность ребенка, это выражается в форме исследовательской деятельности, направленной на открытие новых знаний. Педагог является ключевой фигурой в процессе мотивирования дошкольников к осуществлению исследовательской деятельности, обеспечения и поддержания интереса к теме занятия и методам создания эксперимента. Ему важно и необходимо поощрять самостоятельность детей, их инициативность, креативность [8, 14].

Эксперименты в дошкольном возрасте помогают удовлетворить стремление детей к новым знаниям, впечатлениям, создают условия для успешного развития любознательной, самостоятельной и творческой личности, повышают готовность детей к школьному обучению.

Исследование проводилось на базе МБДОУ № 155 «Детский сад – центр развития ребенка» г. Кемерово. Выборку исследования составили дети старшего дошкольного возраста.

Экспериментальная работа проводилась в три этапа:

I этап. Констатирующий эксперимент. Цель этапа: определение исходного уровня развития мышления старших дошкольников.

II этап. Формирующий эксперимент. Цель этапа: проверка гипотезы о возможности развития мышления старших дошкольников средствами детского экспериментирования. Для этого была разработана и апробирована технология непрерывной образовательной деятельности на основе детского экспериментирования, направленная на развитие мышления старших дошкольников.

III этап. Контрольный этап. Цель этапа: определения уровня развития мышления старших дошкольников после проведения формирующего эксперимента.

Перед проведением занятий все испытуемые были разделены на две группы, экспериментальную и контрольную, в каждой группе по 16 чел., уравненных по возрасту и полу.

Первая группа – экспериментальная, была специально создана для стимулирования развития мышления с применением средств детского экспериментирования на основе предложенного нами комплекса занятий.

Вторая группа – контрольная, работала в обычном режиме детского сада.

Технология непрерывной образовательной деятельности на основе детского экспериментирования рассчитана на 72 занятия, реализуемых на протяжении почти на 8 мес. Периодичность занятий – 2 раза в неделю, длительность одного занятия 30 мин.

После того, как занятия с экспериментальной группой были завершены, было проведено исследование эффективности воздействия детского экспериментирования на показатели развития мышления. Для оценки проведенных мероприятий применялся *t*-критерий Стьюдента для зависимых выборок, основные результаты которого представлены в таблице.

Таблица

Различия между средними показателями (по *t*-критерию Стьюдента для зависимых выборок) в экспериментальной группе на начальном и заключительном этапах эксперимента

Показатель	Средние значения		*t*-критерий	Уровень значимости различий, *p*
	Начальный этап	Заключительный этап		
Наглядно-действенное мышление	6,19	8,19	–3,6	0,01
Наглядно-образное мышление	5,88	7,62	–3,5	0,01
Словесно-логическое мышления	6,31	7,75	–2,8	0,04

Анализ данных таблицы показал, что в результате специально организованного воздействия, направленного на развитие мышления детей старшего дошкольного возраста, были определены позитивные трансформации в улучшении отдельных параметров мышления старших дошкольников: дети старались достигать и достигали поставленной цели, наблюдался устойчивый интерес к решению логических задач и упражнений, возросла активность к самостоятельной деятельности, дети стали смело высказывать суждения, доказательства.

Литература

1. Вахрушева Л. Н. Развитие мыслительной деятельности детей дошкольного возраста. М. : Форум, 2014. 467 с.

2. Выготский Л. С. Воображение и его развитие в детском возрасте // Хрестоматия по возрастной психологии. М. ; Воронеж, 2003. С. 57–64.

3. Исакова Н. В. Развитие познавательных процессов у старших дошкольников через экспериментальную деятельность. СПб. : Детство-Пресс, 2013. 64 с.

4. Кордуэлл М. Психология А-Я : словарь-справочник. М. : ФАИР-Пресс, 2000. 448 с.

5. Купарадзе Н. Ц. Формирование любознательности у детей старшего дошкольного возраста. М. : Сфера, 2001. 121 с.

6. Лазаренко Е. Н. Ознакомление дошкольников с неживой природой в процессе экспериментирования в условиях современной дошкольной образовательной организации // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 9/10 (104). С. 83–87.

7. Макаренко Л. В. Развитие познавательной активности детей в процессе детского экспериментирования // Проблема обеспечения качества дошкольного образования в условиях введения ФГОС : материалы II Всерос. науч.-практ. конф., 17–18 окт. 2013 г. М., 2013. С. 191–193.

8. Нисканен Л. Г. Развитие познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования // Дошкольник: методика и практика воспитания и обучения. 2013. № 4. С. 11–18.

9. Поддъяков Н. Н. Мышление дошкольника. М. : Педагогика, 1997. 277 с.

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ СОТРУДНИЧАТЬ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н. А. Москвина
студент
Иркутский государственный университет

С. А. Коногорская
кандидат психологических наук, доцент
Иркутский государственный университет

Значимость развития умений сотрудничать в младшем школьном возрасте обусловлена тем, что в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования в числе метапредметных результатов освоения образовательной программы представлены следующие коммуникативные универсальные учебные действия в части совместной деятельности: формулировать краткосрочные и долгосрочные цели (индивидуальные с учетом участия в коллективных задачах) в стандартной ситуации на основе предложенного формата планирования, распределения промежуточных шагов и сроков; принимать цель совместной деятельности, коллективно строить действия по ее достижению: распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы; проявлять готовность руководить, выполнять поручения, подчиняться; ответственно выполнять свою часть работы; оценивать свой вклад в общий результат; выполнять совместные проектные задания с опорой на предложенные образцы [4]. Перечисленные действия составляют основу развития умений сотрудничать в младшем школьном возрасте.

Умения сотрудничать являются важной основой социального развития обучающихся младшего школьного возраста. В работах Г. А. Цукерман, Т. А. Руновой и других авторов обращается внимание на то, что в младшем школьном возрасте потребность в общении укрепляется, интерес к сверстнику проявляется устойчиво и дети стремятся к совместному общению и деятельности [1; 2]. В то же время в стихийно складывающемся общении не всегда происходит формирование умений сотрудничать, так как может отсутствовать деятельностная составляющая, а в процессе деятельности без специально создаваемых условий также может быть неэффективным развитие навыков сотрудничества.

Анализ проблемы исследования в психолого-педагогической литературе показал, что умения сотрудничать – это комплекс умений, с помощью которых обеспечивается продуктивное взаимодействие в про-

цессе совместной деятельности, направленное на достижение цели деятельности. В сотрудничестве проявляется совместный интерес, положительный эмоциональный фон деятельности, стремление к взаимопомощи и участию. В младшем школьном возрасте создаются благоприятные предпосылки для развития умений сотрудничать и происходит развитие внутренней структуры умений. В структуре умений сотрудничать мы выделили три компонента: мотивационный, показателями которого являются мотивы участия в совместной деятельности у младших школьников; операциональный – включает в себя способность к кооперации, а именно, участие в диалоге, оказание помощи, организация совместной деятельности, ориентация на партнера; и деятельностный компонент, основу которого составляют навыки группового взаимодействия, умение работать в команде. Проектная деятельность может выступать в качестве средства развития умений сотрудничать у младших школьников, поскольку в начальной школе она носит групповой характер организации. Эффективность этого процесса может быть повышена при создании определенных условий, связанных со стимулированием потребности сотрудничать через проблемную ситуацию, принятием общих правил в группе, поэтапной организацией работы, применением разных форм и способов образования групп.

Для развития умений сотрудничать было проведено эмпирическое исследование на базе МОУ «Невонская СОШ № 1» имени Н. Д. Родькина. В нём принимали участие младшие школьники 3 класса в количестве 18 чел. Методика «Диагностика мотивов участия школьников в совместной деятельности» Л. В. Байбородовой использовалась для изучения мотивационного компонента умений сотрудничать; карта наблюдения для определения уровня кооперации у младших школьников – для изучения операционального компонента; методика «Ковёр» Р. Овчаровой – для анализа сформированности деятельностного компонента сотрудничества.

Как показали результаты проведенного эмпирического исследования, к высокому уровню сформированности умений сотрудничать отнесены 22,22 % обучающихся (4 чел.), к среднему уровню отнесены 44,45 % обучающихся (8 чел.), на низком уровне умения сотрудничать сформированы у 33,33 % обучающихся (6 чел.).

Для высокого уровня сформированности умений сотрудничать характерным является то, что у обучающихся отмечается устойчивая потребность к взаимодействию, преобладают коллективистские мотивы, ориентация на совместную деятельность, достижение общего результата, учёт интересов других людей. Исходя из этого, у младших школьников также наблюдаются толерантные отношения, умение принимать

критику в свой адрес. Характерна сформированность умений определять цель совместной деятельности, планировать действия, реализовывать их и достигать поставленного результата.

На среднем уровне у обучающихся наблюдается приоритет личностных мотивов участия в совместной деятельности, в связи с чем они не всегда стремятся согласовывать свои действия с другими. В то же время, ученики участвуют в постановке совместных задач, определении порядка действий, их выполнении; иногда могут возникать отдельные конфликты, но результат ими достигается. Они проявляют способность участвовать в диалоге, достаточно активно работать в команде.

При низком уровне у младших школьников наблюдается слабая сформированность мотивационной основы сотрудничества. В структуре мотивации доминирующими являются престижные мотивы, побуждающие их к совершению действий, направленных не на взаимопомощь и поддержку, а на повышение своего социального статуса. Обучающиеся с низким уровнем сформированности навыков сотрудничества затрудняются в кооперации со сверстниками. Участвуя в диалоге, они могут излишне настаивать на своём, резко защищать свою точку зрения, не учитывая интересы собеседника. Либо, напротив, предпочитают быть пассивными, не стремятся участвовать в планировании и реализации совместной деятельности, в соответствии с чем, у них наблюдаются трудности достижения положительного результата сотрудничества.

Полученные результаты исследования обусловливает необходимость организации педагогической работы, направленной на развитие умений сотрудничать у младших школьников.

С этой целью была разработана программа проектной деятельности «Делаем вместе».

Задачи программы: 1) укреплять потребность участия в совместной деятельности на основе интереса к общему делу и результату, 2) формировать способность к кооперации у обучающихся в совместной деятельности, 3) формировать навыки группового взаимодействия.

Разработанная программа по содержательному наполнению соответствует модели с преобладанием учебно-познавательной (проектно-исследовательской) деятельности плана внеурочной деятельности в соответствии с Письмом Министерства просвещения РФ от 5 июля 2022 г. № ТВ-1290/03 «О направлении методических рекомендаций»[3].

Отличительные особенности программы. Данная программа представляет собой совокупность проектов разной направленности (исследовательский, практико-ориентированный, информационный, творческий), в рамках которых осуществляется формирование умений сотрудничать. Это обеспечивает новизну, вариативность и сохранение интереса младших школьников.

Адресат программы: обучающиеся младшего школьного возраста.

Объем и длительность реализации: 10 проектов.

Содержание программы. Организация работы носит поэтапный характер и включает 3 блока: подготовительный, основной, обобщающий. Подготовительный этап предполагает уточнение первичных представлений младших школьников о сотрудничестве и проектной деятельности. На данном этапе проводится вводное занятие «Что такое сотрудничество», в ходе которого выясняется, как представляют сотрудничество сами обучающиеся, рассматриваются характеристики сотрудничества, расширяются представления младших школьников об умениях сотрудничать и предлагаются упражнения, в которых данные умения могут проявиться. На следующих двух занятиях ученикам предлагаются проектные задачи, при решении которых актуализируются знания и умения, связанные с совместной постановкой цели, сбором информации для проекта и созданием презентации. Учитель вместе с учениками вырабатывают и принимают правила общения и работы в группе; приходят к выводу о значении сотрудничества в проектной деятельности.

На основном этапе программы младшие школьники участвуют в проектах, направленных на развитие умений принимать общую цель, объединяться в группы, распределять обязанности, осуществлять взаимопомощь и взаимоконтроль, совместно оценивать полученный результат, осуществлять групповую рефлексию пройденного пути. Для реализации младшим школьникам предлагаются такие темы проектов, как «Мой домашний питомец», «Байкал – национальное достояние России», «Мой родной город», «Что делать с мусором?», «Мы выбираем здоровый образ жизни», «Хобби» и др.

При определении проблемы и постановке цели проекта нами использовались такие методы организации совместной деятельности, как дискуссия, мозговой штурм, ролевая игра. Педагог мотивировал детей к сотрудничеству через создание проблемной ситуации, направленной на осознание обучающимися, что достигнуть поставленной цели они смогут только сообща, объединив свои усилия и ресурсы (интеллектуальные, творческие, материальные).

В процессе проектной деятельности, обучающиеся участвовали в разных формах организации работы. На этапе рассмотрения ситуации, выделения проблемы, определения цели деятельности, планирования действий, как правило, использовалась фронтальная форма. На этапе реализации намеченного плана учащиеся включались как в групповую форму работы, так и в индивидуальную. Каждая форма работы обладала определенными преимуществами для того, чтобы развивать умение сотрудничать. При групповой работе младшие школьники в большей сте-

пени учились согласовывать конкретные действия, поскольку данная форма применялась на этапе реализации проекта и создании продукта. Индивидуальная форма являлась полезной для формирования умений ответственно выполнять свою часть работы, вносить вклад в общее дело на уровне практического выполнения поставленных задач.

Для того чтобы укрепить у младших школьников навыки сотрудничества, мы объединяли их в группы по замыслу педагога. Затем, когда обучающиеся стали лучше взаимодействовать друг с другом в процессе совместной деятельности, мы предлагали им самостоятельно образовывать группы по взаимному выбору или инициировали выдвижение лидеров, которые набирали себе команду. Мотивировали учеников определять способ деления на группы, который будет наиболее эффективен для решения поставленной задачи.

При организации рефлексии и оценке результатов проектной деятельности особое внимание педагогом уделялось анализу групповой работы.

Обобщающим в программе является этап, в ходе которого уточняются первичные результаты, связанные с развитием умений сотрудничать у младших школьников. На данном этапе проводилась рефлексивная психологическая игра «Калейдоскоп», направленная на осознание достигнутых результатов в овладении умениями сотрудничать. Подведены итоги проектной деятельности.

Контрольный этап эксперимента подтвердил, что реализация разработанной программы проектной деятельности «Делаем вместе» способствует развитию всех выделенных компонентов умений сотрудничать; отметим, что наиболее эффективно осуществляется развитие операционального компонента.

Выводы

1. На основе изучения психолого-педагогических исследований мы определяем умения сотрудничать как комплекс умений, с помощью которых обеспечивается продуктивное взаимодействие в процессе совместной деятельности, направленное на достижение общей цели деятельности.

2. В младшем школьном возрасте создаются благоприятные предпосылки для развития умений сотрудничать и происходит развитие внутренней структуры умений: мотивационного, операционального и деятельностного компонента.

3. Проектная деятельность выступает в качестве эффективного средства развития умений сотрудничать, потому что стимулирование потребности сотрудничать через проблемную ситуацию, принятие общих правил в группе, поэтапная организация работы, применение разных форм и способов образования групп способствуют повышению уровня развития умений сотрудничать у младших школьников.

Литература

1. Рунова Т. А. Развитие учебного сотрудничества младших школьников со сверстниками и учителем в условиях формального и неформального общения : автореф. дис. … канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2004. 26 с.
2. Цукерман Г. А. Обучение учебному сотрудничеству // Вопросы психологии. 1993. № 2. С. 44–49.
3. О направлении методических рекомендаций : письмо М-ва просвещения РФ от 5 июля 2022 г. № ТВ-1290/03. URL: https://yaguo.ru/files/pismo_ministerstva_prosveshcheniya_rf_ot_5_iyulya_2022_g_n_tv_1290_03_o_napravlenii_metod.rekomendaciy.pdf (дата обращения: 27.10.2023).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 31.05.2021 № 286 (ред. от 17.02.2023). М. : Просвещение, 2023. 31 с.

К ВОПРОСУ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

М. И. Плискановская
педагог-психолог
МБОУ ШР «Шелеховский лицей»

В современных реалиях особую значимость в образовательном процессе приобретает воспитание, выступая ключевым фактором, предопределяющим становление и развитие личности ребенка. Отметим, что человеческое существование принципиально невозможно без наличия личностных смыслов, ценностных установок, приоритетов, представлений о мире, всего того, что отражает его сугубо индивидуальное отношения к миру, другим людям и самому себе. Различие состоит лишь в том, будет ли это «внутреннее» содержание человека формироваться стихийно под влиянием внешних факторов, или же человек будет приобретать и наращивать общественно полезные и личностно значимые внутренние структуры и образования, будучи вовлеченным в целенаправленно организованный педагогический процесс, который принято обозначать термином «воспитание». Проектная деятельность может быть рассмотрена в контексте именно воспитательного потенциала.

Коллектив Шелеховского лицея отвечает на вызовы времени и усовершенствует качество реализуемых образовательных продуктов при организации учебного процесса, понимая, что центр тяжести в обучении смещается от преподавания к активности ученика. Однако роль учителя остается центральной: он должен уметь создавать такие учебные ситуации, которые стимулируют самостоятельную активность учеников, продуктивно структурируют ее относительно предметного материала и способствуют формированию так называемых навыков XXI в. При этом это не просто навыки критического мышления, решения сложных задач и взаимодействия, а это один комплексный навык – навык коллективного решения сложных задач.

Современный школьник, при погружении в деятельность, задает вопрос «А зачем мне это надо?». Задача педагога, сопровождающего проект, состоит в том, чтобы помочь школьнику увидеть цель своего движения и устремиться вперед. Фокус важно делать на стимулирование собственной учебной деятельности школьника; создание мотивирующей образовательной среды; обучение через исследование.

В структуре управления лицея созданы проектные группы по реализации проектов; научное общество педагогов и обучающихся, ориентированное на проведение целенаправленной системной работы по организации учебно-исследовательской деятельности; расширено государственно-общественное управление ОУ. В основу управления положен коллегиальный стиль, включающий повышение управленческой культуры, профессиональной компетентности педагогов, мотивированность всего педагогического коллектива на инновации; определена стратегия и интеграция учебной и внеурочной деятельности.

Американский психолог и педагог Джером Брунер (в каком-то смысле он был последователем советского психолога Льва Выготского) говорил, что можно «достичь мощного эффекта, если мы позволим учащемуся самому разобраться, самому стать открывателем» [2]. И действительно, основная задача учителя в этом подходе состоит в том, чтобы вдохновлять и мотивировать ученика на самостоятельный поиск решения. Соответственно, возникает необходимость обучать школьника технологии управления временем и планированию, развивать умение расставлять приоритеты, способность к обобщению и систематизации, целеполаганию и рефлексии, учитывая возможные риски. Вот на этом этапе школьный психолог в полной мере может задействовать все свои знания и продуктивно отработать с учащимися.

Работая с подростками, сопровождая их проекты, в 8-м классе как групповые, в 9–10-х классе как индивидуальные, можно увидеть, что не все подростки в полной мере обладают навыками проектной деятельности. Многие сталкиваются с трудностями выделения самой темы, которая находится в зоне их интереса. Задача педагога – с помощью уточняющих вопросов эту тему обозначить. При постановке цели исходим из основного вопроса, на который хотели бы получить ответ. Формулировка цели и задач, как правило, уже не вызывает затруднений, если вопрос задан правильно. Теоретические методы исследования тесно связаны с исследованием различной литературы, и не всегда это интересно школьнику. Поэтому расставляя акценты, помогая школьнику увидеть рациональное в большом потоке информации, мы направляем ученика в мир именно научных знаний.

Работа психолога на этом этапе очень важна, поскольку позволяет через диагностику, поиск ресурса ребенка обозначить пути роста. Одна из первых задач – развитие социального и эмоционального интеллекта, которое предполагает развитие у детей способностей распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные для эффективного решения практических задач. Дети должны научиться ставить перед собой жизненные цели и достигать их, управлять своим мышлением, эмоциями, поведением и уметь взаимодействовать с другими людьми. Формат внеурочной деятельности позволяет эту задачу решать достаточно успешно.

Современная педагогическая теория рассматривает процесс обучения как активное вовлечение обучающегося в конструирование своих собственных знаний (*authentic learning*) и понимается как динамичный процесс, во время которого учащийся использует доступные источники познания для формирования собственного мировоззрения [4]. Этап собственно исследования, как правило, динамичен и дети с удовольствием этот этап проходят. В ходе проектной деятельности развиваются не только исследовательские умения (выявление проблем, сбор информации, наблюдение, проведение эксперимента, анализ, построение гипотез, обобщение и др.), но формируется и системное мышление. Навык обработки материала, оформление диаграмм, электронных таблиц приобретается постепенно и закрепляется в ходе оформления проекта. Необходимость библиографического описания, цитирование вызывает еще одно затруднение у школьников, поскольку требует внимательности, тщательности. Однако если указывается, используется реальное количество источников, этот процесс становится не столь утомителен. Собственно, подготовка к защите, оформление презентации не вызывает особых трудностей у подростков, а навык публичного выступления формируется через отработку этого выступления в формате минизащиты.

Чтобы быть успешными и угнаться за переменами, наши дети, и мы сами должны постоянно учиться и быть готовыми к новым условиям жизни и технологиям. Метод проектов существенно повышает активность каждого обучающегося, его занятость и соответственно степень осмысления любого материала. Таким образом, при построении учебно-исследовательского процесса важно не только выбрать тему исследования, организовать ход работы, но и формировать личностные компетенции, прежде всего, опыт самостоятельной, творческой, исследовательской работы. При этом проектная деятельность, практика постановки вопросов, поиска ответов и доказательств, умение узнавать знакомые модели и связи между ними в различных ситуациях, делают ребенка более уверенным в себе и стимулируют его интерес к учебе.

С учетом особенностей образовательной среды от каждого участника процесса требуются вполне определённые шаги, сделать их все сразу едва ли возможно. Изменения должны быть постепенными, с постоянным мониторингом и диалогом. Анализ этапов реализации проекта показал, что эффективность проекта во многом зависит от оперативности постоянных контактов ученика с педагогом, соблюдения четких сроков выполнения, готовности познавать новое. Отметим также, что успешное выполнение проекта зачастую связано не только с удовлетворением познавательной потребности, но и потребностями в успехе, самоутверждении.

Освоение технологии проектной деятельности позволяет школьнику увидеть возможный алгоритм своей собственной, в том числе профессиональной жизни, формирует у него готовность нести ответственность за воплощение идей, дает возможность применять знания для решения практических задач. В заключение хотелось бы отметить, что проектная деятельность обладает огромным воспитательным потенциалом, а сам научный проект предстает как мероприятие, способное оказать многовекторное воспитательное формирующее воздействие на школьников, поскольку он дает возможность реализовываться в психологическом, культурном и социальном планах. Несомненно, предметное содержание конкретного проекта во многом определяет направления воспитания, которые могут быть реализованы в его рамках. Но многое также зависит и от педагогов-наставников, которые задают формат взаимодействия участников проекта, актуализируют заложенные в него идеи и смыслы, подают личный пример. Таким образом, образовательная среда является совокупностью социальных, культурных, а также специально организованных психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых происходит устойчивый рост познавательной активности, развитие метапредметных связей, раннее приобретение опыта какой-либо деятельности, становление личности школьника. Переход к новым образовательным моделям требует, чтобы множество взаимозависимых участников образовательной системы создавали условия для совместного созидания и решения проблем сегодняшнего дня, тем самым формируя образовательную среду будущего.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ (с изм. 2020 г.) // Библиотека учебной и научной литературы Русского гуманитарного Интернет университета (РГИУ). URL: www. i-u.ru

2. Виртуальная реальность современного образования: идеи, результаты, оценки. URL: https://author/sbornik-statej/virtualnaya-realnost-sovremennogo-obrazovaniya-ide.

3. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М. : Логос, 2009. 336 с.

4. Некрасова И. В., Некрасов М. Н., Зиновьев С. А. Некоторые аспекты процесса воспитания личности // Современные проблемы развития профессионального образования : сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. Нижний Новгород, 2023. С. 17–20.

5. Образование для сложного общества. URL: https://vbudushee.ru/upload/documents/obr_sloj_obsh.pdf

РЕФЛЕКСИВНЫЕ ПРАКТИКИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА

Н. А. Сапченко
кандидат педагогических наук, доцент
Новосибирский национальный исследовательский
государственный университет
Новосибирский государственный технический университет»

В обновленной системе современного образования одной из ключевых задач становится изменение подхода к пониманию роли педагога в учебном процессе, который ориентирован не только на достижение важных для общества образовательных результатов, но и на развитие личностного потенциала преподавателя.

Одной из важных составляющих личностного развития педагога может выступать рефлексия, которая формирует у преподавателя умение управлять собственным мышлением, эмоциями и поведением, оценивать и перезапускать профессиональную деятельность с учетом новой реальности, гибко реагировать на изменения, происходящие в общественном и образовательном пространстве. Представляя собой цепь многомерных преобразований внутреннего мира преподавателя, рефлексия обеспечивает качественный самоанализ педагогической деятельности в ее различных аспектах и направлениях.

Психолого-педагогический ресурс рефлексии предоставляет уникальную возможность для развития личностно-смысловой сферы человека, характерным признаком которой является адекватное отношение к собственным реальным и потенциальным возможностям. Поэтому участие педагога в различных формах рефлексивных практик обеспечивает его включенность в продуктивную творческую деятельность и позволяет занять экспертную позицию по отношению к собственной деятельности.

На сегодняшний день важность рефлексии как способа поддержки и развития образовательной субъектности не вызывает сомнений. Она рассматривается как особое пространство размышления педагога над совершенным и совершаемым действием, пространство систематизации прошлого и нынешнего опыта и исследования возможных противоречий, рисков и конфликтов.

Так, В. М. Розин [3] рассматривает рефлексию как установку на продуктивное мышление, противостоящей установке на воспроизводство сложившихся способов работы. В. А. Сластенин [4] вводит понятие «рефлексивная культура», предполагающее совокупность индивидуальных способов осознания и переосмысления субъектом собственной жизнедеятельности.

Однако процесс освоения рефлексивных практик до сих пор осуществляется медленно и относится к числу явлений, требующих тщательного, комплексного изучения и активного внедрения. В современном образовании существует разрыв между широким психолого-педагогическим осмыслением данного феномена и его применением в учебном процессе.

В этой связи, ряд ученых, в частности, А. В. Карпов [1], М. Э. Кушнир, П. Д. Рабинович, К. Е. Заведенский [2] отмечают, что многие заинтересованные в проведении рефлексии образовательные учреждения испытывают серьезные затруднения в проведении рефлексивных практик так как педагоги не владеют методиками их проведения.

Одним из вариантов решения данной проблемы может быть использование модели, которую предлагают Дж. Гор и К. Зейкнер [5], и которая позволяет перевести теоретические выкладки в практическую плоскость. Авторы обсуждают четыре варианта педагогической рефлексии, каждый из которых имеет собственную специфику и предполагает определенный уровень реализации.

1. Академическая рефлексия, которая фокусируется на навыках преподавателя в распространении содержания дисциплины и представлении его таким образом, чтобы максимально обеспечить его доступность для обучающихся.

2. Рефлексия социальной эффективности, основанная на результатах исследований и ориентированная на научно обоснованную практику.

3. Развивающая рефлексия, в которой в первую очередь учитываются стратегии обучения, соответствующие возрасту и развитию студентов, и фокусирующиеся на их интересах и мышлении.

4. Социальная рефлексия, в которой основное внимание уделяется политическим и социальным проблемам образования, направленного на обеспечение большего равенства и справедливости среди обучающихся.

По мнению авторов, все вышеназванные виды рефлексии важны и представляют собой базовые аспекты профессиональной деятельности преподавателя. Каждый рефлексивный уровень предполагает соответствующие вопросы, способствующие глубокому пониманию взаимодействия субъектов образовательного процесса. Авторы приводят некоторые наиболее типичные, над которыми необходимо задуматься, для того, чтобы получить целостное представление о собственной профессиональной деятельности и роли преподавателя в обеспечении успешного обучения студентов.

1. Действительно ли я хорошо разбираюсь в учебном материале? Использую ли я педагогические стратегии, соответствующие потребностям моих студентов? Спланировал ли я свою работу с использованием релевантных стратегий оценки успеваемости студентов? Подобрал ли я

учебное содержание в соответствии с образовательными потребностями моих студентов и определяющими характеристиками моей дисциплины?

2. Применяю ли я знания, полученные из существующей психолого-педагогической и методической литературы, связанные с преподаванием этого предмета? Рассматривал ли я конкретные методы, которые повышают успеваемость студентов? Учитывал ли я какие-либо различия между предъявлением учебного материала, описанного в педагогических исследованиях, и реализуемого в моей собственной образовательной практике? Удовлетворяю ли я образовательные потребности студентов моей группы?

3. Запланировал ли я подходящие изменения в обучении и задачах, чтобы учесть различия в мышлении, эмоциональных и физических способностях обучающихся? Разработал ли я такие учебные мероприятия, которые были бы интересны различным группам студентов? Оценивал ли я навыки и мышление своих студентов, чтобы определить этапы, на которых каждый из них способен участвовать в разных условиях обучения?

4. В чем, по моему мнению, заключается цель образования? Дал ли я критическую оценку заявлениям местных органов управления образованием, которые формулируют цель школьного образования в нашем регионе? Существуют ли какие-либо способы, с помощью которых я могу внедрить обязательную учебную программу в своей группе чтобы свести к минимуму какие-либо неудобства для конкретных обучающихся или группы обучающихся?

Мы видим, что некоторые уровни рефлексии являются более сложными, чем другие, ряд аспектов могут требовать более пристального рассмотрения, в зависимости от педагогического опыта, компетентности и профессиональной подготовки специалиста в целом. Но очевидно то, что разнообразные формы рефлексивной деятельности активизируют самоконтроль и самооценку педагога, его умение формулировать и достигать личностно-значимые цели, мотивируют к преодолению трудных образовательных и жизненных ситуаций, опираясь на собственные ресурсы, т. е. позволяют рассматривать преподавателя в качестве субъекта образовательного пространства.

Таким образом, грамотно организованные рефлексивные практики способствуют формированию особого типа личности педагога, ориентированного на постановку оригинальных и вариативных задач, доминирование смысловых элементов деятельности и сбалансированность всех ее составляющих. Полученные в результате рефлексивной работы навыки предоставляют педагогу возможность выступать в роли проблематизатора собственной деятельности, умеющего планировать будущее и самоопределяться в нем, успешно продвигаться по ценностно-значимой индивидуальной траектории, конструируя новую, способствующую развитию его личностного потенциала, реальность.

Литература

1. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М. : ИП РАН, 2004. 424 с.

2. Кушнир М. Э., Рабинович П. Д., Заведенский К. Е. Модельформирования образовательного профиля «Алмаз личности» для развития образовательной активности учащихся. // Интеграция образования. 2022. № 26 (4). С. 637–654.

3. Розин В. М. О необходимости различения понятий «схема рефлексии», «рефлексивная работа», «контекст» рефлексии // Рефлексивные процессы и управление. 2001. № 1. С. 55–60.

4. Сластенин В. А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя // Педагогическое образование и наука: Научно-методический журнал. 2005. № 3. С. 37–42.

5. Gore J., Zeichner K. Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States // Teaching and Teacher Education. 1991. Vol. 7, N 2. P. 119–136.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. В. Серафимович
кандидат психологических наук, доцент,
старший научный сотрудник Научно-образовательного центра,
Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

А. В. Вторушина
кандидат психологических наук, старший методист Центра
организационно-методической и издательско-просветительской деятельности,
ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития»

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-00518, https://www. rscf.ru/project/24-28-00518/

Современное образование ставит перед собой разноплановые амбиционные задачи, которые предполагают всестороннее развитие всех субъектов образовательных отношений с опорой на различные ресурсы. Крупными штрихами можно выделить следующие направления развития субъектов образовательных отношений: личностное, социальное, профессиональное, когнитивное, духовно-нравственное [6; 7]. Опираясь на современную теоретико-методологическую базу системогенетического и деятельностного подхода [10], мы развиваем идею о связи личностных и когнитивных ресурсов личности, которая обеспечивает достаточный уровень ресурсности профессионального педагогического мышления [4], необходимый для реализации эффективной профессиональной деятельности с ключевыми характеристиками – производительность, качество и надежность. При этом, как подчеркивал Б. Ф. Ломов, «психологическое исследование индивидуальной деятельности только тогда может быть наиболее эффективным …когда рассматривает эту деятельность в реальном социальном контексте…» [2, с. 194–195].

В данный период времени в фокусе нашего внимания находятся молодые педагоги, начинающие свой профессиональный путь, что связано, в том числе с мерами государственной поддержки молодых специалистов. Интерес к данной группе субъектов образовательных отношений с психологической точки зрения обусловлено тем, что начальная фаза профессиональной деятельности во многом определяет формирование и взаимодействие всех компонентов психологической системы деятельности [10]. Создание условий для мотивации и целеполагания, формирования профессионально значимых качеств на этапе адаптации в профессии, умения оперативно получать адекватную информационную основу для тех или иных решений, выработки программы своей профессиональной карьеры, с использованием индивидуального образовательного маршрута – все эти условия для интеграции компонентов психологической системы деятельности в единую целостную систему, обеспечивающую реализацию педагогической деятельности. Одной из современных форм сопровождения молодых педагогов, создающих вышеуказанные условия, могут, по праву считаться конкурсы профессионального мастерства, как вид неформального непрерывного образования [5].

В наших исследованиях мы сконцентрировались на изучении роли конкурсного движения в повышении ресурсности мышления. В результате анализа и интерпретации, результатов, полученных нами в линейке предыдущих наших исследований, мы пришли к выводу о неоднозначности и многогранности психологических ресурсов конкурсов профессионального мастерства. С одной стороны, нам не удалось найти универсальных психологических ресурсов, подходящих для всех участников конкурса, с другой стороны, нами были выявлены психологические ресурсы, подходящие для отдельных групп конкурсантов. В частности, было установлено, что для молодых педагогов городских и сельских образовательных организаций, отличается ресурсность мышления при решении возникающих проблемных ситуаций: у первых диссипативный эффект сопряжен с бифиркационным эффектом, направленным на «катэ», а у вторых партисипативный эффект связан с бифиркационным эффектом, направленным «на акме» [8; 9; 4]. Ежегодно нами проводятся диагностические срезы среди участников регионального этапа Всероссийского конкурса «Педагогический дебют», всего в исследовании приняло участие более 130 респондентов. В настоящей публикации речь пойдет о части исследования, направленной на выявление связи профессиональной идентичности молодых педагогов и эффективности их участия в конкурсной деятельности (n = 28, M = 2,35; SD = 0,6), педагогический стаж участников конкурса до 5 лет, из них 86 % женщины, 4 % – мужчины. Распределение баллов, выставленных членами жюри, соот-

ветствовали нормальному распределению ($\lambda = 0{,}9$). Выборка была разделена по методу перцентилей, для изучения нами были выбраны только конкурсанты, набравшие количество баллов, находящихся в промежутке между 25 и 75 перцентилем ($n = 14$), т. е. нами не учитывались конкурсанты, набравшие максимально низкие и максимально высокие баллы.

Определение профессиональной идентичности конкурсантов проходило с помощью интервью, основанного на методике диагностики социальной идентичности по методике «Кто я?» [1]. Нами было установлено, что ориентация молодых педагогов на демонстрацию своих предметных компетенций повышает их эффективность участия в заочных конкурсных испытаниях ($r = 0{,}58$, $p \leq 0{,}05$; $r = 0{,}54$, $p \leq 0{,}05$), а ориентация на проявление когнитивного компонента конфликтной компетентности снижает их эффективность участия в этих же конкурсных испытаниях ($r = -0{,}5$, $p \leq 0{,}05$; $r = -0{,}54$, $p \leq 0{,}05$). Данные конкурсные испытания, предполагают позиционирование конкурсантами мотивов выбора педагогической профессии, а также рассказ о себе как о педагоге, как о личности, включенной в как в профессиональные, так и в общественные отношения, умение конструктивно справляться с различного рода проблемными и конфликтными ситуациями в профессиональной деятельности, отсутствие страха делиться собственными неудачами и способами их преодоления. Означает ли это то, что молодые педагоги успешно справляются с реализаций своих собственно предметных компетенций и с трудом осуществляют грамотную и конструктивную коммуникацию с разными участниками образовательных отношений? Можно предположить, что молодым педагогам, находящимся в начале своего профессионального пути не хватает гибкости и ресурсности профессионального мышления, которые позволили бы эффективно продемонстрировать не только свою предметную увлеченность педагогической профессией, но и социально-психологическую включенность в профессиональную деятельность, в том числе знания о конфликтах и способах поведения в них, а также рассмотрение конфликтов как имеющих положительную ресурсную функцию [3]. С другой стороны, имеются данные, полученные В. Д. Шадриковым и коллегам, о том, что «на начальных этапах освоения деятельности человек не в состоянии одновременно осуществлять эффективное регулирование по двум интерферирующим параметрам. Работа в двухцелевом режиме …. и приводит к повышению напряженности» [10, с. 36]. Иными словами, можно полагать, что установленный нами факт отражает одну из закономерностей системогенеза, при которой различные компоненты системы развиваются неравномерно на разных этапах. Трудно возразить против того, что на начальных этапах адаптации в профессии педагога первостепенную роль имеет

компетентность именно в преподаваемом предмете, что и становится приоритетом в работе психологической системы деятельности. По данным некоторых исследователей даже педагоги-профессионалы педагоги, которые «хорошо владеют предметом своей работы и «знают свое дело», недостаточно эффективной умеют решать конфликты [3, с. 109]. Несомненно, наши предварительные выводы требуют дальнейшей верификации. Также следует обозначить, что непрерывное профессиональное образование действительно должно одновременно носить не только универсальный, но и индивидуальный характер. Инвариантность (универсальность) непрерывного образования должна подразумевать постоянство некоторых условий и ресурсообеспечения, а вариативность предполагать возможность индивидуального проявления разнообразных ресурсов педагогов. При этом необходимый и достаточный ресурс будет отличаться на разных этапах профессионализации субъекта.

Литература

1. Иванова Н. Л., Румянцева Т. В. Социальная идентичность: теория и практика. М. : Изд-во СГУ, 2009. 453 с.
2. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1984. 226 с.
3. Кашапов М. М., Башкин М. В. Психология конфликтной компетентности : учеб. пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2019. 124 с.
4. Кашапов М. М., Серафимович И. В. Психология ресурсности мышления : монография. Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО. 2024. 164 с.
5. Конкурсное движение как формат непрерывного профессионального образования: социально-психологическое сопровождение : учеб. -метод. пособие / И. В. Серафимович [и др.]. Ярославль : Ин-т развития образования, 2022. 222 с.
6. Концепция и вариативные модели построения региональных систем научно-методического сопровождения профессионального развития педагогических кадров : монография / под ред. А. В. Золотаревой [и др]. Ярославль: РИО ЯГПУ. 2023. 429 с.
7. Монжиевская В. В., Чернецкая Н. И. О некоторых проблемах дополнительного профессионального образования в контексте культуры // Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XXII Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, посвящ. 30-летнему юбилею факультета психологии ИГУ. Иркутск, 27–28 апр. 2023 г. / редколлегия: И. А. Конопак [и др.]. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2023. С. 722–725.
8. Серафимович И. В., Вторушина А. В. Особенности ресурсности профессионального мышления молодых педагогов, принимающих участие в конкурсах профессионального мастерства // Человек, субъект, личность: перспективы психологических исследований : материалы Всерос. науч. конф., посвящ. 90-летию со дня рождения А. В. Брушлинского и 300-летию основания Российской академии наук. Москва, 12–14 окт. 2023 г. М. : Ин-т психологии РАН, 2023. С. 605–609.
9. Серафимович И. В., Посысоев Н. Н., Вторушина А. В. Психологические ресурсы молодых педагогов сельской школы, участвующих в конкурсах профессионального мастерства // Педагогика сельской школы. 2023. № 3(17). С. 54–66.
10. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Логос, 1996. 320 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

О. В. Синёва
кандидат психологических наук, доцент
Иркутский государственный университет

А. В. Варфоломеева
студент
Иркутский государственный университет

Результатом учебно-профессиональной деятельности студента высшего учебного заведения должна стать сформированная профессиональная идентичность личности. Успешность профессионального самоопределения и становления будущего специалиста очевидно связана с учебной мотивацией, которая обнаруживает значительную содержательную динамику от первого к выпускному курсу. Проблема взаимосвязи учебной мотивации и профессиональной идентичности личности видится особенно актуальной для студентов, обучающихся по направлению «Психология», поскольку зрелая мотивационная структура личности психолога – важнейшее условие его профессиональной эффективности. Практико-прикладное значение рассматриваемой темы очевидно с точки зрения оптимизации организационно-содержательных компонентов образовательной среды вуза.

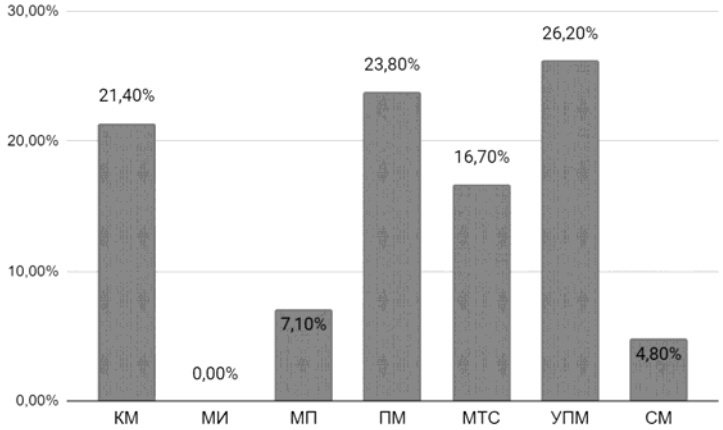
Теоретический анализ отечественной и зарубежной научной литературы, посвященной проблеме профессиональной идентичности личности, позволяет обозначить два основных подхода к пониманию сущности данного феномена. В рамках первого подхода (С. Л. Рубинштейн, А. В. Петровский, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский и др.) профессиональная идентичность рассматривается через призму личностных изменений в процессе профессиональной подготовки и профессиональной деятельности [4]; в логике второго – через самоопределение личности по отношению к социальным общностям в контексте более общей концепции социальной (личностной) идентичности (Э. Эриксон, Дж. Марсиа, К. Хорни, С. Московичи, Н. Л. Иванова, Е. В. Конева и др.).

Мы определяем профессиональную идентичность как сложный интегральный продукт профессионального и личностного развития, область самосознания личности, включающую индивидуальное эмоционально окрашенное представление человека о своей принадлежности к тем или иным профессиональным общностям и проявляющуюся соответствующими поведенческими паттернами [3].

Учебная мотивация студентов вуза формируется и развивается в учебно-профессиональной деятельности. Так, исследования обнаруживают, что на первых курсах у студентов гуманитарных профилей лидируют каузальные и широкие социальные мотивы, однако со временем они уступают место познавательным, узким профессиональным и творческим стимулам [1]. Вместе с тем показана динамика профессиональной идентичности студентов-психологов, предполагающая постепенный рост интереса к будущей профессии, формирование устойчивого представления о своих профессионально-важных качествах и компетенциях [2].

С целью уточнения характеристик взаимосвязи учебной мотивации и профессиональной идентичности личности у студентов-психологов в сентябре – декабре 2023 г. было проведено эмпирическое исследование на базе факультета психологии Иркутского государственного университета. Выборку составили 50 студентов 1–5-х курсов дневной и заочной форм обучения. В диагностический комплекс вошли (1) методика для диагностики учебной мотивации студентов А. А. Реана и В. А. Якунина в модификации Н. Ц. Бадмаевой; (2) методика изучения статусов профессиональной идентичности А. А. Азбель. Для математико-статистической обработки полученных результатов использован коэффициент ранговой корреляции (r) Спирмена.

На рис. 1 представлено распределение преобладающих мотивов учебно-профессиональной деятельности у участников выборки.

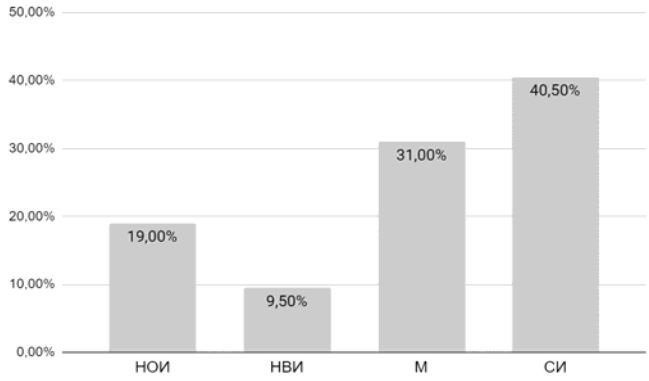


Условные обозначения: КМ – коммуникативные мотивы, МИ – мотивы избегания, МП – мотивы престижа, ПМ – профессиональные мотивы, МТС – мотивы творческой самореализации, УПМ – учебно-познавательные мотивы, СМ – социальные мотивы.

Рис. 1. Структура учебной мотивации студентов-психологов

Очевидно преобладание учебно-познавательных, профессиональных и коммуникативных мотивов. Вероятно, студенты-психологи увлечены содержанием учебной деятельности, процессом поиска новых знаний и освоения профессиональных навыков, ориентированы на развитие своих коммуникативных компетенций, проявляют глубокий интерес к личности будущих клиентов.

Данные о преобладании тех или иных статусов профессиональной идентичности у студентов представлены на рис. 2.



Условные обозначения: НОИ – неопределенная идентичность, НВИ – навязанная идентичность, М – мораторий (кризис идентичности), СИ – сформированная идентичность.

Рис. 2. Статусы профессиональной идентичности у студентов-психологов

Из рис. 2 видим, что у 40,5 % испытуемых обнаружена сформированная профессиональная идентичность. Вместе с тем для 31 % участников исследования могут быть характерны проявления кризиса профессиональной идентичности. Как справедливо отмечают М. Ю. Кузьмин, Е. И. Миронова, О. А. Осипенок и др., категоризация себя с помощью характеристик, присущих профессиональной идентичности, не говорит о ее сформированности [2]. Осознание этого противоречия обусловливает кризисные тенденции на 2–3-х курсах обучения, что свидетельствует о продуктивной динамике учебно-профессиональной идентичности будущих психологов.

Результаты математико-статистического анализа взаимосвязи учебной мотивации и профессиональной идентичности личности у студентов-психологов представлены в таблице.

Таблица

Взаимосвязь учебной мотивации и профессиональной идентичности личности у студентов-психологов

Учебные мотивы	Статус профессиональной идентичности			
	Неопределенная	Навязанная	Мораторий	Сформированная
Коммуникативные	0,31*	0,08	0,24	0,25
Избегания	0,05	0,57**	0,28	-0,29
Престижа	0,16	0,18	0,15	0,12
Профессиональные	0,21	-0,69**	0,27	0,78**
Творческой самореализации	0,19	-0,74**	0,19	0,49**
Учебно-познавательные	0,17	-0,41**	0,24	0,35*
Социальные	0,28	0,29	0,23	0,15

Условные обозначения: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

Обнаружена значимая ($p \leq 0,01$) прямая взаимосвязь навязанной профессиональной идентичности и мотивации избегания, а также значимые ($p \leq 0,01$) обратные взаимосвязи данного статуса с профессиональными, учебно-познавательными мотивами и мотивами творческой самореализации. Можем предположить, что выбор будущей профессии студентами с навязанной профессиональной идентичностью был сделан из желания избежать порицания со стороны референтных фигур в социальном окружении. Возможно, лишь этот мотив заставляет таких студентов продолжать обучение. Вряд ли перед студентами с навязанной профессиональной идентичностью стоит проблема профессионального самоопределения. Они не погружаются в образовательный процесс, учебную деятельность, дополнительное профессиональное обучение, а также не соотносят себя с профессиональной средой. Обратные тенденции характерны для будущих психологов, совершивших осознанный, самостоятельный выбор направления обучения. Такие студенты стремятся к творческой профессиональной самореализации, проявляют высокий интерес к освоению основных и дополнительных образовательных программ, погружены в учебно-профессиональную деятельность, испытывают положительные эмоции в отношении своей будущей профессии. В этом смысле вполне объяснимы и обнаруженные достоверные ($p \leq 0,01$) прямые взаимосвязи сформированной профессиональной идентичности с профессиональными мотивами и мотивами творческой самореализации, а также значимая ($p \leq 0,05$) прямая связь данного статуса идентичности с учебно-познавательными мотивами.

Представляет интерес обнаруженная значимая ($p \leq 0,05$) прямая взаимосвязь между статусом неопределенной профессиональной идентичности и коммуникативными мотивами. Вероятно, этот результат

объясняется тем, что студенты младших курсов, для которых преимущественно характерен упомянутый статус, проявляют повышенный интерес к коммуникативным процессам. Это связано с адаптацией внутри образовательной среды вуза, а также пониманием важности коммуникативной компетентности как профессионально-важного качества будущего психолога. Можем предположить, что преобладание коммуникативных мотивов у таких студентов препятствует эффективному погружению в учебно-профессиональную деятельность, отчего статус профессиональной идентичности остается неопределенным. Со временем, очевидно, определяющий потенциал коммуникативных мотивов снижается, что обусловливает изменение статуса профессиональной идентичности.

Таким образом, результаты эмпирического исследования позволяют подтвердить гипотезу о взаимосвязи учебной мотивации и профессиональной идентичности личности у студентов-психологов, конкретизировать отдельные аспекты и характеристики этой взаимосвязи. Обнаруженные закономерности могут быть использованы при разработке основных образовательных программ, а также мероприятий в сфере воспитательной работы, направленных на развитие адекватной учебной мотивации и формирование профессиональной идентичности будущих специалистов.

Литература

1. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. Т. 1. С. 35–45.

2. Особенности профессиональной идентичности студентов-первокурсников гуманитарных направлений / М. Ю. Кузьмин, И. А. Конопак, Е. И. Миронова, О. А. Осипенок // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2020. Т. 31. С. 56–65.

3. Синёва О. В., Артемьева О. А. К вопросу о структуре профессиональной идентичности личности // Проблемы теории и практики современной психологии : тез. Докл. X ежегод. всерос. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, 21–22 апр. 2011 г. Иркутск, 2011. С. 294–297.

4. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность : монография. М. : МОСУ, 2001. 272 с.

ОСОБЕННОСТИ НЕГАТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ КОНФЛИКТОВ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ РАЗНЫХ КУРСОВ И С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Л. А. Фомина
аспирант
Иркутский государственный университет

Конфликты, как известно, не могут прямолинейно оцениваться как негативное или позитивное явление – они являются естественной частью межличностного взаимодействия, имеют деструктивные и конструктивные последствия, включены в профессиональную коммуникацию как ее неизбежная часть [9]. Исследования показывают, что именно адекватное восприятие конфликтов (принятие их как естественной части жизни, отсутствие страха перед ними, видение позитивных сторон такого взаимодействия) является важным признаком личностной и профессиональной зрелости психолога [6–8].

Психологические благополучие психолога как термин и как явление может казаться избыточным лишь на первый взгляд, а при более глубоком анализе становится очевидным, что психологическое благополучие является едва ли не главным условием успешности психолога в его профессиональной деятельности, ведь 1) только психологически благополучный человек может транслировать свое благополучие другому, помогать ему без ущерба для себя, 2) только психологически благополучный человек способен выдерживать высокие профессиональные нагрузки и стрессы, оставаясь в ресурсном состоянии, 3) только психологически благополучная личность может выступать референтным образцом для другой личности, давая ей опору через идентификацию и подражание, 4) только психологически благополучная личность может быть продуктивной в конфликте, 5) только психологически благополучная личность имеет устойчивые основания для профессионального лидерства, 6) только психолог с выраженным психологическим благополучием может адекватно удовлетворять свои потребности, разделяя личные и профессиональные нужды [1; 2; 10].

Ингуран О. В., описывая результаты своего исследования психологического благополучия у специалистов помогающих профессий, пишет о том, что существуют взаимосвязи между уровнем психологического благополучия специалистов помогающих профессий и результатами деятельности организации, такими как производительность и отсутствие по болезни [3]. Профессиональные психологи имеют особые преимуще-

ства в области психологического благополучия, и их научная подготовка в сочетании с практической направленностью делает их хорошо подходящими для поддержания организации желанием реализовать преимущества, которые может принести высокий уровень психологического благополучия [3].

Аналогичные результаты представлены Кузнецовой Е., которая сопоставляет по показателям психологического благополучия логопедов и психологов и описывает различия в пользу психологов [5].

Козьмина Л. Б. в своем исследовании представляет анализ динамики психологического благополучия студентов-психологов на основе применения метода поперечных срезов. Этот анализ позволил автору выявить следующие тенденции: 1) по параметру «позитивные отношения с окружающими» у студентов 4 курса по сравнению со студентами 2-го и 3-го курсов происходит изменение в сторону улучшения показателей; 2) по параметру «автономия» наибольшие различия обнаружились между 2-м и 4-м курсами; 3) выявлено ухудшение показателей личностного роста у студентов 3-го курса по сравнению с первокурсниками, что связывается со своеобразным кризисом психологического благополучия на этом этапе обучения, который может быть обусловлен ощущением прекращения личностного роста, скукой, невозможностью самореализации, ощущением застоя; 4) происходит улучшение показателей по параметру «цели в жизни» к 3-му курсу (возможно, личностная стагнация третьекурсников актуализирует постановку новых целей, достижение которых дало бы ощущение самореализованности и личностного роста); выявлено повышение показателей по параметру «самопринятие» у студентов 4-го курса по сравнению с 1-м; 6) зафиксировано улучшение значений по параметру «баланс аффекта» у студентов 4-го курса по сравнению со второкурсниками и 3-м курсом, что отражает позитивную оценку себя и других, уверенность в своих силах, общую удовлетворенность большинством сторон своей жизни; 6) обнаружено повышение значений по параметру «осмысленность жизни» у 4-го курса по сравнению со 2-м курсом, а также повышение по суммарному индексу психологического благополучия [4].

Итогом является вывод о том, что психологически благополучный психолог – это всегда психологически здоровая личность с высокими показателями профессиональной адаптации, без профессиональных деструкций, истинный профессионал своего дела с доминированием внутренней профессиональной мотивации.

Самоочевидно, что исследования психологического благополучия на начальных этапах профессионализации, т. е. в процессе получения высшего психологического образования, очень важны – они показывают,

насколько будущие психологи психологически готовы к своей профессиональной деятельности, насколько вузы готовят полноценных психологов-профессионалов в личностном, а не только компетентностном плане.

В этой связи нами было выдвинуто предположение о том, что семантические представления о конфликте будут различаться в зависимости от курса обучения на психологическом факультете и в зависимости от уровня психологического благополучия личности будущего психолога.

В качестве выборки исследования выступили студенты факультета психологии Иркутского государственного университета: 80 студентов разных курсов бакалавриата.

В качестве психодиагностических методик выступили «Методика исследования межличностного восприятия в конфликтной ситуации» А. И. Тащевой (семантический индекс негативного восприятия конфликтов) и шкала психологического благополучия К. Рифф (в адаптации Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко). Методика А. И. Тащевой позволяет строить семантический индекс негативного восприятия конфликтов, дает возможность оценивать положительный или отрицательный образ конфликта в представлениях респондентов. Шкала К. Рифф является типовой, многократно валидизированной и апробированной в различных исследованиях методикой оценки психологического благополучия, и она чрезвычайно удобна для анализа получаемых эмпирических данных.

Итак, весьма интересны различия по методике А. И. Тащевой между студентами разных курсов (рис. 1).

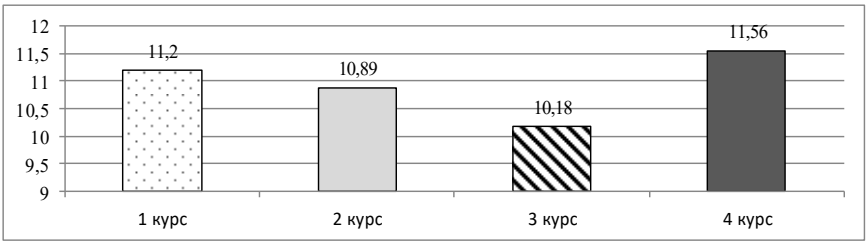


Рис. 1. Средние значения по методике исследования межличностного восприятия в конфликтной ситуации (семантический индекс негативного восприятия конфликтов) (А. И. Тащева). Сравнительные данные бакалавров 1–4 курсов

Как видно из гистограммы, негативнее всего воспринимают конфликты психологи четвертого курса, далее за ними следуют первокурсники, затем второкурсники и третьекурсники. Возрастание негативных представлений о конфликтах к четвертому году обучения на психологических факультетах выглядит странно и неожиданно, ведь само психо-

логическое образование учит адекватно трактовать конфликты, видеть их позитивные стороны, профессионально участвовать в их разрешении. Вероятно, при всем этом психологическое образование даже на четвертом году профессиональной подготовки не может вытеснить страхи будущих психологов относительно конфликтов, а получаемые о конфликтах знания не компенсируют негативного эмоционального отношения к ним, что, несомненно, может считаться негативной стороной конфликтологической компетентности студентов-психологов.

При разделении выборки студентов-психологов на более или мене психологически благополучных по методике К. Риф мы получили следующие различия (рис. 2).

Рис. 2. Средние значения по методике исследования межличностного восприятия в конфликтной ситуации (семантический индекс негативного восприятия конфликтов) (А. И. Тащева). Сравнительные данные студентов-психологов с индексом психологического благополучия выше среднего и ниже среднего

Виден более высокий семантический индекс негативного восприятия конфликтов у менее психологически благополучных студентов-психологов. Показанные различия подтверждены статистически (φ*эмп. = 1,69).

Доказано, что студенты-психологи с более высоким уровнем психологического благополучия воспринимают конфликты не как драки, ссоры и раздоры, а как споры, дискуссии, обнаружившиеся противоречия, которые нужно полностью вскрыть и конструктивно разрешить. В отличие от них студенты с низким уровнем психологического благополучия видят конфликты негативно, следовательно, боятся и избегают их.

В результате различий в восприятии конфликтов, вероятно, существенно различается и опыт конфликтного взаимодействия у двух групп студентов: более психологически благополучные студенты, видя конфликты позитивно и без искажающих убеждений, более успешны в ситуациях реального конфликтного взаимодействия, потому что смотрят на вещи реально и извлекают ценный опыт, повышая свою конфликтологическую компетентность, а менее благополучные входят в конфликты с тревогами, негативными убеждениями, взаимодействуют сквозь призму различных искажений и потому часто проигрывают, приобрета-

ют негативный конфликтологический опыт, что словно подкрепляет и без того негативно окрашенные представления о конфликтах, заставляет смотреть на конфликты еще более негативно в будущем, еще больше избегать и бояться их.

Таким образом, по результатам статистической оценки различий по параметрам когнитивного компонента конфликтологической компетентности можно говорить о подтвержденных различиях между студентами с разным уровнем психологического благополучия по семантическому индексу негативного восприятия конфликтов. Этот итог исследования открывает возможности для изучения психологического благополучия будущих психологов не как изолированного явления, а как сопряженного с другими психологическими явлениями феномена. Кроме того, это позволяет взглянуть на восприятие конфликтов как на один из косвенных признаков психологически благополучной личности.

Литература

1. Водопьянова Н. Е. Психологическое благополучие студентов с позиции субъектно-ресурсного подхода (на примере студентов-психологов) // Психология образования: современный вектор развития : монография / науч. ред. С. Б. Малых, Т. И. Тихомирова. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2020. С. 175–198.

2. Габдулина Л. И., Москалёва Н. А. Психологическое благополучие студентов-психологов на завершающем этапе их профессиональной подготовки // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-blagopoluchie-studentov-psihologov-na-zavershayuschem-etape-ih-professionalnoy-podgotovki (дата обращения: 26.06.2023)

3. Ингуран О. В. Психологическое благополучие специалистов помогающих профессий: теоретические предпосылки исследования // Проблемы науки. 2019. № 4 (40). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-blagopoluchie-spetsialistov-pomogayuschih-professiy-teoreticheskie-predposylki-issledovaniya (дата обращения: 26.06.2023)

4. Козьмина Л. Б. Динамика психологического благополучия студентов-психологов в период обучения в вузе // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-psihologicheskogo-blagopoluchiya-studentov-psihologov-v-period-obucheniya-v-vuze (дата обращения: 26.06.2023)

5. Кузнецова Е. Психологическое благополучие специалистов помогающих профессий на примере клинических психологов и логопедов // Образовательный портал «Справочник». URL: https://spravochnick.ru/psihologiya/psihologicheskoe_blagopoluchie_specialistov_pomogayuschih_professiy_na_primere_klinicheskih_psihologov_i_logopedov/ (дата обращения: 26.06.2023)

6. Петрова, Н. Ф. Формирование конфликтологической компетентности в процессе профессиональной подготовки практических психологов // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5 (66). С. 247–248.

7. Петровская Т. Ю., Перевозкина Ю. М. О категоризации профессионально важных качеств психологов // Актуальные проблемы психологии труда и организационной психологии субъекта жизнедеятельности : сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф. Хабаровск, 10–11 нояб. 2022 г. Хабаровск : Дальневост. гос. ун-т путей сообщения, 2023. С. 48–52.

8. Печенкина Т. И. Конфликтологическая компетентность будущих педагогов-психологов // Информационные технологии в науке, управлении, социальной сфере и медицине : материалы VII Междунар. науч. конф. Томск, Иркутск, 17–25 окт. 2022 г. / под ред. О. Г. Берестневой, И. Л. Шелехова, А. И. Труфанова, Т. А. Гладковой. Томск : Иркутск : Том. гос. пед. ун-т, 2023. С. 218–220.

9. Психология конструктивной конфликтности личности / Н. В. Гришина [и др.]. Ярославль : Индиго, 2013. 336 с.

10. Рынзина А. Г., Великанова А. С. Сравнительный анализ подходов к изучению психологического благополучия личности студентов // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-podhodov-k-izucheniyu-psihologicheskogo-blagopoluchiya-lichnosti-studentov (дата обращения: 26.06.2023)

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

И. С. Шахова
кандидат психологических наук, старший преподаватель
Иркутский государственный университет

И. В. Киреева
студент
Иркутский государственный университет

Современные технологии с большой скоростью трансформируют реальность. Дети, рожденные в технологический век, с раннего возраста обладают большим количеством возможностей и, в соответствии с чем, у них развиваются способности, недоступные предыдущим поколениям. Неограниченный объем доступной и разнообразной информации способствует получению детьми знаний о мире, однако легкость получения знаний не задействует волевые процессы в познавательной сфере ребенка, что влияет на развитие учебной мотивации современных детей.

Проблема мотивации учения является достаточно разработанным понятием в отечественной психологии. Впервые об особенностях учебной мотивации у младших школьников было упомянуто в работах Л. С. Выготского. Впоследствии его ученица Л. И. Божович исследовала проблему формирования таких мотивов. Однако фундаментальные исследования учебной мотивации проводились более полувека назад. Измененные за это время социальные условия естественным образом изменили социальную ситуацию развития ребенка и как следствие структуру мотивации учения.

Термины «учебная мотивация», «мотивация учения», «мотивация учебной деятельности», «мотивационная сфера учащегося» используются как синонимы в широком или узком смысле. В первом случае эти термины обозначают всю совокупность мотивирующих факторов, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность (А. К. Маркова) [3]. Во втором случае данными терминами обозначают сложную систему мотивов (В. Я. Ляудис, М. В. Матюхина, Н. Ф. Талызина) [2; 4].

Так, А. К. Маркова предлагает следующее определение учебного мотива. Мотив – это направленность учащегося на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением учащегося к ней [3].

По определению Л. И. Божович, мотивы учебной деятельности – это побуждения, характеризующие личность учащегося, ее основную направленность, воспитанную как семьей, так и самой школой, облада-

ющие определенной иерархией, в которой доминирующими могут быть или внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и её выполнением, либо широкие социальные мотивы, связанные с потребностью ребенка занять определенную позицию в системе общественных отношений. Становление мотивации есть не простое возрастание положительного или отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними [1].

Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для той деятельности, в которую она включается, факторов: 1) характером образовательной системы; 2) организацией педагогического процесса в образовательном учреждении; 3) особенностями самого обучающегося (пол, возраст, уровень интеллектуального развития и способностей, уровень притязаний, самооценка, характер взаимодействия с другими учениками и т. д.); 4) личностными особенностями учителя (преподавателя) и прежде всего системой его отношений к обучаемому, к педагогической деятельности; 5) спецификой учебного предмета.

Г. Розенфельд, выделил следующие (факторы) мотивации учения: 1) обучение ради обучения, без удовольствия от деятельности или без интереса к преподаваемому предмету; 2) обучение без личных интересов и выгод; 3) обучение для социальной идентификации; 4) обучение ради успеха или из-за боязни неудач; 5) обучение по принуждению или под давлением; 6) обучение, основанное на понятиях и моральных обязательствах или на общепринятых нормах; 7) обучение для достижения цели в обыденной жизни; 8) обучение, основанное на социальных целях, требованиях и ценностях.

А. К. Маркова выделила содержательные характеристики мотивов. К первому из них относится наличие личностного смысла учения для ученика. В таком случае говорят, что мотив учения выполняет не только роль побудителя, но и является «смыслообразующим» для данного ученика, т. е., придает его учению личностный смысл. Также А. К. Маркова отмечает и наличие действенности мотива, т. е., его реального влияния на ход учебной деятельности и всего поведения ребенка. Действенность мотива тесно связана с первой характеристикой – личностным смыслом учения. Ибо, если мотив имеет личностную значимость для школьника, то он, как правило, является и действенным. Это проявляется в активности самого ученика, в его инициативе, в зрелости и развернутости всех компонентов учебной деятельности. Если тот или иной мотив не оказывает реального влияния на ход учения, хотя ребенок может назвать этот мотив, психологи говорят о «только знаемых» (А. Н. Леонтьев) мотивах

учения. Это выявляется в том случае, когда ребенка спрашивают, почему он учится. Чаще всего «знаемые» мотивы сообщаются школьнику взрослыми – учителем, родителями, а реально действующие мотивы возникают как результат фактического включения школьника в учебную деятельность;

Учебная мотивация может быть образована как внешними, так и внутренними учебными мотивами. Внутренние учебные мотивы носят личностно значимый характер, обусловлены познавательной потребностью субъекта, удовольствием, получаемым от процесса познания и реализации своего личностного потенциала. Доминирование внутренней мотивации характеризуется проявлением высокой познавательной активности учащегося в процессе учебной деятельности. Внешние учебные мотивы характеризуются тем, что овладение содержанием учебного предмета не является целью учения, а выступает средством достижения других целей. При внешней мотивации учащийся, как правило, отчужден от процесса познания, проявляет пассивность, переживает бессмысленность происходящего либо его активность носит вынужденный характер.

Важное место в изучении мотивации учебной деятельности занимает определение уровней ее развития у младших школьников. Современные психологи, в частности, А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов и Н. Ф. Талызина, выделяют следующие уровни:

1. Отрицательное отношение к учению. В данном случае доминирующим является мотив избегания наказания. В результате возникает неуверенность в своих силах, неудовлетворенность собой.

2. Нейтральное отношение к учению. При этом интерес к результатам учения весьма неустойчив. Следствием является неуверенность, переживание скуки.

3. Положительное ситуативное отношение к учению. Наблюдается познавательный мотив в виде интереса к результату учения и к отметке учителя и социальный мотив ответственности. Характерна неустойчивость мотивов.

4. Положительное отношение к учению. Присутствуют познавательные мотивы, интерес к способам добывания знаний.

5. Активное, творческое отношение к учению. Наблюдаются мотивы самообразования, их самостоятельность; осознание соотношения своих мотивов и целей.

6. Личностное, ответственное, активное отношение к учению. Мотивы совершенствования способов сотрудничества в учебно-познавательной деятельности. Устойчивая внутренняя позиция. Мотивы ответственности за результаты совместной деятельности.

Особенности учебной мотивации младших школьников обусловлены особенностями данного возраста. К младшему школьному возрасту относятся дети от 6–7 до 10–11 лет, соответственно, с 1 по 4 класс школы. Этот возраст является вершиной детства, так как в ребенке все еще много детских качеств, спонтанности, наивности, пока он признает авторитет взрослого. Однако именно в этом возрасте он начинает утрачивать непосредственность, так как в его жизни появляется другая значимая деятельность – учебная деятельность. Данная деятельность значима для него не только в связи с приобретением новых знаний и навыков, но и в связи с приобретением нового социального статуса. Вместе с тем учебная деятельность в младшем школьном возрасте только начинается, поэтому устойчивая мотивация к ней будет играть значительную роль в ее успешном осуществлении в дальнейшей жизни. Каждый год школьной жизни учебная деятельность проходит трансформацию. При этом первые ее годы будут основополагающими, происходит ее становление, формируются основные ее компоненты: мотивация, задача, учебные операции, контроль, оценка.

Так, мотивация учебной деятельности в младшем школьном возрасте меняется на протяжении всего периода обучения. Учитывать особенности ее в каждом периоде младшего школьного возраста становится необходимым для успешной реализации учебной деятельности ребенка в целом.

Первичный мотив, с которым ребенок поступает в школу, не связан непосредственно с учебной деятельностью. В начале обучения преобладают социальные мотивы, связанные с новым социальным статусом – школьник. Задача педагогов в данном случае заключается в том, чтобы перенаправить мотивацию на внутреннее содержание предметов. Вместе с тем новая социальная роль ребенка требует от него выполнение новых обязанностей – выполнение домашнего задания, соблюдение формы, новый график и тп. Но несмотря на то что у первоклассника преобладает социальный мотив, готовность к школе определяется и наличием познавательных мотивов – получать новые знания. Также к этому времени у ребенка должен быть сформирован достаточный уровень произвольности для осуществления учебной деятельности.

Так как в данном возрасте остается достаточно много детских признаков, то в целом мы можем наблюдать борьбу игровых мотивов и учебных. Задача в данном случае взрослого усилить нужную мотивацию и помочь ребенку с этим выбором.

С целью исследования особенностей мотивации младших школьников нами было проведено эмпирическое исследование, где мы сравнивали мотивацию 2 и 3 классов. Такая модель исследования была построена на основе теоретического анализа, где было выяснено, что мотивация

младших школьников имеет динамическую структуру, где в начале периода преобладают социальные внешние мотивы, а к окончанию периода мотивация смещается в сторону познавательных мотивов и интересов.

Эмпирическое исследование проходило на базе МБОУ г. Иркутска Гимназии № 25. В опросе участвовали 25 учащихся 2-х классов и 25 учащихся 3-х классов.

В качестве диагностических методик использовались: методика определения уровня учебной мотивации в младшем школьном возрасте (Кулагина И. Ю., Апасова Е. В., Федоров В. В.), методики «Направленность на отметку» и «Направленность на приобретение знаний» (Е. П. Ильин, Н. А. Курдюкова).

В результате диагностики выявлено, что общий уровень мотивации достаточно высокий у учеников обоих классов (рис.).

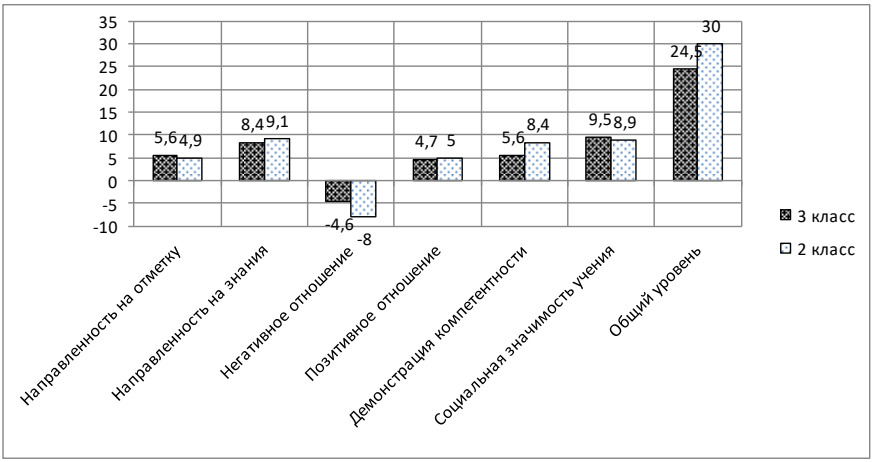


Рис. Средние значения выраженности различных видов мотивации у младших школьников

В целом мы можем наблюдать высокие значений у обоих классов по направленности на получение знаний, что может говорить в целом о достаточно развитой познавательной мотивации у младших школьников.

Направленность на отметку находится в средних значениях.

Негативное отношение к очному школьному обучению стремится к низкому среди вторых классов и высокое среди третьих классов. Вероятно, к третьему классу школьнику в большей степени наскучивает школьная обстановка, социально она становится не такой значимой как в более младшем возрасте. Данный вид мотивации рассматривается относительно обратных значений.

Демонстрация компетентности средняя среди 3-х классов и высокая среди вторых. Вероятно, компетентность еще является внешней мотивацией, когда ребенку в большей степени нравится, что его знания и умению социально одобряют.

Позитивное отношение к школе среднее как среди вторых, так и среди третьих классов. Возможно, школьная жизнь обладает рядом негативных факторов, которые непреодолимы для достижения абсолютно позитивного отношения к школе.

Социальная значимость учения как ценности высокая у обоих классов. Это позволяет нам сделать вывод о мотивации младших школьников таковой, что в середине данного возраста все еще необходима внешняя социальная мотивация, на базе которой формируется внутренняя познавательная. На данный момент времени перехода еще не произошло и пока она играет важную роль в процессе обучения младших школьников.

Таким образом, по анализу описательной статистики можно говорить о том, что предмет обучения в обоих классах вызывает большой интерес и мотивирует значительнее отметок. Второклассники пока еще испытывают негативные эмоции к самому школьному процессу, вероятно, это следствие того, что в них еще борется игровая и учебная деятельности, чего уже не наблюдается у 3-х классов. Также второклассникам в большей степени нужно поощрение их учебных компетенций со стороны учителя, на данном этапе это важный элемент формирования у них устойчивой мотивации. В целом мы можем наблюдать у младших школьников достаточную силу как познавательных, так и социальных мотивов.

Выявленные нами различия статистически значимы по показателям негативного отношения к очному школьному процессу и демонстрации компетентности ($U = 154$, $U = 158{,}5$ при $p \leq 0{,}01$).

Так у третьеклассников значительно выше негативное отношение к очному обучению. Данный вид мотивации рассматривается относительно обратных значений. Вероятно, у него появляются различные другие сферы деятельности, в которой он реализуется. Сама обстановка школы перестает быть такой значимой как во втором классе и при поступлении в школу, когда это играло одну из ключевых ролей в становлении социальной значимости роли школьника.

Также второклассников в значительно большей степени мотивирует демонстрация собственной компетентности. Им важно показывать, что они успешны в учебной деятельности и демонстрировать это учителю и окружающим. К 3-му классу такая мотивация снижается, вероятно потому, что важнее становится внутренняя уверенность в своих знаниях и истинный интерес, нежели социальное подтверждение этого. Внешнее подтверждение со временем как бы интериоризируется во внутренний

план младшего школьника и становится внутренним самостоятельным маркером успешности результатов той или иной деятельности.

Также была обнаружена тенденция к различиям общего уровня учебной мотивации у второклассников и третьеклассников ($U = 196{,}5$ при $p \leq 0{,}05$). В целом мы можем говорить, что у 2-х классов учебная мотивация выше, чем у 3-х классов. Так как учебная мотивация искусственно сформированное понятие, определяющее мотивацию школьника к учебной деятельности, которая включает в себя множество внешних факторов принадлежности к ней, то мы можем предполагать, что чем старше становится младший школьник, тем в большей степени на него начинают влиять именно познавательные мотивы нежели мотивы учебной деятельности. Данная мотивация важна на этапе поступления в школу и в первые годы обучения, так как она определяет принадлежность школьника к школьной жизни. Впоследствии у младшего школьника мотивы сдвигаются не на саму учебную деятельность, а на предмет обучения, их внутреннюю компетентность, а также на передний план, вероятно, начинают выходить мотивы, связанные с общением, которые станут особенно актуальными в подростковом возрасте.

Литература

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. М. ; Воронеж, 1995.

2. Гафла Е. С. Психолого-педагогические подходы к сущности понятия «Мотивация» в научных исследованиях // Новые технологии. 2012. № 1.

3. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя. М. : Просвещение, 1983. 96 с.

4. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. М. : Знание, 1983. 96 с.

МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОХРАНЕНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛА ЗДОРОВЬЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА, ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ДЕСТРУКЦИЙ ЛИЧНОСТИ И ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

ВЫЯВЛЕНИЕ АГРЕССИВНОСТИ У ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ С ГИНЕКОЛОГИЧЕСКИМ ЗАБОЛЕВАНИЕМ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

К. Е. Белогуб
студент
Иркутский государственный университет

Негативные психические состояния девочек-подростков, имеющих гинекологические заболевания, могут быть довольно выраженными. Среди наиболее распространенных негативных психических состояний и проявлений социально-психологической дезадаптации девочек-подростков, имеющих заболевания репродуктивной системы, выделяют: состояния страха и тревоги, связанные с неизвестностью, болью, принятием себя; социальная изоляция, чувство одиночества; проблемы с сексуальностью и интимностью, возникшие в связи с гинекологическим заболеванием; чувство вины, угрызения совести в связи с наличием гинекологического заболевания.

Психологическое состояние таких девочек может также характеризоваться повышенным уровнем агрессивности. Агрессивность –это проявление мотивированных внешних действий, нарушающих нормы и правила жизни, наносящие вред, боль и страдание окружающим, психологический дискомфорт. Также агрессивность рассматривается не только как проявление поведения, но и как психическое состояние и свойство личности [4, 2]. Современное понимание феномена агрессивности находит определение, синонимичное понятию «агрессия», однако многие авторы разделяют эти понятия.

Агрессивность девочек-подростков с гинекологическим заболеванием может проявляться в: негативизме, вербальной, физической или косвенной агрессии, раздражительности, обиде, враждебности. Проявления агрессивности часто наблюдаются в межличностных отношениях, что может вызывать трудности в социализации, налаживании и поддержании контактов, социальной адаптации и др.

Сегодня лишь немногие исследования посвящены теме агрессивности подростков, имеющих соматические заболевания, в том числе, гинекологические; те исследования, которые проводились, имеют противоречивые выводы: одни авторы утверждают, что у подростков с соматическим заболеванием агрессивность и уровень ее выраженности снижаются [2, 11], в то время как другие авторы говорят о повышенном уровне агрессивности у подростков, имеющих соматические заболевания [3–6].

Самый доступный и действенный путь для выявления и последующей коррекции агрессивности у девочек-подростков, имеющих гинекологические заболевания, – это психологическое консультирование, зарекомендовавшее себя как эффективный вид психологической помощи, который помогает решать личные проблемы клиентов в совместной работе с психологом. Однако анализ современной психологической литературы показал недостаточность исследований, посвященных разработке подходов к консультированию больных подростков. Лишь в некоторых исследованиях рассматриваются возможности психологического консультирования подростков с соматическими заболеваниями [7; 8].

Целью нашего исследования является выявление агрессивности у девочек-подростков с гинекологическим заболеванием в процессе психологического консультирования.

Мы предположили, что девочек-подростков с гинекологическими заболеваниями может характеризовать высокий уровень агрессивности, проявляющийся в повышенном уровне негативизма, вербальной, косвенной и физической агрессии, чувства вины, обиды и подозрительности. Выявление агрессивности у девочек-подростков с гинекологическими заболеваниями возможно в процессе психологического консультирования с использованием следующих эмпирических методов: клиническая беседа, наблюдение, психодиагностические методы (тест «Руки» Вагнера, опросник агрессивности Басса-Дарки), биографический метод.

При разработке содержательных и организационных аспектов выявления агрессивности у девочек-подростков с гинекологическими заболеваниями в процессе психологического консультирования мы опирались на труды Н. Д. Линде, Р. Кочюнаса, Ю. Е. Алешиной [1; 3], освящающие основные теоретические подходы к практике психологического консультирования, а также на труды А. Басса и А. Дарки, рассматривающих агрессивность как системный психологических феномен, и разработавшие методику выявления агрессивности и ее компонентов.

Для реализации цели и подтверждения гипотез исследования на базе отделения детской гинекологии ФГБНУ «Научный центр проблем здоровья семьи и репродукции человека» была сформирована выборка, состоящая из 17 девочек-подростков с гинекологическими заболеваниями в возрасте от 15 до 17 лет. Формирование выборки происходило по следующим критериям: возраст 15–17 лет, наличие гинекологического заболевания, согласие девочек и их родителей на участие в исследовании. Выборка была сформирована по критерию повышенного уровня агрессивности по результатам тестирования по Бассу и Дарки, а также при наличии склонности к агрессивности по результатам наблюдения, клинической беседы, биографического метода.

С целью выявления агрессивности использовались эмпирические методы: клиническая беседа, биографический метод, наблюдение и психодиагностические методы (тест «Руки» Вагнера и опросник агрессивности Басса-Дарки).

В исследовании выявлено (рис. 1–3): 1) повышенный уровень агрессивности по двум психодиагностическим методикам (тест «Руки» Вагнера и опросник агрессивности Басса-Дарки); 2) повышенный уровень чувства вины, раздражения и подозрительности, а также высокий уровень вербальной агрессии (по методике Басса-Дарки); 3) преобладание ответов категории «Эмоциональность» в сравнении с другими ответами по тесту «Руки» Вагнера (47 % от числа всех ответов по другим категориям); 4) в ходе консультативной беседы у 53 % испытуемых было выявлено чувство вины.

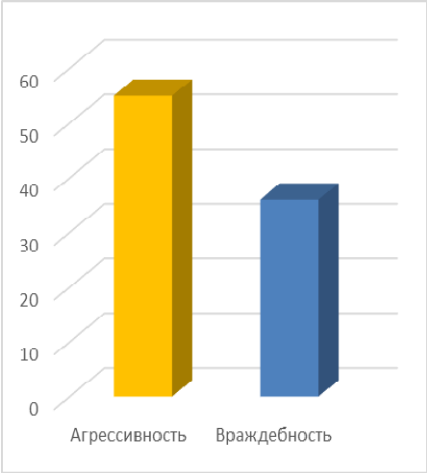


Рис. 1. «Уровень агрессивности и враждебности испытуемых» (методика Басса-Дарки)

Наряду с повышенным уровнем агрессии и средним уровнем враждебности выявлены средний уровень физической и косвенной агрессии, обиды и негативизма, повышенный уровень раздражения, подозрительности и чувства вины, а также высокий уровень вербальной агрессии (рис. 1, 2).

В совокупности с результатами беседы с испытуемыми важным, на наш взгляд, является выявленное повышенное чувство вины. Переживание вины может вносить непосредственный вклад в формирование негативного психического состояния испытуемых.

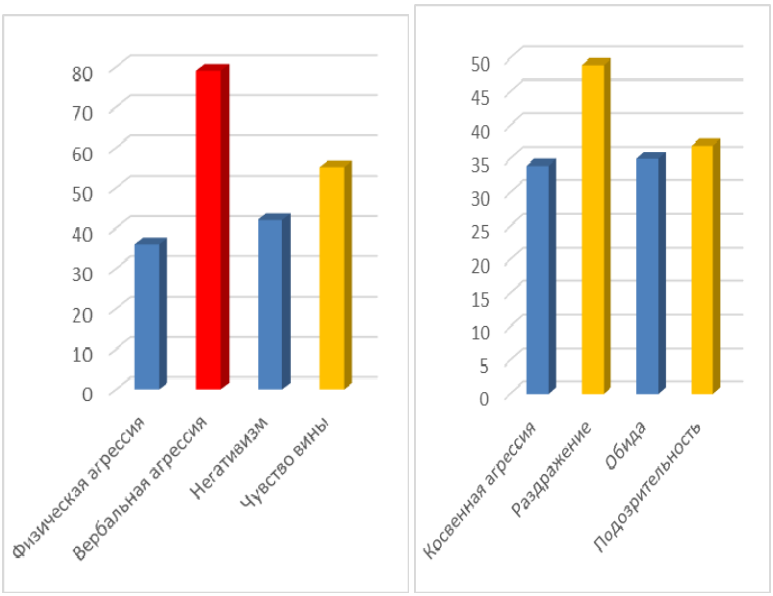


Рис. 2. «Уровень компонентов агрессивности у испытуемых» (методика Басса-Дарки)

Высокий уровень вербальной агрессии может быть свойственен данной возрастной категории, а также свидетельствовать о компенсации других компонентов агрессивности, которые могут быть ниже среднего значения для данной возрастной категории. Например, уровень физической агрессии, хоть и находится в категории средних значений для данного показателя, но находится на нижней границе категории.

Повышенный уровень подозрительности и раздражения может быть свойственен данной возрастной категории испытуемых, а также может говорить о характере социальной ситуации, в которой находятся испытуемые (больничный стационар, незнакомые люди, наличие заболевания, краткосрочная социальная изоляция, изменение распорядка дня, отсутствие близких и родных рядом), т. е. носить ситуативный характер, характеризоваться пассивно-оборонительными реакциями. Об этом свидетельствуют и результаты применения других эмпирических методов исследования.

По результатам исследования по методике тест «Руки» Вагнера был выявлен повышенный уровень агрессивности в сравнение со средним значением для выборки (для подросткового возраста) (рис. 3).

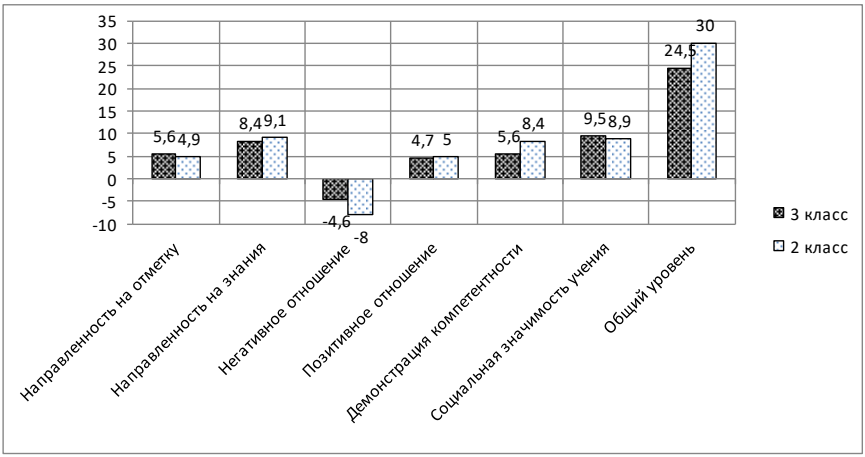


Рис. 3. «Уровень агрессивности испытуемых» (тест «Руки» Вагнера)

Кроме того, в результате интерпретации результатов исследования было выявлено преобладание ответов категории «Эмоциональность» в сравнении с другими ответами по тесту «Руки» Вагнера (47 % от числа всех ответов по другим категориям). Это говорит о необходимости психолога обратить внимание на эмоциональную сферу, сферу социальных контактов при реализации дальнейших этапах психологического консультирования.

По результатам наблюдения было выявлено, что некоторые испытуемые склонны к агрессивности, проявлявшейся в негативизме и отказу принимать участие в некоторых этапах исследования, в невербальном проявлении враждебности. По результатам биографического метода было выявлено, что некоторые девочки находились раньше или находятся сейчас в сложных жизненных обстоятельствах, проходили предшествующую текущему лечению гинекологического заболевания медицинскую диагностику, что могло повлиять на повышение уровня враждебности и агрессивности испытуемых.

Подводя итоги проведенного исследования, отметим, что среди всех подростков выборки наблюдались тенденции к агрессивности, что было выявлено по результатам клинической беседы, биографического метода, наблюдения и проведенных психодиагностических исследований.

По результатам проведенного исследования мы утверждаем: 1) выявление агрессивности девочек-подростков с гинекологическими заболеваниями было возможно в процессе психологического консультирования с использованием эмпирических методов (клиническая беседа, наблюдение, психодиагностические методы – тест «Руки» Вагнера,

опросник агрессивности Басса-Дарки, биографический метод); 2) у девочек-подростков, имеющих гинекологические заболевания, в процессе психологического консультирования выявлялся повышенный уровень агрессивности, проявляющейся в: среднем уровне физической и косвенной агрессии, обиды и негативизма, повышенном уровне раздражения, подозрительности и чувства вины, а также высоком уровень вербальной агрессии.

Литература

1. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М. : Класс, 2000. 208 с.

2. Еганян Ш. А. Психокоррекционная программа для девочек-подростков с расстройствами гинекологической сферы : дис. … канд. психол. наук. СПб., 2011.

3. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М. : Акад. проект, 1999. 184 с.

4. Невенчанный С. В. Понятие агрессивного поведения в современной психологии // Наука и современность. 2011. № 10-1. С. 300–309.

5. Рагозинская В. Г. Особенности эмоциональных состояний психосоматических больных // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2009. Т. 15, № 5. С. 150–154.

6. Фогель Н. Н. Оценка психоэмоционального состояния детей и подростков, имеющих ортопедическую патологию (на материале проективной рисуночной методики «Несуществующее животное») // Гений Ортопедии. 2002. № 1. С. 85–89.

7. Ярославцева И. В., Домашенкина А. С. Использование психологического консультирования в развитии мотивов лечения у девочек-подростков с избыточным весом // Психологическая наука и практика: инновации в образовании : материалы Пятой конф. психологов образования Сибири. Иркутск, 2018. С. 360–368.

8. Change in motivation to receive treatment by overweight adolescent girls in the course of counseling / A. Votineva, Zh. Prokhorova, V. Polyakov, L. Rychkova, I. Yaroslavtseva // International Journal of Biomedicine. 2020. Vol. 10, N 4. P. 448–452.

ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИИ У ВРАЧЕЙ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

А. В. Ващило
студент
Белорусский государственный медицинский университет

В. Д. Кисель
студент
Белорусский государственный медицинский университет[1]

В связи с внедрением в медицину инженерной модели оказания медицинской помощи проблема эмпатии становится всё более острой. Интерес к эмпатии у врачей обусловлен проблемами деперсонализации пациентов и коммерциализации медицинской помощи. Известно, что эмоциональное выгорание и отсутствие опыта может послужить причиной отсутствия должного уровня эмпатии у врачей, что может привести к ухудшению оказания медицинской помощи.

Понятие эмпатии подразумевает способность встать на место другого человека, понять его чувства и, по сути, «почувствовать» то, что он чувствует. Происхождение слова эмпатия восходит к 1880-м годам, когда немецкий психолог Теодор Липпс придумал термин «einfuhlung» (буквально «in-feeling»), чтобы описать эмоциональную оценку чужих чувств. Сопереживание далее было описано как процесс понимания субъективного опыта человека путем косвенного обмена этим опытом, сохраняя при этом наблюдательную позицию[5,344].

В 1905 г. Зигмунд Фрейд одним из первых дал определение эмпатии: «Мы учитываем психическое состояние пациента, ставим себя в это состояние и стараемся понять его, сравнивая его “Я” со своим собственным» [3, с. 61].

Эдварду Брэдфорду Титченеру, британскому психологу приписывают перевод немецкого термина *einfühlung* (или «чувство в») в эмпатию в 1909 г. Сопереживание не имеет точного определения и по-разному понимается людьми. Кин заявил, что сопереживание означает распознавать чувства других как причины этих чувств и иметь возможность

[1] Мы бы хотели поблагодарить ГУЗ «Минский областной клинический госпиталь инвалидов Великой Отечественной войны имени П. М. Машерова» за участие в данном тестировании. Так же хочется отметить, что, несмотря на сложность и напряженность рабочего процесса в отделениях паллиативной помощи, республиканском центре гериатрии и геронтологии, отделении помощи жертвам ДТП, врачи госпиталя показывают высокие уровни эмпатии.
Кроме того, хотелось бы выразить благодарность за участие врачам-преподавателям ГУО «Белорусский государственный медицинский университет», работники которого так же показали высокий уровень эмпатии.

участвовать в эмоциональном опыте человека, не становясь его частью. Халперн имеет несколько иное описание термина эмпатия как воспринимается как изученный навык или отношение к жизни, которое может быть использовано для попытки вступить в контакт с кем-то, общаться и понимать опыт или чувства других [5, с. 344].

В работах многих исследователей эмпатия рассматривается под терминами социальная сензитивность, доброжелательность, чуткость, эмоциональная идентификация, сопереживание, сочувствие.

Эмпатия, в термине непрофессионала, описывается как способность «поставить себя на место другого человека» или почувствовать влияние или эмоциональный опыт другого человека [5, с. 344].

Существует несколько типов эмпатии, которые человек может испытывать. Три типа эмпатии:

Аффективная эмпатия включает в себя способность понимать эмоции другого человека и реагировать соответствующим образом. Такое эмоциональное понимание может привести к тому, что кто-то почувствует беспокойство о благополучии другого человека, или это может привести к чувству личного стресса.

Соматическая эмпатия включает в себя физическую реакцию в ответ на то, что испытывает кто-то другой. Люди иногда физически испытывают то, что чувствует другой человек.

Когнитивная эмпатия включает в себя способность понять психическое состояние другого человека и то, что он может думать в ответ на ситуацию. Это связано с тем, что психологи называют теорией разума или мышлением о том, что думают другие люди [2].

В современную медицину внедряется инженерная модель оказания медицинской помощи. Инженерная модель оказания медицинской помощи – это форма взаимодействия врача и пациента, при которой задачей врача становится исправление «поломки». Значение имеют только диагностические данные, как совокупность объективных признаков, болезнь, а не человек, пациент, с его ожиданиями и ценностями.

В том время, как пациенту больше подходит персонализированная медицина, которая предполагает индивидуальный подход к каждому пациенту. И мы получаем конфликт интересов: для врача лучшей формой взаимодействия с пациентом является инженерная модель, при которой он не погружается полностью в болезнь и проблемы пациента, что защищает его от профессионального эмоционального выгорания, но в то же время может стать причиной профессиональной деформации и деперсонализации пациента; для пациента же лучше и предпочтительнее персонализированная медицина, где его чувства и ощущения являются приоритетом для лечащего врача.

Эмпатия является важным навыком для врача, так как эмпатичное общение с пациентом может способствовать тому, что: пациенты будут сообщать больше о своих симптомах и опасениях, повысится точность диагностики, пациенты будут получать больше информации о конкретных заболеваниях, увеличится участие пациентов в постановке диагноза и информирование пациентов, повысится соблюдение требований и удовлетворенность пациентов лечением, большая способность пациентов справляться с предписанным лечением, снизится вероятность депрессии и повысится качество жизни [4, с. 2–3].

Нами было проведено перекрестное наблюдательное исследование с участием врачей государственных больниц и Белорусского государственного медицинского университета. Тест был использован для сбора данных в течение 2 недель. Анкеты были распространены непосредственно и через коллег среди врачей в этих соответствующих местах.

Торонтский опросник эмпатии (TEQ), альтернативный показатель, разработанный Spreng et al. , является одномерным, кратким и валидным инструментом для оценки эмпатии. TEQ был создан в основном для оценки эмпатии как эмоционального процесса, но по-прежнему отражает различия, связанные с когнитивными показателями эмпатии. Разработчики TEQ стремились создать показатель для надлежащей оценки общей способности человека к эмпатии как центрального процесса, охватывающего различные уровни, чего другие показатели эмпатии могут не достичь из-за неоднородности концепций и конструкций. Хотя TEQ не был разработан специально для использования в медицинских организациях, сообщалось о приемлемой валидности и надежности в различных группах населения, включая студентов-медиков. Однако его психометрические свойства редко исследовались в выборках, не говорящих по-английски [6,2]. TEQ может быть полезным показателем для оценки эмпатии с разных точек зрения как в Республике Беларусь, так и в других регионах мира.

Анкета была выдана врачам, практикующим в государственных учреждениях здравоохранения, а также преподавателям, и тем, кто прекратил клиническую практику и был вовлечен только в преподавание.

Все участники были сгруппированы: 1) по возрасту, 2) полу, 3) стажу, 4) специализации (хирургическая и нехирургическая), и 5) преподавательской деятельности (преподаватель и не преподаватель), 6) семейному статусу.

Дисциплинами не хирургической специализации были кардиология, аллергология и иммунология, эндокринология, дерматология, неврология, ревматология, лабораторная диагностика, гигиена, микробиология, лучевая диагностика, а хирургической специализации были хирургия,

анестезиология и реанимация, оториноларингология, офтальмология, акушерство и гинекология, травматология.

Цели и задачи исследования определили состав выборки. В исследовании приняли участие 71 врач, из которых 74,6 % (n = 53) были женщины и 25,4 % (n = 18) были мужчины. Средние баллы TEQ для врачей-женщин и врачей-мужчин были 41 (SD = 7,52) и 34,5 (9,36) соответственно. Женщины-врачи показали более высокий уровень эмпатии, чем мужчины-врачи.

Значительные различия были отмечены в подгруппах, которые были основаны на половой принадлежности, наличии преподавательской деятельности, наличием научной степени. Статистически важных различий не выявлено по специализации (хирургической и нехирургической), семейному положению, наличию детей (табл. 1).

TEQ состоял из 15 вопросов. Общий средний балл TEQ для врачей составил 40 (SD = 8,47) из максимального балла 60. Описательный анализ баллов по каждому пункту можно найти в табл. 2.

В нашем исследовании показано, что эмпатия повышается с возрастом как в хирургических специализациях, так и в нехирургических. В то время, как показатель корреляции Пирсона показал, что влияние возраста на эмпатию незначительно.

Женщины, состоящие в браке и имеющие детей показали более высокий уровень эмпатии. Исследователи предполагают, что у женщин больше окситоцина, который способствует эмоциональной эмпатии, в то время как у мужчин больше тестостерона, который подавляет эмпатию.

Таблица 1

Сравнение различий в баллах TEQ в различных подгруппах (на основе пола, специализации, преподавательской деятельности, наличия научной степени, семейного положения и наличию детей)

Группы	Количество опрошенных	Среднее значение TEQ	Стандартное отклонение
Женщины-врачи (n = 53)	71	41	7,51
Мужчины-врачи (n = 18)		34,5	9,36
Хирургический профиль (n = 15)	71	39	8,13
Не хирургический профиль (n = 56)		40	8,58
Преподаватели (n = 12)	71	44,5	9,06
Не преподают (n = 59)		39	8,36
С научной степенью (n = 7)	71	43	6,97
Без научной степени (n = 64)		39	8,64
В браке (n = 39)	71	41	7,45
Не в браке (n = 32)		39	9,38
Есть дети (n = 51)	71	40	8,12
Нет детей (n = 20)		39,5	9,15

Таблица 2

Описательные статистические данные по позициям TEQ в этом исследовании

№ п/п		N	Минимум	Максимум	Среднее	Стандартное отклонение
1	Когда другой человек взволнован, я, как правило, тоже начинаю волноваться	71	0	4	2	0,87
2	Чужие несчастья меня мало волнуют	71	0	4	2	1,13
3	Меня расстраивает, когда с кем-то обращаются неуважительно	71	0	4	3	0,90
4	Меня не волнует, когда кто-то из близких счастлив	71	0	4	4	1,13
5	Мне нравится побуждать других людей чувствовать себя лучше	71	0	4	3	0,98
6	Я испытываю чувства озабоченности и заинтересованности к людям, которым повезло меньше, чем мне	71	0	4	2	1,13
7	Когда кто-то начинает говорить о своей проблеме, я стараюсь перевести разговор	71	0	4	3	0,94
8	Я понимаю, когда человеку грустно, даже когда он ничего не говорит	71	0	4	3	0,77
9	Я не испытываю сочувствия к людям, которые сами являются причиной своих заболеваний	71	0	4	3	1,17
10	Меня раздражает, когда кто-то плачет	71	0	4	3	1,12
11	Меня не особо интересует, что чувствуют другие люди	71	0	4	3	1,08
12	У меня возникает желание помочь, когда я вижу кого-то расстроенного	71	0	4	3	0,91
13	Когда я вижу, что с кем-то обращаются несправедливо, я не испытываю к нему жалости	71	0	4	3	1,15
14	Я нахожу неуместным, когда люди плачут от счастья	71	0	4	4	1,25
15	Когда я вижу, что кем-то пользуются, я чувствую себя защитником по отношению к нему	71	0	4	2	1,11

Наше исследование также показало у женщин-врачей более высокие показатели эмпатии, чем у мужчин-врачей, 41 (*SD* = 7,51) и 34,5 (*SD* = 9,36) соответственно.

Наши исследования показали, что врачи хирургического профиля и врачи других специальностей показывают практически одинаковый уровень эмпатии, 39 (SD = 8,13) и 40 (SD = 8,58) соответственно. Что значительно отличается от других исследований в данном вопросе[5,347].

Эмпатия важна для хирургов, поскольку уровень эмпатии влияет на лечение и скорость выздоровления хирургических пациентов. В большинстве исследований замечено, что хирурги особенно подвержены снижению эмпатии, так как вероятность профессиональной деформации и эмоционального выгорания у них выше, чем у их коллег других специальностей.

В ходе исследования было установлено, что врачи, занимающиеся научной и преподавательской деятельностью, показывают более высокий уровень эмпатии, 44,5 (*SD* = 9,06), по сравнению с врачами, занятыми только клинической практикой, 39 (*SD* = 8,36). Это может быть связано с тем, что на врачей, нагруженных преподавательской деятельностью, возложено меньше работы с пациентами, отобранными для обсуждения со студентами и касающихся работы клиническим консультантом. И таким образом снижен риск возникновения профессиональной деформации и эмоционального выгорания.

Исследования предполагают, что на уровень эмпатии влияет набор значимых социальных характеристик статуса человека: доход, образование, род занятий и семейное положение [1, с. 388–389].

Как показало наше исследование, что на уровень не оказывает значительного влияния семейный статус врача, средние значения врачей в браке 41 (*SD* = 7,45), среднее значение врачей не в браке 39 (*SD* = 9,38). Что опровергает мнение о зависимости уровня эмпатии от семейного положения врача.

Наши исследование показывают, что уровень эмпатии не зависит от профиля специальности, возраста, семейного положения, наличия детей. В то время как пол, преподавательская деятельность, наличие научной степени оказывают значительное влияние на уровень эмпатии.

Таким образом, в результате проделанной работы было установлено, что, несмотря на вредность и напряженность трудового процесса, работу с пациентами с тяжелыми и неизлечимыми патологиями и внедрением в медицинскую практику инженерной модели оказания медицинской помощи, врачи показывают высокий уровень эмпатии.

Литература

1. Воинков А. В., Татаркин И. С., Шерер В. К. Влияние социального статуса на проявления эмпатии // Многомерность общества: человек в социальном взаимодействии : 2-й молодежный конвент : материалы Междунар. студ. конф. Екатеринбург, 29–31 марта 2018 г. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018. С. 387–390.

2. Сила эмпатии: что на самом деле кроется за способностью сопереживать другим?// 5 сфер, 7 июля 2020. URL: https://dzen.ru/a/XwQfaHEj5A_MWlf_

3. Шнайдер М. И. Эмпатия как форма отражения другого человека // Гуманизация образования. 2016. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/empatiya-kak-forma-otrazheniya-drugogo-cheloveka (дата обращения: 17.05.2024).

4. Don Eby. Empathy in general practice: its meaning for patients and doctors // Br J Gen Pract. 2018. N 68 (674). P. 412–413. PMCID: PMC6104888 | PMID: 30166373
5. Subramaniam T. S., Valuyeetham P. S., Kamaru Ambu V. Empathy amongst doctors: an observational study // Med J Malaysia. 2023. Vol. 78, N 3. P. 344–349. PMID: 37271844.
6. Validation of the Toronto Empathy Questionnaire (TEQ) Among Medical Students in China: Analyses Using Three Psychometric Methods / Xu RH, Wong EL, Lu SY, Zhou LM, Chang JH, Wang D. // Front Psychol. 2020. N 11. P. 810. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00810. PMID: 32411062; PMCID: PMC7199516.

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА СЕМЬИ У ПОДРОСТКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ТИПА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

И. С. Шахова
кандидат психологических наук, старший преподаватель
Иркутский государственный университет

В. А. Гребенщикова
студент
Иркутский государственный университет

В современном обществе институт семьи находится в кризисном состоянии. Сменяется специфика представлений и традиционных ценностей семьи, полоролевых, супружеских и детско-родительских отношений. Это требует от подростка больших усилий в дифференции собственной семейной системы, в связи с чем могут возникать внутренние конфликты относительно личного образа семьи. Что может неблагоприятно влиять на развитие личности подростка.

Изучением «образа семьи» занимались следующие современные исследователи: Н. И. Демидова, В. Ю. Плотникова, А. Ф. Рыжкова, М. С. Шторм, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий и др. Чаще в психологических исследованиях, образ семьи относят к субъективной репрезентации полученного опыта семейных отношений конкретного индивида [3, 4, 8]. Вместе с тем образ семьи у многих авторов используется в синонимичном значении к другим понятиям, которые помогают обозначить семью в субъективном внутреннем опыте человека: внутренняя картина семьи, семейная идентичность, представление семьи и др. [9].

На основе концепции образа мира Н. И. Демидова, описала образ семьи как структуру, в которую входят два слоя: ядерный и поверхностный [3]. Ценности, установки, культурные, национальные и религиозные нормы составляют базальный, ядерный слой образа семьи.

Поверхностный слой состоит из личного отношения, сформированного на основе чувств, впечатлений и переживаний, полученных индивидом в своей семье [там же].

Образ семьи включает в себя четыре типа категоризации: денотативная, коннотативная, ценностная и мотивационная. Все эти категории взаимосвязаны между собой [4, 5].

Денотативная категория отражает понятие образа семьи, которое может быть описано и формализовано, то, из чего состоит реальное функционировании семьи в объективной реальности.

В коннотативной категории главным является эмоциональная оценка образа семьи, а не ее объективное содержание. Эмоциональное отношение членов семьи друг к другу, к семье в целом и своем месте в ней является содержанием данной категории.

Сформированный в детстве исходный образ семьи будет играть большую роль в становлении представлений о его собственной взрослой семье, браке и отношениями с детьми. Полученный негативный эмоциональный опыт может в одном случае провоцировать подобное же поведение, в другом – совершенно обратное [1; 2; 5; 7; 10].

На основе денотативной и коннотативной категорий будет формироваться ценностная категория. Эта категория обозначает осознание ценности семьи как таковой, каждого ее члена и себя в ней.

Мотивационная категория основывается на всех остальных категориях. Она заключается в намерении личности создавать собственную семью, исходя из имеющегося ценностного, смыслового и эмоционального опыта, который определит схожесть собственной семьи с родительской или же выбор в сторону ее полной противоположности [2; 4; 10].

Кардинальные изменения образ семьи претерпевает в подростковом возрасте, так как именно в этот момент активно формируется образ мира и самоидентичность. У подростка начинают формироваться идеальные образы как семьи, так и мира в целом. Так, идеальные образы начинают конкурировать с образами, основанными на реально приобретенном опыте. Таким образом, у них формируется ряд критериев идеальной семьи, вследствие чего могут возникать претензии относительно собственной реальной семьи.

Рыжкова А. В. в своем исследовании с помощь кластерного анализа выявила различные сиптомокоплексы, исходя из диагностики образа семьи у детей с помощью методики «Рисунок “Моя семья”«. К ним относятся: благоприятная семейная ситуация, тревожность, враждебная семейная ситуация, конфликтность и чувство неполноценности. Опираясь на данные симптомокомплексы выделяются: «благополучный образ семьи с акцентом на взаимоотношения между ребенком и родителем,

благополучный образ семьи с акцентом на значимость родителя, неблагополучный образ семьи (тревожный), неблагополучный образ семьи (враждебный)» [5, с. 18].

Степень адекватности образа семьи показывает специфику внутрисемейных отношений. Детско-родительские отношения складываются из сформировавшейся психологической связи с каждым из родителей, проявляющейся в эмоциональной оценке ребенком родителей и способе общения с ними.

Е. О. Смирнова выделяет особенности детско-родительских отношений, которые состоят в эмоционально значимости их для всех членов семьи и внутренней конфликтности, обусловленной противоречивыми тенденциями к сепарации взрослеющего ребенка и стремлению родителей его удержать, одновременно побуждая к взрослению и развитию [6, с. 9].

А. Я. Варга выделены типы детско-родительских отношений: «принимающе-авторитарное, отвергающее с явлениями инфантилизации, симбиотическое отношение и симбиотически-авторитарное, отличающееся от предыдущего типа наличием гиперконтроля» [1, с. 124].

Характер сложившихся детско-родительских отношений зависит от отношения родителя и определяется согласно когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Когнитивный определяет степень принятия-отвержения родителем ребенка, эмоциональный компонент характеризует степень эмоциональной близости родителя к ребенку; вовлеченность в жизнь ребенка, проявляющаяся в степени контроля за его поведением определяет поведенческий компонент.

Проблема особенностей образа семьи у подростков в зависимости от детско-родительских отношений изучена недостаточно. Нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение особенностей образа семьи у подростков в зависимости от типа детско-родительских отношений. В исследовании приняло участие 39 семей с детьми-подростками в возрасте 13–14 лет. Диагностика у подростков была проведена с помощью проективной рисуночной методики «Моя семья» и методики «Шкала семейной адаптации и сплоченности» Д. Олсона. Родителям был предложен тест-опросник родительского отношения (ОРО) А. Я. Варги, В. В. Столина. Для обработки результатов использовались методы описательной статистики (процентный анализ), U-критерий Манна Уитни, для исследования различий образа семьи в зависимости от типа детско-родительских отношений и r-критерий Спирмена для получения дополнительной информации о влиянии образа семьи и структуры семейной системы и типов детско-родительских отношений друг на друга.

На рис. 1 представлено процентное распределение благополучных и неблагополучных образов семьи среди подростков.

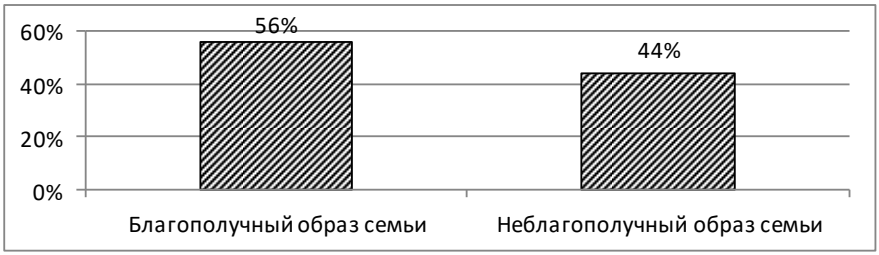


Рис. 1. Распределение благополучных и неблагополучных образов семьи среди подростков (%)

Практически поровну распределены проценты благополучных и неблагополучных образов семьи среди подростков. 56 % – благополучный образ семьи, 44 % – неблагополучный.

Далее на рис. 2 представлено распределение типов детско-родительских отношений в семьях подростков.

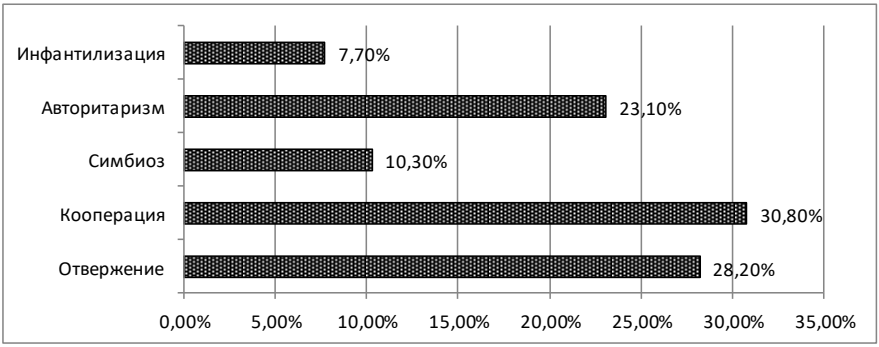


Рис. 2. Типы детско-родительских отношений в семьях подростков (%)

Наиболее часто встречается тип кооперации – 30,8 %. В целом это говорит о благополучности ситуации: в таких семьях родитель принимает поведение ребенка, отношение к нему положительное и есть готовность к сотрудничеству. Однако вместе с тем также практически треть семей 28,2 % имеют тип отношений отвержение, что предполагает отсутствие принятия ребенка. 23,1 % родителей используют стратегию авторитарного отношения, излишне контролируя ребенка. Наименее выражены типы симбиоза и инфантилизации (10,3 и 7,7 %). Возможно, это связано с тем, что выборку составляют семьи с подростками, а в этом возрасте уже происходит процесс сепарации и эти типы детско-родительских отношений естественно становятся наименее актуальными.

В целом мы можем говорить, что выборка неоднородна и в равной степени представлены как благоприятные, так и неблагоприятные типы детско-родительских отношений.

Распределение благополучных и неблагополучных образов семьи у подростков среди семей с различными типами детско-родительских отношений демонстрирует определенные особенности (рис. 3).

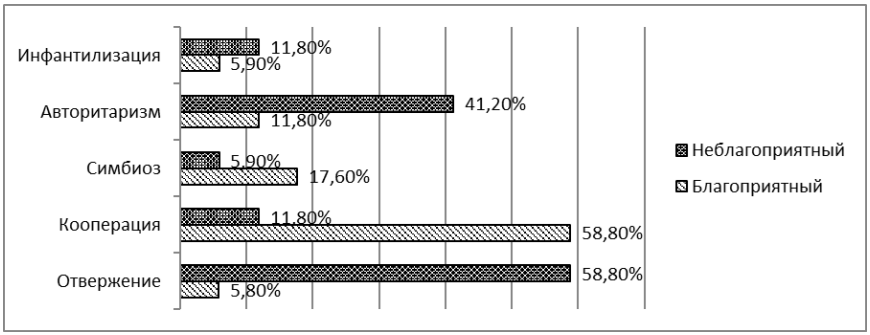


Рис. 3. Распределение благополучных и неблагополучных образов семьи у подростков с преобладание различных типов детско-родительских взаимоотношений в семье (%)

По рис. 3 мы видим несколько явных различий в преобладании благополучного или неблагополучного образа семьи у подростков с семьями с различными типами родительского отношения. Так, например, видно, что в семьях, где преобладает отвержение, выявлено 58,8 % неблагополучных образов семьи у подростков от общего числа неблагополучных образов семьи всей выборки. В семьях, где преобладает кооперация, наоборот, 58,8 % благополучных образов семьи. Также заметно, что в семьях с авторитарным отношением к ребенку, у подростков преобладает неблагополучный образ семьи.

Различия в проявлении образа семьи в зависимости от типа детско-родительских отношений достоверно значимы по *U*-критерию Манна – Уитни в семьях с типом взаимоотношений отвержение ($U = 58$**, при $p = 0{,}01$). Так при таком типе преобладает неблагополучный образ семьи у подростка. Он чувствует себя в такой семье небезопасно. Образ содержит в себе негативные эмоции. Родитель кажется устрашающим или агрессивным. Главная функция семьи в безопасности, тепле и любви не реализуется. Часто подросток чувствует себя отдельным, отстраненным от семьи.

Также были выявлены значимые различия в образах семьи у подростков, чьи родители используют тип отношения кооперация ($U = 74$**, при $p = 0{,}01$). Так, в семьях, где детско-родительские отноше-

ния построены по типу кооперации, подростки имеют благополучный образ семьи. В таких отношениях родитель поддерживает ребенка, заинтересован в нем и его деятельности. Их образы позитивные, с четкими границами и нормальной иерархией.

Выявлено и то, что в семьях с авторитарным детско-родительским отношением также у подростков преобладает неблагополучный образ семьи. В таких семьях поведение ребенка полностью контролируется, а его интересы игнорируются. В таком случае, ребенок остается незамеченным, в такой ситуации функции семьи также не исполняются и семья, вероятно, также становится деструктивной. В их образах также прослеживается дистантность, холодность, неблагополучность, тревога и агрессия.

Для того чтобы дополнить картину своих представлений о влиянии типа детско-родительских отношений на образ семьи, мы провели корреляционный анализ с помощью *r*-критерия Спирмена показателей семейной сплоченности и адаптации с типом детско-родительских отношений у подростков.

В ходе корреляционного анализа выявлена значимая взаимосвязь между типом детско-родительских отношений «отвержение» с разобщенным уровнем семейной сплоченности и ригидным уровнем семейной адаптации ($r = 0{,}79$ при $p \leq 0{,}01$ и $r = 0{,}38$ при $p \leq 0{,}05$). Такая взаимосвязь подтверждает данные выше, свидетельствующие о дисфункциональности семейной системы, заключающейся в неблагополучном, деструктивном образе семьи у подростка, с типом отношений отвержение. Те же характеристики семейной системы соответствуют и авторитарному типу детско-родительских отношений ($r = 0{,}85$ при $p \leq 0{,}01$ и $r = 0{,}36$ при $p \leq 0{,}05$).

Типу отношений кооперация соответствуют связанный уровень сплоченности и гибкий уровень семейной адаптации ($r = 0{,}67$ и $r = 0{,}59$ при $p \leq 0{,}01$). Это также подтверждают полученные данные выше. В семьях, где используют кооперацию, действительно, благополучный, позитивный, гармоничный образ семьи у подростков, семейная система функциональна, достаточно гибка, отношения эмоционально близкие.

Таким образом, в ходе исследования мы выяснили, что образ семьи у подростков зависит от типа сложившихся в семьях детско-родительских отношений. В семьях, в которых сложился тип отношений кооперация преобладает благополучный, конструктивный образ семьи. Также мы выяснили, что негативный, неблагополучный образ семьи выявлен у подростков, в чьих семьях преобладает тип родительского отношения отвержение и авторитаризм.

Литература

1. Варга А. Я. Структура и типы родительского отношения : дис. . …канд. психол. наук. М., 1986. 206 с.
2. Васильева Е. Н., Щербаков А. В. Изучение отношения подростков, юношества и молодежи к своим будущим родительским ролям // В мире научных открытий. 2013. № 9 (45). С. 214–240.
3. Демидова Н. И. Формирование «образа семьи» у старших дошкольников : автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2003. 26 с.
4. Плотникова В. Ю. Определение компонентного содержания. Образ семьи в юношеском возрасте: соотношение структурных компонентов // Педагогическое образование: вызовы XXI века : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти акад. РАО В. А. Сластёнина. В 2 ч. Ч. 1. Рязань : Концепция, 2017. С. 182–186.
5. Рыжкова А. В. Образ семьи у детей дошкольного возраста и их родителей : автореф. дис. … канд. психол. наук. 2009.
6. Смирнова Е. О., Быкова М. В. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 3–14.
7. Шахова И. С., Дебенова Д. И. Профилактика нарушения родительско-детских взаимоотношений у матерей с девиантным поведением // Развитие и образование личности в современном коммуникативном пространстве : материалы III Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 90-летию со дня рождения В. Г. Асеева. Иркутск : Аспринт, 2021. С. 302–309.
8. Шторм М. С. Понятие образа семьи в современной психологии. 2020. С. 236.
9. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В. Психология и психотерапия семьи. 3-е изд. СПб. : Питер, 2001.
10. Ярославцева, И. В. Материнская депривация как условие деструкций личности подростка // Девиации и аддикции современного общества: анализ, превенция, коррекция : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск : Новосиб. гос. пед. ун-т, 2013. С. 101–111.

ИССЛЕДОВАНИЕ СУБЪЕКТИВНОГО ОЩУЩЕНИЯ ОДИНОЧЕСТВА У ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Ю. Ю. Демидова
студент
Иркутский государственный университет

И. В. Ярославцева
доктор психологических наук, профессор
заведующий базовой кафедрой медицинской психологии
Иркутский государственный университет

В современном обществе происходят значительные изменения, связанные с пересмотром ценностей и возникновением новых требований со стороны общества к личности человека. Эти изменения, безусловно, оказывают влияние на разные сферы психического развития современного подростка, детерминируют негативные переживания и состояния. Среди последних учеными выделено состояние одиночества, в связи с его деструктивным влиянием на физическое и психическое здоровье молодых людей, негативными последствиями, например – социальной изоляцией личности.

Впервые состояние одиночества остро осознается именно в подростковом возрасте, что может быть связано с актуализацией расширяющихся социальных потребностей, свойственных данному периоду.

Сегодня в научной литературе встречаются разные подходы к определению феномена одиночества. В психологическом словаре представлено следующее определение: «Одиночество – один из психогенных факторов, влияющих на эмоциональное состояние человека, находящегося в измененных (непривычных) условиях изоляции от других людей. Как только люди попадают в условия одиночества обусловленного экспериментальной, географической или социальной изоляцией, то сразу же все непосредственные («живые») связи с другими людьми прерываются, что вызывает появление острых эмоциональных реакций. В ряде случаев возникает психологический шок, характеризующийся тревожностью, депрессией и сопровождающийся вегетативными реакциями. По мере увеличения времени пребывания человека в условиях одиночества, актуализируется потребность в общении» [4].

А. У. Хараш считает, что это не индивидуальное явление, не способность индивидуальной биографии, а объективный всеобъемлющий факт бытия независимо от того, осознается он индивидуумом или нет [7, с. 4]. Р. С. Немов дает следующее определение одиночеству: «Одиночество – это тяжелое психологическое состояние, обычно сопровождающееся плохим настроением и тягостными эмоциональными переживаниями» [3, 346].

Одиночество воспринимается как субъективное, сугубо индивидуальное переживание, которое выражает определенную форму самосознания и показывает раскол основной реальной системы отношений и связей внутреннего мира личности. Значение этой специфической формы самосознания особенно важно для человека тогда, когда переживание одиночества становиться причиной крушения надежд.

Одиночество является сложным и противоречивым феноменом развития личности. Оно, подчас, связано с деформацией различных отношений личности и, в этом случае сопровождается осознанием или ощущением не просто чуждости мира, но и невозможности занять в нем более или менее устойчивое положение. То есть, одиночество затрудняет процесс успешного вхождения личности в широкий контекст социальных отношений, а дефицит чувства общности ведет к недоразвитию конструктивных отношений с миром. Кроме того, одиночество нарушает развитие мотивационной сферы личности (потребностей, стремлений, чувств) и в целом препятствует полноценному развитию психики и личности.

Стоит заметить, что в последние годы увеличивается число работ, посвященных изучению факторов, одиночества. Так, среди них обычно выделяют такие личностные характеристики, как слабое развитие ком-

муникативных навыков, неуверенность в себе, агрессивность, наличие неразрешенных внутриличностных конфликтов, склонность фокусироваться на угрожающих социальных стимулах и ожидать враждебности от окружающих [8].

Большинство авторов подчеркивают двойственность характера переживания одиночества и его влияния на подростка: с одной стороны, оно обогащает внутренний мир, позволяя почувствовать уникальность своего существования, с другой – может привести к поведенческим отклонениям, депрессии и даже к суициду [1].

Пристальное внимание к одиночеству в подростковом возрасте можно объяснить тем, что одиночество в большинстве исследований оценивается, как правило, как негативное явление. По мере взросления у детей и подростков меняется отношение к одиночеству: дети воспринимают одиночество как физическое (никого нет рядом) состояние, постепенно перерастающее в психологическое и социальное. Чем старше возраст, тем больше возможностей для восприятия и переживания одиночества как плодотворного состояния, однако оно может стать и причиной девиантного поведения. Поэтому изучение одиночества в подростковом возрасте является необходимым для успешной социализации детей и адаптивной воспитательной работы.

С. В. Малышева с целью разработки программы психолого-педагогического сопровождения подростков с обостренным переживанием одиночества изучала взаимосвязь одиночества с образом «Я» у подростков [5, с. 47–59]. А. Ураком (Uruk) и А. Демиром (Demir) было установлено, что важнейшими факторами, влияющими на переживание одиночества в подростковом возрасте, в первую очередь являются отношения со сверстниками и во вторую – семья [6]. Исследователями отмечено, что одиночество, переживаемое в подростковом возрасте, накладывает отпечаток и на переживание одиночества взрослым человеком. Согласно данным исследования, юноши чаще испытывают одиночество, чем девушки, однако эта связь может быть опосредованной (например, из-за более низкой самооценки).

Таким образом, в исследованиях одиночества у подростков, одиночество рассматривается как психологическое состояние, влияющее на внутренний мир, на восприятие себя и сверстников, на поведение подростка. Основными причинами его возникновения в подростковом возрасте являются неудовлетворенность имеющимися связями с другими людьми (как с семьей, так и со сверстниками).

Переживая субъективное ощущение одиночества, подросток далеко не всегда способен раскрыть свое состояние окружающим, в большинстве случаев, из-за страха быть непонятым. И в подобной ситуации прекрасный эффект может оказать психологическое консультирование.

Целью исследования, результаты которого представлены в статье, явилось изучение субъективного ощущения одиночества у подростков в процессе психологического консультирования. На этапе консультирования «Исследование проблем» с применением методики диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона была сформирована экспериментальная выборка в количестве 15 чел. в возрасте 15–16 лет [2]. Результаты показали, что из общей выборки подростков (52 чел.) 15 подростков характеризуются средним уровнем субъективного ощущения одиночества.

Особенности переживания одиночества как многомерного феномена выявлены с помощью дифференциального опросника переживания одиночества (ДОПО-3к) Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева (табл.). Изучена взаимосвязь субъективного ощущения одиночества у подростков с уровнем развития коммуникативных навыков.

Таблица

Особенности переживания одиночества подростками

Шкала	Степень выраженности, %		
	Высокая	Средняя	Низкая
Общее переживание одиночества	0	100	0
Зависимость от общения	20	67	13
Позитивное одиночество	6	67	27

Такие показатели могут быть обусловлены актуальным переживанием изоляции средней степени тяжести, отчуждения, нехваткой близких эмоциональных контактов или расхождением уровня желаемых контактов и реально сложившимися отношениями.

Все 15 подростков имеют средние показатели по шкале «общее переживание одиночества», что подтверждает результаты диагностики по методике субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона. Шкала «отражает степень актуального ощущения одиночества, нехватки близкого общения с другими людьми.

По шкале «зависимость от общения» 20 % опрошенных имеют высокие показатели, 67 % – средние и 13 % – низкие. Шкала отражает неприятие одиночества, неспособность оставаться одному. Высокие баллы по этой шкале свидетельствуют о негативном представлении подростка об одиночестве и его склонности искать общение любой ценой с целью избежать ситуаций уединения, которые связаны с неприятными или болезненными переживаниями. Низкие баллы, напротив, отражают спокойное, толерантное отношение к переживанию одиночества, ситуациям уединения и одиноким людям. Средние баллы могут говорить о том, что подростки имеют зависимость от общения и испытывают дискомфорт от недостатка социальных связей, но не в своей предельной форме.

Шкала «позитивное одиночество» измеряет отношение подростков к уединению как к потребности какое-то время побыть одному, вне контактов, использовать эту ситуацию для решения важных проблем, учебы, да и просто возможности отдохнуть от общения. Только 6 % подростков имеют высокие показатели по данной шкале. В 67 % случаев этот показатель на среднем уровни и в 27 % – на низком уровне. Таким образом, большинство подростков не способно находить ресурс в уединении и использовать возможность провести время в одиночестве с пользой для себя.

На основании данных, полученных с использованием теста коммуникативных умений Михельсона (адаптация Ю. З. Гильбуха), можно заключить, что у 6 подростков сформирована эффективная коммуникация, у 9 подростков не сформирована.

Преобладание компетентного стиля (показатель уровня в % указанного стиля выше, чем зависимый и агрессивный) может быть обусловлено тем, что в подростковом возрасте человек испытывает интерес к установлению межличностных контактов, проявляет инициативу в коммуникативном взаимодействии. Однако ещё слабо представляет его стратегию, вследствие чего не всегда достигает цели. В подростковом возрасте, молодые люди не имеют достаточный объем знаний коммуникативных норм, правил поведения в общении. Подростки реагируют на чувства партнера по общению, лежащие на поверхности, но могут ошибаться в их интерпретации. Однако у них может быть затруднена спонтанность самовыражения; наблюдается трудность в прогнозировании развития отношений между людьми, в установлении отношений сотрудничества. При самоконтроле и самооценке коммуникативных действий они могут быть не всегда объективны, и как результат – демонстрирование некомпетентного стиля общения.

Показатель уровня проявление у подростков зависимого стиля общения позволяет предположить, что взгляды подростков зависимы от оценок других, их поведение подвержено влиянию других людей в ситуации общения. Это может быть связано с тем, что современные юноши и девушки с данным стилем общения обладают некоторой психической незрелостью. Чаще это проявляется в недостаточной их самостоятельности в действиях и поступках, незрелости суждений.

В среднем уровень агрессивного стиля общения у подростков – 21 (среднее значение). Следовательно, чаще подростки имеют тенденцию проявлять резкость, раздражение, гнев, категоричность суждений, негативные оценки людей и событий, которые могут задевать других людей. Вероятнее всего, причиной этому является высокая значимость общения в данный возрастной период, в частности качественных характеристик процесса коммуникации.

В группе 9 подростков, характеризующихся несформированной эффективной коммуникацией, зафиксированы высокие значения агрессивного стиля и средние показатели зависимого стиля. А так как в возрасте 15–16 лет одним из ведущих видов деятельности является интимно-личностное общение, то можно предположить, что несформированная эффективная коммуникация может являться вероятной причиной субъективного ощущения одиночества.

В ходе исследования выявлена взаимосвязь субъективного ощущения одиночества и уровня развития коммуникативных навыков подростков.

Исследование показало, что субъективное ощущение одиночества может быть позитивным и негативным. В позитивном ключе одиночество дает возможность развития индивидуальности подростка и поэтому может квалифицироваться как ресурс её развития, так как позитивный потенциал одиночества заключается в том, что оно является, во-первых, своего рода индикатором неудовлетворенности человека своим актуальным состоянием и положением, во-вторых, побуждает к соответствию с идеальными представлениями о себе, т. е. мотивирует к реализации выбора и выбранной возможности. В негативном ключе одиночество изолирует подростка от социума, что может способствовать развитию тяжелого расстройства личности.

В подростковом возрасте переживание ощущения одиночества становится частью жизни почти каждого, отличаясь лишь по частоте и интенсивности переживания. Психологической особенностью возникновения ощущения одиночества в подростковом возрасте является его связь не столько с объективными фактами социальной изоляции человека, сколько с субъективным переживанием нарушения значимых межличностных отношений, разрыву дружеских связей. Низкий уровень коммуникативных навыков оказывает влияние на возникновение субъективного ощущения одиночества.

На наш взгляд, формирование эффективной коммуникации в процессе группового психологического консультирования будет способствовать снижению проявлений субъективного ощущения одиночества у подростков. В образовательном пространстве важно создать условия для развития доверительных отношений и социальной интеграции подростков. К последним можно отнести групповые занятия, мастер-классы и другие мероприятия, направленные на укрепление социальных связей в подростковой среде.

Только через совместные усилия психологов, педагогов, родителей и общественных организаций можно создать поддерживающую среду, способствующую здоровому развитию и благополучию подростков.

Литература

1. Дубровина И. В. Психическое здоровье детей и подростков. Екатеринбург : Деловая книга, 2000.
2. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования : пер. с лит. М., 1999. 240 с.
3. Немов Р. С. Психология : учеб. для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2024. 501 с. (Высшее образование) // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. URL: https://urait.ru/bcode/545137 (дата обращения: 02.05.2024)
4. Психологический словарь // Гринди. URL: http://grindi.ru/slovo/psihologicheskiij-slovar/odinochestvo/224950
5. Пузанова Ж. В. Философия одиночества и одиночество философа // Вестник РУДН. Серия Социология. № 4–5. С. 47–59.
6. Uruk A. C., Demir A. The Role of Peers and Families in Predicting the Loneliness Level of Adolescents // Journal of Psychology. 2003. Vol. 137, Iss. 2.
7. Хараш А. У. Психология одиночества. М., 1995. 523 с.
8. Ярославцева И. В. Психология депривированного подростка : монография. Иркутск : Изд-во Иркут. пед. ун-та, 2000. 121 с.

СНИЖЕНИЕ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Е. С. Лутошлива
кандидат педагогических наук, доцент
Иркутский государственный университет

И. В. Ярославцева
доктор психологических наук, профессор
заведующий базовой кафедрой медицинской психологии
Иркутский государственный университет

И. С. Шахова
кандидат психологических наук, старший преподаватель
Иркутский государственный университет

В. В. Канкалевская
бакалавр психологии
Иркутский государственный университет

Актуальность проблемы использования арт-терапии в снижении школьной тревожности у детей младшего подросткового возраста обусловлена тем, что она позволяет гармонизировать личность через самовыражение подростка, вербализировать, осознать и проработать свои неосознаваемые страхи, оставаясь в зоне комфорта.

Высокий уровень школьной тревожности может оказывать дезорганизующее воздействие на процесс обучения (А. В. Грибанов, А. Н. Нехорошкова, И. С. Кожевникова и др.), негативно отражаться на взаимоотношениях со сверстниками и эмоциональном состоянии учеников (В. Р. Кисловская, А. В. Лукасик, А. М. Прихожан и др.).

Исследование проведено на базе МАОУ ЦО № 47 г. Иркутска. В исследовании приняли участие 18 детей младшего подросткового возраста (12–13 лет), учащиеся 5-х классов.

В качестве теоретического основания исследования, результаты которого представлены в статье, выступают представления А. М. Прихожан, которая под тревожностью понимает переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности [2–5].

В основу экспериментальной работы легли следующие предположения: 1) для детей младшего подросткового возраста характерен высокий уровень школьной тревожности, проявляющийся в боязни ситуации проверки знаний, низкой физиологической сопротивляемости стрессу и переживаниях социального стресса, связанных с межличностным взаимодействием; 2) специально разработанная программа с использованием средств арт-терапии будет способствовать снижению у детей младшего подросткового возраста уровня школьной тревожности, уменьшению боязни ситуации проверки знаний, повышению физиологической сопротивляемости стрессу, снижению социального стресса у младших подростков.

Для исследования уровня и проявлений школьной тревожности использовался Тест школьной тревожности Б. Филлипса.

Полученные результаты подтвердили нашу гипотезу о том, что для младших подростков характерен высокий уровень школьной тревожности (94 %), который проявляется в боязни ситуации проверки знаний (50 %), низкой физиологической сопротивляемости стрессу (28 %) и переживаниях социального стресса, связанных с межличностным взаимодействием (22 %).

В качестве наиболее действенного метода снижения уровня школьной тревожности у испытуемых выбрана арт-терапия, которая через изобразительное творчество воздействует на психоэмоциональное состояние подростка [6].

Мы полагаем, что наиболее эффективным видом в работе с младшими подростками с высоким уровнем школьной тревожности является изо-терапия (рисование), позволяющая в символической форме изобразить проблемную ситуацию, увидеть пути ее возможного решения, выразить негативнее эмоции и осознать их. В процессе рисования младшие подростки отражают на листе свою картину мира. Выбирая и располагая фигуры, подросток отожествляет себя с любой из них, тем самым получая новые знания о себе. В ходе беседы по рисунку младший подросток получает информацию о себе от окружающих, сравнивает себя с ними. Благодаря этому ребенок постепенно накапливает знания о себе, своих возможностях, что способствует снижению школьной тревожности. Происходит осознание своего поведения, поведения других. Трансфор-

мация рисунка позволяет снизить психотравмирующие воздействие школьной ситуации, которое привело к возникновению школьной тревожности. При этом изо-терапия является безопасным методом при работе с тревожащими ситуациями, так как создает необходимое для тревожных подростков чувство защищенности и безопасности в творческом процессе. Изображение объекта школьной тревожности на листе бумаги способствует снижению силы травмирующего воздействия на психику младшего подростка [1].

Нами была разработана и апробирована программа, направленная на снижение школьной тревожности у детей младшего подросткового возраста средствами арт-терапии.

Задачи программы: 1) проработать ситуации, вызывающие состояние тревоги, снизить их значимость, 2) развить навыки самоконтроля в ситуациях волнения; 3) сформировать позитивное представление о себе, своих возможностях; 4) сформировать навыки межличностного общения, повысить уверенность в себе.

Продолжительность программы 5 недель, 2 раза в неделю, 10 групповых встреч по 1,5 ч каждая (табл. 1).

Таблица 1

Программа арт-терапии, направленная на снижение школьной тревожности у детей младшего подросткового возраста

Блок программы	Занятие	Цель занятия	Ход занятия
Знакомство	1. Первая встреча	Установить контакт с участниками, создание доверительной атмосферы в группе, установить правила группы	Знакомство Правила группы «Мостик» «Любопытная Варвара»
	2. Сплочение группы, знакомство с понятием «школьная тревожность»	Сплотить группу, познакомить с понятием тревожности и ее проявлениями в жизни школьников	Приветствие Беседа «Что мы знаем о школьной тревожности» Рисование себя Рефлексия
Основная часть	3. Учимся общаться	Развитие конструктивных навыков общения	Приветствие Двое с одним мелком Групповой рисунок Рефлексия
	4. Отношение к себе	Развитие способности к самоанализу, самосознанию	Приветствие Кто я Рисунок «Метафора моего состояния» Рефлексия
	5. Я могу	Формирование позитивного отношения к себе	Приветствие Реклама качеств Нарисуй друга Рефлексия

Окончание табл. 1

Блок программы	Занятие	Цель занятия	Ход занятия
	6. Это я	Повышение самооценки учащихся	Приветствие Я другой Рефлексия
	7. Школа дом	Снижение уровня школьной тревожности	Приветствие Рисунок-ситуация Коллаж настроения в школе Рефлексия
	8. Самопомощь	Развитие навыков самоконтроля, снижение тревожности	Приветствие Рисунок «Смелый человек» Рисунок «Мой страх» Рефлексия
Заключительный	9. Я узнал	Закрепление полученных навыков	Приветствие Автопортрет Я и другие Записка для вас Рефлексия
	10. Прощание	Завершение работы, получение обратной связи	Приветствие Цвет моего настроения Подведение итогов

Каждое занятие состояло из вводной части (ритуал приветствия/разминка), основное содержание занятия и рефлексии.

Первый блок программы – знакомство (2 встречи) направлен на знакомство с участниками группы, снятие напряжения, повышение активности, формирование благоприятной атмосферы в группе.

Второй блок программы – основная часть (6 встреч) – включает в себя упражнения на развитие навыков самоконтроля в ситуациях волнения; формирование позитивного представление о себе, своих возможностях и навыков межличностного общения, снижения уровня школьной тревожности. В данном блоке программы арт-терапии мы провели ряд изо-терапевтических упражнений, которые включали в себя получение новой информации, осознание личностных особенностей, развитие навыков, осознание собственных возможностей и ограничений.

Третий блок – завершение (2 встречи), направленный на обобщении полученных знаний, подведение итогов работы, обратную связь.

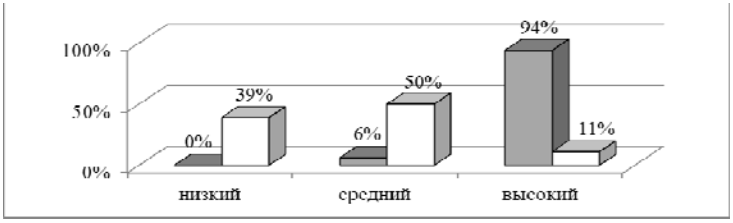
После завершения программы арт-терапии мы провели повторную диагностику, результаты которой позволяют сделать вывод об оценки эффективности разработанной программы (рис.).

Анализ результатов исследования показал, что высокий уровень школьной тревожности у детей младшего подросткового возраста снизился (с 94 до 11 %); повесилось количество учащихся со средним (с 6 до 50 %) и низким (с 0 до 39 %) уровнями школьной тревожности. Это

свидетельствует о том, что дети стали менее тревожны, им стало легче справляться с волнением и страхами.

Статистический анализ результатов группы показал значимое понижение уровня школьной тревожности у детей младшего подросткового возраста ($T = -0{,}3926$, при $p < 0{,}01$).

Для достоверности результатов проведенной программы арт-терапии проводилось сравнение сдвигов внутри группы с использованием Т-критерий Вилкоксона (табл. 2).



Условные обозначения: черный – до программы; белый – после программы.

Рис. Изменения уровней школьной тревожности после проведенной программы арт-терапии

Таблица 2

Статистический анализ результатов исследования по результатам методики Б. Филлипса

Шкала	Z	Асимпт. значения (двухсторонняя
Общая тревожность в школе	−3,644[b]	0,000
Переживания социального стресса	−3,320[b]	0,000
Фрустрация потребности в достижении успеха	−1,607[b]	0,1
Страх самовыражения	−2,174[b]	0,108
Страх ситуации проверки знаний	−3,801[b]	0,000
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	−0,587[b]	0,030
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	−3,320[b]	0,000
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	−3,973[b]	0,000

Анализ полученных результатов показал, что в группе произошли значимые изменения. В группе наблюдается снижение уровня тревожности по следующим шкалам: общая тревожность в школе; переживания социального стресса; страх ситуации проверки знаний; низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; проблемы и страхи в отношениях с учителями.

По таким шкалам, как фрустрация потребности в достижении успеха; страх самовыражения и страх не соответствовать ожиданиям окружающих мы наблюдаем снижение показателей, однако они статистически не значимы.

Следовательно, подтвердилось наше предположение о том, что специально разработанная программа с использованием средств арт-терапии будет способствовать снижению у детей младшего подросткового возраста уровня школьной тревожности, уменьшению боязни ситуации проверки знаний, повышению физиологической сопротивляемости стрессу, снижению социального стресса у младших подростков

Таким образом, мы можем говорить об эффективности разработанной нами программы с использованием средств арт-терапии в снижении школьной тревожности у детей младшего подросткового возраста.

Литература

1. Жаркова А. С. Методы снижения тревожности у подростков посредством творчества. Челябинск : Аэтерна, 2020. 146 с.
2. Прихожан А. М. Формы и маски тревожности. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности / под ред. В. М. Астапова. СПб. : Питер, 2001. 298 с.
3. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М. : МОДЭК, 2000. 304 с.
4. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб. : Питер, 2009. 192 с.
5. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М. : МОДЕК, 2019. 278 с.
6. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. М. : Питер, 2006. 943 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ САМООТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Е. Н. Карпова
студент
Иркутский государственный университет

И. В. Ярославцева
доктор психологических наук, профессор
заведующий базовой кафедрой медицинской психологии
Иркутский государственный университет

В общем понимании самоотношение – это проявление специфики отношения личности к собственному «Я». В его структуре выделяют самоуважение, симпатию, самопринятие, любовь к себе, чувство расположения, самооценку, самоуверенность, самоунижение, самообвинение, недовольство собой и т. д. [8].

Позитивное отношение к себе выступает условием продуктивности в деятельности человека, реализации его творческого потенциала, влияет на свободу выражения чувств, уровень самораскрытия в общении,

самостоятельность, энергичность, способность к риску и т. д. [3; 7] Негативное самоотношение способствует высокому уровню внутренней конфликтности, самообвинению, непринятию себя, к замкнутости и т. п., что является источником различных трудностей, отрицательным образом влияющих на деятельность человека [2, с. 435; 9, с. 85].

Отношение к себе складывается в разные возрастные периоды развития, по мере расширения эмоционального опыта, трансформации ценностных ориентаций, а также на основе сравнения себя с другими людьми в процессе общения. Именно подростковый возраст является ключевым этапом развития самоотношения в структуре самосознания человека [6, с. 57].

Так, Э. Эриксон указывает, что в подростковом возрасте возникает предпосылка формирования идентичности и Я-концепции. Подросток в поисках личной идентичности решает, какие действия являются для него важными, и вырабатывает определенные нормы для оценки своего поведения и поведения других людей. Включаясь в систему взаимоотношений с окружающими людьми, подросток получает оценку самого себя, своего поведения. Таким образом, происходит формирование определенного уровня самоотношения, что включает в себя самооценку, расширение представлений об образе Я, умение адекватно применять рефлексию к окружающим событиям и к самому себе.

Наличие устойчивого позитивного самоотношения является одним из важных факторов психического здоровья подростков, так как способствует реализации актуальных потребностей в подростковом возрасте: успешно адаптироваться к условиям жизни и деятельности, выстраивать взаимоотношения со сверстниками и старшими, включаться в процесс саморазвития и самосовершенствования, формировать жизненную позицию. В свою очередь негативное самоотношение влечет за собой трудности в социализации подростка, и в худшем случае, может привести к девиантнным формам поведения: бродяжничество, хулиганство, употребление психоактивных веществ и т. п. [7, с. 230]

Злободневным и перспективным направлением психологии является поиск путей развития позитивного самоотношения у подростков, поскольку именно в подростковом возрасте вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения, которая оказывает значимое влияние практически на все аспекты жизнедеятельности подростка.

На наш взгляд, наиболее оптимальным видом помощи выступает психологическое консультирование, которое может проводиться как в индивидуальном, так и в групповом формате. Психологическое консультирование позволяет оценить личность подростка, выявить проявления и источники негативного самоотношения, с использованием коррекционных и развивающих технологий актуализировать позитивный личностный потенциал.

В процессе психологического консультирования подростков важным для психолога-консультанта является: учет возрастных особенностей; соблюдение принципов профессиональной этики, направленных на защиту законных прав и интересов подростков (соблюдение принципа «не навреди», принципа конфиденциальности, доброжелательное и безоценочное отношение и др.); выстраивание доверительных взаимоотношений между подростком и психологом; использование соответствующих методов и техник консультирования (аналитических, психокоррекционных, моделирующих и др.).

На этапе исследования негативного самоотношения подростков психологу-консультанту необходимо понять: социальную ситуацию развития подростка (круг общения и характер взаимоотношений); выявить характер общения подростка со сверстниками (какого рода общение, какую позицию в общении со сверстниками занимает подросток и т. д.); исследовать уровень самооценки, самооинтереса, закрытости/открытости, самоуверенности, внутренней конфликтности и других критериев, характеризующих качество отношения подростка к себе.

Основными методами работы с подростками в процессе психологического консультирования являются беседа (проводится в соответствии с планом, разделенным на технические этапы, на каждом из которых решается определенная задачи) и наблюдение (целенаправленное, организованное и определенным образом фиксируемое восприятие). В процессе консультирования важным является наблюдение за невербальными реакциями подростков, которые могут быть неконгруэнтны его словам (например, подросток может говорить, что у него хорошие отношения со сверстниками, но невербально выказывать напряжение – отводить глаза в сторону, проявлять суетливость в позе и т. п.).

Дополнительным информационным материалом для выявления проявлений самоотношения у подростков являются специальные диагностические методики, а также использование технологии «анализ жизненных ситуаций». Важным является внимательное изучение подростков, их поведения и изложения ими своих проблем и переживаний, связанных с негативным самоотношением.

Психолог-консультант должен задавать наводящие и дополнительные вопросы, позволяющие уточнить ситуацию; внимательно слушать и выявлять из речи подростка основные пункты, опираясь на которые можно создать ясную гипотезу; направлять беседу, если высказывания подростка уводят его от темы и др.

На этапе «двумерное определение проблемы» психолог формулирует консультативную гипотезу, просто и доходчиво объясняет подростку проявления выявленного негативного самоотношения и возможные их деструктивные влияния на процесс социализации. Он не только поды-

тоживает факты, сообщенные подростками, но и задает дополнительные вопросы, позволяющие уточнить эту информацию или получить другие данные, с помощью которых можно достроить рабочую гипотезу до конца, и заключить устный контракт о дальнейшей совместной работе. Главным образом это происходит в процессе беседы, где важным является создание доверительной атмосферы, формирование ощущения безопасности и выстраивание грамотного диалога, с соблюдением принципов психологического консультирования.

С целью выявления негативного самоотношения у подростков, нами было организованно и проведено эмпирическое исследование с учениками 9-х классов (возраст 15–16 лет) МБОУ СОШ № 23 г. Иркутска.

На организационно-подготовительном этапе исследования была выявлена группа подростков с критериями, указывающими на негативное самоотношение, а также составлена программа группового психологического консультирования подростков, направленного на исследование причин и факторов, влияющих на негативное самоотношение. Данная программа была построена на общих принципах и положениях психологического консультирования, предложенных Ю. Е. Алешиной, Р. Кочюнасом [1; 4].

На исследовательско-диагностическом этапе осуществлено групповое консультирование подростков с негативными проявлениями самоотношения на этапах «Исследование проблемы» и «Двумерное определение проблемы».

В процессе психологического консультирования работа с подростками велась в рамках личностно-ориентированного подхода, где основой является ориентация на потребности, мотивы, опыт и уровень актуального развития старшеклассника. Использовались общие принципы консультирования (безопасности и надежности, системности, позитивного развития, и др.), а также применялись принципы гуманистического подхода: безусловное позитивное внимание к подросткам, эмпатийное понимание, безусловное принятие их внутреннего мира, искренность, естественность как необходимые условия работы с подростками.

Основными методами группового психологического консультирования являлись аналитические – беседа, наблюдение; технология «Анализ жизненных ситуаций». Применялся побуждающий метод, включающий упражнения, направленные на позитивную мотивацию подростков к сотрудничеству, самоанализу, развитию рефлексии. В ходе работы с подростками использовались такие техники психологического консультирования как: активное слушание, интерпретация, обратная связь, самораскрытие, повторение, логическая последовательность, воздействующее резюме, понимание эмоций, поощрение, открытые и закрытые вопросы и др.

По результатам исследования было выявлено, что на развитие негативного самоотношения влияет отрицательный опыт социализации подростка: сложный климат в семье; проблемы в отношениях с одноклассниками и друзьями; конфликты с учителями и значимыми взрослыми; а также значимость субъективных оценок других людей. В этом возрасте самоотношение подростков наиболее уязвимо к неконструктивной критике, что влияет на уровень отношения к себе.

Результаты диагностики, с использованием методики исследования самоотношения С. Р. Пантилеева [5, с. 240], позволили подтвердить и расширить спектр исследования: положительное отношение окружающих распространяется лишь на определенные качества или поступки, другие личностные проявления способны вызывать у подростков раздражение и непринятие; при неожиданном появлении трудностей уверенность в себе снижается, нарастают тревога, беспокойство; многие личные качества подростками явно недооцениваются, что вызывает у них ощущение малоценности, личной несостоятельности; существует повышенная чувствительность к замечаниям и критике окружающих в свой адрес, что делает их обидчивыми и ранимыми; в новых для себя ситуациях личный контроль ослабевает, усиливается склонность к подчинению средовым воздействиям.

В ходе консультирования выявлено, что у девочек в большей степени негативное самоотношение связано с низкой самооценкой. На низкую самооценку влияет как недовольство своим внешним видом, так и зависимость от мнения окружающих, неуверенность в себе. У мальчиков негативное самоотношение связано с приписыванием себе всех неудач и восприятие успеха как случайности, плохо сформированным образа «Я».

На этапах воздействия консультационного процесса планируется следующая работа: развитие личностного потенциала, с применением развивающих и коррекционных технологий снижение негативных проявлений когнитивного и эмоционального компонентов самоотношения.

Литература

1. Алёшина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М. : Класс, 2000. 103 с.

2. Арендачук И. В. Самоотношение в структуре самосознания подростков и юношей: динамика развития // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 17, вып. 4. С. 434–438

3. Колышко А. М. Психология самоотношения : учеб. пособие. Гродно : ГрГУ, 2004. 102 с.

4. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М. : Ака. проект, 1999. 240 с.

5. Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система : (Спецкурс). М. : Изд-во МГУ, 1991. С. 208–242.

6. Судницына В. М. Изучение самоотношения у подростков // Международный академический вестник. 2018. № 6(26). С. 57–58.

7. Ундуск Е. Н. Негативное самоотношение как одно из психологических условий социальной дезадаптации подростков // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2012. С. 229–236.

8. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. URL: https://psychology_pedagogy. academic.ru/
9. Ярославцева И. В., Шахова И. С., Антонец З. А. Самоотношение женщин – жертв домашнего насилия, и его трансформация в процессе группового психологического консультирования // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2023. Т. 45. С. 83–92.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАПУЩЕННОСТИ У РЕБЕНКА И МЕТОДЫ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Е. А. Клочко
кандидат политических наук, старший преподаватель
МГИМО МИД России

Педагогическая запущенность представляет собой серьезную проблему психолого-педагогического характера, которая может проявиться у детей дошкольного возраста, но зачастую очевидным наличие данного явления становится в период обучения в школе, когда дети переходят в новое для себя качество ученика и от них требуется более строгое соблюдение общепринятых норм и правил поведения. Говоря о современном мире, нельзя не отметить, что к учащимся сейчас предъявляются достаточно серьезные требования по уровню знаний и умений, а также необходимость быстрой и адекватной реакции на изменения в общественной жизни. Все это влечет за собой повышение уровня стресса у учащихся.

Учителя бывают в недостаточной степени подготовлены к работе с педагогически запущенными детьми. Недостаточное количество комплексных методик решения проблемы педагогической запущенности усугубляет ситуацию. В настоящее время этот феномен является одним из наиболее распространенных отклонений психолого-педагогического характера среди детей и подростков.

Актуальность темы исследования педагогической запущенности обусловлена необходимостью разработки эффективных подходов к преодолению трудностей обучения и социализации у учащихся в условиях современной трансформации общества и образования.

Педагогическая запущенность – это сложное педагогическое и психологическое явление, которое имеет многофакторную обусловленность и чаще всего употребляется для обозначения отклонения от нормы в уровне развития личности ребенка.

В научной литературе не представлено однозначного определения термина «педагогическая запущенность». Но в целом под этим понятием

понимаются устойчивые отклонения от нормы в поведении детей, которые возникают при отрицательном влиянии среды и под воздействием ошибок в воспитании.

Наличие подобного рода отклонений тормозит развитие ребенка как личности, а при неблагоприятном исходе способствует формированию у него в более старшем подростковом или даже во взрослом возрасте отрицательных привычек, безответственности, девиантной и асоциальной модели поведения.

К основным признакам педагогической запущенности у младшеклассников можно отнести: трудности в усвоении учебного материала; отсутствие мотивации к обучению; нарушение социализации; нарушения в эмоциональной сфере; повышенную агрессивность; низкую работоспособность.

Одним из основных компонентов педагогической запущенности является нарушение восприятия образа «Я» у детей с формированием чувства отверженности, непринятия окружающими. Педагогически запущенные дети стремятся компенсировать свое положение агрессивным или рискованным поведением. Таким образом они пытаются утвердиться в обществе.

Сочетание целого спектра внешних и внутренних факторов, оказывающих негативное влияние на процесс формирования личности ребенка, вызывает возникновение у него педагогической запущенности.

К внешним факторам, обусловливающим педагогическую запущенность у младших школьников, относятся: неблагополучная семья с низким социально-экономическим и культурным уровнем; отсутствие внимания со стороны родителей; негативное влияние окружения, в том числе сверстников.

К внутренним факторам относятся: особенности нервной системы (слабый и неустойчивый тип); темперамент; отклонения в системе поведения и развитии психических функций; особенности характера.

Неблагоприятная психологическая атмосфера в семье и сложные взаимоотношения со школьными учителями наряду с неудовлетворительными отношениями ребенка с одноклассниками, которые могут унижать и травить его, еще больше усугубляют проблему.

Таким образом, возникновение трудностей в ключевых для ребенка сферах жизни – семья и школа – и приводит к формированию у него модели поведения, приводящей к педагогической запущенности.

В дошкольный период развития ребенка можно лишь предполагать наличие деструктивных процессов становления его личности.

Своевременное начало работы с детьми, демонстрирующими наличие признаков педзапущенности, позволяет ожидать положительных результатов от корректирующих действий. Ключевую роль здесь играет

скоординированный подход с участием не только родителей и членов семьи ребенка, но и школьных учителей и психологов. Эффективная коррекция и профилактика проявлений педагогической запущенности возможна только при одновременном воздействии как на самого ребенка, так и на его микросреду. Роль взрослого в данном вопросе неоспорима: дети очень зависят от мнения человека, который для них является авторитетом, значимым взрослым.

У подростков педагогическая запущенность способствует проявлению таких качеств, как нерешительность, склонность к депрессии, пессимизм. Дети с педагогической запущенностью достаточно часто объединяются в группы «себе подобных», не позволяющие им развиваться, что говорит об отсутствии у них внутреннего стержня. Зачастую в подобных группах начинается копирование асоциальной модели поведения, что, по мнению подростков, повышает их авторитет и укрепляет самооценку.

Главная цель преодоления педагогической запущенности у младших школьников заключается в обеспечении благоприятных условий для всестороннего развития личности ребенка. Достижение этой цели возможно при использовании комплекса мероприятий: работа с семьей педагогически запущенного ребенка с целью обучить родителей эффективным моделям воспитания ребенка и преодолеть причины педагогической запущенности ребенка внутри семьи; индивидуальная работа коррекционного типа с ребенком; обучение, направленное на стимулирование у ребенка мотивационной составляющей учебного процесса; развитие его навыков и умений, познавательной активности; коррекция психологических аспектов развития личности ребенка для формирования адекватного самоощущения; взаимодействие с коллективом школы, где учится ребенок, с целью создания благоприятной атмосферы; предоставление медико-психологической помощи. Одной из важнейших задач при работе с ребенком, страдающим психологической запущенностью, является контроль за динамикой прогресса и своевременное вмешательство с целью внесения изменений в программу коррекции в случае необходимости.

К основным направлениям коррекционной работы с педагогически запущенным ребенком можно отнести: коррекцию интеллектуальных функций (развитие памяти и внимания); коррекцию эмоционально-волевой сферы (развитие самоконтроля, снятие агрессивности); развитие навыков коммуникации; коррекцию мотивационной сферы.

В процессе преодоления педагогической запущенности одно из ключевых мест должна занимать индивидуализация подхода к ребенку с учетом его личностных особенностей и темпов развития. Сочетание различных методов в процессе преодоления педзапущенности позволяет достичь наибольшего эффекта и результативности всего процесса коррекционной работы.

Важен и настрой учителя, его отношение к ребенку, страдающему педагогической запущенностью. Задача учителя – создать условия для успешного обучения всех детей. Важным средством является использование технологии создания ситуации успеха. Ситуация успеха – это направленное построение педагогического процесса, когда учитель на основе знаний об особенностях ребенка создает такие условия, при которых тот может добиться реальных достижений.

Для достижения наиболее положительного результата необходим подробный анализ интересов ребенка, сильных сторон его личности, в которых он может быть успешен.

При успешной реализации технологии коррекционного воздействия у педагогически запущенного ученика возрастает уверенность в себе, формируется положительная мотивация к обучению.

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

Педагогическая запущенность у ребенка представляет собой серьезную проблему, которая может привести к трудностям в обучении и в процессе социализации ребенка и оказать неблагоприятное влияние на формирование его как личности. Причины возникновения данного явления могут быть различными: от неблагополучной семейной ситуации до индивидуальных особенностей развития ребенка.

Решение проблемы педагогической запущенности требует комплексного решения и профессионального подхода. Ранее выявление педагогической запущенности способствует ее более быстрому устранению при условии разработки индивидуальной программы для каждого ребенка, страдающего педагогической запущенностью, обеспечения психологической поддержки, включения в работу всего окружения ребенка.

Литература

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. для вузов. М. : Юрайт, 2012. 811 с. (Авторский учебник) // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. URL: https://urait.ru/bcode/366867 (дата обращения: 23.05.2024)

2. Азбукина Е. Ю., Михайлова Е. Н. Основы специальной педагогики и психологии : учебник. Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2021. 335 с.

3. Овчарова Р. В. Взаимодействие семьи, детского сада и школы в предупреждении и преодолении педагогически запущенных детей. Архангельск, 2006

4. Пурин В. Д. Профилактика и коррекция педагогической запущенности. М. : Академия, 2008. 192 с.

5. Российская педагогическая энциклопедия. Т. 2 / под ред. Давыдова В. В. М., 1993.

6. Утеулиев Е. С., Миронова В. Г. Педагогическая запущенность детей, ее влияние на психологическое состояние, формирование социального и сексуального поведения и здоровье с позиций медицины. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-zapuschennost-deteyee-vliyanie-na-psihologicheskoe-sostoyanie-formirovanie-sotsialnogo-i-seksualnogo-povedeniya-i (дата обращения: 23.05.2024)

7. Чернов И. В. Проблема педагогической запущенности в современном образовательном пространстве // Молодой ученый. 2016. № 1 (105). С. 770–772. URL: https://moluch.ru/archive/105/24873/ (дата обращения: 23.05.2024).

МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ ВЫГОРАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ И МЕДИЦИНЕ: ОПЫТ СОЗДАНИЯ

А. С. Пирожок
студент
Иркутский государственный университет

М. Ю. Кузьмин
кандидат психологических наук, доцент
Иркутский государственный университет

И. А. Конопак
кандидат философских наук, доцент
Иркутский государственный университет

Проблема выгорания продолжает занимать ключевое положение среди проблем трудовой деятельности в педагогической среде и сфере здравоохранения, которая затрагивает не только сотрудников, но и всю организацию в целом [6]. Например, связанный с работой стресс и выгорание приводят к ухудшению здоровья и увеличению числа прогулов [3].

Несмотря на интерес научного сообщества к проблеме выгорания, определение данного феномена все еще остаются ограниченными, а в некоторых случаях – противоречивыми. Например, после анализа определения «выгорания», представленных в 5297 научных работах, было выделено 11 неодинаковых определений выгорания. Систематизировав полученный перечень симптомов и ключевых семантических структур, было сформулировано следующее определение: «профессиональное выгорание работника – это истощение из-за длительного воздействия проблем, связанных с работой» [4].

В связи с развитием информационно-компьютерных технологий особое внимание в контексте проблемы выгорания привлекает вопрос о возможности использования мобильных приложений в целях психологической помощи. С одной стороны, множество исследований демонстрируют наличие положительной динамики при профилактике и коррекции психологических проблем. С другой стороны, эти данные не обладают пролонгированным характером и ограничиваются периодом использования приложений продолжительностью менее шести месяцев [1].

Несмотря на очевидные преимущества использования приложений в целях психологической помощи такие как доступность, экономичность, анонимность, возможность избегания стигматизации, остаются актуальными такие серьезные проблемы как риск утечки конфиденциальной информации, низкий процент удержания пользователей, отсут-

ствие теоретической или эмпирической обоснованности эффективности некоторых приложений [1]. Ограничения связаны и с использованием метода: большой пласт доказательной базы имеют приложения, основанный на методах когнитивно-поведенческое терапии (далее – КПТ). Так, в исследованиях были выделены 5 основных категорий программ со значительной эффективностью: КПТ, медитация, осознанность, методы дыхания и релаксации [5, 7].

В рамках научной темы 0416-2020-009 «Профилактика, раннее выявление, коррекция и реабилитация социально обусловленных неврологических и психосоматических расстройств» в ФГБНУ НЦ ПЗСРЧ проводилась разработка программы профилактики синдрома выгорания. Очная программа снижения профессионального выгорания «ОсНОВА» рассчитана на 7 недель работы, каждая из которых посвящена развитию определенного навыка – осознанности, концентрация на позитиве (наслаждение), развитие оптимизма, целеполагания (виденье), собственной активности, а также интеграции этих навыков. Очная программа была апробирована и защищена в рамках магистерской квалификационной работы «Коррекция профессионального выгорания медицинских работников в процессе группового психологического консультирования» Д. П. Тюменцевой. По сравнению с очной версией в мобильном приложении исключены упражнения, предполагающие непосредственное взаимодействие участников с психологом либо друг с другом, однако общая структура была сохранена. Каждое занятие состояло из следующих этапов: приветствие, постановку задач сессии, информационный блок, цикл упражнений для практического знакомства с материалами информационного блока, подведение итогов и домашнее задание [2].

Целью данного исследования являлось оценка потенциала использования мобильного приложения «ОсНОВА» для профилактики профессионального выгорания медицинских и психологических работников и пути дальнейшего его совершенствования.

Дизайн исследования. Исходя из цели исследования, мы определили следующие анализируемые переменные: 1) отношение к мобильным приложениям для психологической профилактики; 2) оценка эффективности упражнений программы для психологической профилактики, 3) оценка технических возможностей приложения. Методом сбора эмпирических данных был выбран метод фокус-группы. В список вопросов участникам фокус-групп вошли вопросы, которые отражают отношение к приложениям для психологической помощи в целом (1) и оценку респондентов психологических и технических характеристик приложения (3, 4, 5).

1) Каков ваш опыт использования мобильных приложений, направленных на психологическую помощь пользователям?

2) Каково ваше отношение к психологической помощи, представляемой в формате мобильного приложения? Каково, по вашему мнению, отношение окружающих к психологической помощи, представляемой в формате мобильного приложения?

3) Оцените общие впечатления от пройденной программы, реализуемой в приложении «ОсНОВА.

4) Какие упражнения с первой по пятую недели программы помогли в большей степени? Какое из этих упражнений помогло в меньшей степени? Объясните свой выбор.

5) Оцените впечатление от технических характеристик приложения (дизайн, эргономичность, функциональные возможности и т. д.)

Характеристика выборки. По представленному сценарию мы провели фокус-группу. Фокус-группа проводились в очном режиме. Отбор участников проходил на добровольной основе, в связи с чем можно предположить, что мотивация определялась личной вовлечённостью и заинтересованностью. Выборочная совокупность содержит 7 чел. с равномерным половым распределением. Также выборка характеризуется равномерным распределением по уровню образования: половина участников являются начинающими специалистами с высшим образованием по своей специальности (медицинское или педагогическое), другая – будущие специалисты, продолжающие обучение в учреждении высшего образования.

Результат качественного анализа ответов участников фокус-групп представлен в таблице, содержащей высказывания, которые повторялись или поддерживались другими участниками в той же или измененной формулировке. Ответы подвергались минимальным стилистическим изменениям (табл.).

Таблица

Вопросы	Распространенные ответы
Каков ваш опыт использования мобильных приложений, направленных на психологическую помощь пользователям?	«Мною использовались приложения для практики медитаций» (5 из 7)
	«Имею представление о том, что они из себя представляют» (6 из 7)
	«Были приложения для планирования времени» (6 из 7)
Каково ваше отношение к психологической помощи, представляемой в формате мобильного приложения?	«Эта актуально и важно» (6 из 7)
	«Это может быть полезным, но зависит от того, что в нем содержится, может быть, от подхода зависит» (3 из 7)

Окончание табл.

Вопросы	Распространенные ответы
Оцените общие впечатления от пройденной программы	«Небольшие доработки нужны, но проект вообще хороший» (4 из 7)
	«Видно что все упражнения подобраны профессионалом и нельзя сказать, что какое-то из них менее эффективное» (2 из 7)
	«Мне еще интересно, будет ли от этого выполнения какой-то долгосрочный эффект» (1 из 7)
	«Это в любом случае переключение фокуса и может сработать» (2 из 7)
Какие упражнения с первой по пятую недели программы помогли в большей степени? Какое из этих упражнений помогло в меньшей степени? Объясните свой выбор	«В первой неделе больше понравилось упражнение «Сканирование тела, оно более глубокое» (5 из 7)
	«Во второй неделе больше понравилось упражнение «Инвентарь прикосновений» (3 из 7)
	«Во второй неделе мне не понравилось упражнение на запахи» (3 из 7)
	«В четвертой недели понравилось «Колесо жизни» (4 из 7)
	«В четвертой неделе не понравилось упражнение про чувство долга, оно какое-то напряжное и непонятное (3 из 7)
Оцените впечатление от технических характеристик приложения (эргономичность, функциональные возможности и т. д.)	«Стилистическая неоднородность и много опечаток» (6 из 7)
	«Более простой язык нужен» (4 из 7)
	«Напрашивается чтобы у каждой недели был маленький итог» (3 из 7)
	«Визуальное нагромождение и много текста» (5 из 7)
	«Слайд-шоу, чтобы были отдельные страницы, и не надо было туда вниз листать» (2 из 7)
	«К каждому упражнению сделать вводную часть, где будет указана цель, нужные материалы, время и частота выполнения, какая-то начальная информация, чтобы лучше понимать дальнейшие действия» (5 из 7)
	«В некоторых упражнениях напрашивается аудио-формат» (7 из 7)

Обсуждение результатов. Таким образом, респонденты оценивают мобильные приложения для психологической профилактики как актуальные, и эффективные, но также отмечают важность рассмотрения их пролонгированного эффекта и необходимость качественного выбора реализуемого психологического подхода. Полученные данные имеют

пересечения с положениями, полученными в ходе теоретического анализа. Кроме того, нами были получены обширные данные о способах совершенствования мобильного приложения «ОсНОВА».

Литература

1. Гайдай А. С., Кадыров Р. В., Капустина Т. В. Мобильные приложения для психического здоровья: обзор литературы // Психолог. 2023. № 5.
2. Киселева А. А. Особенности профессионального выгорания педагогических работников и роль осознанности в его профилактике // Педагогический ИМИДЖ. 2023. Т. 17, № 2 (59). 238–260.
3. Edú-Valsania S., Laguía A., Moriano J. A. Burnout: A Review of Theory and Measurement // Int J Environ Res Public Health. 2022. Vol. 19, N 3.
4. Guseva C. I, Marca SC, Dell'Oro F. Harmonized definition of occupational burnout: A systematic review, semantic analysis, and Delphi consensus in 29 countries // Scand J Work Environ Health. 2021. Vol. 47, N 2. P. 95–107.
5. Möltner H., Leve J., Esch T. Burnout-Prävention und mobile Achtsamkeit: Evaluation eines appbasierten Gesundheitstrainings bei Berufstätigen // Gesundheitswesen. 2018. Vol. 80, N 3. P. 295–300.
6. Niedhammer I., Bertrais S., Witt K. Psychosocial work exposures and health outcomes: a meta-review of 72 literature reviews with meta-analysis // Scandinavian Journal of Work Environment & Health. 2021. Vol. 47, N 7.
7. Pospos S., Young I. T., Downs N. Web-based tools and mobile applications to mitigate burnout, depression and suicidality among healthcare students and professionals: a systematic review // Acad Psychiatry. 2018. Vol. 42, N 1. P. 109–120.

ФАКТОРЫ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ РОДИТЕЛЕЙ К СИТУАЦИИ ТЯЖЕЛОЙ БОЛЕЗНИ РЕБЕНКА

А. А. Лихошвай
аспирант
Иркутский государственный университет

В настоящее время в Российской Федерации множество семей оказываются в ситуации тяжелой болезни ребенка [5; 10]. Это представляет собой значительную нагрузку для родителей и требует от них приобретения специфических знаний и навыков. Сформированность навыков значительно снижает уровень тревоги и волнения родителей, а также непосредственно влияет на условия жизни ребенка [4]. Важно отметить, что создание благоприятной для больного ребенка среды жизнедеятельности играет ключевую роль в его поддержке и реабилитации [9].

В современных исследованиях процесса адаптации родителей детей с тяжелыми заболеваниями к ситуации ухода и воспитания больных детей рассматриваются частные вопросы, такие как супружеские отношения, родительский стресс, методы психолого-педагогической помощи. При этом вопросы роли психологических и социальных факторов в ме-

ханизмах развития адаптационных трудностей родителей больных детей остаются вне интересов большинства ученых и практиков, что ограничивает возможности понимания, поиска и разработки путей эффективного сопровождения этих семей [4].

На основании исследований в области теории и методологии психологии, а также с опорой на системный подход, возникает необходимость определить ключевые аспекты процесса психосоциальной адаптации родителей больных детей. Исходя из сказанного, цель данной работы состояла в структурно-содержательном анализе факторов психосоциальной адаптации родителя тяжело болеющего ребенка.

Для достижения цели исследования был использован диалектический метод, позволяющий выявить причинно-следственные связи процесса развития адаптационных трудностей у родителей тяжело больных детей. Методология исследования основана на универсальных принципах и методах научного познания. В контексте данного исследования были применены различные методы в том числе организационно-стратегические, получения научных данных, их обработки и интерпретации. Организационно-стратегические методы включали в себя системный и комплексный анализ проблемы. Для получения научных данных использовались источниковедческий и библиографический методы. Ключевые тексты анализировались с помощью метода текстологического анализа. Для обработки, интерпретации и объяснения данных применен метод обоснованной теории, историко-генетический и стратификационный методы.

Психосоциальная адаптация родителей тяжело больных детей представляет собой сложный и многоуровневый процесс, включающий влияние как личностных факторов, так и факторов социального взаимодействия. Степень адаптации определяется взаимодействием между индивидуальными особенностями личности и внешними факторами окружающей среды, включая социальную поддержку, доступ к ресурсам и степень общественной интеграции [4, 6].

В рамках данной работы ситуация тяжелой болезни ребенка рассматривается в соответствии с фундаментальными принципами общей теории стресса [1, 2], беря во внимание факторы интенсивности, контроля, неопределенности, и индивидуального опыта. Болезнь ребенка рассматриваться как событие, вызывающее сильный стресс у родителей из-за отсутствия контроля, высокой неопределенности и ограниченного опыта. А в случае, когда речь идет о хроническом заболевании, то стрессогенная симптоматика накапливается, нередки случаи депрессивных эпизодов, утраты интереса к жизни и пессимизм [8].

Стрессовая ситуация вызывает ответ, который в значительной мере определяется внутренними психологическими ресурсами индивида. Родители тяжело больных детей, испытывают тревогу и беспокойство относительно будущего своего ребенка, постоянно размышляя о его нарушенном развитии [4]. В соответствии с этим стоит выделить фактор способа совладания со стрессом. Успешные стратегии совладания чаще всего связаны с активным поиском решений и использованием собственных ресурсов, в свою очередь менее адаптированным родителям свойственно прибегать к дистанцированию от проблем и ожидают внешней поддержки, не проявляя активности для ее получения [6; 7]. Выявлена [4; 6] взаимосвязь между уровнем адаптации родителей к кризисной ситуации с их психологическими характеристиками. Высокий уровень адаптации ассоциируется с выраженной общительностью, уверенностью и устойчивостью, в то время как низкий уровень адаптации характеризуется неуверенностью и эмоциональными трудностями.

Стоит отметить, что многие исследователи рассматривают способы совладания в отрыве от социальных факторов адаптации, что ограничивает возможность глубокого понимания данного процесса [7; 8]. Для более полного понимания факторов психосоциальной адаптации родителей тяжело больных детей необходимо учитывать не только личностные факторы, но и широкий спектр социальных факторов, оказывающих влияние на этот процесс [6]. Социальные факторы возможно разделить на микросоциальные или внутрисемейные, макросоциальные и интерсоциальные или межличностные, каждая из данных групп играет значимую роль в успешности процесса адаптации.

Среди внутрисемейных факторов отмечается положительное влияние длительности супружеского стажа на устойчивость семейных отношений в контексте долгосрочной заботы о ребенке [6]. Однако исследование психосоциальной адаптации должно учитывать и положительное влияние поддержки внутри семьи [4], подход к воспитанию ребенка, а также религиозные ресурсы [6]. К данной группе факторов относятся и уровень конфликтогенности внутри семьи [3; 6].

Кроме того, принятие болезни и ее последствий также важны для успешной адаптации. Психологическая готовность принять реальность и адаптироваться к ней помогает родителям эффективно справляться с вызовами, снижая уровень тревоги и стресса [6]. Данные факторы демонстрируют сложность и многогранность процесса адаптации родителей тяжело больных детей, указывают на большую значимость комплексного, системного подхода к исследованию процесса психосоциальной адаптации и как следствию расширению понимания данного процесса и его особенностей.

Следующей группой факторов адаптации являются макросоциальные факторы, включающие в себя доступность среды, программ финансирования лечения и образования ребенка, а также информированность и наличие сообщества и организации родителей, где они могут получить поддержку, рекомендации и обменяться опытом [4]. Реакции общества на нарушения поведения тяжело больных детей часто вызывают разнообразные эмоциональные реакции у окружающих, такие как стыд, смех, гнев и страх. Это приводит к ощущению вины и стыда у родителей, что может повлиять на их социальное взаимодействие и поддержку со стороны окружающих [4].

Система ценностных ориентаций общества также оказывает влияние на адаптацию родителей. Например, перфекционистские требования современного общества к уровню образования и внешнему облику могут не всегда соответствовать особенностям и ограничениям тяжело болеющих детей, что может усилить чувство неудовлетворенности и вины у родителей [6]. Данная группа факторов, учитывает социокультурные влияния, которые могут сильно отличаться в зависимости от культурных особенностей страны проведения исследования.

Интерсоциальные или межличностные факторы важно учитывать при исследовании психосоциальной адаптации родителей. В частности, учитывается взаимосвязь успешности адаптации и социальной поддержки, оказываемой не только внутри семьи, но и от друзей, знакомых и специалистов [4]. Положительная роль такой социальной поддержки проявляется в повышении активности самих родителей в решении проблем. Отрицательная роль может проявляется в избытке информации, что вызывает чувство потери контроля над ситуацией.

Исследование факторов психосоциальной адаптации родителей детей с тяжелыми заболеваниями подчеркивает необходимость системного подхода, объединяющего как психологические, так и социальные аспекты. Рассмотрение данных компонентов открывает возможности для эффективного психосоциального сопровождения и психолого-педагогической помощи родителям.

Системный подход к анализу факторов психосоциальной адаптации важен как для теоретического, так и для эмпирического исследования. Он позволяет учитывать взаимосвязи между различными факторами и формировать глубокое понимание этого процесса. Таким образом, понимание психосоциальной адаптации родителей требует комплексного анализа, учитывающего как психологические, так и социальные факторы.

Литература

1. Абабков В. Л. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. СПб. : Речь, 2004. 166 с.

2. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Трансактный подход к изучению стрессовых ситуаций в профессиональной деятельности // Вестник СПбГУ. Социология. 2008. № 2. С. 47–58.
3. Гусейнзаде Ш. Р. Особенности супружеских отношений в полных семьях, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Вестник РГГУ. 2018. № 2 (12). С. 153–166.
4. Ким К. А., Кадыров Р. В. Родительский стресс и воспитание ребенка с детским церебральным параличом: обзор зарубежных исследований // Клиническая и специальная психология. 2022. Т. 11, № 4. С. 1–29.
5. Мазурова Н. В. Модель психолого-педагогической помощи родителям детей с тяжелыми и хроническими заболеваниями. М., 2014. 482 с.
6. Подольская Т. А. Психолого-педагогическая помощь родителям больных детей. М. : Перо, 2020. 268 с.
7. Продовикова А. Г., Дегтянникова Д. А. Психологическое благополучие и совладающее поведение родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // СГН. 2021. № 1 (5). С. 301–316.
8. Сергиенко А. И. Психологические факторы посттравматического роста у родителей детей с ограниченными возможностями здоровья : дис. … канд. психол. наук. М., 2021. 226 с.
9. Ткачева В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья : учебник. 2-е изд. М. : ИНФРА-М, 2024. 281 с.
10. Улумбекова Г. Э., Калашникова А. В., Мокляченко А. В. Показатели здоровья детей и подростков в России и мощности педиатрической службы // Вестник ВШОУЗ. 2016. № 3–4 (5–6). С. 18–33.

ВОЗМОЖНОСТИ ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

О. Ю. Невмержицкая
старший преподаватель
Иркутский государственный университет

Отклоняющееся (девиантное) поведение является объектом исследования в психологии, психопатологии, педагогике, криминологии, социологии, философии. Эта проблема широко освещена в работах таких исследователей, как А. Е. Личко, В. С. Мухина, А. В. Петровский, Л. Пожар, Х. Ремшмидт, Т. П. Шилова, Ю. П. Азарова, А. В. Мудрика, Л. М. Зюбина, И. А. Невского, Л. А. Ланцовой и др. [4, с. 98]

Девиантное поведение можно определить как действие, которое отклоняется от общепринятых норм и стандартов в установленный период развития [9, с. 76]. Девиантное поведение также понимается как отклонение от социальных, психологических, а также нравственных норм, представленное либо как ошибочный антиобщественный образец решения конфликта, проявляющийся в нарушении общественно принятых норм, либо в ущербе, нанесенном общественному благополучию, окружающим и себе [4].

Вышеуказанное поведение может устраняться путем различных (формальных и неформальных) санкций, которые приняты в обществе. Однако наиболее эффективным вариантом является предупреждение проявлений такого поведения, нежели его ликвидация. Создание условий и возможностей для успешной социализации, развития и реализации потенциала молодежи в интересах общества формирование условий для духовно-нравственного воспитания, системное вовлечение молодежи в социальную практику является приоритетной задачей в мире в целом. Эта задача может реализоваться с помощью вовлечения самой молодежи в профилактику девиантного поведения в молодежной среде через волонтерскую деятельность [8, с. 67]. В таком случае сами учащиеся подростки проводят профилактическую работу среди своих сверстников.

Таким образом, профилактика рискогенного поведения в молодежной среде может трактоваться как разного рода мероприятия, направленные на ликвидацию отклонений отрицательного характера, а также система профилактических мер, направленных на устранение асоциальных условий, способных вызвать регрессивное развитие личности. А для того, чтобы стать достойным гражданином в целом, необходимо приобрести позитивный опыт сопричастности, соучастия в жизни другого человека, бескорыстной и безвозмездной помощи своему ближнему. Поэтому, можно считать, что одним из эффективных средств профилактики и коррекции девиантного поведения, является поддержка социальных молодежных инициатив [6, с. 123]. К числу таких инициатив относится волонтерство.

Идея социального служения, почти столь же древняя, как и само понятие «социум». Человечество на протяжении своей истории не помнит общества, которому были бы чужды идеи добровольной и бескорыстной помощи. В 2001 г. была принята Всеобщая Декларация добровольцев, в которой записано: «люди реализуют свои права и ответственность членов общества, одновременно с процессом познания нового, совершенствования своей жизни, раскрытия своего полного человеческого потенциала» [4].

Волонтеры же (от англ. *volunteer* – доброволец) – это люди, делающие что-либо по своей воле, по согласию, а не по принуждению [8, с. 87].

Отсюда определим волонтерскую деятельность как участие людей, независимо от возраста, пола, расы и вероисповедания в мероприятиях, направленных на решение социальных, культурных, экономических и экологических проблем в обществе, не связанных с извлечением прибыли [9].

Однако сегодня включение подростков в существующую систему социальных отношений является важной задачей, поскольку опыт социально одобряемого поведения у большей части молодежи не достаточен.

Т. о., мы полагаем, что эффективно решить ряд вопросов в профилактике рискогенного поведения в молодежной среде поможет вовлечение самих учащихся в деятельность волонтерских мероприятий. Что именно поможет решить такой подход.

1. Достаточно большой слой населения задействован в решении вопроса профилактики рискогенного поведения (будет охвачен при имеющемся дефиците психолого-педагогических кадров достаточно большой пласт молодежной аудитории).

2. Антисоциальные установки будут развиваться гораздо легче и устойчивее (по сравнению с теми же тренингами/семинарами, проводимыми взрослыми волонтерами, полагаем, тренинги/семинары, проводимые школьниками/подростками, будут более результативными).

Относительно этого пункта: в США был проведен социологический опрос, согласно результатам которого было обнаружено, что подростки, участвующие в добровольной деятельности, вряд ли будут участвовать в противоправных мероприятиях в этом же году (Д. Хартанд и Р. Аткинс) [7, с. 56].

3. У волонтеров-школьников будет воспитываться чувство ответственности и чувство собственного достоинства [2].

4. Подобный формат волонтерского движения позволит сформировать некоторые навыки, так необходимые для (определения) будущей профессии и в целом во взрослой жизни [6, 119].

Уже исходя из этого, можно сделать вывод, что актуальность вовлечения школьников в волонтерское движение неоспоримо набирает свои обороты.

То, что происходит в практической деятельности волонтера (его взаимодействие с людьми разного возраста, разных профессий, национальностей и пр.) позволяет ему «прикоснуться» как к миру разных людей, разных состояний. Это дает эффект восстановления связей между различными поколениями и способствует формированию основ патриотического и гражданского воспитания, культуры социально-активного и здорового образа жизни.

При этом мотивы участия подростков в волонтерской деятельности основываются на ряде потребностей личности, которые можно сгруппировать следующим образом:

1) потребность в признании – люди хотят, чтобы их работа или проявленные способности высоко оценивались другими;

2) потребность в достижении – людям нравится ощущать, что они выполняли что-то важное;

3) потребность в самоконтроле – многим людям хочется ощущать себя независимыми, чувствовать, что они несут ответственность за свою жизнь и поступки;

4) потребность в разнообразии – людям, как правило, надоедает делать одно и то же;

5) потребность в росте – люди стремятся к развитию, расширению и обогащению своего опыта, знаний и повышению своего жизненного статуса;

6) потребность в общении – потребность человека принадлежать какой-то группе, быть признанным, любимым, сотрудничать с другим человеком или группой. Для этих людей важно работать в команде, получать групповые задания;

7) потребность в развлечении – хотя это может показаться несерьезным, но потребность в развлечении и приключениях очень сильна, иногда сильнее всех остальных;

8) потребность быть единственным – это потребность чувствовать себя особенным и значимым [5, 63].

Пожалуй, анализируя вышеперечисленные потребности, можно предположить, что основной тенденцией добровольческой деятельности молодежи может быть названо получение каких-либо нефинансовых выгод, достижение чувства сопричастности. Учитывая это и основную задачу волонтерских движений, можно сказать, что молодежное добровольчество – это один из наиболее эффективных способов оптимизации социальной ситуации в обществе.

В настоящее время развитие добровольчества именно в образовательных организациях является показателем их социально-педагогической работы, готовности педагогов, учащихся и родителей к сотрудничеству и непосредственному участию в жизни общества. А волонтёрские практики становятся важнейшим инструментом формирования у школьников/студентов активной гражданской позиции и ответственности. Детско-юношеское волонтёрство, как эффективная социальная практика, способствует преодолению таких серьезных рисков в подростковой среде, как:

– рост потребительских тенденций;

– распространение социальной пассивности;

– падение трудовой этики, деградация смысла труда («работать, чтобы лучше потреблять»);

– «уход» детей и подростков в виртуальную реальность при отсутствии контроля родителей;

– распространение психоактивных веществ (наркомании, алкоголизма и табакокурения) и асоциального поведения среди детей и подростков.

Подростки и молодежь в целом, вступая в ряды волонтеров, проводят профилактические мероприятия в своих образовательных организациях в виде бесед, деловых игр, мастер-классов, квестов и пр. Но на этапе обучения такой деятельности основной доступной формой психопрофилактической работы является информирование. Информирование представляет интерес вниманию подростков/школьников, поскольку позволяет самостоятельно узнать новую информацию, а также донести ее до своих сверстников. Информирование может проводиться в форме круглых столов, лекций, бесед, распространения флайеров, буклетов, листовок, использования социальных сетей для обсуждения проблем молодежи и т. д. Суть такой работы заключается в том, чтобы попытаться воздействовать на когнитивные процессы формирующейся личности подрастающего поколения. Это, логично, позволяет эффективно усвоить конструктивные формы поведения, необходимые для принятия эффективных решений в вопросе выбора здоровых решений [3, 89].

Волонтерское движение, в частности, Кабинет профилактики наркомании и помощи молодежи в трудной жизненной ситуации ведет подобного рода деятельность на базе различных образовательных организаций города Иркутск (факультет психологии и другие факультеты ИГУ, Иркутский детский дом-интернат № 2 и пр.). Направления деятельности при этом – самые разнообразные: это и организация и проведение дня психического здоровья, организация и проведение праздников, мастер-классов для детей сирот, организация и проведение квиз игр (например, в онлайн-формате игра «Волонтер России»), организация сбора денежных средств на товары первой необходимости для благотворительного фонда «Оберег», а также помощь в организации гуманитарной помощи жителям Донбасса. Подобного рода деятельность уже показала свои результаты, находя отражение в социальных формах поведения членов волонтерских объединений и участников проводимых ими мероприятий [6].

Еще одной стоящей внимания эффективной формой работы является социальное обучение. Такая форма, как уже указывалось выше, может результативно сказаться на формировании социально-важных навыков и эффективных поведенческих паттернов [3]. Подобного рода работу продуктивнее всего осуществлять в формате социально-психологических тренингов. А как известно, авторство/организация тренингов позволяет реализовать скрытое стремление к лидерству, открывает возможность побывать на месте взрослого, так как автор сам планирует деятельность, сам ее реализует, сам несет ответственность за результаты своей работы. Юные добровольцы таким образом могут реализовать свое чувство ответственности, вырабатывая гражданскую позицию по отношению к социально-значимым проблемам молодежи в целом.

Таким образом, волонтерское движение в принципе является одним из важнейших социальных направлений и в мире, и в нашей стране, и в нашем городе. Волонтерство является эффективным средством профилактики девиантного поведения среди молодежи. Вовлечение самих учащихся в качестве добровольцев в профилактическую работу среди своих сверстников способствует объединению довольно большой молодежной группы, что важно при недостатке психолого-педагогических кадров; способствует развитию устойчивых антинаркотических и антиалкогольных установок у волонтеров и их собеседников, воспитанию чувства ответственности; позволяет сформировать навыки, в том числе приобрести социальный опыт для будущей профессии.

Литература

1. Аникеева О. А., Рудницкий А. П. Основы организации и управления добровольческой деятельностью. М. : Изд-во РГСУ, 2019. 245 с.
2. Данилова Е. В. Международный опыт волонтерской деятельности // Вестник РМАТ. 2015. № 4. С. 10–15.
3. Опыт организации волонтерского движения на факультете психологии ФГБОУ ВО «ИГУ» / И. А. Конопак [и др.] // Современные проблемы профессионального образования: опыт и пути и решения : материалы первой Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Иркутск : Иркут. гос. ун-т путей сообщения, 2016. С. 484–489.
4. Першина А. В., Артюхина А. С. Профилактика девиантного поведения молодежи через организацию волонтерской деятельности // Молодой ученый. 2016. № 27(131). С. 796–798.
5. Шульга Т. И. Международный год добровольцев // Работник социальной службы. 2006. № 6. С. 10–12.
6. Студенческое добровольческое движение на факультете психологии ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» / И. В. Ярославцева, А. М. Лужецкая, О. Ю. Невмержицкая, Н. А. Родионов // Лучшие практики субъектов Российской Федерации в сфере профилактики наркомании и других социально-негативных явлений : материалы I Всерос. Байкал. форума профилакт. проектов и лучших практик в сфере профилактики незаконного потребления наркот. средств и психотроп. веществ и других соц.-негатив. явлений. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2019. С. 70–76.
7. Hart D., Atkins R. Urban America as a Context for the Development of Modal Identity in Adolescence // J. SOC. 1998. P. 336–337.
8. Volunteering and career building. A Guide for Career Practitioners, Educators and Volunteer Managers = Добровольчество и карьера. Руководство для тренеров по добровольчеству и менеджеров добровольческих программ. Эдмонт : Alberta Advanced Education and Career Development, 1998. С. 3–89.
9. Young people and voluntary work in the Netherlands: an overview. Report commissioned by the European team on Youth Issues. Utrecht, 2010.

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ ПАНИЧЕСКИХ АТАК

П. И. Плакса
студент
Белорусский государственный медицинский университет

В. А. Маркович
ассистент
Белорусский государственный медицинский университет

В настоящее время человек нередко сталкивается с проявлениями тревожности, которые способны приводить к появлению панической атаки. Тревожностью является склонность индивидуума переживать тревогу, которая представляет эмоциональные состояния, характеризующиеся субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, мрачных предчувствий, а рассматривая физиологию – активацией вегетативной нервной системы. В результате длительное нахождение человека в этом состоянии, которое возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию, может привести к тяжелым последствиям. Наиболее распространенным из них, учитывая вышесказанное, является возникновение панических атак.

В современном мире разнообразные проявления тревожности, которые могут привести к появлению панических атак, являются довольно распространенными. Эмоциональные реакции на стрессовые ситуации могут становиться причинами возникновения тревожных состояний.

Стрессом (напряжением, нагрузкой) является адекватная адаптационная реакция организма в ответ на раздражители, нарушающие его саморегуляцию, физической либо психологической природы и проявляющаяся в конкретном состоянии нервной системы и всего организма человека. Большое количество людей хотя бы раз в жизни отмечали симптомы хронического стресса: чувство постоянной усталости, раздражительности и др.

Ганс Селье – это канадский эндокринолог, который в 1936 г. впервые описал физиологию стресса в контексте общего адаптационного синдрома, который включает три стадии:

1) тревоги или мобилизации;
2) сопротивления;
3) истощения [1; 2].

На первой стадии (или стадии мобилизации) включаются механизмы адаптации саморегуляции организма. Адаптационные гормоны

(глюкокортикоиды) выбрасываются в кровь в большем количестве и пытаются восстановить адекватную жизнедеятельность различных органов и систем организма человека. На этой стадии происходит «блокировка» иммунной системы глюкокортикоидами, адреналином и норадреналином ввиду этого человек становится более подвержен острым респираторным инфекциям или другим заболеваниям. В целом на стадии мобилизации организм человека подготавливается к защите [1; 3].

Стадия сопротивления наступает тогда, когда относительно стабилизируется работа нарушенных систем организма. В этот период наблюдается устойчивое сопротивление стрессорным факторам. Помимо этого, адаптационная энергия, которая, по предположениям Ганса Селье, имеет ограниченный запас и не восполняется, способна расходоваться. Однако, по мнению ученого Бернарда Голдстоуна, в процессе расходования энергия может восполняться. Вопреки этому человек в обоих случаях становится агрессивным и раздражительным [1; 3].

Стадия истощения наступает в том случае, когда энергия расходуется гораздо быстрее, чем восполняется. В процессе «борьбы» происходит расходование всех резервных запасов энергии. В результате, нахождение человека в течение длительного времени в таком состоянии может привести к тревожности, а далее и к проявлению симптомов панической атаки [1; 3].

Паническая атака – это подвид тревожного расстройства невротического уровня, который связан с эмоциональными реакциями на различные стрессовые ситуации. Хорошо очерченные эпизоды интенсивной тревоги или недомогания, которые приходят внезапно, способны достигать максимального уровня в течение нескольких минут, длиться не более 10–20 мин и внезапно проходить, являются признаками панических атак [2, с. 57].

Распространенными симптомами, которые проявляются непосредственно во время панической атаки являются частое, неравномерное сердцебиение; приливы жары и холода; чрезмерное выделение пота; повышение артериального давления; боли в грудной клетке; страх; тошнота; головокружения и удушье.

Причины возникновения панических атак до сих пор не выявлены.

Но существует несколько гипотез их возникновения. Наиболее распространенными считаются следующие:

1. Катехоламиновая теория. Она учитывает то, что приступы паники связываются с наличием в кровеносном русле достаточно большого количества различных биологически активных веществ (наиболее распространенным их них является катехоламин), которые вырабатываются надпочечниками. Они действуют в качестве стимуляторов, которые влияют на сужение стенок сосудов, учащение пульса и стимулирование нервной системы.

2. Генетическая гипотеза. Генетическая предрасположенность, по мнению многих ученых, является одной из причин появления панических атак у людей. Согласно статистики известно, что каждый пятый человек с проявлением панической атаки имеет родственника с похожей симптоматикой психологического расстройства.

3. Психоаналитическая теория, по мнению Зигмунда Фрейда, базируется на том, что внутриличностные конфликты являются одной их причин панических атак. То есть несовпадение желаний человека с его возможностями способно повлечь в последующем развитие тревоги.

4. Поведенческая теория. Считается, что внешние причины могут вызывать панические атаки. Более того, собственные фантазии и страхи человека способны вызывать прогрессивное развитие паники.

5. Когнитивная теория. Исследователи считают, что неправильная трактовка своего физического состояния может привести к тревожности, стрессу и паническим атакам. У людей, согласно данной теории, повышена чувствительность и наблюдается склонность к преувеличению своих ощущений. В дальнейшем, возможна фиксация данных ошибочных ощущений, что может привести к появлению периодических панических атак. Поэтому в таком случае более выражен страх появления панических состояний, чем ее процесс.

Существует множество факторов, вызывающих панические атаки. Например, они могут развиваться из-за такого заболевания как вегетососудистая дистония. Паническую атаку у этих людей вызывает любое отклонение от нормы психического, психологического и физического здоровья [3, с. 53].

Кроме вегетососудистой дистонии, самыми частыми причинами являются болезни сердца, печени, надпочечников и щитовидной железы, гипертонический криз [5, с. 59].

Более того, причинами могут быть последствия пережитого стресса (например, смерть близкого человека, попадание в чрезвычайную ситуацию).

Буллинг довольно часто является предшественником появления признаков панических атак. Постоянное провоцирование людей способно приводить к угнетенному, подавленному состоянию, чувству беспомощности или стрессу.

Помимо этого, приступ может вызывать отсутствие физической нагрузки и полноценного сна, вредные привычки (курение, употребление алкоголя или наркотиков), тревожная и напряженная работа, обсессивно-компульсивные расстройства и фобии [4, с. 26].

Однако самыми распространенными причинами являются неврологические заболевания.

В исследовании приняли участие 125 студентов Белорусского государственного медицинского университета. Для выявления зависимости между уровнем тревожности и появлением панических атак было проведено исследование, в котором приняли участие студенты лечебного (65,9 %), фармацевтического (20,5 %), стоматологического (2,3 %), медико-профилактического (2,3 %), педиатрического (2,3 %) факультетов и курсанты военно-медицинского института (6,8 %).

Для решения поставленных задач был использован комплекс психодиагностических методов: в качестве шкалы оценивания эмоциональной устойчивости и ее внутренних мотивов был использован тест Спилбергера – Ханина. Данный тест предназначен для определения ситуативной и личностной тревожности. Также был использован «Опросник для выявления панических атак» для исследования приступов сильной тревоги.

Ответы на задания фиксировались в бланках ответов и затем подвергались математическому и статистическому анализу и обработке.

В ходе исследования были получены следующие результаты.

По шкале Спилбергера – Ханина было выявлено 70 чел. (56 %) с высокой ситуативной и 75 чел. (60 %) с личностной тревожностью, 40 чел. (32 %) с умеренной ситуативной и 50 чел. (40 %) с умеренной личностной тревожностью, 15 чел. (12 %) с низкой ситуативной. Высокая тревожность может стать причиной наличия состояний тревоги у людей в ситуации оценивания их компетентности. Низкая тревожность, наоборот, может свидетельствовать о том, что респонденту необходимо повысить чувство ответственности и осознания мотивов своей деятельности. Однако в некоторых случаях низкой тревожностью можно обосновать активное вытеснение личностью высокой тревоги для того, чтобы показать себя с «лучшей стороны» в обществе.

По опроснику для выявления панических атак выявлено 45 чел. (36 %), которые испытывали приступы (атаки) внезапной тревоги, страха или ужаса в течение последних четырех недель. Самые частые симптомы, которые испытывали опрошенные студенты с высокой и умеренной тревожностью: потливость (27 % испытуемых), учащенное сердцебиение (20 %), ощущение нехватки воздуха (30 %), волны жары и холода (13 %), остальное (10 %).

Методом корреляционного анализа Спирмена установлена статистически значимая корреляция ($r = 0{,}49$, при $p < 0{,}05$) между высокой ситуативной тревожностью и показателем панической атаки. Это свидетельствует о том, что чем выше показатели ситуативной тревожности, тем выше вероятность возникновения панической атаки у индивида. Высокая личностная тревожность имеет наиболее сильную взаимосвязь с отдельными симптомами панической атаки: потливость ($p = 0{,}553$), ощущение нехватки воздуха ($p = 0{,}405$).

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что проявление тревожности может влиять на возникновение панических атак.

Литература

1. Холодова И. Н., Зайденварг Г. Е. Стресс: как уменьшить его влияние на качество жизни человека // Русский медицинский журнал. 2018. № 2 (II). С. 113–117.
2. Липовая О. А., Соколовский Г. В. Психологические особенности панических атак // Киберленинка. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-panicheskih-atak
3. Липовая О. А. Развитие критического мышления у студентов педагогического вуза // Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А. П. Чехова. Гуманитарные науки. 2013. № 1. С. 142–145.
4. Арутюнова Э. Э. Клинические особенности панических атак и их терапевтическая коррекция. М., 2006. 146 с.
5. Франчесетти Дж. Панические атаки. Гештальт-терапия в единстве клинических и социальных контекстов. М., 2014. 264 с.
6. Курпатов А. В. Четыре страшных тайны. Панические атаки и невроз сердца. М., 2013. 180 с.

ПАЦИЕНТ-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ КАК ВАЖНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

О. А. Шумовская
кандидат психологических наук, преподаватель,
Иркутский государственный университет

Современные требования к оказанию медицинских услуг включают не только качественную медицинскую помощь, но и психологический комфорт пациента: корректное и доброжелательное отношение, установление доверительного контакта с пациентом, учет его личностных особенностей, доступное информирование, просвещение пациента и т. д.

Пациент-ориентированная модель – модель взаимодействия медицинского персонала с пациентом, в которой в центре внимания оказывается пациент, его потребности. Такая модель общения, прежде всего, предполагает переход на уровень партнерских взаимоотношений, когда пациент имеет право на получение информации в доступной форме, план лечения совместно обсуждается с пациентом, а не дается в форме приказа [1, с. 10; 2, с. 52].

Психологическая подготовка медицинских работников в рамках освоения пациент-ориентированной модели общения, прежде всего, требует знания принципов, лежащих в основе данной модели. В современной литературе (И. В. Шахабов, Ю. Ю. Мельников и др.) рассматрива-

ются следующие основные принципы, которые лежат в основе пациент-ориентированного подхода, и, в том числе, в основе пациент-ориентированной модели общения:

1. **Уважительное отношение к пациенту**. Данный принцип является приоритетным и основополагающим и включает в себя соблюдение норм этики и деонтологии. Принцип также предполагает недопустимость нарушения личных границу, оценки личностных качеств пациента, грубые высказывания, унижение и оскорбления.

2. **Целостность и преемственность лечебно-диагностического процесса**. Согласованность действий со стороны медицинских работников дает более четкий план действий для пациента.

3. **Информированность пациента о лечебно-диагностическом процессе**. Пациент имеет право на получение информации о своем заболевании, о методах лечения и профилактики в доступной форме.

4. **Комфортные условия**, созданные для пациента в ходе оказания ему медицинской помощи: удобная мебель, светлые тона интерьера и т. д.

5. **Эмоциональная поддержка в отношении пациента**. В реализации данного принципа медицинский работник должен учитывать такие факторы, как обеспокоенность пациента по поводу своего состояния, а также исхода заболевания. Важно учитывать, что пациенты могут испытывать тревогу из-за возможных последствий болезни.

6. **Создание условий общения пациента с его ближайшим окружением**. Следует уделять внимание уровню субъективного комфорта пациента, по возможности обеспечивать всестороннюю поддержку, не ограничивать его в общении с родственниками (в зависимости от эпидемиологической обстановки) [3, с. 35].

По мнению ряда исследователей, пациент-ориентированная модель повышает комплаентность пациента, что включает приверженность к следованию назначенного лечения, а также выполнению требований врача по соблюдению лечебно-охранительного режима [4, 5]. Комплаентность при этом определяется уровнем доверия пациента к компетенции врача, его уровню профессиональной подготовки, его опыту. Уровень «приверженности» обычно измеряется правильностью или неправильностью выполнения медикаментозных назначений (следование назначенным дозам, соблюдение временного интервала и т. д.). Если пациент принимает лекарственное средство в дозе от 80 %, то уровень «приверженности» рассматривается как высокий.

Качество общения медицинского персонала с пациентом играет большую роль в формировании приверженности лечению. Следование пациента назначениям доктора требует установления доверительных отношений и искусства убеждать в эффективности и необходимости ле-

чения. В этом случае в психологическую подготовку медицинских работников рекомендуется включить формирование навыков установления контакта и повышения доверия пациента. Для этого можно использовать специальные техники и приемы.

Техники, влияющие на формирование доверия

1. «Позитивный пример». Для повышения уверенности в эффективности лечения необходимо приведение примеров успешного лечения других пациентов.

2. «По одну сторону баррикад». В практике могут быть ситуации, когда пациент имеет противоположную точку зрения на лечение. В этом случае рекомендуется «перейти на сторону» пациента такой фразой как «Я понимаю, что…Вам хотелось бы избежать данной процедуры… что Вы настороженно относитесь к новому препарату…» И далее доступно объяснить преимущества предлагаемого лечения.

3. «Факты и научные исследования». Достаточно убедительно может быть приведение фактов, статистики, результатов научных исследований в общении с пациентом, который сомневается в необходимости предложенного лечения.

4. «Обращение по имени, отчеству» Использование имени уменьшает психологическую дистанцию между людьми, поскольку данная информация (имя человека) используется чаще близкими людьми, соответственно автоматически переводит диалог в русло более близких взаимоотношений.

5. «Доброжелательный взгляд». Действительно, человек чаще по-доброму и приятно улыбается людям, к которым относится с искренней симпатией. Использование доброжелательной интонации, жестов и мимики – все это относится к невербальным факторам общения, которые, по мнению современных исследователей несут до 80 % информации.

6. Соблюдение личных границ в общении с пациентом. Недопустим переход на оценки личностных качеств, поведения, оскорблений, обращение на «Ты».

7. Оптимальная громкость, повышение громкости голоса возможно, если пациент плохо слышит. В этом случае желательно предупредить: «Говорю громче, чтобы Вам было слышно».

Следующим важным аспектом психологического просвещения медицинского персонала в рамках освоения пациент-ориентированной модели взаимодействия можно отметить информирование о психологических особенностях пациента. О. В. Сайно, О. Е. Морунов предлагают рассматривать индивидуальные особенности личности пациента, влияющие на установление контакта. Авторы рассматривают следующие психотипы пациента: директивный, дружелюбный, экспрессивный, ана-

литический. В зависимости от психотипа пациента выделяются следующие особенности контакта:

• Директивный психотип пациента.

Для пациентов данного психотипа характерна позиция лидера, они сами стараются взять в разговоре инициативу, принять решение, голос уверенный, нередко бывает приказной тон в разговоре. Характерен свой взгляд на проблему, сложности принятия альтернатив. Рекомендации в рамках общения врача с пациентом директивного типа:

– рекомендации должны быть достаточно краткими, без проявлений ярких эмоций, хорошо воспринимаются факты, авторитетные научные исследования;

– необходимо выделить преимущества назначенного препарата для данного пациента;

– рекомендуется использование выражений: «С учетом ваших особенностей...», «Этот препарат подходит вам, поскольку...» [5, с. 55].

• Дружелюбный (зависимый) психотип пациента.

Для пациентов данного психотипа характерна позиция зависимости от мнения доктора, неуверенность, важность социального принятия. Проявляет заинтересованность в беседе, задает вопросы, советуется с доктором, характерна эмоциональная открытость, улыбка. Рекомендации в рамках общения врача с пациентом дружелюбного типа:

– во время приема желательно проявлять теплое отношение к больному, эмоциональную поддержку, настроить на положительный результат лечения;

– следует избегать сухого, формального общения;

– при беседе полезно ссылаться на личный опыт работы, а также приводить примеры пациентов, принимающих назначенный препарат. [5, с. 55].

• Экспрессивный психотип пациента.

Для пациентов данного психотипа характерна эмоциональность, непосредственность в речи, движениях, жестах, подчеркивание своей необычности, неординарности. Рекомендации в рамках общения врача с пациентом экспрессивного типа:

– пациенты этого психотипа ценят в работе доктора использование новых средств лечения, творческий подход к работе;

– можно использовать такие фразы, как «новый подход», «инновационный метод», «по результатам последних исследований» и т. д.;

– необходимо избегать авторитарной манеры назначения препаратов;

– следует избегать длинных логических объяснений [5, с. 56].

• Аналитический психотип пациента.

Для пациентов данного психотипа характерны планомерность, уверенность, проявление эмоций сдерживает, может задавать много уточняющих вопросов при обсуждении. Рекомендации в рамках общения врача с пациентом аналитического типа:

– информацию желательно давать структурированно и четко;

– рекомендуется использовать фразы такие, как «Ваше лечение состоит из трех основных факторов…», «Первое…, второе…»;

– рекомендуется использовать логические доводы, факты, выводы [5, с. 56].

Таким образом, можно отметить, что реализация пациент-ориентированной модели взаимодействия в современных учреждениях здравоохранения является показателем качества оказываемых медицинских услуг, а кроме того, является важным лечебным инструментом, повышающим доверие пациента и приверженность к следованию назначенного лечения.

При этом эффективность пациент-ориентированной модели взаимодействия будет зависеть от психологической подготовленности медицинского персонала: от знаний и соблюдения принципов модели, от эффективности применения техник, повышающих доверие пациента; а также важен учет психологических особенностей пациентов.

Литература

1. Пациент-ориентированный подход: базовые понятия / Р. А. Хальфин, Л. Е. Сырцова, Д. П. Львова, Е. Е. Кобяцкая // Проблемы стандартизации в здравоохранении. 2017. № 1–2. С. 9–13.

2. Концепция организационной модели пациент-ориентированной системы оказания медицинской помощи в условиях цифровой трансформации здравоохранения / Р. А. Хальфин, В. В. Мадьянова, А. П. Столбов, А. О. Ефимова, О. Е. Качкова // Проблемы стандартизации в здравоохранении. 2019. № 11–12. С. 50–56.

3. Шахабов И. В., Мельников Ю. Ю., Смышляев А. В. Ключевые аспекты пациент-ориентированной модели управления медицинской организацией // Научное обозрение. Медицинские науки. 2020. № 3. С. 34–38.

4. Микиртичан Г. Л., Каурова Т. В., Очкур О. К. Комплаентность как медико-социальная и этическая проблема педиатрии // Вопросы современной педиатрии. 2012. Т. 11, № 6. С. 5–10.

5. Сайно О. В., Морунов О. Е. Психология общения врача и пациента // Лечебное дело. 2019. № 3. С. 54–59.

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕСТРУКТИВНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

М. И. Плугина
доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой философии, гуманитарных и специальных дисциплин с курсом дополнительного профессионального образования
Ставропольский государственный медицинский университет Минздрава России

В настоящее время актуализировалась проблема сохранения, укрепления и повышения потенциала здоровья субъектов образовательного процесса, что обусловлено общей тенденцией развития нашего общества, связанной с ориентацией на здоровый образ жизни населения, являющегося важным показателем индекса развития человеческого потенциала (ИРЧП).

И если рассматривать традиционные составляющие уровня развития человека в конкретной стране, а именно состояние здоровья, получение образования и фактический доход граждан этой страны [2], то ИРЧП позволяет выявить проблемные зоны в развитии той или иной страны. И как показывает анализ материалов, в которых приводятся статистические данные, одной из «зон риска» ученые рассматривают здоровье населения.

Оценивая уровень человеческого развития в нашей стране через показатель «здоровье населения», исследователи в этом контексте указывают на одну из важных проблем – невысокая продолжительность жизни, которая рассматривается как следствие неблагоприятной экологической ситуации, высокой смертности от заболеваний и несчастных случаев, неэффективной социально-экономической политики, высоким уровнем преступности и др. [3].

К этому правомерно добавить и такой воздействующий фактор риска как пандемия, обусловленная COVID-19, которая оказала крайне негативное влияние не только на физическое, но и психоэмоциональное состояние многих людей. И как утверждают М. Р. Искаков и Е. И. Янгирова, эпидемиологическая ситуация, действительно оказала серьёзное воздействие на общее здоровье населения Российской Федерации [3].

Другие исследователи, анализируя этот вопрос, делают аналогичные выводы о явном снижении качества здравоохранения, кроме такого важного показателя как доступность образования [5].

Представляется, что преодоление названных и других проблем относительно здоровья населения, в целом, и молодежи, как важной составляющей населения страны, в частности, возможно только в том случае, если будут интегрированы усилия всех субъектов, имеющих непосредственное к этому отношение. В первую очередь речь идет о государстве и системе практического здравоохранения. Однако в последнее время вопросам здоровья все больше внимания уделяют представители образовательных систем: дошкольные, школьные и постшкольные образовательные учреждения. И это не случайно.

Если исходить из уже ставшего привычным тезиса: «спасение утопающего дело рук самого утопающего», то забота о здоровье должна стать в первую очередь «зоной ответственности» самого человека как субъекта жизнедеятельности. И несмотря на то что здоровье рассматривается как стратегическая цель государства, условие национальной безопасности страны, сегодня необходимо говорить о формировании ответственного отношения человека к своему здоровью. А это уже вопрос, как было сказано выше, должен быть адресован не только к представителям медицинской сферы деятельности, но и к другим социальным институтам. Постановка такой задачи перед социальными институтами (семья, дошкольные, школьные образовательные учреждения, вузы и др.) объясняется тем, что этот процесс предполагает формирование определенных знаний, обучение навыкам и технологиям ведения здорового образа жизни через познание своих индивидуальных особенностей, анализ проектируемых и осуществляемых стратегий жизненного развития, актуализацию имеющихся потенциалов в направлении достижения цели здоровьесбережения.

Практика показывает, что одной из самых уязвимых возрастных групп в вопросах здоровьесбережения являются подростки и молодежь. Это объясняется как недостаточным личным жизненным опытом, так и спецификой возрастного развития:

– наличие вредных привычек как показателя «чувства взрослости»;

– желание уйти «от диктата взрослых», контролирующих их жизнь, и начать принимать самостоятельные решения относительно собственной жизни, включая и вопросы здоровья (физического, психологического, психического, социального и др.), при недостаточном уровне общих знаний и аутопсихологической компетентности;

– отсутствие осознанного представления о социально одобряемых стратегиях личностного развития и подверженность влиянию внешних, часто негативных факторов, способствующих формированию и проявлению деструктивных форм поведения в социуме;

– низкий уровень социально-психологической компетентности, препятствующей конструктивному разрешению конфликтных ситуаций и осуществлению позитивного межличностного взаимодействия;

– рост агрессивного и аутоагрессивного поведения среди молодежи как показателя возрастного кризиса и кризиса общественного развития;

– социальная дезадаптация и др.

В связи с этим правомерно обратиться к тому потенциалу, которым обладают именно образовательные системы. И здесь следует учитывать весь накопленный опыт работы образовательных учреждений, прежде всего, учреждений высшего образования в части организации системы мероприятий по укреплению и повышению потенциала здоровья всех субъектов образовательного процесса.

Как известно, сегодня практически во всех образовательных учреждениях эффективно функционируют службы психологической поддержки и сопровождения. В качестве основных задач таких служб рассматривается оказание психологической помощи в:

– преодолении психологических трудностей посредством профессиональной деятельности педагогов-психологов всем субъектам образовательного процесса;

– обеспечении социальной адаптации и реабилитации по запросам обучающихся;

– укреплении психологического благополучия, психического здоровья, успешной социализации обучающихся, в их сопровождении в трудных жизненных ситуациях;

– формировании духовно-нравственных качеств молодежи, включая развитие толерантности и формирование установок на традиционные семейные ценности и т. д. [4; 6–8].

Кроме этого, сегодня важной задачей в деятельности специалистов психологической службы является проведение диагностики и коррекции эмоционального развития обучающихся, имеющих поведенческие нарушения.

В исследованиях О. О. Андронниковой внимание акцентируется на таких приоритетных задачах в работе психологов как обеспечение развития, адаптации и обучения студентов с одновременным предотвращением опасного и саморазрушительного поведения, а также формирование личностных качеств, способствующих повышению их жизнестойкости и личной устойчивости [1]. Иначе говоря, исследователь утверждает, что главным в деятельности практических психологов должно стать не только и не столько сопровождение академического процесса, сколько поддержание психического здоровья студентов, обучение их практическим навыкам жизнестойкости, совладания со стрессом.

Имеется определенный опыт работы по сохранению и поддержанию психоэмоционального здоровья, предотвращению деструктивных форм поведения, укреплению традиционных духовно-нравственных ценностей среди молодежи и Ставропольском государственном медицинском университете (СтГМУ). В частности, за последние несколько лет в СтГМУ были предложены и активно внедряются в образовательный процесс различные формы и виды работ по ряду направлений.

1. *Работа с педагогическим коллективом* – с целью решения обозначенных выше задач, формирования профессионально-педагогических компетенций в этих вопросах в вузе разработаны и успешно реализуются программы переподготовки и повышения квалификации для преподавателей – слушателей системы дополнительного профессионального образования («Педагогическое образование: куратор академической группы» (288 ч); «Психолого-педагогическая превенция распространения деструктивной идеологии в образовательных организациях» (36 ч); «Формирование поликультурной компетентности преподавателей» (36 ч); «Кризисная интервенция: психологическое консультирование и психотерапия» (72 ч); «Этноконфликтология» (36 ч); «Формирование навыков здорового образа жизни» (72 ч) и др.).

2. *Работа со студентами* – сотрудники центра психологической поддержки вместе с педагогическим коллективом организуют и проводят мероприятия, направленные на укрепление здоровья, жизнестойкости студентов и профилактику деструктивных форм поведения в студенческой среде (круглый стол «Современные подходы в профилактике аддиктивного поведения»; онлайн-семинары по программе «Формирование безопасной студенческой среды» с вручением сертификата участника; мастер-классы для тьюторов «Психологический портрет студента: поведенческие маркеры»; издание методических рекомендаций «Профилактика распространения экстремистской идеологии в студенческой среде» (2021г.); проведение диагностики, направленной на раннее выявление склонности обучающихся к экстремистскому, агрессивному и рискованному поведению и т. д.)).

Обобщение имеющегося опыта деятельности образовательных организаций по сохранению и укреплению здоровья молодежи, где приоритетной для образовательных систем, бесспорно, является работа, связанная с выявлением и поддержанием социально-психологического и психического здоровья учащихся, позволяет дать позитивный прогноз относительно использования актуализированного потенциала здоровья для формирования эмоционального благополучия и жизнестойкости молодых людей, приобретения ими навыков совладания со стрессом, предупреждения возникновения и проявления деструктивных форм поведения.

Литература

1. Андронникова О. О. Психологическая служба в системе высшего образования: проблемы и актуальные задачи Психологическая служба в системе высшего образования: проблемы и актуальные задачи // Вестник практической психологии образования 2020. Т. 17, № 1. С. 85–94.

2. Дворядкина В. Б., Самышкина Е. Н. Здоровье населения в эволюции концепций человеческого развития // Извести УрГЭУ. 2011. № 1 (33). С. 131–134.

3. Искаков М. Р., Янгирова Е. И. Оценка человеческого развития в российской федерации // Экономические науки. 2021. № 12 (205). С. 208–215.

4. Концепция развития в образовательных организациях высшего образования в Российской Федерации от 29.08.2022 № ВФ/1-КИ.

5. Стофарандова В. В., Абдусаламова Р. А. Основные особенности и перспективы индекса человеческого развития в Российской Федерации // Экономика: вчера, сегодня, завтра. 2022. Т. 12, № 9А. С. 122–130. DOI: 10. 34670/AR. 2022. 36.10.008

6. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года : указ Президента РФ от 21.07.2020 № 474.

7. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 11.01.2023) // СПС «КонсультантПлюс».

8. О молодежной политике в Российской Федерации : федер. закон от 30.12.2020 № 489-ФЗ (п. 1 ст. 28).

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СТРАХОВ РОДИТЕЛЕЙ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Л. А. Ремизова
студент
Иркутский государственный университет

Е. С. Лутошлива
кандидат педагогических наук, доцент
Иркутский государственный университет

Одной из актуальных проблем в практике психологического консультирования является работа со страхами, которые испытывают родители первоклассников. Они переживают за физическую, психологическую и социальную безопасность своего ребенка, беспокоятся о том, как ребенок будет адаптироваться к новой социальной среде и требованиям, волнуются об учебных трудностях или успехах ребенка. Эти страхи могут стать источником стресса как для самих родителей, так и для детей, затруднять нормальное взаимодействие между родителями и ребенком, оказывать серьезное негативное воздействие на развитие первоклассников. В данном случае необходима психологическая помощь, в частности, проблему страха можно решить посредством психологического консультирования. Оно позволяет идентифицировать источник страха,

исследовать его внутренний смысл и динамику, найти ресурсы для борьбы со страхами.

На наш взгляд, наиболее точное определение страха дал К. Изард, согласно которому страх – это эмоция, отражающая защитную биологическую реакцию человека при переживании им реальной или мнимой опасности для его здоровья и благополучия [2; 3]. Ключевую роль в возникновении данной эмоции играет когнитивная оценка и интерпретация воспринимаемых человеком событий, как опасных или угрожающих [6].

Ю. Щербатых была предложена следующая классификация страхов: внутренние, социальные и природные или биологические.

Первая группа страхов рождена только сознанием человека и не имеет реальной основы для беспокойства. Вторая представляет собой боязни и опасения личности за изменение своего социального статуса. А в третьей группе находятся страхи, непосредственно связанные с угрозой жизни человеку [8].

Выраженное, интенсивное и длительное переживание страха негативно сказывается на жизни человека, его состоянии и взаимодействии с окружающим миром. Одним из направлений психологической помощи в исследовании и коррекции переживания страхов является психологическое консультирование.

Согласно К. Роджерсу, психологическое консультирование – это определенным образом структурированное, свободное от предписаний взаимодействие, основанное на построении особых взимоотношений между психологом и клиентом, которые способствуют изменению его поведения и установок [7].

Рассмотрев возможности психологического консультирования в исследовании и работе со страхами родителей первоклассников в подходах разных авторов [4; 5; 8], мы пришли к выводу, что нет единой «схемы» консультирования по данной проблеме, а эффективность психологического консультирования зависит, прежде всего, от понимания и дифференциации сущности переживаемых страхов.

При организации консультационного процесса по проблеме страхов родителей первоклассников для достижения положительного результата стоит обратить внимание на причины возникновения страхов:

– Неизвестность и перемены. Родители часто боятся перемен на фоне неизвестности и непредсказуемости школьной жизни своих детей, с чем связана необходимость перестраивать и адаптировать свой привычный порядок жизнедеятельности под новые условия.

– Опасность. Родители часто испытывают страх за жизнь и здоровье детей, в новой социальной обстановке.

– Негативный опыт. Может быть характерен для родителей, которые сталкивались с проблемами или трудностями по мере школьного обучения.

– Взросление. Осознание того, что ребенок постепенно становится взрослым и начинает отдаляться (сепарация).

– Несоответствия ожиданиям. Родители, боятся за негативные оценки детей со стороны общества, что их дети будут хуже других.

– Повышенная ответственность. Школьная жизнь первоклассников приводит к появлению у родителей новых обязанностей (помощь в выполнении домашних заданий, своевременное прибытие в школу до начала занятий, переобувание, питание, гигиена и т. д.) С появлением этих обязанностей приходит ответственность [1].

С. Кеннеди, описывая процесс консультирования при работе со страхами пишет, что основой невротического поведения с преобладанием страхов является усиленное стремление обойти породивший их конфликт. Поэтому исследование страхов в психологическом консультирование может быть связано с поиском и решением внутриличностного конфликта родителя.

При исследовании страхов родителей первоклассников и работе с ними можно использовать модель Р. Кочунаса, который выделил следующие этапы психоконсультационного процесса [5]:

1. Исследование проблем.

На данном этапе клиенты с проблемами переживания страха, отличаются определенными особенностями, связанными с проявлением нестабильного эмоционального состояния [4]. В зависимости от значимости события, вызвавшего страх, спектр реакций может быть самым разным. Поэтому необходимо установить доверительные отношения с клиентом, преодолеть эмоциональное сопротивление и недоверие, а также выслушать конкретный запрос.

2. Двумерное определение проблем.

На данном этапе при исследовании страхов у родителей первоклассников в первую очередь необходимо точно идентифицировать проблему и дифференцировать ее от других. В соответствии со спецификой работы со страхами для определения проблемы стоит, обратить внимание на проявления, характерные для переживания выраженных реакций страха: соматические (физиологические), эмоциональные, когнитивные посредством активного вмешательства консультанта через дополнительные вопросы. Это позволит понять, как проблема страха проявляется здесь и теперь, в контексте жизненной ситуации, первое возникновение проблемы страха, какие события этому предшествовали, в чем выгода данного страха для клиента, какую функцию он выполняет. Необ-

ходимо стимулировать клиента к описанию собственных чувств, так как чувства глубоко отражают действительность, скрытые желания и внутриличностные конфликты [2].

3. Идентификация альтернатив.

Данный этап работы для родителей первоклассников с проблемой страхов не формализуемый. В каждом случае в зависимости от выявленной проблемы переживания страха и ее причины выстраивается дальнейшая работа. Так, страх родителей первоклассников может быть вызван внутриличностным конфликтом, связанным с переживанием взросления ребенка (в данном случае, клиент побуждается к определению и озвучиванию возможных путей разрешения трудной ситуации на основе работы с самопринятием), с собственным негативным опытом (в данном случае альтернативы определения и возможные пути решения проблемы будут продуцироваться на основе работы с детскими переживаниями клиента) и т. д.

4. Планирование.

На этапе планирования при исследовании страхов у родителей первоклассников происходит критическая оценка выбранного пути клиентом. Из возможных вариантов решения проблем определяются возможные варианты, которые клиент мог бы реализовать в соответствии с собственными индивидуально-психологическими особенностями. Происходит составление плана реалистичного решения проблемы (изменение поведения) и определение средств и способов проверки верности выбора.

5. Деятельность.

На этапе деятельности при исследовании страхов у родителей первоклассников происходит реализация плана по изменению поведения и установок. В данном случае возможно применение следующих приемов и техник: образно (символически) представить и детализировать страх, формирование и развитие навыков адаптации, изменение поведения и т. д. Работа со страхом также требует формирование внутренних опор, так как обращается внимание на ресурсы клиента – внутренние компенсаторные и внешние (мотивационные). Если ресурсов не хватает для преодоления страха, работа психолога движется в сторону их обретения и накопления [6].

6. Оценка и обратная связь.

На данном этапе при исследовании страхов родителей первоклассников происходит оценка результатов психоконсультационной работы, произошедших изменений в поведении и установках клиента [4]. Так, результативность может оцениваться по следующим основаниям:

– по самоощущению клиента, самооценка выраженности переживания страхов и его проявлений.

– по результатам психологического тестирования на основании психодиагностических методик.

– по наблюдениям со стороны за поведением клиента и проявлениями в его поведении переживания реакций страха.

На основании вышеизложенного мы можем сказать, что нет определенной и единой «схемы» консультирования по проблемам страхов (С. Л. Соловьева, К. Ясперс, К. Дженис, С. Кеннеди и др.), и эффективность психологического консультирования зависит, прежде всего, от умения психолога-консультанта понимать и дифференцировать сущность переживаемых страхов, и в соответствии с этим строить психологическую работу с клиентом.

Литература

1. Гаврилова Л. В., Козлова М. А. Вопросы страхов и тревожности в психологическом консультировании родителей младших школьников // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. Ярославль, 20–22 окт. 2015 г. Т. 1, ч. 2. Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2015. С. 259–261.

2. Изард К. Е. Эмоции человека. М. : Изд-во МГУ, 1980. 439 с.

3. Кемпински А. Страх // Психические состояния / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. СПб. : Питер, 2001. С. 229–236.

4. Корнеева Т. П., Заболотнева А. Ю. Особенности психологического консультирования клиентов с фобиями и страхами // Поиск (Волгоград). 2016. № 1(3). С. 21–24.

5. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М. : Акад. проект, 1999. 440 с.

6. Психология эмоций / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 288 с

7. Роджерс К. Консультирование и психотерапия: новейшие подходы в области практической работы. М. : Психотерапия, 2006. 507 с.

8. Щербатых Ю. В. Психология страха: популярная энциклопедия. М. : Эксмо, 2007. 504 с.

СОЦИАЛЬНЫЕ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ, БЕЗОПАСНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ

РОЛЬ ПОВСЕДНЕВНОГО СТРЕССА В ПЕРЕЖИВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КРИЗИСА У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Д. О. Бузина
аспирант
Санкт-Петербургский государственный университет
ассистент
Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского

В современном динамично развивающемся мире, где технологии и знания постоянно обновляются, профессиональное развитие является неотъемлемым аспектом для сохранения конкурентоспособности и достижения успеха. Развитие человека как субъекта профессиональной деятельности можно рассматривать как длительный, прогрессивный процесс, который, по мнению ученых "...сопровождается периодами регресса, дезадаптации, стагнации, кризисами, деформациями, а в отдельных случаях и деградацией человека" [7, с. 122].

Профессиональное развитие неразрывно связано с кризисами, возникающими при переходе на новые этапы карьеры, сопровождающиеся переоценкой целей, ценностей и профессиональных ожиданий [4].

Кризисы профессионального развития на этапе получения высшего профессионального образования могу оказать позитивное или негативное влияние на успех студентов в будущей карьере [3]. Позитивный выход из кризиса ведет к самореализации и удовлетворенности работой, а негативный – к эмоциональному выгоранию и проблемам со здоровьем [6]. Л. А Головей выделяет три основных кризиса у студентов: кризис первокурсника, кризис середины обучения, кризис окончания обучения [5]. Каждый из них индивидуален и зависит от личностных особенностей, социального окружения и профессиональных целей.

Остается мало изученным вопрос о роли повседневного стресса как фактора, способствующего профессиональному кризису у студентов вузов. К повседневному стрессу относятся не значительные, но постоянно действующие стрессоры, которые накапливаются с течением времени и могут истощать физические и психические ресурсы человека [1]. Студенты могут испытывать такой стресс от различных источников, включая академические требования, финансовые трудности, проблемы в отношениях и давление со стороны сверстников.

Понимание взаимосвязи между повседневным стрессом и профессиональным кризисом имеет решающее значение для разработки эффективных стратегий вмешательства и поддержки студентов, которые могут

предпринять специалисты в области образования для смягчения негативного воздействия повседневного стресса на профессиональное развитие. Раскрывая эту взаимосвязь, мы можем помочь студентам вузов повысить свою устойчивость, преодолевать трудности и успешно справляться с вызовами, связанными с выбором и подготовкой к профессиональной карьере.

Ввиду недостаточной изученности роли повседневного стресса в развитии профессиональных кризисов у студентов вузов, целью данного исследования является изучение взаимосвязи между повседневным стрессом и профессиональными кризисами у студентов вузов.

В рамках исследования выдвигается следующая гипотеза: существует положительная взаимосвязь между уровнем повседневного стресса и спецификой переживания профессиональных кризисов у студентов вузов, при этом различные типы повседневных стрессоров поразному влияют на прохождение профессиональных кризисов.

В исследовании приняли участие 310 студентов в возрасте от 17 до 27 лет ($M = 20{,}31$; $Sd = 1{,}8$). В том числе 88 юношей и 222 девушки, из них 109 первокурсников, 101 третьекурсник и 100 выпускников. Выделено три группы в зависимости от ситуации профессионального развития: «благополучная» ($n = 101$), характеризующаяся высоким уровнем удовлетворенности и успешной адаптацией; «кризисная» – ($n = 57$) с низким уровнем удовлетворенности и сложностями в адаптации; «средняя» ($n = 152$) группа со средними показателями профессионального развития.

В исследовании использовались следующие методики: опросник «Факторы профессионального развития» М. Д. Петраш [8], опросник «Шкала воспринимаемого стресса-10» (ШВС) В. А. Абабкова [2] и опросник повседневных стрессоров, специально составленный в соответствии с целью и задачами исследования. Комплексное использование этих методов позволило получить целостную картину по влиянию повседневного стресса на особенности проживания профессиональных кризисов и у студентов вузов.

Однофакторный дисперсионный анализ показал значительные различия по всем параметрам опросника «Факторы профессионального развития» между тремя выделенными группами студентов.

Студенты из кризисной группы демонстрировали низкие показатели по всем параметрам, указывая на негативную оценку своего профессионального развития. Они испытывали низкую удовлетворенность своей деятельностью, отсутствие целеустремленности и интереса к учебе, трудности в адаптации и сниженную способность к восстановлению. Эти факторы могут привести к снижению мотивации, стрессу и пересмотру карьерных планов.

Студенты из средней группы имели низкий уровень контроля поведения, что может свидетельствовать о трудностях в саморегуляции и управлении своими действиями в учебе. Они также испытывали сложности в адаптации в коллективе, что может привести к социальной изоляции. Низкие показатели целеустремленности и восстановления указывают на возможные проблемы в преодолении стресса и постановке четких профессиональных целей. Средние показатели удовлетворенности профессиональной деятельностью также предполагают наличие неопределенности в отношении выбранного пути.

Студенты из благополучной группы имели более высокие показатели по всем параметрам, но все же демонстрировали низкий уровень адаптации в коллективе, контроля поведения и восстановления. Эти трудности могут быть связаны со стрессом, перегрузкой информацией и недостатком времени на отдых в учебной среде. Высокие показатели удовлетворенности профессиональной деятельностью указывают на уверенность и удовлетворение студентов своей сферой, но им все же необходимо развивать навыки социальной адаптации, саморегуляции и устойчивости к стрессу.

Статистический анализ результатов по опроснику «Шкала воспринимаемого стресса-10» (ШВС) у студентов в различных группах показал значительные различия в выраженности субшкал «Перенапряжение» и «Противодействие стрессу» между тремя выделенными группами студентов. Однако значимых различий в общем уровне воспринимаемого стресса (ШВС) не выявлено.

Студенты из кризисной группы имели более высокие уровни перенапряжения и более высокую способность противостоять стрессу по сравнению со студентами из благополучной и средней групп.

Эти результаты позволяют сделать вывод, что студенты в выделенных группах испытывают различный уровень стресса и обладают различными способностями к его преодолению. Студенты в кризисной группе могут испытывать более сильный стресс, связанный с профессиональным выбором, но они также могут быть более устойчивыми к стрессу.

В целом уровень воспринимаемого стресса у студентов всех групп был средне-высоким, что свидетельствует о значительной напряженности в данной популяции. Учитывая возрастной диапазон выборки, эти особенности могут быть характерны для соответствующего возрастного периода (17–27 лет).

Далее проводился анализ выраженности повседневных стрессоров у студентов в различных группах. Статистический анализ показал значительные различия в выраженности повседневных стрессоров между тремя выделенными группами студентов по всем факторам, кроме «вза-

имодействия с семьей», что указывает на отсутствие различий во влияние этого аспекта на уровень стресса среди студентов.

Во всех группах наиболее высокий уровень стресса был связан с учебным процессом, который характеризуется высокой нагрузкой и конкуренцией. Кроме того, окружающая среда и нарушение планов также оказали существенное влияние на стресс студентов.

Студенты из благополучной группы имели более низкий уровень стресса во всех исследованных областях, таких как учебный процесс, взаимодействие обучение, взаимодействие семья, нарушение планов, окружающая действительность, финансы, личные переживания и стрессоры ожидания. Студенты средней группы занимали промежуточное положение. Студенты кризисной группы испытывали наиболее высокий уровень стресса в различных сферах.

Эти результаты свидетельствуют о том, что уровень стресса и субъективная оценка переживаний могут существенно различаться в зависимости от профессионального развития и адаптации студентов.

В исследовании была подтверждена гипотеза о том, что существует положительная корреляция между уровнем повседневного стресса и выраженностью профессиональных кризисов у студентов вузов. Различные типы повседневных стрессоров по-разному влияли на профессиональное развитие студентов.

Студенты, испытывающие высокий уровень повседневного стресса, с большей вероятностью переживали профессиональные кризисы, характеризующиеся низкой удовлетворенностью профессиональной деятельностью, трудностями в адаптации, снижением целеустремленности и повышенной восприимчивостью к стрессу.

Данные результаты подчеркивают необходимость разработки и внедрения эффективных стратегий вмешательства и поддержки студентов вузов, направленных на снижение воздействия повседневного стресса и смягчение его негативных последствий для профессионального развития.

Литература

1. Comparison of two modes of stress measurement: daily hassles and uplifts versus major life events / A. D. Kanner, J. C. Coyne, C. Schaefer, R. S. Lazarus // Journal of Behavioral Medicine. 1981. Vol. 4, N 1. P. 1–39.

2. Валидизация русскоязычной версии опросника «Шкала воспринимаемого стресса-10» / В. А. Абабков, К. Барышникова, О. В. Воронцова-Венгер, И. А. Горбунов, С. В. Капранова, Е. А. Пологаева, К. А. Стуклов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16, Психология. Педагогика. 2016. Вып. 2. С. 6–15. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/validizatsiya-russkoyazychnoy-versii-oprosnika-shkala-vosprinimaemogo-stressa-10

3. Бузина Д. О. К вопросу о кризисах профессионального развития на этапе получения высшего профессионального образования // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11, № 6.

4. Буслаева Е. Л. Кризисы профессионального становления студентов-психологов // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2017. № 4(277). С. 233–235.

5. Головей Л. А. Кризисы развития субъекта деятельности на начальных этапах профессионализации // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. 2016. № 4.
6. Головей Л. А., Петраш М. Д . К проблеме становления субъекта деятельности // Психология самореализации личности / отв. ред. Л. А. Коростылева . СПб . : СПбГУ, 2007. С. 23–35.
7. Зеер Э. Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2012. № 5. С. 122–127.
8. Петраш М. Д. Психологическое содержание и факторы возникновения кризисов профессионального развития на этапе начала профессиональной деятельности // Экспериментальная психология. 2011. Т. 4, № 4. С. 88–100.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЕТСКОГО САДА

К. Р. Илиовски
студент РГПУ им. А. И. Герцена, педагог-психолог
ГБДОУ детский сад № 63 присмотра и оздоровления
г. Санкт-Петербург

И. А. Баева
профессор РГПУ им. А. И. Герцена
доктор психологических наук, академик РАО

Вызовы XXI в. потребовали перестройки системы образования. Работа над решением этой задачи поставлена на государственном уровне. Данная проблема подтверждает свою актуальность, опираясь на социальный заказ современного общества. Задание по формированию безопасной образовательной среды в дошкольной организации ставится в целом ряде нормативно-правовых документов: в частности, в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) [2]. Безопасности уделяется внимание и на уровне Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [1].

В ФГОС ДО безопасность определяется как базовое явление, обеспечивающее целостное развитие личности ребенка (интеллекта, нравственного, эмоционального, волевого и социально-личностного компонентов). Становится очевидным, что ключевая роль в обеспечении безопасности ребенка принадлежит не только семье, но и системе образования. Обеспечение эмоционального благополучия детей и защита их от всех форм физического и психического насилия указаны в части требованиям к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования, а также в п. 9 ч. 1 ст. 34 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

Проблема образовательной среды аспекте ее психологической безопасности и ее моделирование в образовательном учреждении занимает одно из центральных мест в психолого-педагогической практике. Сегодня уже достаточно много исследовано и разработано применительно к школьной образовательной среде, но для дошкольных учреждений все еще остается ряд открытых проблем.

Большое значение для полноценного развития и самореализации личности, сохранения и укрепления ее здоровья имеет психологическая безопасность образовательной среды. Ее обеспечение является одной из важнейших задач в учреждении дошкольного образования.

Безусловно, к проблеме образовательной среды в отечественной науке как условия развития человека ученые обращались и ранее. Данная проблематика нашла свое отражение в трудах П. П. Блонского, Л. С.Выготского, А. С. Макаренко, В. И. Слободчикова, С. Т. Шацкого, Ф. И. Шмидт и др.

В наше время исследования были продолжены в работах Е. А. Климова, Л. А. Регуш, В. В. Рубцова, С. В. Тарасова и др. Была создана и получила широкое распространение концепция психологической безопасности в образовании, которая была продолжена в работах Е. Б. Лактионовой, И. В. Кондаковой, Л. И. Шаховой и др.

Современные ученые считают: «Безопасность – необходимое условие развития любой системы... Человек может развиваться только в среде с определенными параметрами, и одним из самых существенных является психологическая безопасность» [3; 4]. Неопределенность и угрозы современного мира побуждают личность искать механизмы совладания, противодействия с целью уменьшения влияния негативного внешнего воздействия.

Детский сад должен стать не только местом, где детей воспитывают и развивают, но и пространством для их полноценного личностного роста, т. е. стать благоприятной средой для становления в будущем успешных, счастливых и здоровых людей. Это возможно только в атмосфере благоприятного психологического климата и комфорта в образовательном учреждении, которые находят свое отражение в категории «психологическая безопасность образовательной среды».

Психологическую безопасность образовательной среды ученые-исследователи часто рассматривают в единстве с психологической безопасностью личности. Психологически безопасная среда есть непременное условие для обеспечения психологической безопасности личности. Определяя ее, авторы (А. И. Донцов, О. Ю. Зотова, А. В. Литвинова) используют различную терминологию, указывая и на защищенность личности, и на ее устойчивость, сопротивляемость, и на потребность в самосохранении [6, с. 14].

Психологическая безопасность личности в образовательном процессе детского сада – это состояние защищенности дошкольника от внешних и внутренних угроз его психологическому благополучию, достоинству. Способность же сохранять устойчивость и сопротивляемость в трудных ситуациях предполагает определенный уровень развития у дошкольника эмоционально-волевого и когнитивного компонентов в структуре его психической организации.

Мы опираемся на определение психологической безопасности образовательной среды И. А. Баевой: «Психологически безопасная образовательная среда – это такое состояние среды, которое свободно от проявлений всех форм физического и психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды (чувство принадлежности) и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» [7, с. 33].

Таким образом, для обеспечения психологически безопасной образовательной среды необходимо учитывать ее сущностные характеристики, а также характеристики рисков и угроз, сформулировать критерии их устранения.

Поскольку образовательная среда детского сада сложно организованная система и внутри этой системы реализуется профессиональная педагогическая деятельность, она может подвергаться различным угрозам.

Одна из основных угроз психологической безопасности образовательной среды ДОУ заключается во взаимодействии ее участников, в результате которого возможно получение психологической травмы. Психологическое насилие во взаимодействии наносит вред благоприятному развитию ребенка, его психическому здоровью, мешает удовлетворению его базовых потребностей, создавая препятствие на пути к самоактуализации.

Неблагоприятная эмоциональная обстановка, создаваемая участниками образовательных отношений, отсутствие личностно-доверительного общения, партнерски-диалогических взаимоотношений, высокая конфликтность и постоянная напряженность в субъект-субъектном взаимодействии равным образом не создают условий для здорового психического развития дошкольника. Индивидуальные личностные характеристики как педагогов, так и детей и их родителей, в том числе оказывают непосредственное влияние не только на психологическую комфортность и безопасность среды, но и на эффективность процесса обучения.

В организационном аспекте угрозу участникам образовательной среды создает плохое материально-техническое обеспечение образовательного процесса, неразвитость системы психолого-педагогической

службы сопровождения. Оснащенность образовательного процесса, достойные условия для труда педагогических работников, комфортные условия пребывания воспитанников играют немаловажную роль в обеспечении психологической безопасности.

Угрозой может быть и сам кадровый состав, а точнее неквалифицированность и низкая компетентность педагогического корпуса или же нехватка педагогического состава. Как результат педагогическая деятельность в системе образования может оказаться малоэффективной.

Устранение выше названных угроз в образовательной среде дошкольного учреждения будет способствовать повышению психологической безопасности в образовательном пространстве, а в более широком масштабе – способствовать распространению безопасных отношений участников в социальной жизни.

Обеспечение психологической безопасности образовательной среды дошкольного учреждения видится в реализации следующих мероприятий:

– оценка образовательной среды с целью контроля условий образовательного пространства, в котором осуществляется воспитательная и образовательная деятельность;

– создание благоприятных условий, направленных на поддержание и укрепление физического и психического здоровья участников образовательных отношений;

– совершенствование психолого-педагогической службы с целью развития навыков межличностного общения, социальной гибкости, навыков безопасного социального поведения и взаимодействия, навыков жизнестойкости участников образовательного процесса, профилактики эмоционального выгорания педагогического состава, оказание психологической помощи в кризисных ситуациях;

– политика информационной открытости дошкольного образовательного учреждения. Каждому родителю своего ребенка важно иметь доступ к информации о деятельности той образовательной организации, которую посещает ребенок. Обеспечивая принцип «обладать информацией значит контролировать», снижается тревожность родителей. Тревожный родитель равно тревожный ребенок. Поэтому так важно, чтобы родитель видел условия, в которых развивается и растет их ребёнок.

Таким образом, психологически безопасная и комфортная образовательная среда – это сложное комплексное понятие. Образовательная среда детского сада есть специально организованные пространство и условия, где развивается и воспитывается личность, и в которой она должна быть защищена от всех рисков и угроз. Обеспечение ее происходит через разработанную образовательной организацией эффективную систему мер и действий.

Литература

1. Об Образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ. URL: http://www. kremlin.ru/acts/bank/36698

2. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ Минобрнауки России от 17 окт. 2013 г. № 1155. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/?ysclid = lpq09ypgub558626520

3. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании : монография. СПб. : Союз, 2002. 271 с. URL: http://оиро.рф/wp-content/uploads/2022/03/Baeva-I.-A.-Psihologicheskaya-bezopasnost-v-obrazovanii1.pdf

4. Баева И. А. Психологическая защищенность и психологическая безопасность современного человека / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург. URL: http://www.ruscenter.ru/netcat_files/multifile/2416/_Psihologicheskaya_zaschischennost__i_psihologicheskaya_bezopasnost_sovremennogo_cheloveka_text_i_audiozapis_vystupleniya_Baeva_I. _A. pdf

5. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении : практ. руководство / И. А. Баева, Е. В. Бурмистрова, Е. Б. Лактионова, Н. Г. Рассоха. СПб. : Речь, 2006. 288 с.

6. Психологическая безопасность среды и ее субъектов : учеб. пособие / П. А. Кисляков, Е. А. Шмелева, О. А. Силаева, Н. И. Кальчугина ; под ред. П. А. Кислякова. Шуя : Изд-во Шуйского филиала ИвГУ, 2024. 180 с.

7. Психологические технологии формирования и оценки безопасной образовательной среды : учеб.-метод. пособие / под науч. ред. И. А. Баевой, С. В. Тарасова. Гатчина : Изд-во ГИЭФПТ, 2021. 275 с.

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ПРОБЛЕМЫ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Ю. Ю. Клименко
аспирант
Иркутский государственный университет

В современном мире исследование путей формирования и укрепления жизнестойкости играет огромную роль. Под натиском стресса и социальных ожиданий индивиду важно иметь и сохранять возможность эффективно реагировать на возникающие неблагоприятные обстоятельства. Это комбинированное свойство, а именно умение противостоять стрессу определяется как жизнестойкость. Жизнестойкость также подразумевает под собой адаптацию к травмирующим событиям, с помощью которой человек растет как нравственно, так и духовно. Она дает индивиду возможность совладать собой в трудных жизненных ситуациях, ситуациях стресса. «Рост понимается как человеческая способность использовать травматичное и причиняющее боль событие в качестве источника роста и развития. Человек может учиться придавать осмысленность произошедшей ситуации, стремиться быть полезным, поддерживать других или более полно и ярко ощущать свое существование» [5, с. 218]. Развитое качество жизнестойкости является определяющим фак-

тором на пути к успешному получению и применению знаний в образовательном процессе. В данной статье рассмотрено историческое становление и развитие феномена жизнестойкости.

Не смотря на тот факт, что в понятийном аппарате психологической науки термин жизнестойкость возник сравнительно недавно, интерес к данной категории можно увидеть еще со времен философии Древней Греции. Так, в трудах философов стоицизма (Марк Аврелий, Зенон Китийский, Сенека, Эпиктет и др.) можно заметить косвенное прикосновение к категории жизнестойкость. Основная идея стоиков заключается в том, что каждый человек должен взять на себя ответственность за решение какой-либо жизненной задачи и исполнять ее по мере своих сил. В своих учениях стоики акцентируют важность социальной составляющей в жизни. То есть каждый человек должен осознавать значимость своего личного вклада в ценность мирового единства. Следует также отметить тот факт, что в нынешнее время философия стоицизма внесла огромный вклад в психотерапию, а именно она представляет собой фундамент некоторых психотерапевтических направлений, в частности – логотерапии В. Франкла, рационально-эмоционально-поведенческой терапии А. Эллис, когнитивно-поведенческой терапии А. Бек.

На формирование категории жизнестойкость в средние века (V–XVI) влияет философско-религиозное отношение к представлению о человеке и его возможностях. Человек выходит за рамки природы. Характерным отличием от философии античного времени, является то, что человек становится смыслом и целью творческой деятельности творца – Бога. Для того чтобы вести духовную жизнь, внутренне созерцая происходящее, фактически отпадает необходимость в каком-либо социальном проявлении. Считается, что внешний мир, наоборот, мешает. За ключевую опору в жизни берется вера в Бога. Несмотря на тот факт, что у человека есть свобода воли, полагается, что все события строго предопределены и зависят от Бога. Таким образом, земная жизнь представляется как не имеющей смысла, и вместо стоического отношения к жизненным ситуациям, а именно возможность человека влиять на свою судьбу, появляется смирение к воле Бога.

В центре философия Нового времени стоит исследование представления о счастье. В этот период вопросы, которые связаны с умением индивида преодолевать трудные жизненные ситуации все реже рассматриваются. При этом представления философов Нового времени находят отражение в концепциях философов-экзистенциалистов. Например, в философии Дж. Локка рассуждается о всецелом изучении мира, рассматриваются вопросы о человеке, свободе, в целом о смысле прибывания в этом мире.

Впервые термин «жизнестойкость» (*hardiness*) в аппарате психологической науки появился в 80-е гг. XX в. Основоположниками являются американские психологи Сальватор Мадди и Сьюзен Кобейса. С. Мадди не только начинает оперировать новым понятием, но и разрабатывает модель жизнестойкости. В рамках этой модели жизнестойкость рассматривается как «те убеждения человека, которые позволяют ему оставаться активным и препятствуют негативным последствиям стресса» [2, с. 178]. Согласно концепции Сальваторе Мадди, под жизнестойкостью понимается такое свойство личности, которое содержит в себе три относительно независимых друг от друга компонента, а именно вовлеченность (умение получать удовольствие от деятельности), контроль (вера в то, что борьба влияет на результат, приложение усилий ставится в противоположность беспомощности) и принятие риска (убежденность в том, что все, что происходит, на самом деле, за счет полученного опыта, способствует развитию). Степень выраженности этих трех компонентов жизнестойкости напрямую коррелируется с умением справляться с неблагоприятными ситуациями. С. Мадди относит понятие жизнестойкость к интегральной личностной черте, которая отвечает за успешность преодоления человеком жизненных вызовов, используя при этом как свои внутренние, так и внешние социальные ресурсы.

В отечественной психологии большой вклад в представление о понятии жизнестойкости внесли Д. А. Леонтьев и Е. И. Рассказова. В 2002 г. они разработали и провели апробацию русскоязычной версии теста жизнестойкости С. Мади. Д. А. Леонтьев рассматривает жизнестойкость в фокусе личностного потенциала, как черту, которая отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счёте преодоление личностью самой себя. Проведенные Д. А. Леонтьевым и Е. А. Рассказовой исследования утвердили тот факт, что жизнестойкость оказывает влияние на личностный выбор и выступает фактором, который определяет готовность выбирать новую, непривычную ситуацию. Таким образом, жизнестойкость представляет собой один из ключевых параметров индивидуальной способности к зрелым и сложным формам саморегуляции, одну из опорных переменных личностного потенциала.

В отечественных исследованиях можно выделить три основных трактовки жизнестойкости: 1. Это ресурс потенциала личности. Он может понадобиться в особых конкретных ситуациях. 2. Как интегральная психологическая характеристика индивида. Формируется вследствие активного контакта с разными жизненными ситуациями. 3. Как способность к социально-психологической адаптации на основе динамики смысловой саморегуляции.

Е. А. Митрофанова под понятием жизнестойкость понимает вовлеченность в жизненные события, управление процессами собственной жизни, самостоятельность, вера в собственные силы, чувство «я могу». Включает в себя когнитивный, аффективный и регулятивный компоненты. Жизнестойкость развивается в течении жизни. Влияние на формирование жизнестойкости оказывают отношения с родителями, наличие разных жизненных ситуаций.

М. А. Одинцова под жизнестойкостью понимает альтернативу виктимности; жизнестойкость предполагает не только адаптацию, но и трансадаптацию.

По мнению С. А. Богомаза, жизнестойкость – эта системная психологическая характеристика, которая появляется у индивида посредством особого сочетания установок и умений. Это позволяет человеку трансформировать трудности в возможности.

Немного другое виденье у Л. А. Александровой, которая дала объяснение жизнестойкости через понятие совладания с жизненными трудностями, а именно «способность личности к трансформации неблагоприятных обстоятельств своего развития» [3, с. 162].

«В настоящее время в общей психологии активно разрабатывается процессуально-динамический подход к изучению личности. С позиций этого подхода психическая жизнь личности рассматривается как процесс – непрерывный, изменчивый, порожденный постоянным взаимодействием человека с окружающей действительностью» [4, с. 41]. Такое взаимодействие нередко сопровождается стрессовым контактом с реальностью. Жизнестойкость является ключевым и профилактирующим фактором для преодоления стрессовых ситуаций и сохранения психического и физического благополучия. В настоящее время в науке психологии сформировались разные подходы к пониманию термина жизнестойкость. Под этим понятием, с разных точек зрения, имеется в виду способность, совладающее поведение, адаптация, внутренняя мера, резильентность, жизнеспособность, выносливость, черта личности. Также в современной науке проводятся разного рода исследования, которые отслеживают корреляцию жизнестойкости с другими психологическими феноменами. Исходя из анализа зарубежной и отечественной литературы можно утверждать, что при исследовании феномена жизнестойкость нужно опираться на разные представленные концепции. Руководство разными системами к пониманию жизнестойкости позволяет в полной мере раскрыть это понятие как феномен и, следовательно, более качественно использовать его в практической психологической деятельности. Характер представлений о будущем, свойственных молодежи, заставляет по-новому поставить вопрос о жизнестойкости и ценностных

ориентациях. Изменения во внешней среде происходят чрезвычайно быстро, заставляя человека постоянно под них подстраиваться. «В этих условиях успешная адаптация может достигаться, в частности, вследствие отказа от принятия жесткой, устойчивой модели будущего в пользу более гибкой, легко изменяемой конструкции. Мы сталкиваемся не с отсутствием образа будущего, но со специфическими принципами его построения» [1, с. 177]. Другими словами, нужно задуматься о формировании жизнестойкости, которая позволит впоследствии превращать эти изменения в возможности как на личностном уровне, так и на уровне организационном и социальном.

Литература:

1. Волкогонова О. Д. Представления современной вузовской молодежи о будущем // Мир России. 2002. Т. 4, № 11. С. 157–178.
2. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика. М. : Смысл, 2011.
3. Калашникова С. А. Смысложизненные ориентации, базовые убеждения и стратегии поведения в трудных жизненных ситуациях людей с различными показателями жизнестойкости // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Педагогика и психология. 2011. № 5. С. 161–167.
4. Коваленко С. В. Теоретический анализ подходов к понятию смысла жизни в психологической литературе // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2010 № 1. С. 39–43. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiy-analiz-podhodov-k-ponyatiyu-smysla-zhizni-v-psihologicheskoy-literatur
5. Магомед-Эминова О. И. Психологический анализ феномена стойкости О. И. Магомед-Эминова // Историческая и социально-образовательная жизнь. 2015. № 3. С. 218–223. URL: https://cyberleninka.ru/ article/n/psihologicheskiy-analiz-fenomena-stoykosti
6. Maddi S. R. Relevance of Hardiness Assessment and Training to the Military Context // Military Psychology. 2007. P. 61–70.

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ С ПОЗИЦИИ ФИЛОСОФСКИХ ОСНОВ КОНЦЕПЦИИ ОБЩЕЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Г. А. Кузьмина
преподаватель
Восточно-Сибирский институт МВД России

Современные реалии масштабной, стремительной и острой трансформации общественной жизни не оставляют сомнения в том, что проблемы общей безопасности и всех ее разновидностей максимально актуализируются и наполняются новыми, витальными смыслами. Специфика нового времени такова, что помимо «стандартных» источников угроз, таких как природные явления и катаклизмы глобального и локального уровней, основную роль по формированию и трансляции опасности взяло на себя само человечество с его биологическими, социальными, культурными, политическими и экономическими характеристиками.

Кроме того, вместе с высокими темпами развития науки и техники, а также непрерывной цифровизацией и виртуализацией привычного для человека реального жизненного пространства, становится очевидной нарастающая актуальность и значимость вопросов глубокого изучения и оперативного реагирования на нарушение новых разновидностей состояния безопасности, которые сейчас как никогда подвергаются наиболее частым и массированным «атакам» [7, с. 1613].

Имеется в виду не столько и не только безопасность физическая и социальная, сколько именно психологическая безопасность, которая ввиду широкого и беспрепятственного доступа современных людей к внушительным объемам различного рода информации (зачастую некачественной и заведомо ложной, способствующей деморализации и дестабилизации не только отдельной личности, но и групп людей), при всей своей значимости для нормального функционирования общества, становится наиболее уязвима [6, 54].

Так как главным действующим носителем угроз и одновременно безопасности является сам человек, именно ввиду этой дихотомии необходимо подробное рассмотрение психологической безопасности с позиции философских основ концепции общей безопасности.

Философия как источник большинства наук о человеке и для человека испокон веков ставила вопрос о тенденциях и динамике различного рода опасностей и угроз с точки зрения экзистенции [2, с. 579].

Исходя из анализа работ отечественных и зарубежных авторов, можно выделить ряд общих философских аспектов при рассмотрении вопросов общей теории безопасности для современного времени: 1) главные проблемы безопасности заключаются в осознании угрозы социально-экологической катастрофы для всей цивилизации планеты Земля [4, с. 69]; 2) уникальный характер чрезвычайной ситуации, сложившейся за последние 3 года (начиная с пандемии COVID-19 в 2019 г. и продолжая Специальной военной операцией Российской Федерации на Украине, и вызванные ею глобальные и локальные последствия); 3) очевидная необходимость общенаучного анализа происходящий изменений с позиций безопасности (здесь, как нельзя лучше подходит именно философский категориальный аппарат и синергетический подход); 4) острая и оперативная необходимость поддержания так называемого «психологического иммунитета» человечества (речь идет об укреплении психофизиологического здоровья и о формировании, коррекции и сохранении психологической безопасности, как отдельного субъекта общества, так и социума в целом) [9, с. 25].

При этом важно понимать, что проблема философских основ концепции безопасности наряду с аксиологическим подходом, имеет и он-

тологические основания, позволяющие с помощью вопросов о сущности, противоречиях и согласованности внутренних сил безопасности в целом, и психологической безопасности в частности, раскрыть их содержание, характеристики, особенности и методы воздействия [4, с. 70].

Проанализировав тенденции современных исследований, следует отметить, что в большинстве из них, при определении безопасности в целом, и психологической безопасности в частности, упоминается лишь их внешняя составляющая, выражающаяся в формулировках «защищенность», «отсутствие угроз», «отсутствие опасности», «состояние защищенности» и т. д. При этом дифференциация происходит редко, и в качестве объекта защиты указывается и личность, и общество, и государство в состоянии отсутствия внешних и внутренних угроз, покушающихся на их интересы и жизненно важные характеристики [3, с. 249].

Все это свидетельствует о том, что осмысление и изучение безопасности, как сложного системного социально-психологического и культурно-исторического явления, до сих пор находится на стадии раскрытия и формулировки, так как сама по себе безопасность, ввиду своей динамичности и тесной связи с обществом и процессами, в нем происходящими, находится в постоянном изменяющемся состоянии.

Философские основания концепции безопасности, делают возможным преодоление вышеописанных трудностей через формирование представлений о смысле и сути изучаемой реальности, ее характере и особенностях как в сравнении с другими, противоположными состояниями, так и в сравнении с самой собой в разных системах, проявлениях и времени [2, с. 580].

Продуктивность философского подхода заключается в поиске диалектических взаимосвязей между структурными элементами безопасности в целом и психологической безопасности в частности, как в их совокупности, так и с позиции двух самостоятельных явлений и процессов.

Любая социальная система является целостной структурой, основным составляющим которой выступает человек и/или группа людей, с их особенностями, отношениями и взаимосвязями. При этом их совместная, целенаправленная деятельность делает эти взаимосвязи и отношения относительно устойчивыми и подчиняемыми состоянию ее субъективных факторов. Это и есть те внутренние условия, которые необходимо изучать и учитывать при подробном анализе и формировании теории безопасности в целом, и психологической безопасности в частности.

В подтверждение вышеизложенного выступает и тот факт, что действия субъективных факторов зачастую соответствуют развитию объективных условий, тем самым приобретая одну из решающих ролей в преобразовании социальных отношений. В случае с безопасностью именно

оптимальное, продуктивное и адекватное функционирование субъективных факторов и является гарантом в борьбе с угрозами и опасностями, которым непрерывно подвергаются социальные системы [1, с. 45].

Для полной картины научной реальности и продуктивной работы с ней необходимо также знать источники и закономерности функционирования общей системы безопасности. И здесь вновь помогает философский подход, с помощью которого представляется возможным определить объективные условия появления и дальнейшего существования социальной системы безопасности посредством ее онтологической природы.

При этом следует отметить, что, так как объективные факторы представляют собой конкретные условия, направленные на поддержание стабильного функционирования безопасности социальной системы, то субъективные факторы напрямую отвечают за непосредственную работу данной системы с позиции ее устойчивости, целостности, эффективного функционирования и динамического развития, определяя и характеризуя гносеологические основания безопасности [8, с. 31].

Исходя из вышеизложенного, а также анализа современных отечественных и зарубежных авторов, можно сделать вывод о том, что общая безопасность, с позиции философского подхода, как объект современного научного познания представлена двумя взаимосвязанными структурными компонентами: объективными условиями, характеризующими ее становление, развитие и дальнейшее функционирование; субъективными факторами, обеспечивающими адекватную жизнедеятельность и продуктивную деятельность по реализации поставленных задач и достижению обозначенных целей.

С точки зрения диалектики как одного из ведущих способов рефлексивного теоретического метода философской аргументации и познания сущности вещей эти два компонента в структуре общей безопасности являются и противоположностями и едиными сущностями взаимоисключающими друг друга, и одновременно друг с другом сопряженными. При этом противоположности делают возможным работу с анализом и пониманием сущности как безопасности общей, так и психологической безопасности в частности.

В заключение стоит отметить, что в современных реалиях общественной жизни, характеризующихся глобальной и, как следствие, частной неопределенностью, а также высокой степенью радикальных социальных изменений, все больше ученых-исследователей обращаются к проблемам общей безопасности и безопасности психологической, как одного из важнейших элементов и условий адекватного функционирования и развития социума.

Решение проблемы изучения психологической безопасности с позиции философских основ концепции общей безопасности должно быть направлено не только на работу с внешними факторами, как источниками угроз, но и на внутренние составляющие данного явления [10, с. 386]. Кроме того, следует обратить внимание не только на теории и практику, касающуюся лишь защит из вне, но и, по большей части, на создание условия для формирования и поддержания устойчивой внутренней безопасности, характеризующейся усилением и коррекцией внутреннего потенциала данного сложного состояния и его способностей противостоять любым деструктивным элементам.

Литература

1. Агузумцян Р. В., Мурадян Е. Б. Психологические аспекты безопасности личности // Вестник практической психологии образования. 2009. № 1 (18). С. 43–47.

2. Губанов В. М. Социальная безопасность как социально-исторический феномен // Молодой ученый. 2015. № 15 (95). С. 578–583.

3. Зотова О. Ю. Теоретический обзор современных концепций психологической безопасности // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. С. 247–253.

4. Литвинов Э. П. Философские основы концепции безопасности // Пространство и время. 2012. № 1 (7). С. 67–74.

5. Психологическая безопасность студентов-психологов в образовательной среде вуза в условиях дистанционного обучения / Е. А. Кедярова, Н. И. Чернецкая, Н. С. Кондрашова, К. С. Литвиненко // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2021. Т. 38. С. 36–47. https://doi.org/10.26516/2304-1226. 2021. 38. 36

6. Трофимова Е. Л., Кузьмина Г. А. Психологическая безопасность личности педагога в условиях неопределенности // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2022. Т. 39. С. 54–75. https://doi.org/10.26516/2304–1226. 2022. 39. 54

7. Gong Y. Unfolding the proactive process for creativity: integration of the employee proactivity, in-formation exchange, and psychological safety perspectives // Journal of Management. 2021. Vol. 38, N 5. P. 1610–1621.

8. Janoff-Bulman R. Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma. N. Y. : Free Press, 2016. P. 25–48.

9. May D. R. The psychology condition of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work // Journal of Occupational and Organizational Psychology. 2004. N 77. P. 20–37.

10. Wells J. C., Baldwin E. D. Historic preservation, significance, and age value: A comparative phenomenology of historic Charleston and the nearby new-urbanist community of I'On // Journal of Environmental Psychology. 2012. Vol. 32, N 4. P. 384–400.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ОРГАНИЗАЦИОННЫМ ИЗМЕНЕНИЯМ ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. Л. Трофимова
кандидат психологических наук, доцент
Иркутский государственный университет
Байкальский государственный университет

Т. А. Терехова
доктор психологических наук, профессор
Иркутский государственный университет

Авторы благодарят за сбор эмпирического материала выпускницу ФГБОУ ВО «ИГУ» Бурдуковскую А. В. и выпускницу ФГБОУ ВО «БГУ» Присмотрову А. И.

Современное российское образование находится в состояние перманентного изменения. Отвечая требованиям повышения качества образования, его соответствия запросам общества, переменам в сферах экономической, социальной, политической жизни, образование трансформируется, но эффективность изменений возможно только при условии готовности к изменениям самих педагогов.

Теоретические и эмпирические исследования готовности сотрудников к организационным изменениям представлены в ряде работ зарубежных и отечественных авторов: О. Дженсен и Х. Хуанг [12], Р. А. Джонс с коллегами [13], Д. Холт [11], Е. А. Наумцева [6], В. А. Штроо [7], В. И. Пищик [8] и др. [3; 9, 10].

Наумцева Е. А в своей работе анализирует зарубежные подходы изучения организационной готовности к изменениям: подход, рассматривающий готовность с точки зрения теории аттитюдов, с точки зрения поэтапного процесса изменения Дж. Прохазки, с точки зрения планируемого поведения А. Айзена [6].

Систематизируя характеристики, выделенные Е. А. Наумцевой и В. А. Штроо, можно дать следующее определение: психологическая готовность к организационным изменениям – это интегративное состояние готовности субъекта к деятельности, определяющееся уместностью и реализуемостью организационных изменений, личным отношением сотрудников к изменениям и поддержкой руководства в период введения изменений [7].

Среднее образование на протяжении последних лет внедряло комплекс организационных изменений, к которым должна быть готова школа на сегодняшний день:

1. Стихийные изменения, связанные с организацией обучения в условиях коронавируса (COVID-19)

С марта 2020 г. в соответствии с приказом Министерства просвещения РФ от 17.03.2020 № 104 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы начального общего, основного общего и среднего общего образования, образовательные программы среднего профессионального образования, соответствующего дополнительного профессионального образования и дополнительные общеобразовательные программы, в условиях распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации» учебные заведения страны стали переводить обучающихся на дистанционный формат обучения с применением информационных технологий [1].

2. Изменения, планируемые органами управления образованием, обязательные к исполнению.

В 2022 г. было проведено обновление ФГОС в соответствии с принципами образовательной политики Российской Федерации. С вступлением в силу нового стандарта к учителям добавились новые требования. Например, создавать рабочие программы с использованием конструктора рабочих программ [4]. Также в соответствии с поправками, внесенными в ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации», образовательная организация теперь не оказывает «услугу», а «реализует образовательные программы». Еще одним нововведением стало включение в образовательный процесс «Разговоров о важном». С 1 сентября 2022 г. «во всех школах и колледжах страны каждый понедельник начинается с занятия «Разговоры о важном». Основные темы связаны с ключевыми аспектами жизни человека в современной России».

Стоит отметить, что старт учебной недели начинается с поднятия флага и исполнения гимна РФ. Еще в 2020/2021 учебном году в школах стали активно внедрять обязательный курс обучения – проектная деятельность, по итогу которой ученик должен продемонстрировать продукт проекта, текст и презентацию. Роль проектной деятельности в школах нельзя недооценивать, поскольку это форма активного обучения, направленная на развитие универсальных и гибких умений и навыков.

Следовательно, учителя должны быть готовы к применению инновационных образовательных технологий, работе в цифровой среде, совершенствованию методов контроля и оценки через количественную и качественную детализацию текущих, промежуточных и итоговых результатов, неформальному подходу в осуществлении внеучебной работы и пр.

Исследования, где предметом выступала бы готовность к организационным изменениям у педагогов очень редки, в частности, авторы обращают внимание на актуальность изучения готовности педагогов к организационным изменениям, подчеркивают сложность внедрения нововведений, доказывают взаимосвязи с показателями адаптивности, резюмируют наличие сопротивления к внедряемым в образовательной организации изменениям [5]

Целью исследования является изучение взаимосвязи психологической готовности к организационным изменениям и удовлетворенности трудом у педагогов среднего образования. Гипотезой выступило предположение о наличии взаимосвязей между психологической готовностью к организационным изменениям и удовлетворенностью трудом у педагогов, чем выше общий уровень готовности к организационным изменениям, тем выше общая удовлетворенность трудом.

В исследовании принимали участие педагоги средних общеобразовательных школ г. Иркутска и г. Братска, всего 92 чел., из них 80 женщин и 12 мужчин (в возрасте от 22 до 65 лет).

В соответствии с целью настоящего исследования мы использовали следующие методы и методики: анкета, включающая вопросы о личности респондента, методика «Готовность к организационным изменениям» (ГОИ) (Русскоязычная версия методики Readiness for organizational change, ROC, Д. Холта), проверка психометрических свойств методики на русском языке осуществлялась Е. А Наумцевой [6], методика определения удовлетворенности трудом А. В. Батаршева.

Методы статистической обработки данных, с применением программы Statistica 6.0. Для сравнения групп респондентов по полу использовался *U*-критерий Манна-Уитни, он предназначен для сравнения двух небольших по объему и неравных по количеству групп. Для сравнения возрастных групп – *H*-критерий Крускала – Уоллиса, он предназначен для сравнения 4 и более небольших групп. Для обнаружения взаимосвязей между изучаемыми параметрами мы применяли корреляционный анализ (*r*-коэффициент корреляции Пирсона).

Результаты по методике ГОИ по всей выборке представлены на рисунке.

Оценка по шкале «уместность изменений» ($M = 43{,}0$) также попадает в диапазон среднего уровня со смещением к нижней границе, при достаточно высоком рассеивании данных. Следовательно, педагоги, в целом, при положительной оценке эффективности ожидаемых изменений для школы и для себя лично, все же проявляют осторожность и не совсем понимают, насколько это необходимо, и какие выгоды они могут получить, 15,2 % испытуемых дали ответы на уровне низких значений.

По шкале «поддержка руководства» ($M = 24,7$) полученные данные свидетельствует о том, что учителя понимают направленность и заинтересованность администрации в происходящих изменениях, хотя часть из респондентов испытывают затруднения в ответах и не могут однозначно подтвердить готовность руководства школы оказывать поддержку при реализации планируемых перемен. Результаты по шкале «реализуемость изменений» ($M = 25,2$) означают, что респонденты преимущественно уверены в своих знаниях, умениях, которые позволят успешно внедрять нововведения, низких значений в выборке не зафиксировано. Оценка личной валентности опрошенных ($M = 23,9$) близка к нижней границе среднего уровня, хотя низких значений по шкале также не выявлено, следовательно, учителя при позитивном прогнозе, все же испытывают тревогу в связи с происходящими трансформациями.

Достоверных различий между педагогами по полу и возрасту не обнаружено.

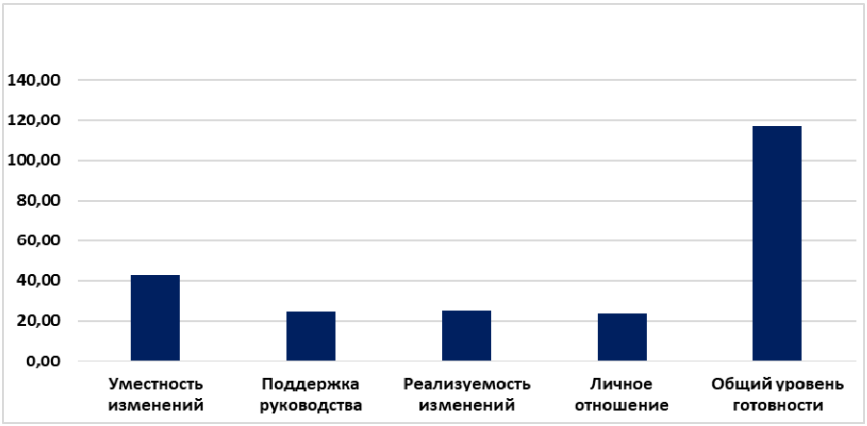


Рис. Результаты по шкалам методики ГОИ (ср. знач.)

Заметна незначительная тенденция повышения общего уровня готовности к организационным изменениям у педагогов мужского пола, чуть более высокой оценки уместности изменений и показателей личной валентности. Возможно, женщины в большей степени ожидают увеличение нагрузки в связи с переменами и при общей высокой загруженности обеспокоены тем, что пострадает семья, их личные отношения. Полученные данные согласуются с результатами Е. А Наумцевой, при проверке психометрических свойств методики, автор также пришла к выводу, что «мужчины в целом имеют более высокий общий балл готовности к организационным изменениям, чем женщины [6, 111].

Анализ полученных данных по методике А. В. Батаршева позволяет сделать вывод о среднем уровне удовлетворенности трудом опрошенных педагогов.

Корреляционный анализ показывает сильную положительную связь готовности к организационным изменениям и интегральной удовлетворенности трудом ($r = 0{,}61$ при $p \leq 0{,}001$) и ее отдельными компонентами. Таким образом, чем выше общая удовлетворенность трудом, тем выше уровень готовности к организационным изменениям. Существует также наиболее сильная положительная статистически значимая взаимосвязь между общей готовностью к изменениям и удовлетворенностью условиями труда ($r = 0{,}62$; $p \leq 0{,}001$). Так, чем выше уровень удовлетворенности условиями труда, тем выше общая готовность к изменениям. Чем более удовлетворены будут учителя техническим оснащением классов, их благоустройством, организацией образовательного процесса, методической работы, питанием в столовой и пр., тем более ориентированы на реализацию нововведений в данной организации.

Также положительная статистически значимая взаимосвязь существует между общей готовностью к изменениям и удовлетворенностью взаимоотношениями с руководством ($r = 0{,}38$; $p \leq 0{,}05$), между поддержкой руководства и удовлетворенностью трудом ($r = 0{,}39$; $p \leq 0{,}05$), т. е. чем выше общая удовлетворенность трудом и отношением с администрацией, тем более педагоги уверены в заинтересованности и готовности стимулировать новации со стороны руководства, полагаются на их компетентность и готовы к открытым обсуждениям.

Готовность к организационным изменениям коррелирует с удовлетворенностью отношениями с коллегами ($r = 0{,}36$ при $p \leq 0{,}05$), следовательно, если в коллективе установились отношения взаимовыручки, сотрудники доверяют друг другу, складывается благоприятный психологический климат, то они в большей степени готовы к изменениям внутри организации, вовлечены в происходящие процессы, стремятся адаптироваться к переменам.

Таким образом, для опрошенных педагогов средних общеобразовательных школ (г. Иркутск и г. Братск) характерен средний уровень общей психологической готовности к организационным изменениям и ее отдельных компонентов. Между интегральными показателями психологической готовности к организационным изменениям и удовлетворенностью трудом существует прямая положительная взаимосвязь.

Литература

1. Об организации образовательной деятельности : приказ Министерства просвещения от 17.03.2020 № 104. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/id/1793 (дата обращения: 05.09.2023).

2. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 11.01.2023) // СПС «КонсультантПлюс».

3. Волков А. А., Назаров И. Н., Чурсинова О. В. Формирование психологической готовности педагога к инновационной деятельности // Фундаментальные исследования. 2015. № 2(23). С. 2–23.

4. Единое содержание общего образования: Конструктор рабочих программ. М., 2022. URL: https://edsoo.ru/constructor/ (дата обращения: 06.09.2023).

5. Лопес Е. Г., Бастракова Н. С. Адаптация и готовность педагогов к организационным изменениям образовательных учреждений // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 2. С. 55–64.

6. Наумцева Е. А. Психологическая готовность к организационным изменениям: подходы, понятия, методики // Организационная психология. 2016. Т. 6, № 2. С. 55–74.

7. Наумцева Е. А., Штроо В. А. Психологическая готовность к организационным изменениям и ее социально-психологические предикторы // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11, № 4. С. 151–164. DOI: 10. 17759/sps. 2020110411

8. Пищик В. И. Психологическая готовность к изменениям в организации менеджеров, относящихся к разным поколениям // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2019. № 29 (1). С. 43–47.

9. Терехова Т. А., Трофимова Е. Л. Личностная готовность региональных предпринимателей малого бизнеса к изменениям в контексте субъективной неопределённости // Организационная психология. 2021. Т. 11, № 4. С. 36–57.

10. Трофимова Е. Л., Кузьмина Г. А. Психологическая безопасность личности педагога в условиях неопределенности // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2022. Т. 39. С. 54–75. https://doi.org/10.26516/2304-1226.2022.39.54 (дата обращения: 06.12.2023).

11. Readiness for Organizational Change: The Systematic Development of a Scale / D. T. Holt, A. A. Armenakis, H. S. Field, S. G. Harris // Journal of Applied Behavioral Science. 2007. Vol. 43. P. 232–255.

12. Jansen K. J. The Emerging Dynamics of Change: Resistance, Readiness and Momentum // Human Resource Planning. 2000. Vol. 23, N 2. P. 53–55.

13. Jones R. A., Jimmieson N. L., Griffiths A. The Impact of Organizational Culture and Reshaping Capabilities on Change Implementation Success: The Mediating Role of Readiness for // Journal of Management Studies. 2005. Vol. 42, Iss. 2. P. 361–386. https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2005.00500.x (дата обращения: 10.12.2023).

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В МАЛОМ ВУЗЕ

Е. Ю. Панчук
кандидат психологических наук, доцент
Ангарский государственный технический университет

Динамика современного учебного процесса, возрастающие требования к выпускникам вузов могут приводить к тому, что студенты испытывают различные стрессовые ситуации, адаптационные проблемы, тревожность, что негативно сказывается на их обучении и психологическом благополучии. Психологическое сопровождение способствует улучшению ментального здоровья студентов, повышению их мотивации и самооценки, что непосредственно влияет на успеваемость и общее благополучие. Эта тема также является актуальной с точки зрения предотвращения кризисов и конфликтов в учебной среде. В малых вузах, где уделяется больше внимания каждому студенту, опыт работы в области психологического сопровождения играет ключевую роль.

Психологическое сопровождение студентов представляет собой комплексный процесс, направленный на оказание психологической поддержки и помощи студентам в решении их проблем, связанных с обучением, адаптацией, стрессом, личными и социальными трудностями. В настоящее время этой теме уделяется много внимания в научной литературе, включая как теоретические исследования, так и, главным образом, практические материалы. Определены основные направления исследований в данной области: влияние психологического состояния на учебную деятельность и успеваемость студентов; анализ потребностей студентов в психологической поддержке; изучение эффективности психологического сопровождения в вузах; оценка влияния психологического сопровождения на академические успехи и благополучие студентов; разработка эффективных методов и подходов к психологическому сопровождению.

Рассмотрение вышеуказанных аспектов помогает понять важность психологического сопровождения студентов в малых вузах и разрабатывать эффективные стратегии помощи и поддержки для улучшения благосостояния и успехов студентов.

Так, О. А. Перфильева предлагает подходы и методы к развитию личности в процессе адаптации студентов первого курса, а особенности психологического сопровождения при формировании профессиональной направленности студентов рассматривает Ю. А. Полещук [1; 2].

Т. В. Жукова определяет уровень выраженности типов психологической структуры учебно-важных качеств студентов и отмечает в связи с этим особенности психолого-педагогического сопровождения [3]. Е. Л. Бобылев подчеркивает роль психологического сопровождения студентов в контексте профилактики отклоняющегося поведения, предлагает основные направления работы [4].

Программу психологического сопровождения студентов-сирот и студентов, оставшихся без попечения родителей, предлагает Т. Ю. Рожкова. Автор отмечает важность развития у студентов колледжа личностных характеристик, которые активизируют интерес к изучению выбранной специальности, формируют правильное понимание сущности профессионального самоопределения, развивают мотивацию к профессиональной деятельности, к профессиональному становлению [5].

Не следует забывать о том, что в малых вузах есть свои особенности психологической поддержки студентов. Изучение литературы показывает, что данная проблема еще не получила должного внимания. Отсутствуют основные подходы в области психологического сопровождения студентов в небольших вузах, а также наиболее эффективные стратегии помощи и поддержки обучающимся. Многолетний опыт педагогической работы в вузе позволяет автору выделить ключевые моменты психологического сопровождения студентов в малых вузах.

Рассмотрим основные функции психологического сопровождения, реализация которых в мазом вузе имеет свою специфику из-за ограниченных ресурсов и особенностей учебного процесса. Это психологическая поддержка, консультирование, профилактическая деятельность, содействие в разрешении конфликтов, а также мониторинг и анализ психологического состояния студентов.

В условиях малого вуза важно обеспечить студентов эмоциональной поддержкой, помочь справиться с тревогой по поводу личных проблем, стресса, адаптации к учебной среде и межличностным отношениям. В некоторых случаях необходимо предоставить студентам возможность обсудить эти вопросы с профессиональным психологом, получить рекомендации и поддержку.

Содействие в решении конфликтов может выражаться в посредничестве в разрешении конфликтов между студентами, между студентами и преподавателями, а также помощь в разрешении неприятных ситуаций.

Важной функцией психологического сопровождения является содействие профессиональному самоопределению студентов. Это и помощь в понимании своих интересов, способностей, целей и выборе карьерного пути на основе их индивидуальных особенностей, и помощь в развитии навыков. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования в настоящее время содержат компетенции, направленные на овладение студентами навыками саморегуляции, управления стрессом, общения, адаптации к изменениям, планирования времени.

Профилактическая деятельность в малом вузе включает проведение тренингов, семинаров, мастер-классов по различным темам, связанным с психологическим благополучием и предупреждением возможных проблем. Для улучшения качества психологического сопровождения, предупреждения чрезвычайных ситуаций, конфликтов не менее важным, чем профилактическая работа, является мониторинг и анализ информации о психологическом состоянии студентов, выявление проблемных ситуаций и потребностей.

Роль преподавателей, в том числе кураторов студенческих групп, в процессе психологического сопровождения студентов фундаментальна, так как они являются не только источником знаний для студентов, но и опорой в сложных внеучебных вопросах. Они могут оказывать существенное влияние на эмоциональное состояние студентов, поддерживая и помогая им справляться со стрессом и проблемами. Преподаватели также могут действовать в качестве наставников для студентов, помогая им определиться с выбором будущей карьеры и направляя их в процессе обучения. Это включает в себя подбор курсов, предоставление рекомендаций и советов о развитии профессиональных навыков. В целом препо-

даватели в маленьком университете обеспечивают психологическое благополучие студентов и способствуют их успешному обучению, готовы активно участвовать в жизни студентов и оказывать им поддержку на всех этапах учебного процесса.

Преподаватели предметов психологического цикла играют ведущую роль в психологической поддержке студентов, не только передавая знания, но и являясь образцом поведения, показывая важность психологического благополучия. Они способствуют развитию критического мышления, эмпатии и навыков самоанализа, необходимых для успешной карьеры. Преподаватели также помогают студентам определить свои сильные и слабые стороны, что помогает им установить реалистичные цели и улучшить свои навыки общения и успехи в учебе. Кроме того, преподаватели могут поддерживать студентов в случае психологических проблем или учебных трудностей, предоставляя консультации, организуя тренинги и семинары, а также рекомендуя дополнительные ресурсы и услуги. Например, они могут проводить тренинги по обучению управлению стрессом, социальным навыкам и коммуникации, а также семинары по самопознанию и управлению эмоциями. Таким образом, преподаватели психологии не только обучают студентов, но и обеспечивают их психологическое благополучие, создавая доверительную атмосферу для работы над проблемами.

Особенно важно оказание психологической поддержки студентам с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья [6, 7]. В настоящее время количество таких студентов стремительно растет. Поэтому нужно организовать комплексную поддержку, включающую профориентацию абитуриентов, помощь студентам в адаптации к учебному процессу в вузе, поддержку в трудоустройстве и послевузовском сопровождении. Важно проводить регулярные беседы со студентами на протяжении всего учебного процесса, следить за их успехами, отношениями в инклюзивной среде, планами на будущее, организовывать участие во внеучебной деятельности, научных и воспитательных мероприятиях, профессиональных конкурсах, таких как «Абилимпикс» и «Профессиональное завтра».

Отдельного внимания заслуживают вопросы обучения педагогов в малом вузе методам эффективной коммуникации, эмоциональной поддержки студентов, в том числе студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, методам работы со студенческой группой, создания благоприятного психологического климата в коллективе. Для этих целей служат лекции и семинары, проводимые преподавателями дисциплин психологического цикла, а также повышение квалификации педагогического состава вуза. В частности, большим спросом поль-

зуются дополнительные программы повышения квалификации, предлагаемые Ресурсными учебно-методическими центрами по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В малом вузе возможность индивидуального подхода к сопровождению студентов определяет некоторые преимущества в этой работе. Преподаватели могут уделить больше внимания каждому студенту, что способствует более эффективному решению возникающих проблем. Также студенты получают качественную помощь и поддержку за счет более доверительной и дружеской атмосферы в небольшой академической общине. В целом результаты психологического сопровождения в небольшом вузе свидетельствуют о его успешности и важности для студентов.

Можно выделить и некоторые проблемы в области психологической поддержки студентов малого вуза. Это ограниченные финансовые ресурсы, недостаточное осведомление студентов о возможностях психологической помощи и нехватка квалифицированных специалистов. Для улучшения организации психологического сопровождения необходимо укреплять партнерство с психологическими службами, проводить обучающие мероприятия для студентов и преподавателей, а также внедрять новаторские подходы к работе с молодежью. Для эффективного сопровождения необходим комплексный подход с учетом особенностей учебного заведения и потребностей студентов. Развитие системы психологической помощи способствует созданию поддерживающей учебной среды для молодежи.

Литература

1. Перфильева О. А. Психологическое сопровождение центра развития личности студента в процессе адаптации студентов первого курса ЧГМА // Актуальные проблемы образовательного процесса в высшей медицинской школе: от теории к практике : сб. материалов I межрегион. науч.-практ. конф. 2019. С. 189–193.

2. Полещук Ю. А. Пути психологического сопровождения при формировании профессиональной направленности студентов социономических профессий // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2012. Т. 6, № 3–2. С. 88–92.

3. Жукова Т. В. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с разными типами психологической структуры учебно-важных качеств // Педагогика и психология современного образования: теория и практика : материалы науч.-практ. конф. «Чтения Ушинского». Ярославль : Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2018. Т. 1. С. 113–117.

4. Бобылев Е. Л. Актуальные направления психологического сопровождения студентов в вузе как факторы профилактики отклоняющегося поведения // Актуальные вопросы аддиктологии : сб. материалов II Всерос. межведомств. науч.-практ. антинаркот. форума. Нижний Новгород : Приволж. исслед. мед. ун-т, 2023. С. 31–36.

5. Рожкова Т. Ю. Реализация программы психологического сопровождения студентов-сирот и студентов, оставшихся без попечения родителей // Общественные науки. 2012. № 5. С. 176–183.

6. Веселкова Е. А. Психологическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья в рамках высшей школы // Актуальные научные исследования в современном мире. 2020. № 12–4 (68). С. 81–83.

7. Панчук Е. Ю. К вопросу о психолого-педагогическом сопровождении студентов с ограниченными возможностями здоровья // Новые тенденции в деятельности социозащитных институтов : материалы Всерос. конф. / под науч. ред. А. П. Суходолова, И. С. Карпиковой. Иркутск : БГУ, 2019. С. 301–304.

К ПРОБЛЕМЕ ЛИДЕРСТВА У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

Е. А. Сукнева
старший преподаватель
Иркутский государственный университет

Е. А. Кедярова
кандидат психологических наук, доцент
заведующий кафедрой педагогической и возрастной психологии
Иркутский государственный университет

В настоящий момент развития психологической науки и практики уже не подвергается сомнениям тот факт, что для специалистовв сфере помогающих профессий необходимо наличиесформированной лидерской компетентности.

Помогающие профессии – это группа профессий, центральной задачей которых является оказание поддержки и помощи другим людям в различных аспектах их жизни. Это может включать физическую, психологическую, социальную или духовную поддержку, в зависимости от конкретной профессии и контекста.

Несмотря на то что на уровне социальных стереотипов помогающий человек всегда добрый, уступчивый, конформный, фактически именно при оказании помощи от субъекта труда требуется проявлять настойчивость, вести нуждающегося за собой, порой даже показывать душевную силу личным примером. В связи с этим, по нашему мнению, изучение лидерскойкомпетентности в любой помогающей профессии является чрезвычайно важным, отвечает запросам современной практики психологического сопровождения субъекта труда.

В современной психологии в связи с проблемой лидерства в гуманитарной сфере существует понятие «жизнеспособный лидер» [4]. Жизнеспособный лидер – это личность с лидерскими качествами, способная противостоять кризисам без ущерба для себя и коллектива, в котором она работает.

В работе Ф. Саусвика с соавт. указываются следующие особенности жизнеспособных лидеров: они часто живут в соответствии с набором ценностей и моральных принципов; они, как правило, являются реалистичными оптимистами и понимают, что недооценка риска и переоценка способностей могут привести к неудаче; они не предубеждены в отношении доверия, когда предупреждающие знаки не соответствуют ожидаемому бизнес-плану, что уберегает от риска, поскольку организации не теряют время и деньги, предпринимая корректирующие действия; они жизнерадостны, понимают важность борьбы со страхом, особенно

со страхом перемен, и признают, что способность эффективно справляться с изменениями имеет решающее значение для любой динамичной организации и что жизнеспособная организация должна стремиться к постоянному совершенствованию посредством корректирующих действий и предвидения возможных проблем; они гибки в своем подходе к решению проблем и преодолению неожиданных вызовов, а гибкие стратегии могут включать активное решение проблем, принятие того, что нельзя изменить, знание того, как учиться и приспосабливаться к неудачам, а также поиск возможностей в трудных ситуациях; такие лидеры собирают команды с широким опытом и решением проблем, и с возможностями полагаться на опыт других, когда это необходимо [8].

По нашему мнению, перечисленные качества можно считать свойствами лидера в помогающих профессиях: в своей совокупности они позволяют ему одновременно оставаться лидером и при этом быть готовым помогать.

В этом контексте представляют существенный интерес труды Т. Н. Шевченко, которая изучала лидерство как условие формирования конкурентоспособного специалиста социокультурной среды [7]. Автор разработала технологию формирования лидера в вузе, которая будет эффективной, если соблюдаются следующие условия: единство учебной и внеучебной деятельности, оптимизация культурно-образовательной среды, включение студентов в научно-исследовательскую, учебно-поисковую, художественно-творческую, культурно-досуговую деятельность, индивидуализация учебного процесса, формирование индивидуальной траектории образования каждого студента, психолого-педагогическая помощь и поддержка студентов в процессе профессионального становления [7].

По данным А. М. Гадилия, у 40 % студентов гуманитарного профиля обучения имеется низкая степень выраженности лидерских способностей, 50 % обладают средней степенью их выраженности, и только у 10 % студентов выявлена высокая степень выраженности качеств, свойственных лидеру [1].

В работе О. Б. Ганпанцуровой отмечается потребность во внедрении новых педагогических технологий для формирования «мягких навыков» (softskills) у будущих специалистов помогающих профессий [2]. Так, автор отмечает, что для педагога-психолога основные навыки, которые подлежат развитию, – это социально-психологические, к которым можно отнести весь спектр коммуникативных компетенций, а также навыки решения проблем во взаимодействии, выход из любых конфликтных ситуаций, личную и коллективную мотивацию. Данный спектр навыков для педагогов-психологов в исследовании обозначается как гибкие навыки коммуникации.

Следуя логике автора, в период профессионализации педагогов-психологов необходимо учитывать специфику формируемых коммуникативных компетенций с учетом особенностей психологического сопровождения всех участников образовательного процесса как основной профессионально-развивающей задачи [2].

Следовательно, в образовательном пространстве современности психологу, педагогу необходим широкий спектр личностных и профессиональных характеристик softskills: 1) коммуникативное мастерство как неотъемлемая компетенция сотрудников образовательной сферы, включающая в себя умение слушать, анализировать и запоминать информацию, формулирование своей аргументированной позиции, развитие навыка публичного выступления и работы в коллективе; 2) умение управлять собой, своими мыслями и эмоциями, умение анализировать в эмоционально напряженной ситуации и находить выход из стрессовой ситуации, 3) навыки системного и креативного мышления; 4) управленческие и лидерские навыки – постановка обучающих задач, планирование обучения, контроль за реализацией поставленных задач, мотивирование на успешное освоение учебного материала; 5) развитие личностной и профессиональной рефлексии для выстраивания обратной связи со всеми участниками образовательного процесса и повышения эффективности в работе педагога-психолога [2].

Поскольку психолог в сфере образования находится непосредственно внутри того социального организма, где зарождаются, существуют, развиваются как положительные, так и отрицательные стороны взаимоотношений всех участников образовательного процесса, ему необходимо овладевать и перманентно совершенствовать свое лидерство.

Таким образом, исследования показывают, что лидерству в психологии помогающих профессий не уделяется систематического внимания, а по результатам эмпирических оценок лидерство развито у будущих представителей помогающих профессий недостаточно, чтобы успешно решать профессиональные задачи и личностно развиваться в выбранной профессии.

В итоге считаем целесообразным подчеркнуть необходимость в выявлении основных тенденций, принципов, организационно-педагогических условий, в разработке моделей и методик, содействующих формированию и развитию лидерства убудущих представителей помогающих профессий.

Литература

1. Гадилия А. М., Месникович С. А. Карьерные ориентации в структуре профессионального самосознания студентов // Научные труды Республиканского института высшей школы, 2018. С. 79–86.

2. Ганпанцурова О. Б. Профессионально-важные качества и индивидуализация как результат формирования компетенций soft-skills у студентов разных профессиональных направлений. Смальта. 2019; № 1: 31 – 35.

3. Кожухарь Г. С., Петрова А. Н. Исследование профессионально важных качеств специалистов помогающих профессий // Психологическая наука и образование. 2006. Т. 11, № 3. С. 65–73.

4. Плющева О. А., Махнач А. В. Характеристики жизнеспособного лидера гуманитарной организации // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия Психолого-педагогические науки. 2022. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristiki-zhiznesposobnogo-lidera-gumanitarnoy-organizatsii (дата обращения: 14.04.2024).

5. Рекешева Ф. М. Профессионально важные качества и умения психолога как фактор его профессиональной готовности // Вестник НовГУ. 2008. № 45. URL: https://cyberleninka.ru/ article/n/professionalno-vazhnye-kachestva-i-umeniya-psihologa-kak-faktor-ego-professionalnoy-gotovnosti (дата обращения: 25.08.2023).

6. Развитие лидерских способностей студентов-психологов средствами психологического консультирования / Е. А. Сукнева, Н. И. Чернецкая, Е. А. Кедярова, В. В. Монжиевская, М. Ю. Уварова // Российский психологический журнал. 2021. Т. 18, № 3. С. 130–144. https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.9

7. Шевченко, Т. Н. Лидерство как условие формирования конкурентоспособного специалиста социально-культурной сферы // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 51. С. 326–328.

8. Leadership and Resilience / F. S. Southwick, B. L. Martini, D. S. Charney, S. M. Southwick // LeadershipToday / J. Marques, S. Dhiman (eds.). Springer, Cham, 2017. P. 315–333.

ПОВСЕДНЕВНЫЙ СТРЕСС В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: ПРЕДИКТОРЫ И РЕСУРСЫ

М. Д. Петраш
кандидат психологических наук, доцент
Санкт-Петербургский государственный университет

Жизнь современного человека сопряжена со многими неприятными событиями, происходящими ежедневно, к которым человек адаптируется и в определенный момент он перестает их замечать, несмотря на то, что интенсивность воздействия неприятностей продолжается. Такие события Р. Лазарус назвал «повседневные неприятности» (daily hassles), которые переживаются человеком как стрессовые факторы короткой продолжительности [4]. К ним относятся события из всех сфер жизненного пространства индивида. Накапливаясь, повседневные стрессоры способствуют формированию повседневного стресса, негативно сказывающегося не только на здоровье человека, но и его жизнедеятельности в целом. Учитывая тот факт, что жизнь взрослого человека неразрывно связана с профессиональной деятельностью, многие исследователи сосредотачивают свое внимание на негативных последствиях профессиональной среды, учитывая стрессоры, связанные с профессиональным

контекстом. В данной статье представлены результаты изучения кумулятивного эффекта стрессорных воздействий на личность образовательного процесса, подразумевающий «субъект-субъектные» отношения, в котором с одной стороны – преподаватели, с другой – студенты. И в данном контексте необходимо рассматривать особенности переживания повседневного стресса с обеих сторон.

Профессиональная деятельность в сфере образования требует от специалиста постоянного роста, так как приходится сталкиваться не только с новыми требованиями образовательного процесса, но и проблемами современной молодежи. Следует отметить и тот факт, что преподаватель часто выполняет наставническую роль. Так, результаты исследований, выполненных в рамках проблемы наставничества, показали, что для студентов важна личность преподавателя, в котором он видит значимого человека, необходимого для адаптации и развития в новых условиях учебно-образовательного процесса [3]. Известно, что профессиональная деятельность человека наполняет его жизнь особым смыслом, делает ее более уникальной, создает неповторимый рисунок индивидуального пути личности, содержание которого во многом зависит от образа жизни самого человека. Ряд исследований показывают, что последствия образа жизни (ОЖ) проявляются в перспективе [5,6], в том числе и сказываются на продолжительности жизни. Во многом, профессиональная жизнь является частью ОЖ.

Подведя итог вышесказанному, можно сформулировать следующие исследовательские вопросы: 1) оказывает ли влияние характер профессионального развития преподавателей на профессиогенез студентов? 2) каким образом включается в структуру профессионального развития субъективное переживание повседневного стресса? 3) какие факторы образа жизни выступают в качестве ресурса конструктивного пути профессионального развития, а какие являются предикторами кризисного характера?

Для изучения повседневного стресса преподавателей использовался модифицированный вариант опросника повседневных стрессоров М. Д. Петраш с соавторами [2]. Опросник включает 8 групп стрессоров: «Работа/Дела»; «Нарушение планов»; «Финансы»; «Окружающая действительность»; «Отношения с окружающими»; «Семья»; «Личные переживания»; стрессоры «Ожидания»; общий показатель по всем стрессорам, который отражает интенсивность стрессорного переживания.

Повседневный стресс у студентов изучался с помощью опросника для студентов, составленного М. Д. Петраш и Д. О. Бузиной. Опросник включает 8 групп стрессорных событий: «Обучение» – неприятные события, связанные с учебно-образовательным процессом; «Взаимодей-

ствие Учеба» включает вопросы взаимодействия с сокурсниками и преподавателями; конфликтный характер взаимоотношений отражается в блоке «Взаимодействие Семья»; «Нарушение планов»; «Окружающая действительность» – неприятности, связанные с окружающей средой, а также культурным или социальным изменениям в учебной обстановке; «Финансы» – проблемы с материальным обеспечением; «Личные переживания» включают личные переживания; стрессоры «Ожидания» – это неприятные мысли относительно будущего, как своего, так и близких людей, страх несостоятельности в обучении, беспокойство за других; общий показатель включает все группы повседневных неприятностей.

Характер профессионального развития изучался с помощью методики «Факторы профессионального развития» М. Д. Петраш, использованы два варианта: для студентов и работающих. Оба варианта включают 5 факторов и общий показатель: «удовлетворенность профессиональной деятельностью» (УПД); «Адаптация в коллективе»; «Целеустремленность»; «Контроль поведения»; «Восстановление».

Образ жизни рассматривался при помощи опросника «Профилактика здорового образа жизни» (Health-Promoting Lifestyle Profile, HPLP), состоящий из шести шкал [1]: «Ответственность за здоровье» отражает отношение к своему здоровью; «Физическая активность»; «Питание»; «Внутренний/духовный рост»; «Межличностные отношения»; «Управление стрессом».

В исследовании приняли участие студенты (возраст от 17 до 19 лет) и преподаватели вузов (возраст от 24 до 53 лет), по 93 чел. Распределение по полу: в группе студентов 26 % юношей и 74 % девушек; у преподавателей всего 10 % представителей мужского пола. Студенты и преподаватели из разных вузов. Учитывая этот факт, перед применением метода структурного моделирования (SEM), были проведены регрессионный и сравнительный анализы данных, с помощью метода Бутстреп (bootstrap) на 1000 образцов. Как итог – основные результаты подтверждены, что дало основание для использования SEM.

На первом этапе построены модели путей, отражающие взаимосвязь параметров профессионального развития и субъективного переживания повседневного стресса у преподавателей и студентов.

Анализ моделей выявил общее во внутренней структуре факторов профессионального развития у преподавателей и студентов. Так, в обеих структурах на целеустремленность и на адаптацию оказывают влияние удовлетворенность профессиональной деятельностью и контроль поведения. Параметр «восстановление» способствует повышению самоконтроля. Далее в структурах намечаются отличия. У преподавателей восстановление связано с возрастом, а именно: чем старше преподава-

тель, тем сложнее восстанавливается психофизиологический потенциал. С другой стороны – на восстановление негативное влияние оказывает субъективное переживание повседневного стресса.

У студентов в структуру добавляются факторы «пол» и «возраст». Общий показатель переживания повседневного стресса влияет на удовлетворенность учебно-профессиональной деятельностью, т. е. понижает ее. «Пол» имеет прямые связи с адаптацией, УПД и субъективным переживанием ПС. Иными словами можно отметить, что девушки лучше адаптируются в новой профессиональной среде, они в большей степени удовлетворены самим процессом обучения в вузе и легче переносят повседневные неприятности. Возраст включился в структуру таким образом, что полученные эффекты свидетельствуют о следующем: чем моложе студент, тем он больше находит целей в своей деятельности, резервов для восстановления, а также легче подстраивается к новой ситуации профессионального развития.

Все критерии моделей находятся в допустимых пределах, т. е. эмпирически подтверждены: модель (студенты) хи-квадрат = 15,917; df = 14; p = 0,318; CFI = 0,986; GFI = 0,972; RMSEA = 0,039; PCLOSE = 0,534; модель (преподаватели) хи-квадрат = 13,954; df = 14; p = 0,453; CFI = 1,000; GFI = 0,976; RMSEA = 0,000; PCLOSE = 0,663.

Далее необходимо было проверить факт влияния характера профессионального развития преподавателей на аналогичную оценку своей ситуации у студентов. Для этого была построена структурная модель, в которой характер профессионального развития преподавателей был представлен в виде латентной переменной, содержащей все параметры профессионального развития: «целеустремленность», «УПД», «адаптация», «контроль поведения» и «восстановление». Фактор профессионального развития студентов представлен эмпирической переменной в виде общего показателя. Также в структуру вошел общий показатель субъективного переживания повседневного стресса студентов. Модель показывает, что на характер профессионального развития студентов оказывает влияние УПД преподавателей, а общий фактор проф. развития студентов и преподавателей снижает интенсивность стрессорного переживания. Модель эмпирически подтверждена: хи-квадрат = 13,709; df = 13; p = 0,395; CFI = 0,990; GFI = 0,976; RMSEA = 0,024; PCLOSE = 0,603.

Так как параметры ОЖ могут выступать ресурсом профессионального развития, а также выступать в качестве предикторов повседневного стресса, важно учитывать образ жизни человека в контексте профессиогенеза. Структура модели (группа студентов) показала эффект влияния параметра ПроЗОЖ «внутренний рост» на латентную переменную про-

фессионального развития. В структуру также вошли факторы «пол» и «возраст». С одной стороны, у девушек больше выражено стремление к внутреннему росту, самореализации, с другой – они дольше восстанавливают психофизиологический потенциал. У молодых студентов отмается большее стремление к внутреннему росту, и они более позитивно оценивают свою ситуацию профессионального развития. Критерии модели находятся в допустимых пределах: хи-квадрат = 12,306; df = 16; p = 0,723; CFI = 1,000; GFI = 0,976; RMSEA = 0,000; PCLOSE = 0,871.

Интересно, что факторы образа жизни не оказывают прямого влияния на общий показатель интенсивности переживания повседневного стресса, а запускают механизм через профессиональное развитие таким образом, что повышают уровень общего показателя ФПР, который, в свою очередь, ведет к снижению интенсивности переживания ПС. Модель эмпирически подтверждена: хи-квадрат = 7,114; $df = 11$; $p = 0,790$; CFI = 1,000; GFI = 0,985; RMSEA = 0,000; PCLOSE = 0,891.

Проведенное исследование показало специфику взаимосвязи профессионального развития и субъективного переживания повседневного стресса, которое (переживание) запускает механизм снижения УПД студентов (учебно-образовательную деятельность). У преподавателей этот механизм запускается через параметр «восстановление», т. е. высокий уровень переживания снижает психофизиологический потенциал, снижая далее все параметры профессионального развития.

Обнаружено влияние УПД преподавателей на благополучный характер профессионального развития студентов, что является значимым результатом. Также следует отметить сильное воздействие на благоприятную картину профессиогенеза стремления к самореализации, внутреннему росту.

В качестве ресурсов профессионального развития можно отметить параметры ПроЗОЖ «физическая активность», «межличностное общение», «управление стрессом», «внутренний рост». Предикторами кризисного характера профессионального развития выступает параметр субъективного переживания повседневного стресса (в обеих группах); «возраст» в группе студентов.

Основным ограничением данного исследования заключено в выборке, а именно, студенты и преподаватели из разных вузов, что было учтено при обработке данных.

Литература

1. Петраш М. Д., Стрижицкая О. Ю., Муртазина И. Р. Валидизация опросника «Профиль здорового образа жизни» на российской выборке // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26, № 3. С. 164–190. https://doi.org/10.17759/cpp. 2018260309

2. Опросник повседневных стрессоров / М. Д. Петраш, О. Ю. Стрижицкая, Л. А. Головей, С. С. Савенышева // Психологические исследования. 2018. № 11(57).

3. Понимание наставничества современной молодежью на начальном этапе профессионального обучения / М. Д. Петраш, О. Ю. Стрижицкая, М. К. Полякова, Т. С. Харитонова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 85–91. DOI 10. 34216/2073-1426-020-26-1-85-91

4. Landreville P., Vezina J. A comparison between daily hassles and major life events as correlates of well-being in older adults // Canadian Journal on Aging. 1992. Vol.11. P. 137–149.

5. Healthy lifestyle and life expectancy at age 30 years in the Chinese population: an observational study / Sun O., Yu D., Fan J., Yu C., Guo Yu., Pei P., Yang L., Chen Yu., Du H., Xiaoming Ya., Sansome S., Wang Yo., Zhao W., Chen J., Chen Zh., Zhao L., Lv J., Li L. // The Lancet Public Health. 2022. Vol. 7, Iss.12. P. e994–e1004. https://doi.org/10.1016/S2468–2667(22)00110–4

6. Healthy lifestyle in late-life, longevity genes, and life expectancy among older adults: a 20-year, population-based, prospective cohort study / Wang J., Chen Ch., Zhou J., Ye L., Li Ya., Xu L., Xu Z., Li X., Wei Yu., Liu J., Lv Yu., Shi X. // The Lancet Healthy Longevity. 2023. Vol. 4, Iss.10. P. e535–e543, https://doi.org/10.1016/S2666-7568(23)00140-X

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ КОРРУПЦИИ В КОНТЕКСТЕ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Е. С. Усолкина
начальник государственной гражданской службы и кадровой работы
министерства здравоохранения Иркутской области

М. Ю. Кузьмин
кандидат психологических наук, доцент
Иркутский государственный университет

Тема распространения коррупции широко обсуждается в современном обществе. Актуальность проблемы обусловлена дестабилизирующим влиянием коррупции на систему государственного управления, экономические процессы и уровень благосостояния населения. Коррупция в сфере образования так же особенно опасна – выпускники ежегодно становятся дипломированными в специалистами в сфере здравоохранения, промышленности, образования, безопасности и др., привнося соответствующую культуры в эти организации [1].

При этом можно констатировать, что проблема коррупции в образовательной среде недостаточно разработана. Отсюда целью нашего исследования является анализ существующих подходов к проблеме коррупции вообще и применительно к образовательной среде – как с точки зрения психологии, так и с точки зрения других подходов.

Традиционно коррупция рассматривалась в науке как правовая и политико-экономическая категория. Между тем ее анализ происходит и в культурологии, истории, политологии и т. д. В психологической науке так же выделяют отдельное направление – психология коррупции [2]. Однако понять проблематику отрасли невозможно без анализа определений данного феномена.

Начнем с определений коррупции. Буквальное толкование латинского термина «corruptio» как «разрушение души» предполагает не отдельного человека – коррупционера или взяткодателя, а души нации, народа, подрыв конституционных основ государственности. Криминологический подход трактует коррупцию как совокупность преступных деяний, совершаемых конкретными лицами [3]. В политическом дискурсе коррупция определяется как использование должностным лицом «служебного положения» и статуса в системе государственной власти, статуса органа государственной власти, который он представляет, в целях противоправного извлечения выгоды [4]. Существует также и несколько основных концепций коррупции как культурного феномена. Согласно одной из них, коррупция является своеобразной культурой (деловой или организационной) и должна анализироваться с точки зрения воспроизводимых внутри делового сообщества или организации символов, мифов, обычаев, представлений и базовых ценностей. Представители такого подхода определяют культуру коррупции как организационную культуру, которая характеризуется цинизмом и потерей здравого смысла. В рамках второго подхода коррупция – это временное состояние, дисфункция в культуре, понимаемая как система ценностей, норм и установок, разделяемых членами сообщества [5].

Для нас важно, что вне зависимости от определений коррупция рассматривается как некое антиобщественное, противоправное явление, как некая «антикультура», оказывающая деструктивное влияние не только на общество в целом, но и на психику лиц, вовлеченных в нее.

Перейдем теперь к психологическому измерению феномена коррупции. Хотя ее природа в контексте психологического знания достаточно не изучена, однако ключевые «проблемные» области можно все-таки обозначить: подрыв общественного доверия; отклонение от общественной нормы; преобладание личных интересов над общественными; нацеленность на извлечение выгоды. Поэтому в фокусе внимания оказывается или личность участников коррупционных отношений, или формирование коррупционного поведения, или психологические методы противодействия коррупции [6–8].

Согласно научным изысканиям Р. Гарифуллина, касающимся исследований психологических и психотерапевтических подходов к проблеме взяточничества и взяткомании, личность коррупционера рассматривается с позиции когнитивного, психоаналитического, бихевиорального, гуманистического, манипуляционного и смыслового подходов. В рамках когнитивного подхода психическая зависимость коррупционера анализируется в связи со специфическими механизмами локуса контроля и нарушениями в структуре когнитивных (познавательных) про-

цессов. Согласно психоаналитическому подходу взяткомания связана с генезисом психической зависимости и дефектами психосексуального развития. Взятничество и взяткомания рассматривается как следствие регрессии, связанной с бессилием «Я» и невозможностью преодоления фрустрации и беспомощности при встрече с трудностями. С точки зрения бихевиорального подхода, отмечается низкая устойчивость взяточников и взяткоманов к стрессам, а также очень высокая результативность поведения, направленного на получение взяток. В этом случае, отказ от получения взяток рассматривается как поведение с высокой степенью неопределенности и отсутствием удовлетворительных поведенческих схем. Согласно гуманистическому подходу взяточничество взяткомания вызывается реакцией личности на экзистенциальную фрустрацию, как протест против социального давления, скуки, невозможности самореализации (низкий уровень креатива в России, нет производства и др.), как стремление «потреблять счастье в чистом виде» [9].

Более комплексный подход предлагает О. В. Ванновская. Она утверждает, что коррупция как феномен поведения субъекта государственной власти – специфический предмет именно для психологического исследования, и он не изучается в рамках других наук. В связи с этим в первую очередь возникает потребность в выстраивании междисциплинарных связей внутри психологического анализа проблемы коррупции и выделении предметных областей исследования психологии коррупции в рамках различных отраслей психологической науки. Так, культурно-историческая психология может изучать культурно-исторические предпосылки коррупции и особенности ее проявлений в рамках различных культур (этносов); юридическая – правосознание, девиантное поведение, нормативное поведение, юридические аспекты коррупционного поведения; социальная – социально-психологические детерминанты коррупционного поведения; конфликтология – конфликт интересов в деятельности государственных служащих; психология личности – личностные детерминанты коррупции и антикоррупционного поведения (ценностные, мотивационные, эмоционально-волевые, когнитивные), а также антикоррупционную устойчивость как свойство личности; психология развития, акмеология (изучает феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на этапе его взрослости, особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии) – проблемы формирования и развития антикоррупционной устойчивости; клиническая психология (отрасль психологии, которая занимается изучением психологических аспектов здоровья и болезни, особенностей влияния психологических факторов на состояние здоровья и течение заболевания, особенностей индивидуального реагирования на болезненные состояния,

разработкой психопрофилактических и реабилитационных мероприятий) – патохарактерологические свойства личности коррупционера; политическая психология – психолого-политические феномены коррупции как инструмент предвыборных технологий и психологии политической борьбы. В рамках психодиагностики могут разрабатываться методы диагностики и прогнозирования коррупционного поведения [10].

На наш взгляд, именно в этой связи необходимо рассматривать феномен коррупции в контексте безопасности образовательной среды. С одной стороны – как он может осуществляться в образовательных организация, с другой – с позиций обучения и воспитания антикоррупционной устойчивости участников образовательного процесса. Только такое комплексное понимание феномена коррупции в образовательных организациях позволит проанализировать его психологические детерминанты и сформировать некую резистентность к коррупционному поведению.

Литература

1. Олихнович К. В. Коррупция в системе высшего образования Российской Федерации // Международный научно-исследовательский журнал. 2021.

2. Журавлев А. Л., Юревич А. В. Психологические факторы коррупции // Прикладная юридическая психология. 2012. № 1.

3. Алехин Э. В., Еремина Е. В. Коррупция в России: системный анализ // Общество: социология, психология, педагогика. 2016.

4. Карепова С. Г., Некрасов С. В., Пинчук А. Н. К интерпретации понятия «коррупция»: социетальные и социально-психологические аспекты // Горизонты гуманитарного знания. 2018. № 2. С. 52–64. DOI: 10.17805/ggz.2018.2.5

5. Заброда Д. Г. Коррупция: неправовые подходы к определению понятия // Проблемы правоохранительной деятельности. 2013. № 2. С. 131–137.

6. Журавлев А. Л., Юревич А. В. Психологические факторы коррупции // Прикладная юридическая психология. 2012. № 1.

7. Антонян Ю. М. Типология коррупции и коррупционного поведения. URL: http://antonyan-jm. narod.ru/inter3. html.

8. Качаев Р. И. Механизмы борьбы с коррупцией: психологический аспект // Общество и право. 2013. № 4(46). С. 236–239.

9. Гарифуллин Р. Психологические и психотерапевтические подходы к проблеме взяточничества и взяткомании (новая концепция разрешения проблемы коррупции). URL: https://psyfactor.org/lib/corruption2. htm.

10. Ванновская О. В. Психология коррупционного поведения государственных служащих : монография. 2-е изд., стер. М. : Юрайт, 2024. 251 с.

ИЗМЕНЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ РЕФЕРЕНТНОСТИ, УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ И ЗАЩИЩЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ДЕТСКОГО САДА КАК РЕЗУЛЬТАТ РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С СУБЪЕКТИВНЫМ БЛАГОПОЛУЧИЕМ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

Е. Г. Щукина
старший преподаватель
Забайкальский государственный университет

В настоящее время в психологии образования предпринимаются многочисленные исследования психологической безопасности образовательной среды, в том числе дошкольных образовательных учреждений. Эти исследования умножаются по причинам: 1) возрастания угроз психологической безопасности в детском саду; 2) возрастания гуманистических тенденций в образовании, диктующих необходимость не просто качественной реализации образовательных программ, но и обеспечения высокого уровня защищенности в образовательной среде; 3) активного включения в практику психологического сопровождения всех субъектов дошкольного образования, включая воспитателей; 4) современной тенденции педагогической психологии ориентироваться не на частные проявления комфорта и/или угроз, а на системные, интегральные явления, какими являются субъективное благополучие воспитателей и психологическая безопасность образовательной среды детского сада, в которой они функционируют; 6) повышенного внимания психологов к образовательной среде детского сада, которая долгое время ошибочно идеализировалась и считалась беспроблемной с точки зрения психологической безопасности [4; 7; 8].

Под психологической безопасностью образовательной среды И. А. Баева понимает такое ее состояние, которое «свободно от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствует удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создает референтную значимость среды и обеспечивает психическое здоровье включенных в нее участников» [1, с. 83]. Выделены показатели психологически безопасной образовательной среды: референтная значимость образовательной среды; удовлетворенность потребности в личностно-доверительном общении; защищенность от психологического насилия во взаимодействии [2].

Образовательная среда детского сада – это особый тип среды, имеющий следующие особенности: длительность пребывания и связанная с

этим интенсивность психологических воздействий на всех субъектов среды, ярко выраженный эмоциональный характер взаимодействия, особая восприимчивость детей к любым рискам и угрозам. Закономерно, что роль воспитателя в обеспечении психологической безопасности образовательной седы в детском саду колоссальна. Психологические характеристики взаимодействия воспитателя им ребенка определяют как психологические характеристики образовательной среды, так и оказываемый на развитие ребенка эффект. Ясно, что только субъективно благополучный воспитатель способен транслировать детям здоровые и зрелые стратегии общения, обеспечивать им психологически безопасную образовательную среду.

В зарубежной психологии одной из самых известных концепций изучения субъективного благополучия в профессиональной деятельности является разработанная в конце 1980-х гг. теория профессионального благополучия Варра П., согласно которой структуру субъективного благополучия в профессиональной деятельности формируют четыре первичных компонента – эмоциональное благополучие, стремление к росту и развитию, автономия, компетентность, обобщающиеся в один интегральный показатель «общее функционирование», характеризующий личность профессионала в целом [9].

Содержание субъективного благополучия личности и тот факт, что оно очевидным образом связано с психологической безопасностью образовательной среды, позволяют выдвинуть предположение о том, что при повышении субъективного благополучия показатели психологической безопасности образовательной среды также повысятся. Для верификации этой гипотезы был реализован эксперимент.

Экспериментальная группа (62 чел.) – это 4 подгруппы воспитателей из конкретных четырех детских садов с самыми низкими показателями субъективного благополучия (по результатам констатирующего исследования было обнаружено именно 4 таких детских сада с большой долей негативных показателей), а контрольная группа (76 чел.) – совокупная группа воспитателей из разных детских садов (они либо отказались участвовать в исследовании, либо же в детском саду таких воспитателей с низким уровнем субъективного благополучия было слишком мало для организованной групповой работы).

Содержание занятий строилось в соответствии с принципами и содержанием развивающего воздействия на благополучие личности [3; 5; 6]. Организационно эксперимент заключался в периодических занятиях с группами воспитателей: 2 раза в неделю по 1,5 ч в течение 8 мес. с перерывами на зимние каникулы и с учетом отмен занятий по техническим причинам (санитарные дни, плановые мероприятия в детском саду,

праздники-утренники и т. п.). В итоге в каждом детском саду было проведено 60 занятий общей продолжительностью 90 астрономических часов.

В качестве психодиагностического инструмента использовалась модифицированная для детских садов анкета И. А. Баевой для родителей и воспитателей (без обследования детей как субъектов образовательной среды).

В соответствии с нашим предположением о том, что в результате этой работы изменятся к лучшему показатели психологической безопасности образовательной среды детского сада, проанализируем соответствующие данные (табл. 1–3).

Таблица 1

Результаты статистической оценки достоверности сдвигов в параметрах психологической безопасности образовательной среды детского сада в результате эксперимента по повышению субъективного благополучия воспитателей

Параметры психологической безопасности образовательной среды детских садов	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Воспитатели		Родители		Воспитатели		Родители	
	Gэмп	φ*эмп	Gэмп	φ*эмп	Gэмп	φ*эмп	Gэмп	φ*эмп
Референтность	3 ($p \le 0{,}05$)	**5,12** ($p \le 0{,}01$)	5	2,24 ($p \le 0{,}05$)	5	0,54	4	0,68
Удовлетворенность	**3** ($p \le 0{,}01$)	**4,15** ($p \le 0{,}01$)	**6** ($p \le 0{,}01$)	1,65 ($p \le 0{,}05$)	4	1,02	3	0,92
Защищенность	6 ($p \le 0{,}05$)	2,02 ($p \le 0{,}05$)	4	1,56	6	0,38	3	0,58
Индекс психол. безопасности образовательной среды детских садов	4 ($p \le 0{,}05$)	**3,04** ($p \le 0{,}01$)	4 ($p \le 0{,}05$)	1,87 ($p \le 0{,}05$)	4	0,76	7	1,05

Из представленных данных видно, что в экспериментальной группе статистически высокозначимые сдвиги получены как собственно по индексу психологической безопасности образовательной среды, так и по двум ее параметрам из трех – референтности и удовлетворенности. Причем эти статистически высокозначимые сдвиги зафиксированы только в выборке воспитателей – именно они после эксперимента начали ощущать образовательную среду как более значимую для них и более удовлетворяющую. По оценкам родителей здесь также произошли значимые изменения, но они подтверждены на пятипроцентном уровне вероятности ошибки и в основном по угловому преобразованию Фишера.

Самый сильный сдвиг – это сдвиг в сторону повышения референтности образовательной среды по оценкам воспитателей после эксперимента (φ*эмп. $= 5{,}12$, $p \le 0{,}01$): программа вызвала существенное уве-

личение у воспитателей значимости профессионального окружения, образовательная среда, в которой они трудятся, стала для них референтной, развивающей их самоотношение, самоопределение, самоощущение, самопланирование и самоактуализацию.

Сдвиг по удовлетворенности образовательной средой также весьма существенный (φ*эмп. = 4,15, $p \leq 0{,}01$): развивающая программа повысила не просто удовлетворенность жизнью как один из показателей субъективного благополучия воспитателей, но и удовлетворенность образовательной средой, которая составляет существенную часть их жизни.

Если делать предположения о том, с чем связаны значимые сдвиги в родительских оценках референтности образовательной среды детского сада и удовлетворенности ею с учетом того, что на родителей как субъектов образовательной среды воздействий не было, то правомерно говорить о следующем: положительные изменения в субъективном благополучии воспитателей закономерно проявились в их стиле общения, в том коммуникативном посыле, который они стали адресовать родителям каждый день, в ощущении большего комфорта, которое привело к снижению конфликтности, увеличению доброжелательности в детском саду, и родители это почувствовали.

При объединении отдельных вопросов анкеты-опросника И. А. Баевой становится возможным оценка не просто трех ключевых параметров/компонентов психологической безопасности образовательной среды детских садов, но и их подпараметров. Это позволит детальнее оценить результаты реализованного эксперимента, анализируя сдвиги в оценках воспитателей «внутри» референтности и удовлетворенности. Сдвиги по отдельным подпараметрам удовлетворенности воспитателей образовательной средой по результатам эксперимента показаны в табл. 2. Сдвиги по отдельным подпараметрам защищенности воспитателей в образовательной среде по результатам эксперимента показаны в табл. 3.

Таблица 2

Сдвиги в отдельных параметрах удовлетворенности воспитателей образовательной средой по результатам эксперимента

Параметры удовлетворенности воспитателей образовательной средой	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	ДО	ПОСЛЕ	φ*эмп.	ДО	ПОСЛЕ	φ*эмп.
Сохранение личного достоинства	2,5	3,2	1,85 ($p \leq 0{,}05$)	2,3	2,3	0,35
Возможность обратиться за помощью	2,8	3,0	1,88 ($p \leq 0{,}05$)	2,5	2,7	0,94
Помощь в выборе собственного решения	2,5	2,7	1,50	2,7	2,7	0,15

Таблица 3

Сдвиги в отдельных показателях защищенности воспитателей в образовательной среде до и после участия в экспериментальной программе (φ*эмп.)

Угрозы и риски	Источники угроз по субъектам образовательной среды	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Публичные унижения	со стороны родителей	1,04	0,14
	со стороны коллег	1,51	0,39
	со стороны администрации	0,91	0,82
Унижения	со стороны родителей	1,70 ($p \leq 0,05$)	0,32
	со стороны коллег	1,72 ($p \leq 0,05$)	0,07
	со стороны администрации	0,88	1,12
Высмеивания	со стороны родителей	1,11	0,91
	со стороны коллег	1,88 ($p \leq 0,05$)	1,67 ($p \leq 0,05$)
	со стороны администрации	0,81	0,82
Угрозы	со стороны родителей	0,22	0,43
	со стороны коллег	0,93	1,57
	со стороны администрации	0,65	0,49
Обзывания	со стороны родителей	0,66	0,82
	со стороны коллег	1,12	0,44
	со стороны администрации	0,49	0,09
Игнорирование	со стороны родителей	0,99	0,57
	со стороны коллег	**2,40** ($p \leq 0,01$)	0,99
	со стороны администрации	0,91	1,15
Неуважительное отношение	со стороны родителей	1,41	0,67
	со стороны коллег	1,90 ($p \leq 0,05$)	0,59
	со стороны администрации	**2,33** ($p \leq 0,01$)	0,03
Недоброжелательное отношение	со стороны родителей	1,84 ($p \leq 0,05$)	1,02
	со стороны коллег	1,79 ($p \leq 0,05$)	0,45
	со стороны администрации	1,03	1,12

В экспериментальной группе сдвиг по параметру удовлетворенности воспитателей образовательной средой произошел в основном за счет повышений по показателям «сохранение личного достоинства» и «возможность обратиться за помощью». Полагаем, что сдвиги по «сохранению личного достоинства» произошли за счет целенаправленной психологической работы на самопринятие, выработку автономии, стимулирование личностного роста, а показатель «возможность обратиться за помощью» был увеличен за счет коммуникативных направлений психологического воздействия.

Результаты чрезвычайно интересны: по ним видно, во-первых, почему параметр защищенности в образовательной показал гораздо меньшие изменения по сравнению с параметрами референтности и удовлетворенности (он сопряжен с большим количеством конкретных угроз и рисков от разных субъектов образовательной среды, оценка которых

воспитателями очень различается), во-вторых, какие источники угроз и рисков кажутся воспитателям наименее преодолимыми (это в большем степени родители и администрация, чем коллеги – положительные сдвиги по угрозам и рискам от родителей и администрации единичны).

Удалось вызвать существенные сдвиги в сторону уменьшения таких угроз и рисков, как «унижения» (они у воспитателей уменьшились как в отношении родителей, так и в отношении коллег), высмеивания и игнорирование (от коллег), неуважительное отношение (от коллег и администрации) и недоброжелательное отношение (от родителей и от коллег).

По публичным унижениям, угрозам и обзываниям как видам рисков в структуре параметра защищенности воспитателей в образовательной среде добиться сдвигов не удалось, отчасти потому что эти риски и не были сильно выраженными на входной диагностике, отчасти потому что это самые агрессивные и грубые формы коммуникативного насилия, которое в таком виде редко встречается в детских садах.

Интересен спонтанный сдвиг в сторону уменьшения высмеиваний со стороны коллег в контрольной группе (φ^*эмп. $= 1{,}67$, $p \leq 0{,}05$): это единственный статистически достоверный сдвиг в контрольной группе, сдвиг-эксцесс, и его можно предположительно объяснить мотивирующим эффектом тестирования, заставившим воспитателей задуматься о вреде такого относительно «приемлемого» коммуникативного поведения (многие не считают его вредным или дурным), как высмеивание.

Таким образом, анализ и интерпретация результатов реализованного эксперимента по апробации программы повышения субъективного благополучия воспитателей и улучшения показателей психологической безопасности образовательной среды дошкольных образовательных учреждений позволили сделать заключение об эффективности этой программы: повысились основные параметры психологической безопасности образовательной среды детских садов, где проводилась программа.

Результаты исследования конкретизируют содержание работы по психологическому сопровождению воспитателей дошкольных образовательных учреждений, позволяя выстраивать его вокруг субъективного благополучия. При этом подобное сопровождение воспитателей может реализовываться как самостоятельная задача независимо от оценок психологической безопасности в детском саду, но также и как часть программ по обеспечению психологической безопасности.

Также мы полагаем, что апробированная программа при условии модификаций может применяться и в школьных условиях, в учреждениях дополнительного образования, в других образовательных учреждениях – ее построение вокруг субъективного благополучия педагогов позволяет решать разнообразные задачи в рамках деятельности психологических служб самых разнообразных учреждений.

Литература

1. Баева И. А. Общепсихологические категории в практике исследования психологической безопасности образовательной среды // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2010. № 128. С. 27–39.
2. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. СПб. : Союз, 2002. 270 с.
3. Батурин Н. А., Башкатов С. А., Гафарова Н. В. Теоретическая модель личностного благополучия // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2013. Т. 6, № 4. С. 4–14.
4. Психологическое благополучие воспитателей дошкольных образовательных учреждений России / Е. Н. Волкова, О. М. Исаева, Д. С. Корниенко, Ю. И. Семенов // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28, № 3. С. 85–100. DOI: 10. 17759/pse. 2023280307
5. Данилова О. Ю. Психологические условия формирования эмоционального благополучия личности : дис. … канд. психол. наук. Новосибирск, 2007. 291 с.
6. Зеликсон Д. И. Влияние позитивных психологических интервенций на субъективное благополучие подростков // Российский психологический журнал. 2015. Т. 12, № 3. С. 33–39.
7. Взаимосвязь психологической безопасности образовательной среды вуза и психологического благополучия ее субъектов / Е. А. Кедярова, Н. С. Кондрашова, К. С. Литвиненко, Н. И. Чернецкая, Е. Г. Щукина // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2023. Т. 43. С. 19–32.
8. Крапчетова О. С., Чернецкая Н. И, Щукина Е. Г. К вопросу о содержании и проявлениях психологического благополучия педагога // Педагогический ИМИДЖ. 2023. Т. 17, № 1 (58). С. 68–90.
9. Warr P. The measurement of well-being and other aspects of mental health // Journal of Occupational Psychology. 1990. Vol. 63, N 3. P. 193–210. DOI: 10.1111/j.2044-8325.1990.tb00521.x

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕРЫ ПО КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

З. А. Аксютина
кандидат педагогических наук, доцент
Омский государственный педагогический университет

Т. Ю. Удалова
кандидат педагогических наук, доцент
Омский государственный педагогический университет

Проблема тревожности у детей старшего дошкольного возраста достаточно распространённая. Одной из существенных причин возникновения тревожности у дошкольников выступает система внутрисемейных отношений, выраженных в диадах: мать – отец, родитель(и) – ребенок (дети). Наличие тревожности выступает препятствием в становлении и развитии ребенка, блокирует получение новых знаний, формирует страхи (вплоть до физиологических проявлений), деформирует личностное развитие, что может найти выражение в формировании неуверенности, беспричинном беспокойстве, потери познавательных интересов, неразвитости креативности, ограничении коммуникативных контактов.

Исследований тревожности у детей дошкольного возраста в 2023 г. явно недостаточно. По данным российского ресурса elibrary их всего два. Выделим работу В. В. Гордеевой и Е. Р. Бириной, проанализировавших тревожность и готовность к обучению [1]. Они пришли к выводу о необходимости профилактировать данное состояние. Г. Р. Шаряфетдинова указывает, на необходимость изучения самосознания в контексте тревожности дошкольников. Она полагает, что важно снижать тревожность дошколят средствами коррекционно-развивающей работы [6].

К определению понятия тревожность обращались Р. С. Немов, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, С. С. Степанов и др.

Рассмотрим наиболее известные определения (табл. 1).

Таблица 1

Определения понятия «тревожность»

Автор	Определение
Р. С. Немов	«Тревожность – свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [3, с. 571].
А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых	«Тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента» [4, с. 39].
С. С. Степанов	«Тревожность – переживание эмоционального неблагополучия, связанное с предчувствием опасности или неудачи» [5, с. 138]

Анализ определений позволяет говорить о том, что тревожность относится к эмоциональным проявлениям, что связано со специфическим проживанием ситуаций, которые воспринимаются человеком как опасные, либо неудачные.

Для выявления уровня тревожности дошкольников было проведено исследование в БДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 23» г. Омска. В нем приняли участие 10 детей, в возрасте от 6 до 7 лет. Участвовало в диагностических процедурах 4 мальчика и 6 девочек.

Исследование проводилось с использованием методики «Выбери нужное лицо». Данная методика относится к проективным, ее авторы В. Амен, М. Дорки и Р. Тэммл [2]. Полученные индивидуальные результаты представлены в табл. 2.

Обобщенные результаты исследования уровня тревожности дошкольников по методике «Выбери нужное лицо» отражены в табл. 3.

Таблица 2

Результаты исследования уровня тревожности дошкольников
(методика «Выбери нужное лицо»)

Испытуемые	Рисунок													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Полина	+	+	-	-	+	+	+	-	-	-	+	-	+	+
Саша	+	+	-	+	+	+	-	-	-	-	+	-	+	-
Асель	+	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	-	+	-
Денис	+	+	-	-	+	-	+	-	-	-	+	-	+	-
Наташа	+	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	-	+	-
Сергей	+	+	-	+	+	-	+	-	+	-	-	-	-	-
Никита	+	+	-	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
Катя	+	+	-	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	+
Софья	+	+	-	+	+	-	+	-	-	-	+	-	+	+
Алина	+	+	-	+	+	-	+	-	-	-	+	-	+	+

Таблица 3

Обобщенные результаты исследования уровня тревожности дошкольников
(методика «Выбери нужное лицо»)

Уровень тревожности	Количество испытуемых	Индекс тревожности, %
Высокий	3 (30 %)	57,1
Средний	7 (70 %)	35,7–50
Низкий	0 (0 %)	0

По результатам исследования можно говорить о выраженной тревожности у всех детей. Так, 7 респондентов (70 %) имеют средний уровень, а 3 испытуемых (30 %) – высокий уровень тревожности.

Дети с высоким уровнем тревожности во время тестовых процедур проявляли выраженное беспокойство, волнение. При ответах делали частые паузы, говорили быстро или излишне медленно, зачастую невнятно. У отдельных детей наблюдались физиологические признаки повышенной тревожности. Например, учащение дыхания, потение ладоней рук, непроизвольные движения конечностей. В ходе исследования высокотревожные дети нередко выбирали рисунок, на котором было изображено лицо с грустными эмоциональными проявлениями.

Очевидно, что в ходе исследования тревожности у дошкольников обнаружены общие черты ее проявления. Это исследование доказывает, что в среде дошкольников уровень тревожности имеет выраженность и требуются специально организованные подходы для ее преодоления.

Источниками детской тревоги выступали: ситуации неспособности совладать с сложившимися обстоятельствами, тревога из-за препятствий в достижении цели, тревога из-за возможности отвержения.

Основными причинами возникновения тревожности у детей дошкольного возраста могут выступать: особенности состояния здоровья, в частности нервной и эндокринной систем; нарушения семейного воспитания, следствие чего становится разрушение детско-родительских отношений; внутриличностные конфликты ребенка, формируемые посредством противоречивых требований (или их неадекватность) взрослых к ребенку; наличие высокой тревожности у значимых взрослых, которая отражается в процессе эмоционального заражения; ситуации расставания с родителями; резкое изменение социальной ситуации развития; негативные проявления со стороны сверстников.

Очевидна необходимость коррекции данного состояния. В преодолении тревожных состояний дошкольников значимую роль играют взрослые. Прежде всего это родители и воспитатели дошкольных учреждений. Действия взрослых могут существенно влиять на эмоциональные проявления детей. Кроме осуществления непосредственных коррекционных мероприятий необходимы и социально-психологические меры.

К таким мерам можно отнести коррективы в семейном воспитании. Родителям необходимо рекомендовать: стараться говорить о других людях максимально объективно; снизить количество запретов, особенно не допускать ограничения без объяснения причин; учитывать возрастные возможности ребенка при поручениях различного характера, стараться показать образец выполнения нового; доверять ребенку, важно быть с ним честным; не допускать проживание в борьбе за достижения всего и любой ценой; проявлять в отношение к ребенку понимание, сочувствие и сопереживание; оказывать психологическую поддержку; содействовать самостоятельности, не блокировать инициативы ребенка; заранее обсуждайте возможные затруднения; ищите в поведении ребенка положительные проявления и опирайтесь на них при возникновении затруднений; разговаривайте с детьми, интересуйтесь их делами, событиями дня; поддерживайте телесные проявлений, обнимайте ребенка, когда есть возможность.

Другая группа рекомендательных мер направлена на педагогов, работающих в дошкольном образовании.

Педагогам важно по отношению к детям: создавать ситуации успеха в наиболее активных видах деятельности; в случаях каких-то поведенческих нарушений просите ребенка проанализировать свое поведение, помогите ему выявить ошибки в нем; чаще оценивайте положительные конкретизированные результаты деятельности ребенка; не сравнивайте детей друг с другом; формируйте добрые доверительные отношения; выявляйте положительные качества детей и опирайтесь на них при развитии личности растущего ребенка; стимулируйте те виды деятельности,

которые в данном коллективе вызывают положительные эмоции; развивайте отношения взаимопомощи и взаимовыручки в детском коллективе.

В результате проведенного исследования выявлено, что проблема тревожности у дошкольников остается актуальной. Нами описаны источники детской тревоги и основные причины возникновения тревожности у детей дошкольного возраста.

В ходе анализа тревожности выявлены социально-педагогические меры по коррекции тревожности у детей старшего дошкольного возраста, которые могут осуществлять родители и педагоги дошкольных учреждений. Выполнение социально-психологических мер будет способствовать коррекции тревожности у дошкольников. Их можно реализовывать в следствии коррекционной работы, осуществляемой психологом, в отношении дошкольников с завышенной тревожностью. Родителям и педагогам социально-психологические меры следует транслировать посредством консультирования или в ходе психологического просвещения.

Литература

1. Гордеева В. В., Бирина Е. Р. Влияние тревожности на готовность к обучению в школе детей дошкольного возраста // Вестник педагогических наук. 2023. № 8. С. 119–122.

2. Макшанцева Л. В. Диагностика и профилактика тревожности у дошкольников. М. : МГППИ, 2000. 270 с.

3. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. М. : ВЛАДОС, 1995. 576 с.

4. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Дети без семьи. М. : Педагогика, 1990. 158 с.

5. Степанов С. С. Большие проблемы маленького ребенка: советы психолога – родителям. М. : Педагогика-Пресс, 1995. 165 с.

6. Шаряфетдинова Г. Р. Взаимосвязь тревожности и самосознания в дошкольном возрасте // Актуальные проблемы психологического знания. 2023. № 2(63). С. 121–129. DOI: 10.51944/20738544_2023_2_121

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКА СРЕДСТВАМИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

А. В. Алсаева
студент
Байкальский государственный университет

В настоящее время опыт внедрения программ по формированию гражданской идентичности учащихся старших классов представляет практическую ценность для повышения качества учебно-воспитательного процесса в образовательном пространстве, поскольку она выступает основой группового самосознания и поведения, гражданской активности и толерантности, является залогом стабильности государства.

В современных условиях одним из важнейших приоритетов обновления содержания образования является модернизация и развитие гражданского и патриотического воспитания. Поэтому в исследовании мы определили следующую цель: разработать программу, формирующую гражданскую идентичность обучающихся с помощью средств патриотического воспитания.

Исходя из цели исследования, мы определили следующие задачи:

1) изучить теоретические основы понятий «идентичность», «гражданская идентичность»;

2) проанализировать становление гражданской идентичности у учащихся старших классов МБОУ «Усть-Ордынская СОШ № 2 им. И. В. Балдынова. », Эхирит-Булагатского района;

3) разработать программу патриотического воспитания, направленную на формирование гражданской идентичности;

4) оценить эффективность программы патриотического воспитания, направленную на формирование гражданской идентичности.

Объектом исследования стала – гражданская идентичность, а предметом – формирование гражданской идентичности у учащихся старших классов средствами патриотического воспитания.

В исследовании мы предположили, что после прохождения программы патриотического воспитания у учащихся старших классов общеобразовательной школы в экспериментальной группе статистически значимо изменятся показатели гражданской идентичности по сравнению с констатирующим этапом и с контрольной группой. В качестве методов исследования применялись: «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова),методика «Кто я?» (М. Кун, Т. Макпартленд), методика «Этническая идентичность» (О. Л. Романова), методика «Гражданской идентичности» (Е. Л. Трофимова).

Проанализировав литературу по данной теме, мы пришли к выводу, что гражданская идентичность трактуется исследователями неоднозначно и сегодня в научной области отсутствует единая точка зрения относительно понимания данного феномена, поскольку анализируются различные аспекты изучения гражданской идентичности в соответствии с кругом научных интересов исследователей [2]. При этом научные подходы к толкованию данного термина предпринимались в основном в социологии и политологии, и только относительно недавно появились в поле зрения педагогической и психологической науки.

По нашему мнению, психологические аспекты формирования основ гражданской идентичности старшеклассников состоят в осмыслении психологических особенностей подросткового возраста, в частности, аспектов эмоционального, интеллектуального, социального развития, в использовании и учете данных особенностей с точки зрения сензитивности к воспитанию гражданско-патриотических качеств, развития толерантного сознания и коммуникативной компетентности как в школьной жизни, так и в семье. Учащиеся старших классов (юношеский возраст) – это наиболее сензитивный период, это время перехода к самостоятельности, период самоопределения, формирования мировоззрения, морального сознания и самосознания, а также определения своих жизненных позиций [15].

Программа по патриотическому воспитанию способна побудить к глубоким личностным изменениям старшеклассников, которые затем могут укрепляться и развиваться в условиях реальной жизнедеятельности.

В эмпирической части исследовательской работы нами была определена следующая цель исследования: изучение влияния программы патриотического воспитания на развитие гражданской идентичности у учащихся старших классов. Практическое исследование и апробация программы патриотического воспитания были осуществлены на базе МБОУ «Усть-Ордынская СОШ № 2 им. И. В. Балдынова. », Эхирит-Булагатского района. Группу респондентов составили школьники в возрасте 16–17 лет, учащиеся 10-х классов, в количестве 53 чел. Состав контрольной группы – 26 чел., экспериментальной – 27.

На констатирующем этапе эмпирического исследования мы выявляли исходный уровень проявления показателей гражданской идентичности старшеклассников. Так, в тесте М. Куна, Т. Макпартледн «Кто я?» нас интересовали позиции связанные с гражданской идентичностью. В ответах 81,1 % (43 чел.) респондентов были варианты, указывающие на социальный статус и роль испытуемых, их принадлежности к определенной группе, тем самым указывая на значимость гражданской идентичности. Так наиболее часто встречающиеся ответы: ответы «я – сын, дочь, внук (-чка), сестра, брат, племяница» мы отнесли к характеристике

«семейная принадлежность» 86,7 % (46 чел.), национальность (бурят (-ка)) 71,6 % (38 чел.), человек 45,2 % (24 чел.), ученик (-ца) 77,3 %, личность 37,7 % (20 чел.), гражданин 33,9 % (18 чел.), спортсмен (-ка) 30,1 % (16 чел.) волонтер 22,6 % (12 чел.). Наряду с этим были немногочисленные ответы, относящиеся к субконсессуальным, индивидуальным характеристикам: красивый 22,6 % (12 чел.), любимый человек 15 % (8 чел.), ответственный (-ая) 15 % (8 чел.), хороший (-ая) (в отношении: друг, подруга, товарищ, собеседник) 9,4 % (5 чел.). На основе проведенной диагностики, в целом, личностные характеристики доминируют над гражданскими характеристиками.

По результатам диагностики Г. У. Солдатовой, С. В. Рыжовой «Типы этнической идентичности» мы выявили следующие показатели: в контрольной группе высокий показатель по шкале позитивная этническая идентичность (норма) 92,3 % от общего числа респондентов, в экспериментальной 66,6 %, по шкале этноэгоизм в контрольной группе – 26,9 %, в экспериментальной 44,4 %, по шкале этнонигилизм – контрольная группа 11,5 %, экспериментальная 22,2 %, по шкале этническая индифферентность в контрольной группе показатель 0, в экспериментальной 7,4 %, шкалы этноизоляционизм, этнофанатизм у двух групп показатель равен 0. Таким образом, респонденты контрольной группы бурятской национальности характеризуются положительным отношением к своему этносу с одобрением других этнических групп людей. У респондентов в экспериментальной группе, показатели по шкалам незначительно отличаются по сравнению с контрольной группой. Для контрольной и экспериментальной групп старшеклассников оказался не характерным деструктивный тип этнического самосознания и поведения.

По методике Е. Л. Трофимовой «Гражданская идентичность» в контрольной группе преобладает когнитивный компонент 84,6 % респондентов осознают, что являются гражданами своей страны, ориентируются в истории и культуре своей страны. В экспериментальной группе преобладает эмоциональный и поведенческие компоненты, 47,4 % респондентов на вопрос «Хотелось бы вам уехать из вашей страны навсегда?» ответили «Не хочу, но в будущем возможно».

По результатам опросника О. Л. Романовой «Этническая идентичность» были выявлены показатели, представленные в таблице (%).

На формирующем этапе эмпирического исследования была разработана и апробирована программа патриотического воспитания в экспериментальной группе. Цель программы патриотического воспитания направлена на формирование и развитие гражданской идентичности обучающихся. В программу патриотического воспитания входили задачи направленные на формирование представлений о гражданственности

и патриотизме, формирование активной жизненной позиции, воспитание толерантного сознания, формирование гражданской идентичности, посредством принятия обучающимися базовых национальных ценностей, нравственных приоритетов, национальных духовных традиций.

Таблица

Показатели/уровни	Экспериментальная группа (ЭГ)			Контрольная группа (КГ)		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Чувство принадлежности к своей этнической группе	23	46,1	30,7	40,7	33,3	25,9
Значимость национальности	15,3	50	34,6	14,6	40,7	25,9
Взаимоотношения этнического большинства и меньшинства	18	44,2	35,7	46,6	33,2	20,1
Использование того или иного языка	7,6	15,3	80,6	7,4	11,1	74

Ожидаемые результаты: программа поможет учащимся выработать чувство гордости за свою родину, малую родину и свой народ; формировать общечеловеческие ценности и российские ценности, в том числе человеколюбия, уважения к труду, культуре; позволит получить интеллектуально развитого, коммуникабельного, активного гражданина, который участвует в благотворительной деятельности, волонтерском движении.

На заключительном этапе эмпирического эксперимента нами был повторно проведен анализ результатов диагностического исследования после апробации программы патриотического воспитания.

Анализируя данные, мы выявили, что после апробации программы патриотического воспитания показатели изменились следующим образом: по методике «Кто я?» у 84,5 % респондентов стали ответы, указывающие на значимость гражданской идентичности, так на позициях от 1 до 10: гражданин РФ 58,3 %, житель поселка 43,5 %, патриот 33,9 %.

Так, по результатам диагностики Г. У. Солдатовой, С. В. Рыжовой «Типы этнической идентичности» после апробации программы, показатели в экспериментальной группе значительно возросли по шкале позитивная этническая идентичность (норма) на 20,3 %, по шкале этноэгоизм показатель снизился на 16,4 %, по шкале этнонигилизм показатель снизился на 8,1 %.

По результатам опросника О. Л. Романовой «Этническая идентичность» были выявлены следующие показатели в экспериментальной группе значительно улучшились показатели по шкалам чувство принадлежности к своей этнической группе 40,9 %, значимость национальности – средний показатель повысился 50,3 %, взаимоотношения этниче-

ского большинства и меньшинства повысился средний показатель 45,7 %, снизился – 25,6 %.

По методике Е. Л. Трофимовой «Гражданская идентичность» после апробации программы в экспериментальной группе повысился когнитивный компонент на 50,9 %, эмоциональный на 28,3 % и поведенческий компонент на 20,2 %.

Таким образом, эмпирическое исследование, проведенное после формирующего этапа эксперимента на экспериментальной группе респондентов, продемонстрировало динамику увеличения критериев сформированности компонентов гражданской идентичности, что говорит об эффективности программы направленной на патриотическое воспитание обучающихся, и мы подтвердили выдвинутую нами гипотезу о том, что данная программа способствует формированию гражданской идентичности учащихся старших классов.

Литература

1. Дробижева Л. М. Государственная и этническая идентичность: выбор и подвижность // Гражданская, этническая и религиозные идентичности в современной России / отв. ред. В. С. Магун. М. : Ин-т социологии РАН, 2006. С. 10–30.
2. Дробижева Л. М. Государственно-гражданская идентичность и межэтническое согласие: теоретические и социально-практические проблемы // Власть. 2014. № 11. С. 12–17.
3. Иванова Н. Л., Мазилова Г. Б. Изменения этнической и гражданской идентичности в новых общественных условиях // Вопросы психологи. 2008. № 2. С. 83–93.
4. Водоложская Т. В. Идентичность гражданская // Образовательная политика. 2010. № 5/6. С. 140–142.
5. Логинова А. А. Формирование гражданской идентичности школьников средствами интернет проектов : автореф. дис. … канд. пед. наук. Самара, 2010. 23 с.
6. Ефименко В. Н. Структурные компоненты и содержательное наполнение понятия «гражданская идентичность // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11. С. 250–254.
7. Иванишенко Н. Н. Социальная ответственность и гражданская активность молодежи // Социология. 2007. № 3/4. С. 22–34.
8. Хомяков М. Б. Идентичность, толерантность и идея гражданства // Гражданская, этническая и религиозные идентичности в современной России / под ред. Л. М. Дробижевой. М. : Ин-т социологии РАН, 2006. С. 30–57.
9. Чернов В. В. Формирование гражданственности молодежи // Социология. 2008. № 2. С. 216–221.
10. Юшин М. А. Политические механизмы формирования гражданской идентичности молодежи в современной России : автореф. дис. … канд. полит. наук. Тула, 2007. 24 с.
11. Терехова Т. А. Метаанализ взаимосвязи инновационного потенциала и социального капитала личности // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2012. № 3 (26). С. 38–44.
12. Терехова Т. А., Трофимова Е. Л. Научно-педагогические традиции и инновации кафедры социальной и экономической психологии // Известия Иркутской государственной экономической академии. 2015. Т. 25, № 2. С. 330–335. DOI: 10.17150/1993-3541.2015.25(2).330-335
13. Татарко А. Н., Лебедева Н. М. Социальный капитал: теория и психологические исследования : монография. М. : Рос. ун-т дружбы народов, 2009. 233 с.
14. Вяткин А. П. Личное конструирование как механизм экономической социализации в транзитивном обществе // Известия Иркутской государственной экономической академии. 2015. Т. 25, № 5. С. 897–903. DOI: 10. 17150/1993- 3541. 2015. 25(5). 897-903
15. Карнышев А. Д., Винокуров М. А., Трофимова Е. Л. Межэтническое взаимодействие и межкультурная компетентность. Иркутск : Изд-во БГУЭП, 2009. 310 с.
16. Трофимова Е. Л. Формирование готовности к межкультурному сотрудничеству у студентов в процессе обучения и воспитания в вузе // Сибирский психологический журнал. 2013. № 47. С. 129–140.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЮДЕЙ, ВЫБИРАЮЩИХ ПРОФЕССИЮ СЛЕДОВАТЕЛЯ

А. Д. Багдуева
студент
Байкальский государственный университет

В настоящее время в нашей стране все чаще возникает необходимость психологической оценки личности современного следователя. Это обусловлено задачами повышения эффективности расследования, а также совершенствования функциональных должностных полномочий сотрудников правоохранительных органов, осуществляющих деятельность по расследованию преступлений.

Исходя из запросов практической деятельности, возникает необходимость поиска способов оптимизации развития личностных качеств будущего следователя в высшем учебном заведении, недостаточная научная разработанность данной проблемы, подтверждают актуальность исследования.

Объектом изучения являются индивидуально-психологические, личностные особенности в психологической науке. Предметом выступают личностные особенности людей, выбирающих профессию следователя в период обучения в вузе.

Цель: выявить личностные особенности людей, выбирающих профессию следователя и разработать тренинг, направленный на развитие наиболее значимых личностных качеств будущего следователя

Задачи исследования: 1) изучить социально психологическую литературу по проблеме личностных особенностей людей, стоящих перед выбором профессии; 2) раскрыть психологические особенности периода ранней взрослости в контексте профессионального самоопределения; 3) эмпирически изучить специфику личности, выбирающей профессию следователя, на этапе обучения в вузе; 4) выявить различия в личностных качествах студентов-юристов.

Гипотеза исследования: 1) личностными особенностями, профессионально самоопределяющихся людей и выбирающих профессию следователя выступают ценности, коппинг-стратегии, коммуникативная компетентность, эмоциональный интеллект; 2) существует специфика в личностных особенностях (ценностях, применении коппинг-стратегий, наличии коммуникативной компетентности, эмоционального интеллекта) студентов-юристов, обучающихся на различных направлениях подготовки.

Исследование выполнено в рамках парадигмы профессионально-личностного развития.

Проанализировав литературу по данной теме, мы пришли к выводу, что личностные особенности авторы понимают с двух позиций: с одной стороны – это индивидуально-психологические особенности, в состав которых входят такие характеристики, как темперамент, характер, способности, направленность, мотивация и т. д., а с другой стороны – при профессиональном самоопределении исследователи называют – коммуникативные умения, ценности личности, характеристики стрессоустойчивости и способы поведения при стрессе. Именно характеристики второй группы более всего оказываются значимыми при осуществлении профессионального выбора и самоопределении.

Профессиональное самоопределение авторы раскрывают через понимание того, что личность самостоятельно и осознанно согласует свои возможности с тем, какие требования предъявляет профессиональная деятельность и с тем, насколько человек представляет себя самостоятельным и активным субъектом процесса выбора, определяет ценность и смысл выполняемого труда.

Психологический анализ профессиональной деятельности следователя показал, что деятельность имеет специфические особенности: это деятельность связана с риском для жизни своей и граждан, сопровождается строгим процессуальным регламентом, с использованием коммуникативных средств с участниками предварительного расследования

В эмпирической части исследовательской работы нами была определена следующая цель исследования: при помощи методик выявить личностные особенности людей, выбирающих профессию следователя.

Практическое исследование осуществлялось на базе вузов г. Иркутска: Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации (ВСИ МВД РФ) и Юридический институт Иркутского государственного университета (ЮИ ИГУ).

В рамках нашего исследования и проверки гипотезы возникла необходимость разделить общую генеральную группу на две группы. Это разделение понадобилось для доказательства статистической гипотезы о наличии личностных особенностей у студентов, выбирающих профессию следователя. В первую группу испытуемых вошли студенты 2 курса магистратуры, обучающиеся по программе «Правовое сопровождение бизнеса» в Юридическом институте Иркутского государственного университета (ЮИ ИГУ) в количестве 30 чел. Вторую группу составили курсанты 4-го курса факультета «Правоохранительной деятельности» Восточно-Сибирского института Министерства внутренних дел Российской Федерации» (ВСИ МВД РФ) в количестве 30 чел. Возраст респондентов составляет 21–25 лет. Студенты ВСИ МВД РФ, после завершения обучения, заключают контракт, в соответствии с которым выпуск-

ник обязан отработать в следственном отделе органов внутренних дел не менее 5 лет, трудоустройство в следственные отделы Иркутской области. Студенты ЮИ ИГУ после обучения свою служебную деятельность планируют в организациях, не связанных с осуществлением предварительного следствия.

В исследовании использован психодиагностический комплекс, включающий методики: методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича; тест-опросник коммуникативных умений Л. Михельсона (Ю. З. Гильбух); тест эмоционального интеллекта ЭмИн Д. В. Люсина; опросник способов совладающего поведения Р. Лазаруса. Проверка гипотезы о наличии различий проверялась с применением метода непараметрической статистики и критерия различий U- Манна-Уитни.

Результаты проведения эмпирического исследования

Изучение ценностных ориентаций выявило, что у студентов из группы 1 в число наиболее сформированных ценностей вошли такие ценности как самоутверждение, профессиональная реализация, индивидуалистические ценности. Данный результат можно объяснить тем, что курсанты на момент обучения в высшем учебном заведении профессионально самоопределились, имеют представления о своем предстоящем будущем, нацелены на выполнение служебных задач и реализацию своего профессионального потенциала. У студентов группы 2 значимыми ценностями являются ценности личной жизни, этические, ценности общения. В связи с направленностью обучения студентов ИГУ у них можно наблюдать более демократичные взгляды на жизнь, нацеленные в первую очень на себя самого. Несмотря что возраст и место проживания испытуемых являются одинаковыми, мы можем наблюдать различные закономерности в системе ценностей студентов-юристов. Однако в группах имеются сходства в незначимых ценностях, а именно для студентов не столь важны красота счастье других.

По результатам теста эмоционального интеллекта ЭмИн Д. В. Люсина обе группы выявили средние значения по большинству показателей, что значит, что и понимание чужих эмоций и своих, и управление своими и чужими эмоциями, и контроль экспрессивных проявлений эмоций находятся в пределах нормы. Данный результат интерпретируется так: все студенты по этому показателю развиты, чему могли способствовать уровень образования, условия семейного воспитания, подготовка к обучению в вузе, а также то, что обе группы находятся на последних курсах обучения, все перечисленные обстоятельства подтверждают высокий уровень эмоционального интеллекта студентов.

Проведение исследования при помощи опросника способов совладающего поведения Р. Лазаруса помогло нам установить, что в группе 1

выявлены как наиболее важные такие стратегии как принятие ответственности (66,09 %), самоконтроль (55,91 %) и положительная переоценка (51,96 %). В группе 2 лидирующими стратегиями являются: планирование решения проблемы (68,30 %), поиск социальной поддержки (51,36 %), и принятие ответственности (53,12 %). Согласно результатам тестирования можно предположить, что у студентов юридического института ИГУ имеются навыки мобилизации собственных ресурсов, планирования поэтапного выполнения конструктивных действий для достижения целей и задач. У них наблюдается необходимость быть услышанными, могут решить проблему с помощью привлечения и поддержки окружающих, курсанты ВСИ МВД понимают значимость собственных действий для достижения поставленных целей, также способны трезво дать оценку уровню своего профессионализма. Стратегия положительной переоценки способствует рассматриванию полученного опыта как стимула для личностного роста.

По результатам тест-опросника коммуникативных умений Л. Михельсона были выявлены следующие показатели (рис.).

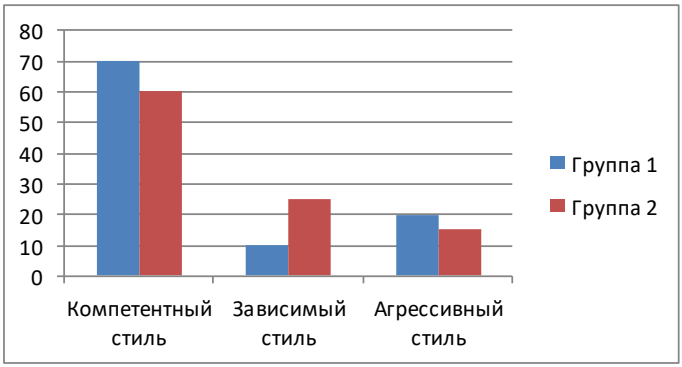


Рис. Результаты тест-опросника коммуникативных умений Л. Михельсона, %, $n_1 = 30$, $n_2 = 30$

В группе 1 компетентный стиль более выражен, чем во второй, такой результат получился из-за специфики обучения студентов по направлению правоохранительной деятельности. Агрессивный стиль коммуникативной компетенции выявлен с преобладанием в группе 1 и составляет 20 %. В группе будущих следователей получившийся результат в пределах нормы, так как нормальная агрессивная позиция помогает доказывать и отстаивать свою точку зрения, в рамках правовых норм, а во второй группе низкий уровень этого критерия показывает, что респонденты избегают проявлений резкости, эмоций, характеризуются комформностью.

Следующим этапом выступил этап проверки гипотезы о различиях показателей в группах по критерию *U*-Манна – Уитни. Полученные результаты занесены в таблице.

Таблица 1

Сравнение результатов полученных в группе 1 и группе 2 по критерию *U*-Манна – Уитни

Шкалы по методикам	Среднее значение		U - критерий	p≤0,05*, p≤0,01**
	Группа 1	Группа 2		
Коммуникативная компетенция Михельсон				
Компетентный стиль	70	60	1326.5	1356**
Зависимый стиль	10	25	672.5	1356**
Агрессивный стиль	20	15	1467.5	1486*
Коппинг-тест Р. Лазаруса				
Конфронтационный коппинг	47,83	36,42	1582.5	1351**
Дистанцирование	38,67	46,51	1327	1356**
Самоконтроль	55,91	37,4	1344.5	1356**
Поиск социальной поддержки	49,65	51,36	1469.5	1834
Принятие ответственности	66,09	53,12	1344.5	1356**
Бегство-избегание	35,74	43,85	1588.5	1356**
Планирование решения проблемы	47,54	68,3	1142.7	1753, 7
Положительная переоценка	51,96	47,67	1120,4	1777

Активация
Чтобы активир
"Параметры".

В результатах расчётов по критерию различий, выявлены следующие различия: по методике «Коммуникативне умения» Л. Михельсона значимые и достоверные сдвиги в 1 группе в шкалах «компетентный стиль» ($p \leq 0{,}01$) и «зависимый стиль» ($p \leq 0{,}01$), «агрессивный стиль» ($p \leq 0{,}05$); по методике способов совладающего поведения Р. Лазаруса выявлены различия в шкалах «самоконтроль» ($p \leq 0{,}01$), «дистанцирование» ($p \leq 0{,}01$), конфрантационный коппинг ($p \leq 0{,}01$), «принятие ответственности» ($p \leq 0{,}01$). Эти стратегии выявлены преобладающими в критических ситуациях. Стратегия в стрессовой ситуации «бегство и избегание» характерна больше для респондентов группы 2, а для группы 1 не характерна. Наблюдаются различия в преобладающих ценностях по методике М. Рокича: в группе 1 преобладают ценности самоутверждения, профессиональной реализации и индивидуалистические ценности. Некоторые результаты методики ценностных ориентаций, выявленные неадаптивные коппинги, могут служить основанием для разработки программы, направленной на коррекцию выделенных компонентов личностных особенностей.

Количественный анализ показателей личностных особенностей лиц, выбирающих профессию в период ранней взрослости выявил существенные различия в большинстве шкал подобранного комплекса методик, что является подтверждением выдвинутой нами гипотезы.

Литература

1. Психология человека от рождения до смерти / В. А. Аверин [и др.] ; под общ. ред. А. А. Реана. М. : АСТ, 2007. С. 92.

2. Еникеев М. И. Юридическая психология. С основами общей и социальной психологии : учеб. для вузов. М., 2017. 640 с.

3. Крайг Грэйс. Психология развития. М. : Питер, 2000. С 74.

4. Молоканова А. В. Профессионально-психологические качества следователя и их развитие в высшем образовательном учреждении МВД России : дис. ... канд. психол. наук. М., 2000. 56 с.

5. Stern A. Philosophy of History and the Problem of Values. The Hague, 1962. 248 p.

ПРАВОВОЕ СОЗНАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: АКТУАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ И РАЗВИТИЕ

А. В. Глазков
доктор психологических наук, профессор,
заведующий базовой кафедрой социальной, экстремальной
и пенитенциарной психологии,
Иркутский государственный университет

Правовое сознание как психологическая категория определяется в целом как форма общественного сознания, отражающая реальность через базовый конструкт «законно – незаконно», включая понимание и восприятие действующих правовых норм, отношение человека к законам и поведение субъекта права. Психологическая проблематика правосознания относится к вопросам, сохраняющим свою актуальность во все эпохи, является чрезвычайно динамичной, так как отражает динамику общественных отношений [1]. В связи с этим, несмотря на активное исследование правового сознания в психологии как в целом, так и в контексте отдельных профессий [3; 6], сохраняется необходимость непрерывного обновления научной картины правосознания как фактора гармоничного, безопасного развития государства и личности [1]. Безусловно, особую значимость проблематика правового сознания получает в условиях масштабных конфликтов, угрозы крайних форм криминального поведения, таких как экстремизм.

При этом в центре внимания должно быть правовое сознание именно молодежи как возрастной категории, для которой характерны недо-

статочная социально-психологическая зрелость, склонность к проявлению различных форм социального протеста, необдуманность в выборе способов достижения жизненных целей [4]. Анализ криминальной ситуации на основе официальных отчетов МВД России, представленный в частности Е. С. Ермаковой, показал, что около 80 % преступлений экстремистской направленности совершено молодыми людьми в возрасте от 14 до 30 лет, и при этом наблюдается тенденция роста количества преступлений экстремистской направленности, в том числе среди молодежи [5].

В связи с этим было проведено исследование, направленное на выявление актуального состояния правового сознания на выборке студенческой молодежи. Исследование проводилось в течение 2023/2024 учебного года на базе вузов Иркутской области; в исследовании приняли участие 384 студента очной формы обучения в возрасте от 19 до 27 лет; примерно 46 % группы (178 чел.) – молодые люди и 54 % (206 чел.) – девушки. В группу входили представители как гуманитарных, так и естественно-математических факультетов за исключением факультетов юридических. К проведению диагностических процедур привлекались студенты факультета психологии ФГБОУ «Иркутский государственный университет».

Исходными для организации исследования были теоретические представления о структуре правового сознания [2], включающей следующие компоненты: когнитивный, содержательный и личностный.

Когнитивный компонент правосознания является базовым, так как определяет когнитивную картину правовой сферы в целом и актуальный уровень знаний в области права по отдельным областям. При критически низком уровне правовых знаний у человека следующие уровни (содержательный и личностный) априори не могут быть сформированы. Диагностически когнитивный уровень правового сознания, как и любой другой блок знаний, может быть определен с помощью предметного теста достижений, однако для повышения стандартизации результатов в работе использовалась диагностическая методика «Анкета на выявление уровня сформированности когнитивных составляющих правосознания личности» (А. Б. Фирстов, А. И. Сорокина, Г. Р. Фаттахова). Методика включает 20 вопросов открытого типа из области права, раскрывающих следующие аспекты: корректность представления испытуемого о базовых правовых категориях (закон, порядок, нарушение, проступок, преступление); знание основных позиций права в России (какие существуют документы, какие права определены в Конституции РФ, какая форма правления в России и др.); понимание порядок и правомерность своих действий (действие при задержании полицией, действие при ограблении, правозащитные организации и др.).

Методика позволяет в целом оценить сформированность когнитивного компонента правового сознания по трем уровням: низкое, среднее, высокое.

Содержательный компонент позволяет оценить уровни сформированности правового сознания по трем сферам: бытовой, социально-гражданской, профессионально-деловой. Для решения этой диагностической задачи использовалась методика Л. А. Ясюковой «Определение типа правосознания (адаптированный вариант)». Данная методика, включающая 13 тестовых заданий с выбором ответа, позволяет оценить каждую сферу функционирования правосознания по четырем уровням [7].

Уровень «правовой нигилизм» – испытуемый ориентируется преимущественно на морально-нравственные нормативы, которые сам субъективно принимает, отрицательно относится к нормам права как к необоснованному ограничению свобод человека.

Уровень «противоречивое правовое сознание» – сформировано фрагментарно и регулирует поведение человека только в ограниченном перечне правовых ситуаций.

Уровень «формирующееся правосознание» – имеются правовые знания, понимание необходимости исполнения правовых нормативов, но сохраняется отрицательное отношение к правовому регулированию в целом и к существующим законам в частности.

Уровень «правосознание в целом сформировано – сформирован когнитивный компонент правосознания, высокая надежность в отношении норм права, включая договорные отношения и иные обязательства.

Для оценки личностного компонента правосознания – личностных диспозиций, важных, прежде всего, для правового поведения, использовалась методика «Шкалы склонности к экстремизму», разработанная Д. Г. Давыдовым и К. Д. Хломовым. Выбор обусловлен тем, что, с одной стороны, эта методика репрезентативно позволяет оценить личностные свойства, значимые для правового поведения, с другой стороны, этот набор личностных свойств презентует группу риска в крайней, опасной для общества форме – в экстремизме.

Методика представляет собой 66 утверждений, каждое из которых испытуемый должен оценить по 5-балльной шкале, и позволяет оценить как допустимую или критичную выраженность у испытуемого каждого из перечня 11 личностных диспозиций: культ силы; допустимость агрессии; интолерантность; конвенциональное принуждение; социальный пессимизм; мистичность; деструктивность и цинизм; протестная активность; нормативный нигилизм; антиинтрацепция; конформизм.

Далее представлены основные выводы по результатам диагностических процедур.

В целом по выборке студентов было отмечено следующее.

Когнитивный компонент в целом правового сознания у большинства испытуемых (85 %) сформирован на среднем уровне, у 15 % – на низком уровне, при этом студентов с высшим уровнем сформированности когнитивного компонента не обнаружено. Наибольшее затруднение у студентов вызвали вопросы из категории «знание основных позиций права в России» (42 % испытуемых не смогли правильно и корректно ответить на эти вопросы), студенты слабо ориентируются в системе и в иерархии нормативно-правовых актов России, в актуальном для них перечне документов. На следующем месте по сложности для студентов, что вызывает определенную тревогу, были вопросы, связанные с «пониманием порядка и правомерности своих действий» (28 % затруднились с ответами). Почти все студенты (92 %) корректно ответили на вопросы, связанные с «базовыми правовыми категориями».

Относительно сфер правового сознания было получено следующее. Результаты использования методики Л. А. Ясюковой «Определение типа правосознания (адаптированный вариант)», во-первых, подтвердили результаты анкетирования, представленные выше, о преобладании среднего уровня сформированности когнитивного компонента правового сознания (уровень «Основы правосознания заложены, средний уровень – 88 % испытуемых). При этом 4 % испытуемых продемонстрировали уровень «противоречивое правовое сознание» и 8 % были идентифицированы как группа риска – соответствуют уровню «правовой нигилизм».

Содержательно наиболее сформировано правовое сознание студентов в сфере социально-гражданской (32 % – «хороший» уровень, 55 % – «средний уровень» и оставшиеся студенты – «низкий» и «слабый» уровни). Скорее всего, это связано с максимальной представленностью в СМИ именно этого правового блока. На втором месте – бытовая сфера (6 % – «хороший» уровень, 36 % – «средний уровень» и оставшиеся студенты – «низкий» и «слабый» уровни). Менее всего сформировано правовое сознание в сфере профессионально-деловой (29 % – «средний уровень» и оставшиеся студенты – «низкий» и «слабый» уровни), что требует коррекции, так как во время освоения профессии студент недостаточно представляет себе правовую специфику в формате этой профессии, что значимо снижает качество подготовки специалиста.

Относительно личностного компонента были получены следующие результаты. В целом ситуация достаточно благополучна: в группу риска по критерию склонности к экстремизму были включены 9,4 % испытуемых, при этом большинство (8,8 %) только по одной из диспозиций. При этом в группе риска фактически юношей и девушек было примерно одинаковое количество: 5,2 % – юноши и 4,2 % – девушки. Как и ожи-

далось, результаты значимо различались по половому признаку. На группе юношей по рангу преобладания выявился следующий перечень диспозиций: деструктивность и цинизм; культ силы; допустимость агрессии. На группе девушек: интолерантность; мистичность, деструктивность и цинизм, социальный пессимизм.

Исследование позволяет построить обобщенный образ студента с позиций сформированности правового сознания: представитель молодёжной среды, имеющий средний уровень правовых знаний, преимущественно обобщенных теоретических, испытывающий затруднения при решении конкретных правовых задач, в том числе бытовых; достаточно хорошо ориентирован в вопросах права в сфере социально-гражданской, но имеющий низкий уровень правовой компетенций в сфере бедующей профессии; не имеющий критически выраженной склонности к экстремизму.

Однако существует незначительная часть студентов группы риска. Юноши: не достаточный уровень правовых знаний, правовой нигилизм, деструктивность, цинизм, агрессивность. Девушки: не достаточный уровень правовых знаний, правовой нигилизм, интолерантность; мистичность, деструктивность и цинизм, социальный пессимизм.

По результатам исследования были выделены актуальные направления формирования правового сознания студентов в вузе: 1) усиление образовательного процесса с позиций формирования правовых знаний и правовых компетенций практико-ориентированной направленности у студентов, особенно в сфере правовых норм осваиваемой профессии; 2) формирование личностных диспозиций, профилактирующих склонность к экстремизму, таких как толерантность, социальный оптимизм, гражданская позиция; 3) выделение группы риска среди студентов и организация индивидуальной психопрофилактической работы с ними с учетом критических личностных диспозиций.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНАЯ И БЕЗОПАСНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

О. М. Горюшкина
педагог-психолог
КГБОУ «Ачинская школа № 3»

И. К. Ваганова
педагог-психолог
КГБОУ «Ачинская школа № 3»

Психологически комфортная и безопасная образовательная среда является важным условием для психологического благополучия детей и подростков. Создавая комфортную образовательную среду, решается проблема гармоничного развития детей.

По теории педагога и психолога В. А. Ясвина, образовательная среда (или среда образования) понимается как система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [5, с. 13]. Образовательная среда делится на физическую (пространственную), социальную, обучающую.

Именно с этой точки зрения мы рассмотрели образовательную среду нашей школы, как условие для психологического благополучия обучающихся. Правильная организация школьной среды обеспечивает удовлетворение потребностей всех участников образовательного процесса.

Под физической (пространственной) образовательной средой понимается: архитектура здания школы, дизайн, помещения школы, школьный двор и прилегающее к школе пространство, мебель и оборудование. Создание физической (пространственной) среды способствует гармоничному развитию обучающихся с помощью возможности организации в данной среде игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, учебной, творческой деятельности.

На первом этаже в фойе организована зона ожидания с диванами, интерактивной панелью с расписанием и разнообразной информацией, программно-аппаратный комплекс интерактивное расписание для слепых и слабовидящих людей. На третьем этаже расположена зона отдыха для обучающихся с мягкими диванами, ковром, зелеными уголками с множеством растений. В школе создан информационно – библиотечный центр. Пространство центра организовано разнообразными зонами: книжные стеллажи, площадка для проектной деятельности, индивидуальные места для работы с персональными компьютерами, уютная зона отдыха. В каждом учебном кабинете начальной школы есть место для

отдыха с настольными играми и книгами. В фойе рядом с библиотечным центром организована рабочая зона с различными тематическими выставками, уголком патриотической направленностью. В третьем фойе создана площадка для творческой работы обучающихся.

В школе оборудованы кабинеты: педагога-психолога, учителей – логопедов, учителя – дефектолога, сенсорная комната, многофункциональный кабинет специалистов (педагога-психолога и учителя логопеда), кабинет информатики, актовый зал, спортивный зал, зал адаптивных игр, тренажерный зал, кабинет ЛФК, массажный кабинет, галокамера.

Медицинскими работниками проводится соответствующее сопровождение учащихся. Уделяется большое внимание организации горячего питания детей, как одного из факторов сохранения и укрепления здоровья. Организована работа фитобара (кислородные коктейли, фиточай)

Рассматривая пространственную среду с точки зрения безопасности и доступности, в школе работает видеонаблюдение, вход в учреждение оборудован пандусом, домофоном. По коридорам расположены поручни, на всех лестницах безопасные перила. Так как в школе обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья, с разными нозологиями, дети – инвалиды продолжается постоянное развитие доступной среды для всех категорий учащихся.

Социальная среда имеет несколько определений. Остановимся на определение социальной среды данное Л. Б. Буевой: «то конкретное поле социальной деятельности и отношений личности, где формируются и реализуются ее способности, где каждый человек непосредственно включается в жизнедеятельность общества». [2] Социальная среда – это среда взаимоотношений. Здесь происходит формирование дружного детского коллектива, распределяются статусы и роли в общении по позициям «дети – дети», «взрослые – дети», «взрослые – взрослые». Этот процесс несет в себе риск возникновения конфликтов.

Организация социальной среды в нашей школе основана на совместной деятельности всех участников образовательного процесса: обучающихся, родителей, педагогов. Для профилактики и предотвращения конфликтных ситуаций в школе работает Служба медиации. Интеграция метода школьной медиации в образовательное пространство – это создание условий для принятия, освоения участниками образовательных отношений медиации как альтернативного способа разрешения конфликтов, создания безопасного пространства, позволяющего снижать риски острых опасных ситуаций, негативных последствий, условие целостности школьного сообщества, создания гуманной культуры отношений [3, с. 6].

Учащиеся школы прошли обучение по программе «Юный медиатор», активно участвуют в мероприятиях по профилактике конфликтных ситуаций в учреждении.

Классные и общешкольные мероприятия проходят в различных формах: проекты, интеллектуальные игры, научно-исследовательская деятельность в рамках школьного научного общества. Так же проводятся спортивные соревнования, акции, квесты в рамках формирования здорового образа жизни. Дни самоуправления, соуправления, дни именинника, праздники, как сложившиеся традиции школы. Во всех мероприятиях принимают участие родители обучающихся.

В школе реализуются практики профилактической работы с родителями. Профилактическая практика «ПсихологЛаб». Это короткие видеоролики педагогов-психологов по вопросам развития, воспитания и обучения детей. Данная практика является победителем краевого форума практик профилактической работы образовательных организаций 2023 г. Видеосюжеты имеют большое количество просмотров, используются педагогами при проведении родительских собраний.

Практика «Тропинка родительской мудрости» – лауреат форума практик профилактической работы образовательных организаций 2022 г. Это не традиционная форма консультирования родителей, квест-игра. Может проводиться совместно для детей и родителей, а может быть только для родителей. Участники игры посещают различные станции, на которых специалисты службы сопровождения проводят консультации в игровой, познавательной форме. В ходе игры участники учатся договариваться, распределять обязанности, помогать и переживать друг за друга. Все это способствует сплочению коллектива и улучшает детско-родительские отношения.

Одним из важных направлений школьного сообщества является участие и реализация социальных проектов. На территории школы реализованы такие проекты как: «Территория семьи», «Растения дарят здоровье», «Школьный оазис», «Красота своими руками», «Добро не уходит на каникулы», «Энергия сердец». Это помогает установить дружеские, доверительные отношения между учащимися, родителями, педагогами, раскрыться, узнать друг друга с различных сторон, чувствовать себя в безопасности.

Образовательная среда – совокупность условий, необходимых для обучения, воспитания и развития человека, становления его личности.

Образовательная среда есть психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, психологической сущностью которой является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений учебно – воспитательного процесса. [1, с. 27]

Практика показывает, что благоприятная атмосфера в школе, которая является одним из существенных факторов учебного процесса и напрямую зависит от слаженной работы педагогического коллектива, требует постоянного профессионального сотрудничества, совершенствования психолого-педагогических компетенций специалистов, способных обеспечить поддержку и психологическое сопровождение категорий детей, нуждающихся в особом внимании в связи с высоким риском уязвимости, преодоление дефицитов обучающихся, испытывающих трудности в обучении. [4, с. 7]

В нашей школе обучаются дети ОВЗ, дети-инвалиды. Для этих категорий учеников разрабатываются адаптированные программы с учетом рекомендаций ПМПК. В школе работает психолого-педагогическая служба. Сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся, помощь в освоении образовательной программы, успешная социализация, профилактика негативных явлений, профориентация, все это направления работы школьной психолого-педагогической службы. В состав службы входят педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя дефектологи, социальные педагоги, тьюторы, тифлопедагоги, сурдологи. Специалисты службы работают в тесном взаимодействии с классными руководителями, воспитателями, педагогами предметниками, педагогами дополнительного образования. Сопровождение обучающихся строится с учетом индивидуальных и возрастных особенностей.

В школе работают специалисты дополнительного образования: музыканты, спортивные тренера по биатлону, шахматам, теннису, тренер тренажерного зала. Ученики выбирают интересные для себя направления, посещают занятия, развиваются. Дети принимают активное участие в мероприятиях школьного, городского, краевого, всероссийского и международного уровнях.

Каждый вид образовательной среды нашей школы постоянно развивается, мы делаем это через участие в конкурсах, проектах и активное профессиональное и творческое взаимодействие всех участников образовательного процесса.

Литература

1. Баева И. А., Тарасов С. В. Безопасная образовательная среда: моделирование и развитие : учеб. пособие. СПб., 2017. 268 с.

2. Капитонова М. Н. Социальная среда образовательной организации // Образовательный портал. 2020. URL: https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2018/10/27/ sotsialnaya-sreda-obrazovatelnoy-organizatsii

3. Пригодич Е. Г., Тукалова М. А., Никитина Н. А. Интеграция метода школьной медиации в образовательное пространство школы. Красноярск, 2016. 84 с.

4. Система функционирования психологических служб : метод. рекомендации / М-во просвещения РФ. М., 2020. 206 с.

5. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.

НАСТАВНИЧЕСТВО В РУКОВОДСТВЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКОЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

И. Н. Доронина
педагог-психолог
КГБОУ «Красноярская школа № 7»

Указом Президента РФ В. В. Путина прошедший год был объявлен Годом педагога и наставника «в целях признания особого статуса педагогических работников, в том числе осуществляющих наставническую деятельность» [5, с. 1]. Год был направлен на содействие популяризации педагогических профессий и привлечению молодых кадров к работе в школе. Значимость такого шага, по мнению заместителя председателя Правительства РФ Т. А. Голиковой, несомненна, так как задача «повысить интерес молодежи к педагогике, привлечь в педагогические вузы творческих, способных, активных абитуриентов, которые после окончания вуза придут работать в школы» [2, с. 1] на пике актуальности уже достаточно давно. На наш взгляд, добиться поставленной цели и привлечь молодые кадры в школу возможно, организуя наставничество студентов во время производственной практики. Благодаря организованному наставничеству осуществляется «получение студентом (группой студентов) актуализированного профессионального опыта и развитие личностных качеств, необходимых для осознанного целеполагания, самоопределения и самореализации» [3, с. 15].

Производственная практика студентов в образовательных организациях является «составной частью основной образовательной программы высшего профессионального образования» [4, с. 1] и одной из важнейших составляющих в подготовке будущего педагога к реальной профессиональной деятельности. Именно эта практика связывает между собой теоретическую подготовку студента в вузе и последующую практическую деятельность студента, становясь предпосылкой успешного формирования общих и профессиональных компетенций будущего педагога.

Потенциально любая школа может стать базовой площадкой для организации студенческой практики, заключив договор с педагогическим вузом или колледжем. Выгода от такого сотрудничества очевидна для обеих сторон – участников договора: школа может «вырастить» для себя работника, в то время как вторая сторона может быть уверена в качестве сопровождения практики своих студентов. КГБОУ «Красноярская школа № 7» как раз является организацией, на базе которой начиная с 2008 г. в рамках распространения опыта и мастерства, нами осуществля-

ется руководство производственной практикой студентов Института социально-гуманитарных технологий Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. Наша школа предоставляет образовательные услуги детям с задержкой психического развития на уровне начального основного образования, и в дальнейшем наши ученики продолжают успешно обучаться в общеобразовательных учреждениях города.

Для большей эффективности педагогической практики мы включаем студентов в разработку подробного плана прохождения практики; обсуждаем получившиеся результаты; уточняем, какие задания и упражнения лучше подойдут при проведения коррекционных занятий с учащимися, какие приемы и методы лучше использовать в работе с детьми, при взаимодействии с их семьями. Кроме того, студенты имеют возможность наблюдать за учащимися и педагогами во время уроков, во внеучебной деятельности, ориентироваться на действия своих наставников.

Говоря о методах и приемах осуществления наставнической деятельности студентов в ходе производственной практики, отметим их большое разнообразие: это и личный пример наставника, и демонстрация приемов, способов работы, и совместное планирование деятельности, и оценка ее результативности, инструктирование, консультирование, создание проблемных ситуаций и ситуаций выбора, работа по алгоритмам, контроль и многое другое. В ходе выстроенной траектории наставничества будущие педагоги-психологи, пришедшие на практику, знакомятся с основными направлениями работы школы, со спецификой деятельности педагога-психолога. Они наблюдают за проведением психологического обследования ребенка, присутствуют при проведении групповых и индивидуальных занятий, знакомятся с работой психолого-педагогического консилиума школы, подробно изучают документацию, которую ведут педагоги-психологи и другие специалисты школы. Если в начале практики студенты чаще всего занимают позицию наблюдателя, то ближе к середине практики мы постепенно начинаем включать их в практическую деятельность, а в дальнейшем студенты пробуют свои профессиональные силы в самостоятельной деятельности.

В процессе прохождения практики в нашей школе студенты закрепляют свои теоретические знания, получают необходимые умения и навыки работы, убеждаются в том, насколько правильно выбрали траекторию своего профессионального развития. Производственная практика студентов в образовательной организации под руководством опытных наставников придает им уверенности в себе и укрепляет их желание в дальнейшем связать свою жизнь с обучением и воспитанием детей. Будущие учителя и специалисты, обучаясь в реальной педагогической сре-

де, принимая поддержку своих старших коллег, повышают качество своей профессиональной подготовки, приобретают и обогащают теоретические знания практическим опытом.

Помимо производственной практики, наша школа является базой для научно-исследовательской практики: студенты выпускных курсов проводят обследования детей, составляют и реализуют коррекционно-развивающие программы работы с учащимися, что является основой для написания их выпускной квалификационной работы. О результативности прохождения практики в КГБОУ «Красноярская школа № 7» свидетельствуют отзывы студентов-практикантов:

«В период прохождения практики я получила лишь положительные эмоции. Мне удалось почувствовать себя полноценным специалистом в коллективе. Благодаря наставникам данного учреждения, которые проработали немало лет и имеют огромный багаж знаний и умений, я усвоила немало полезной информации, а также достаточно много способов установления контакта и взаимодействия с детьми, которые имеют разнообразные особенности развития».

«Особую важность для меня представляла беседа с психологом об особенностях подготовки коррекционно-развивающих занятий и индивидуальных особенностях учащихся, что позволило мне оптимально организовать диагностическую и коррекционную работу. Самым интересным было непосредственное взаимодействие с учащимися (проведение коррекционно-развивающих занятий, воспитательного мероприятия и диагностики.)».

«Период практики можно смело назвать периодом упорной практической деятельности, который помог нам решить, чем мы действительно хотим заниматься в жизни и будем ли мы продолжать обучение. Многим из нас практика показала наши умения и навыки, которые у нас уже имеются, и, которые мы можем приобрести в будущем, чтобы стать квалифицированным специалистом».

Многие студенты, побывав на практике в нашей школе один раз, приходят в нее и на последующие практики. А два студента-практиканта после окончания вуза пришли работать в нашу школу. Наставничество над молодыми специалистами продолжается и в первые годы их работы в образовательной организации. Вместе с наставником начинающие педагоги – психологи составляют рабочие программы для групповой и индивидуальной коррекционной-развивающей работы с учащимися, разбираются в тонкостях психологической диагностики, через взаимопосещение занятий осваивают эффективные приемы и методы работы с детьми.

По мнению С. Г. Вершловского, который занимался вопросами профессионально-педагогического становления педагогов и системы

постдипломного педагогического образования, наставничество – это основной элемент входа в профессию, это способ, который помогает изучению профессии с помощью опытного коллеги [1,82]. Поддерживая эту позицию, мы считаем, что педагогическая практика на базе реальных образовательных организаций – обязательная составляющая профессиональной подготовки будущего педагога, способствующая формированию профессиональных педагогических компетенций и привлечению специалистов в образовательные организации.

Литература

1. Вершловский С. Г. Особенности профессионального становления молодого учителя // Советская педагогика. 2014. № 4. С. 76–84.
2. Год педагога и наставника // Официальный сайт Министерства просвещения РФ. URL: https://edu.gov.ru/god_pedagoga_i_nastavnika (дата обращения: 26.03.2024).
3. Письмо Минпросвещения России от 23.01.2020 № МР- 42/02
4. О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций : письмо Минпросвещения России от 23.01.2020 № МР-42/02. URL: https://disk.yandex.ru/i/Iu5OsdLrADsVFA (дата обращения 26.03.2024).
5. Положение о практике студентов КГПУ им. В. П. Астафьева. URL: https://www.kspu.ru/page-9077. html (дата обращения 26.03.2024).
6. О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника : указ Президента РФ от 27 июня 2022 г. № 401. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/26ba12611bfc19a49fd3afee9d45e0a0/ (дата обращения 26.03.2024).

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ ПОЖИЛОГО И СТАРЧЕСКОГО ВОЗРАСТА КАК ИНСТРУМЕНТ ПОДДЕРЖАНИЯ ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ, КОГНИТИВНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

Ю. Ю. Ирзина
студент
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Я. В. Чежина
кандидат психологических наук, доцент
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»

В современном обществе образование стоит рассматривать как непрерывный процесс, не ограничивающийся возрастными рамками. Также активно обсуждается вопрос о реализации принципов образования на протяжении всей жизни человека.

Важное значение такому подходу придается в связи с прогнозируемым повышением продолжительности жизни. В последнее десятилетие в российском обществе наблюдется значительное увеличение числа граждан пожилого возраста, что составляет четверть населения России (35млн/145млн = 23,99 %). По данным Росстата, в 2023 г. численность населения РФ в возрасте старше трудоспособного возраста составило 35,8 млн человек (прогноз: 2046 г. – 37 млн чел). Росстат прогнозирует, что к 2045 г. ожидаемая продолжительность жизни вырастет до 79,8 лет. Это, безусловно, указывает на необходимость адаптации данной части населения к изменяющимся условиям современного общества.

Как социальное явление пожилой возраст связан с выходом на пенсию, изменением социального статуса и перестройкой социальных отношений. С биологической точки зрения, этот процесс проявляется в постепенном ослаблении организма, увеличении его уязвимости и постепенном угасании психических функций [2, с. 96]

Геронтолог И. В. Давыдовский подчеркивает, что старость есть жизнь в новых условиях взаимоотношения организма со средой [1, с. 408].

Стремительные перемены, под воздействием модернизации общества за последнее десятилетие, приводят к изменению образа жизни, что неизбежно вызывает проблемы адаптации пожилого человека к новым условиям жизни, в том числе и в области технических средств и коммуникации с молодым поколением. Р. А. Литвак отмечает, что исследования социальной адаптации лиц пожилого возраста выявляют изменения, приводящие к нарушению взаимодействия их с социальной средой [3].

И в настоящее время с переходом решения многих социальных вопросов в онлайн-пространство, с введением в обыденную жизнь искусственного интеллекта, это напряжение только нарастает. Стоит заметить, что оно не появилось внезапно, уже как пол века подобный вопрос поднимается в научном сообществе. Так, датский социолог Е. Фриз в 1974 г. говорит о социологической проблеме старения и необходимости социальной адаптации этой категории граждан. В своих работах ученый дает следующее определение социальной адаптации: Под ней «понимается то, как старые люди, получившие новые качества в силу возраста, приспосабливаются к обществу, и как общество приспосабливает старых людей к себе» [1, с. 411].

С необходимостью социальной адаптации пожилых людей и важностью постоянного обучения мы сталкиваемся и в рекомендациях о развитии образования взрослых, сформулированных на Генеральной конференции ООН по вопросам образования, науки и культуры, состоявшейся в Найроби в 1976 г. Образование взрослых трактовалось как комплекс организованных процессов образования, благодаря которым лица,

рассматриваемые в качестве взрослых обществом, частью которого они являются, развивают свои способности, обогащают свои знания, улучшают свою техническую и профессиональную квалификацию или получают новую ориентацию и изменяют свои взгляды или поведение в двойной перспективе – всестороннего личного развития и участия в сбалансированном и независимом социальном, экономическом и культурном развитии [5]. Кроме этого, для каждой категории, входящих в состав взрослого населения были разработаны рекомендации. Касательно людей пожилого возраста, в рекомендациях указано, что мероприятия по образованию взрослых следует направить на наделение возможностями тех, кто закончил трудовую жизнь, сохранить свои физические и интеллектуальные способности и продолжить участие в жизни общества, а также дать им доступ к областям знаний или к видам деятельности, к которым они не получили доступа в ходе своей трудовой жизни [5].

Данные Росстата, свидетельствующие о росте «седого» давления, предъявляют нам новые требования, ставят перед государством и обществом новые цели и задачи. Последние направлены не только на обеспечение основных потребностей граждан старшего поколения, для поддержки базовых условий жизнедеятельности, но и на создание условий для их активного долголетия.

Сегодня в нашей стране реализуется Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года [4]. Цель данной Стратегии состоит в создании условий для активного долголетия граждан пожилого возраста, которые позволяют повысить их качество жизни.

Так, в Москве по инициативе мэра столицы С. С. Собянина с 1 марта 2018 г. на территории города стартовал проект «Московское долголетие». Согласно проведенному в апреле 2023 г. комплексному исследованию, 96 % участников проекта «Московское долголетие» указали, что он способствует повышению их качества жизни [6]. В среднем участники проекта, в отличие от их ровесников, которые не участвуют в данном проекте, на 20 % выше оценивают уровень своего благополучия

«Московское долголетие» – уникальный проект, созданный мэром Москвы для жителей столицы старшего поколения. В удобном для себя районе по сорока направлениям на выбор участники проекта могут посещать бесплатные занятия (спорт, образование, творчество) в каждом районе столицы. Занятия проходят под руководством профессиональных преподавателей на площадках организаций-поставщиков проекта (городские парки, музеи, школы, дома культуры, фитнес-центры и др.).

По мнению Ольги Ткачевой, доктора медицинских наук, профессора, директора Российского геронтологического научно-клинического

центра РНИМУ им. Н. И. Пирогова, главного внештатного гериатра Минздрава России, регулярные занятия в проекте «Московское долголетие» имеют оздоровительный эффект, особенно для тех, кто посещает одновременно несколько видов активностей. Это способствует повышению физического и когнитивного функционирования организма [6].

Преимуществом данного проекта является возможность онлайн-занятий для старшего поколения, а это означает существенное увеличение охвата целевой аудитории.

Опираясь на административный ресурс, удалось сосредоточить всю техническую работу в едином центре обработки данных. Это смогло существенно упростить процедуру включения в проект новых участников среди пожилых людей.

Автор статьи является преподавателем в данном проекте и ведет в онлайн-формате занятия по тренировке внимания и памяти для участников проекта (взрослых старше пятидесяти пяти лет).

Память может подвергаться некоторым изменениям и ухудшению с возрастом. Однако с помощью упражнений по тренировке памяти, внимания и специальной гимнастики можно поддерживать и улучшать когнитивные функции мозга, в том числе и у пожилых людей.

Автором разработаны специальные рекомендации, а также комплекс ежедневных упражнений. Участники на регулярной основе выполняют нейрогимнастику, сопровождая ее тренировкой артикуляционного аппарата, разгадывают кроссворды и ребусы, тренируют разнонаправленное внимание, используя различные тренажеры.

Важно, что регулярные тренировки, а есть участники посещающие данные занятия два раза в неделю несколько лет, помогают обеспечить сохранение и укрепление памяти даже в пожилом возрасте.

Участники занятий, используя мнемотехники с помощью педагога, учат наизусть стихи классиков А. С. Пушкина, Г. Р. Державина, А. А. Блока, запоминают имена архитекторов, художников и их произведения.

Забота о пожилых людях по праву признается одним из приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации. Одной из основных социальных задач современного образования в сегменте пожилых людей является максимальное распространение за счет унификации процессов, консолидации администрирования (рычагов управления), что возможно путем масштабирования успешных проектов, на примере опыта проекта «Московского долголетия».

Литература

1. Александрова М. Д. Геронтогенез человека // Психология развития. СПб. : Питер, 2001. С. 406–436.

2. Ильин Е. П. Психология взрослости. СПб. : Питер, 2012. С. 542

3. Литвак Р. А., Калугина Т. А. Использование технологии социальной адаптации в работе с пожилыми людьми в геронтологических центрах // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2013. № 4 (36). С. 170–174.

2. Об утверждении Стратегии действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года : распоряжение Правительства РФ от 05.02.2016 № 164-р.

3. Рекомендация о развитии образования взрослых (26 ноября 1976 г.) Рекомендации ЮНЕСКО // Сборник документов, касающихся международных аспектов высшего образования. СПб., 2000. URL: http://docs.cntd.ru/document/901839537.

4. Департамент труда и социальной защиты населения города Москвы : офиц. сайт. URL: https://dszn.ru/press-center/news/10608

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ИНФОРМИРОВАННОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ О ПОДРОСТКОВОМ КИБЕРБУЛЛИНГЕ

О. К. Королева
студент
Иркутский государственный университет

М. Ю. Уварова
кандидат психологических наук, доцент
Иркутский государственный университет

В. В. Монжиевская
кандидат педагогических наук, доцент
Иркутский государственный университет

В современном мире распространение кибербуллинга связано с развитием интернет-технологий. Явления травли, издевательств, запугивания, оскорблений, попыток взлома социальных сетей с целью навредить весьма характерны для современного общества.

Термин «кибербуллинг» в научной среде был введен исследователем из Канады Б. Белсеем [1], [3]. Он же определил данный феномен как враждебное отношение группы людей к одному человеку, носивших вред спомощью информационных и интеренет технологий. Кибербуллинг – издевательства и запугивания в социальных сетях или различных мессенджерах, при помощи электронных писем или в компьютерных играх. Получается, что кибербуллинг объединяет вербальный и социальный буллинг [2], [6].

Данный вид агрессии является особенно популярным среди подростков, так как личность обидчика остается анонимной, вследствие чего подростки, склонные к насильственному поведению, активизируются. Проявление агрессии дистанционно не позволяет увидеть реакции жертвы и влияние своего поступка, не вызывает чувства сопереживания, что, в свою очередь, не дает испытывать чувства вины [4; 8; 9]. Кибер-

буллинг в итоге очень «удобен» именно для подростков, словно опирается на самые негативные стороны личности подростка, дает возможность для выхода самым деструктивным его качествам.

Вариантов кибербуллинга – десятки: от банальных рассылок в WhatsApp в группе, где выкладывают фото с подписью «…а зацените, как у Арины пуговица на блузке расстегнулась» или «…. а зацените, как я бросил на пол его портфель» до анонимных угроз и звонков с оскорблениями. Иногда такие группы с обсуждениями рождаются «втихаря» от жертвы травли, но рано или поздно информация до нее все-таки доходит. Обычно жертву могут уведомить: «Если хочешь на себя посмотреть – вот, можешь посмотреть, как мы здорово тут тебя обсуждаем». И дают ему ссылку на чат или группу, где он является центром высмеивания и издевательств.

Кибербуллинг оставляет глубокий след в психике и жизни жертв, отражается на их эмоциональном и социальном развитии, на школьной адаптации, а главное, может иметь тяжелые психологические последствия и результаты. Снижается мотивация к обучению, появляются пессимистические настроения, не свойственные ребенку. Дети, которые подверглись любому виду травли, получают тяжелейшую психологическую травму, которую без специалиста не всегда удается преодолеть [5–7].

Для подростков их виртуальный образ – неотъемлемая часть личности, эта картинка, отражающая все самое лучше, красивое и социально важное, по его мнению. Ребёнок, которого исключают из онлайн-жизни, переживает всё так, будто это происходит в реальности. Поэтому подростки очень остро воспринимают инциденты, когда в сети кто-то их оскорбляет. У старшего поколения, к которым ребёнок идёт за советом и поддержкой, как правило, всё наоборот: на первом месте стоит реальная жизнь. Именно из-за этого родителям и учителям бывает трудно понять, почему ребёнок так сильно переживает, когда кто-то обижает его в онлайн-пространстве [8], [9].

Возникает серьезное противоречие: с одной стороны, авторитетный взрослый является едва ли не единственной фигурой, способной повлиять на ситуацию кибербуллинга, защитить подростка, а с другой стороны, именно этот взрослый часто не считает кибербуллинг серьезной проблемой, ведь «это просто интернет».

В связи с этим нами было предпринято эмпирическое исследование представлений и знаний родителей подростков о кибербуллинге.

Для эмпирической оценки распространенности и проявлений кибербуллинга нами было реализовано эмпирическое исследование, в котором была применена авторская анкета для родителей.

В исследовании приняла участие выборка в количестве 110 родителей подростков (обучающихся школы 57 г. Иркутска).

Анализ ответов родителей показал, что среди опрошенных семей многодетные семьи – 45 %, которые сами по себе являются семьями группы риска в отношении семейного неблагополучия. У 54 % (26 чел.) отношения в семье в основном спокойные и дружные, с редкими ссорами – у 14 %. Недоброжелательные отношения у 8 %. Это значит, что 10 % опрошенных не обращают внимание на то, что их детям сложно в семье. Это является фактором риска виктимности или проявления агрессии на другого.

Из методов воспитания преобладают объяснение, похвала. При этом во всех семьях присутствуют наказания, преимущественно моральные – 83 %, но и физические – 12,5 %. Это также является фактором риска виктимности или проявления агрессии на другого. Это подтверждают те эмоции, которые испытывают дети в том случае, когда их наказывают: преимущественно эмоции злости и обиды, которую дети могут потом выражать на сверстников, становясь булли, что мы увидели в их ответах на анкету.

На рис. 1 представлено распределение отношений в семьях подростков и виды наказаний.

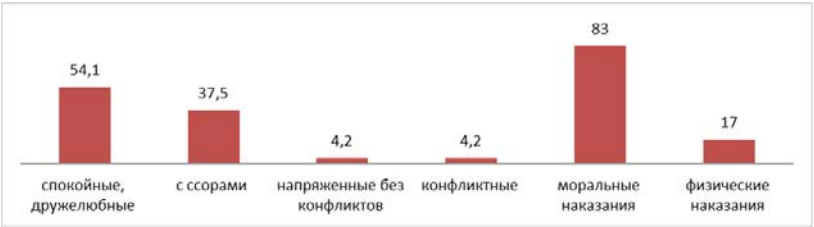


Рис. 1. Показатели отношений и тип наказаний в семьях подростков, по мнению родителей

Большая часть родителей в детстве не испытывали буллинг (29 %) или испытывали его иногда (50 %), при этом очень часто и часто терпели издевательства 20 %. Таким образом, у большинства родителей есть опыт роли жертвы насилия.

У 50 % дети были жертвами буллинга с различной частотой, 0,5 % ответили, что не знают, 47 % – ответили, что дети не были жертвой.

Малая доля родителей не знает, подвергался ли ребенок буллингу или вымогательству, и, конечно, такого не должно быть: фактически буллинг в изучаемых классах имеется, а уровень осведомленности родителей о нем очень низкий.

70 % родителей считают, что детей, подвергающихся кибербуллингу, много, 12 % – что таких детей мало, но они есть.

В основном ответственность за травлю в школе родители перекладывают на педагогов (50 %). Примерно половина родителей считают, что самим родителям следует беседовать, объяснять (46 %).

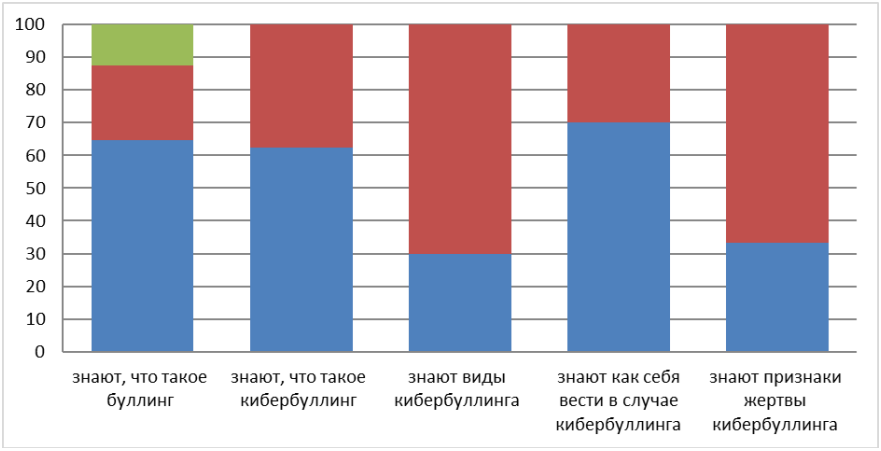
Практически все родители – пользователи социальных сетей (99 %).

Свидетелями интернет травли были 25 % , не стакивались 18 %, 50 % не дали ответа, что косвенно может указывать на нежелание вспоминать травмирующий опыт, действие механизмов защиты.

В отношении осведомленности информированности о буллинге получены следующие результаты.

Что такое буллинг знают 64 %, кибербуллинг – 62 %, виды кибербуллинга знают только 33 %, признаки, что ребенок подвергается буллингу, – только 33 %.

Большинство родителей знают, как вести себя в ситуации кибербуллинга (62 %), при этом примерно часть родителей не знают этого 37 %. На рисунке 2 можно увидеть основные моменты осведомленности родителей несовершеннолетних в теме буллинга.



Условные обозначения: зеленый цвет – «не хотят знать», красный цвет – «нет», синий цвет – «да».

Рис. 2. Показатели осведомленности родителей о кибербуллинге и способах помочь ребенку (%)

В целом родители понимают, что кибербуллинг и буллинг – серьезная травма, и могут назвать, почему жертвы данного вида насилия могут закончить жизнь суицидом. Родители верно подмечают роль низкой самооценки, отсутствия поддержки, внимания, неумение общаться. Толь-

ко 6 % – считают, что суицид в этом случае следствие глупости, и только 13 % не знают, почему дети, подвергшиеся буллингу или кибербуллингу заканчивают жизнь суицидом.

Все родители считают важным самостоятельно научить своего ребенка техникам безопасного поведения в интернет и в жизни, 52 % считают, что дети уже знают эти правила, 47 % считают, что не знают.

Большинство родителей понимают, что самостоятельно справиться ребенок не может – 66 %. При этом 55 % ошибочно полагают, что ребенок может справиться сам.

Большинство родителей считают, что в школе, где учиться ребенок, не ведутся профилактические работы/лекции по предупреждению кибербуллинга 62 % (30 чел) Это указывает на то, что к профилактике кибербуллинга необходимо привлекать родителей.

Сами родители не являются инициаторами кибербуллинга ни в какой форме. Родители в целом понимают, что жертвой буллинга может стать кто угодно, травить могут как за внешние, так и за внутренние качества. Родители осознают, что причиной, по которой дети становятся булли их психологическое неблагополучие, желание самоутвердиться, комплексы, неумение общаться, только 4,1 % – считают, что причинам в глупости.

В отношении правовой основы защиты от буллинга и кибербуллинга, только 25 % считают, что можно доказать факт буллинга в отношении себя и ребенка, 75 % – считают, что это невозможно или затруднительно. При этом законодательная база защиты от буллинга и кибербуллинга сформирована, и информированию родителей следует уделить внимание в рамках профилактики буллинга.

Родители стараются оградить ребенка от травли в интернете, в основном беседуя с ним –52 % (25 чел) – контролируя общение в сети – 22 % – ограничивая доступ в интернет –12,5 %. Малая часть родителей не предпринимает никаких действия для защиты ребенка от травли, что является тревожным фактом.

Контроль за общением в интернете родители осуществляют как с помощью доверительной беседы – 20 чел, который является предпочтительным для детско- родительских отношений, так и путем слежения через специальные приложения – 58,3 %.

На рис. 3 представлены методы помощи детям в вопросе буллинга, используемые родителями.

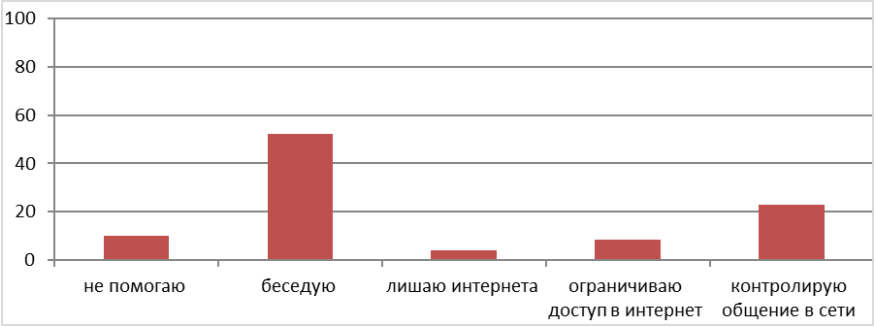


Рис. 3. Результаты опроса родителей об используемых методах помощи подросткам в вопросах буллинга (%)

Хотели бы иметь приложения на телефоне на тему буллинга (развлекательной и информационной направленности) большинство родителей – 40 %. Считают проблему буллинга общественной проблемой большинство родителей – 83,3 %, при этом целых 16 % считают буллинг проблемой конкретно жертвы и булли.

Среди возможных методов профилактики и предотвращения кибербуллинга родители называют административные и уголовные меры, а также работу психолога и контроль над общением в сети.

Таким образом, анкетирование родителей выявило следующие причины и особенности буллинга несовершеннолетних. Родители склонны использовать наказания, отношения в значительной части семей напряженные, со ссорами. Родители понимают серьезность буллинга, но не все достаточно осведомлены в отношении видов и проявлений буллинга, признаков, что ребенок стал жертвой, не обладают достаточными знаниями об эффективных способах поведения в ситуации буллинга, не знают правовую основу защиты от буллинга. Все это показывает необходимость просвещения родителей подростков относительно кибербуллинга.

Литература

1. Андреева А. О. Манипулирование в сети Интернет // Информационная безопасность и вопросы профилактики киберэкстремизма среди молодежи. Магнитогорск, 2015. С. 21–28.

2. Баранов А. А. Кибербуллинг – новая форма угрозы безопасности личности подростка // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2015. № 11. С. 62–66.

3. Баранов А. А. Психологический анализ причин подросткового кибербуллинга // Вестник Удмуртского университета. 2015. № 1. С. 37–41.

4. Бочавер А. А. Кибербуллинг: травля в пространствесовременных технологий // Психология: Журнал Высшей школы экономики. 2014. № 3. С. 178–191. URL: https://psy-journal.hse.ru/data/2015/02/24/1090737958/Bochaver,%20Khlomov_3_2014_177_191.pdf (дата обращения 12.10.2022).

5. Березина О. С. Социальная профилактика кибербуллинга среди подростков // Информационная безопасность и вопросы профилактики киберэкстремизма среди молодежи. 2015. № 1. С. 63–67.

6. Ермолаева Т. В. Буллинг как групповой феномен // Современная зарубежная психология. 2015. № 1. С. 65–90.

7. Бочавер А. А. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал ВШЭ. 2014. № 3. С. 177–191.

8. Колобова О. Л. Исследование кибербуллинга в современном мире // Студенческий научный форум. 2016. № 3. С. 24–36.

9. Коршунов С. В. Кибербуллинг и единый виртуальный паспорт как решение данной проблемы // Научные чтения, посвященные 280-летию города Орска : материалы Всерос. межвуз. науч.-практ. конф. Орск, 2015. С. 58–63.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА К ВОЗМОЖНОСТИ ПОЛУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Н. А. Молчанова
педагог-психолог
Профессионально-педагогический колледж
Саратовского государственного технического университета
им. Ю. А. Гагарина»

Н. Н. Емельянова
педагог-психолог
Профессионально-педагогический колледж
Саратовского государственного технического университета
им. Ю. А. Гагарина»

О. С. Макеева
педагог-психолог
Профессионально-педагогический колледж
Саратовского государственного технического университета
им. Ю. А. Гагарина»

Основная цель профессиональной деятельности педагога-психолога учреждения среднего профессионального образования, так же как и других образовательных учреждений, – осуществление психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса [4]. Это сопровождение включает в себя реализацию ряда задач, в числе которых создание благоприятных условий для сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательного процесса.

Современная социальная ситуация несет в себе угрозу физическому и психологическому благополучию детей и подростков, так как насыщена разнообразными по форме проявления, уровню опасности и харак-

теру воздействия рисками и угрозами (различные виды насилия, экстремизм, аутоагрессивное и самоповреждающее поведение). В Концепции развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования Российской Федерации на период до 2025 года подчеркивается снижение уровня психического и психологического здоровья и актуализация различного рода деструктивных проявлений в детско-подростковой среде, в связи с чем, указывается на важность обеспечения доступности качественной профессиональной психологической помощи для участников образовательных отношений, повышение престижа деятельности педагога-психолога образовательного учреждения и повышения уровня доверия обучающихся и их родителей к деятельности по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса [3, с. 2].

Основной контингент обучающихся Профессионально-педагогического колледжа Саратовского государственного технического университета им. Ю. А. Гагарина несовершеннолетние юноши и девушки (15–18 лет). Это возраст, отличающийся такими проявлениями, как эмоциональная неустойчивость, сложность самоконтроля эмоций и поведения, незрелость жизненных представлений, нечеткая система ценностей и подверженность влиянию среды [2, с. 98]. Большинству подростков сложно справляться с эмоциональными нагрузками, возникающими в процессе общения и межличностных отношений, учебных ситуаций. Жизненные затруднения вызывают у подростков сильные эмоциональные реакции, которые могут привести к импульсивным поступкам, деструктивным проявлениям, а могут сдерживаться и накапливаться. Ближайшее окружение современного подростка (родители, сверстники, одногруппники, преподаватели) не всегда является поддерживающим, понимающим и принимающим окружением, а иногда и демонстрирует отвергающую позицию. Педагог-психолог колледжа в некоторых ситуациях может стать именно тем человеком, к которому подросток обратиться за помощью и поддержкой. Подростку необходимо пространство, где он может чувствовать себя защищенным и может переживать границы своего Я как надежные [1, с. 540]. В связи с этим один из основных аспектов решения задачи по сохранению и укреплению психологического здоровья обучающихся, на наш взгляд, – это повышение осведомленности обучающихся о возможности получения психологической помощи в колледже и преодоление барьеров, препятствующих обращению к педагогу-психологу.

С целью исследования отношения студентов нашего колледжа к возможности получения психологической помощи непосредственно в учебном заведении нами была разработана анкета из 11 вопросов.

Всего в исследовании приняли участие 258 студентов 1 и 2 курсов (120 девушек и 138 юношей), в возрасте от 15 до 20 лет (преимущественно: 16 лет – 42 %, 17 лет – 39 %, 18 лет – 13 %). В статье приведены основные результаты нашего исследования.

Анализ ответов респондентов на вопрос о том, по каким причинам подростки обращаются к психологу, свидетельствует о важности для современного подростка присутствия поддерживающих и понимающих людей и его окружении. Потребность в понимании себя, своего эмоционального состояния и разрешении личностных проблем выступает более актуальной, чем трудности межличностного общения (рис. 1).

Рис. 1

92 % респондентов считают, что в учебном заведении обязательно должен быть психолог (8 % считают, что необязательно). Подавляющее большинство респондентов (83 %) знают, что непосредственно в колледже, где они обучаются, есть психологи и к ним можно обратиться за помощью.

Анализ ответов, представленных на рис. 2, отражает положительное или нейтральное отношение большинства опрошенных к возможности получения психологической помощи в колледже (отнеслись к этому негативно около 4 % – 11 чел.).

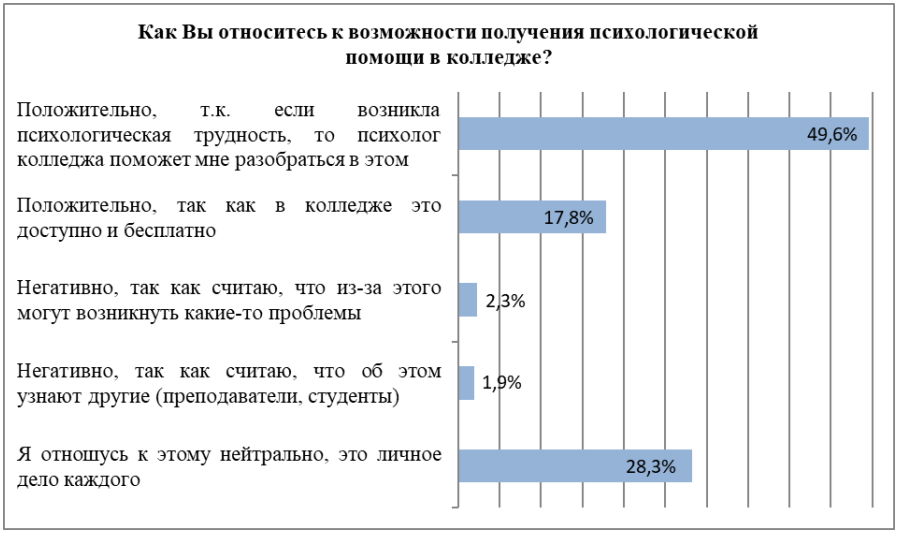


Рис. 2

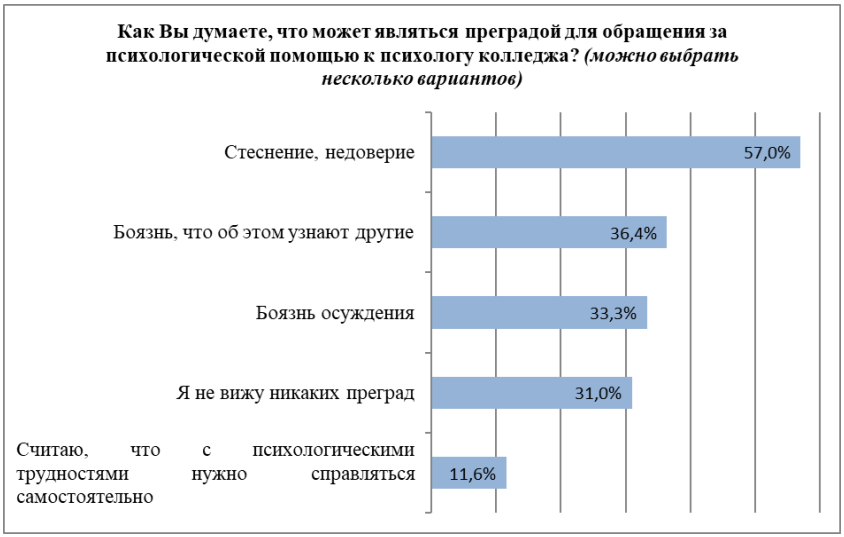


Рис. 3

Однако при ответе на вопрос о том, имели ли вы опыт обращения за психологической помощью, только 18 % (44 чел.) дали положительный ответ (из них обращались более одного раза – 9 %). Положительно ответившим на этот вопрос были предложены дополнительные несколько

вопросов. Анализ ответов на дополнительные вопросы показывает, что из респондентов, обращавшихся к психологу, только 28 % обращались в учебном заведении, остальные обращались к частным специалистам, в медицинские учреждения и в службу психологической помощи по телефону доверия. При этом 42 % отметили, что работа с психологом была эффективной.

57 % респондентов отмечают, что стеснение и недоверие могут являться преградой для обращения за помощью психолога в колледже. Также в качестве барьеров выделяют боязнь, что об этом узнают другие, и страх осуждения (33,3 и 31 % соответственно) (см. рис. 3).

Таким образом, проведенное исследование позволило нам сделать следующие выводы и наметить определенные акценты психопрофилактической и просветительской работы: 1) у студентов 1-х и 2-х курсов одобрительное отношение к возможности получения психологической помощи в колледже, присутствует понимание ее доступности, важности и необходимости; 2) быть услышанным, получить эмоциональную поддержку, разобраться в себе и своих личных затруднениях, – наиболее актуальные проблемы для студентов; 3) необходимо постоянно повышать уровень осведомленности студентов о возможности получения психологической помощи в колледже; 4) необходимо способствовать созданию условий для преодоления барьеров обращения за психологической помощью через объяснение таких принципов работы психолога, как конфиденциальность, уважение личности, компетентность, безоценочность; 5) важно способствовать формированию представления о психологической помощи как о поддерживающем ресурсе в сложных жизненных ситуациях.

Литература

1. Абрамова Г. С. Психология развития и возрастная психология : учеб. для вузов и ссузов. М. : Прометей, 2018. 708 с.

2. Казанская В. Г. Подросток: Трудности взросления. Книга для психологов, педагогов, родителей. 2-е изд., доп. СПб. : Питер, 2008. 283 с. (Вне серии).

3. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 г. : утв. Минобрнауки России от 19.12.2017 // КонсультантПлюс. URL: www. consultant.ru (дата обращения 22.04.2024).

4. Профессиональный стандарт Педагог-психолог (психолог в сфере образования) : утв. Приказом М-ва труда и соц. защиты РФ от 24 июля 2015 г. № 514н URL: www. profstandart. rosmintrud.ru (дата обращения 15.04.2024).

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРИЧИНА КЛЮЧЕВЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РИСКОВ

М. С. Ружников
учитель информатики
ГБОУ «Школа № 2116», г. Москва

Цифровизация в настоящее время является одним из основных направлений развития экономики в России [11]. Система образования естественным образом откликается на данный тренд. Во-первых, появляется необходимость обучать специалистов во всех областях экономики с новыми цифровыми компетенциями. Во-вторых, образовательные организации в данный момент также являются частью рынка, а образование рассматривается в том числе как услуга [3]. Также стоит упомянуть, что нынешние школьники и большинство студентов – дети поколения Z, которые выросли с цифровыми технологиями, и активно используют их в различных сферах повседневной жизни.

Вследствие перечисленных и других факторов, в систему образования повсеместно внедряются цифровые средства. С этим фактом связаны не только положительные изменения, но и множество рисков. В данной теоретической аналитической работе рассматриваются ключевые психологические риски, которые могут отразиться на жизни учащихся и педагогов.

Среди них можно выделить: снижение мотивации и вовлеченности учащихся в процесс обучения, изменение коммуникативного взаимодействия из-за изменения перцептивных компонентов, профессиональное выгорание педагогов.

В условиях организации образовательного процесса в дистанционной форме в школах возник ряд проблем, с которыми столкнулись педагоги, родители и дети. Например, при реализации образовательных программ начального общего образования школьники оказались не в состоянии заниматься самостоятельно и ожидали помощи родителей. В исследовании оценки академической мотивации студентов в условиях дистанционного обучения Т. О. Гордеевой и О. А. Сычева подтверждаются трудности вынужденного онлайн-обучения и его неприятие у большинства студентов [4].

При этом можно отметить, что данные проблемы не возникали, если в образовательном процессе учителя использовали интерактивные материалы, поощряли учащихся высказывать свою точку зрения. Тот же эф-

фект были и в случае, если обучающийся осознавал, что что полученные знания пригодятся ему в дальнейшей практике.

Можем отметить, что для того, чтобы избежать данного риска, следуя результатам исследований Т. Г. Фоминой и др., которая описывает результаты исследований, необходимо говорить о 3 типах вовлеченности: поведенческой, когнитивной и эмоциональной. Показано, что осознанная саморегуляция является значимым предиктором успешного обучения и высокой вовлеченности учащихся [8]. Тем самым, именно саморегуляция помогает мотивации при онлайн-обучении, когда внешний контроль ослаблен и нет рабочей обстановки.

Результат исследования онлайн-обучения в Нигерийских университетах показал, что преподаватели различных приобрели знания и опыт в области инструментов дистанционного обучения. Однако преподавателям необходимо было понимать все функции этих инструментов, чтобы иметь более интерактивное взаимодействие со студентами при онлайн-обучении. Одной из проблем онлайн-обучения, как отметили как студенты, так и преподаватели, было ограниченное взаимодействие, которое у них было друг с другом, и это ограниченное взаимодействие значительно отрицательно сказалось на удовлетворенности учащихся. Это обозначило еще одну проблему – взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса [1].

Отдельного внимания также требует вопрос о роли родителя в организации взаимодействия ребенка с цифровыми устройствами, в частности с цифровыми игрушками. Интерактивные возможности цифровых игрушек не должны вытеснять взаимодействие между взрослым и ребенком во время игры, общения [8].

Риски снижения мотивации и вовлеченности учащихся в процесс обучения, а также риски изменения коммуникативного взаимодействия выявляются и в исследовании направленности психолого-педагогических консультаций в школе в период режима самоизоляции. Так, В. В. Монжиевской и М. С. Ружниковым выявлено, что ключевые места в данный период использования дистанционных средств взаимодействия ученика и его семьи со школой заняли «проблемы, связанные с агрессией, несоответствием поведения социальным нормам, трудностями межличностных контактов» и «проблемы, связанные с высокой тревожностью школьников, чувством безнадёжности и беспомощности, потерей контроля над своим поведением, фрустрацией, т. е. проблемы, направленные на внутренние качества личности» [9].

Здесь можно также сказать и о том, что коммуникативные взаимодействия учащегося напрямую связаны с мотивацией и его вовлеченностью в процесс обучения. Так, исследование А. Н. Версаксы и др. пока-

зало, что потенциальное влияние цифровых устройств на развитие ребенка определяется способом использования цифрового устройства и социальной ситуацией развития [2]. Тем самым, при соблюдении информационной гигиены и эффективном использовании учителем цифровых устройств (высокой вовлеченности ученика в образовательный процесс на уроке) можно говорить об уменьшении риска изменения коммуникативного взаимодействия из-за изменения перцептивных компонентов.

Учителя школ, преподаватели колледжей, вузов в полной мере ощутили на себе трудности цифровой трансформации своей профессиональной деятельности. В первую очередь это коснулось перехода на иные формы проведения учебных занятий (дистанционные, смешанные и др.), которые требуют гораздо больше времени и усилий по их организации и проведению [6].

Учителя, за исключением молодых специалистов, не родились с цифровыми технологиями, а являются так называемыми «цифровыми иммигрантами», вследствие этого появляется эффект моральной паники [7]. Преподаватели находятся в процессе принятия нематериальных результатов обучения, в то время как для студентов информационная электронная среда привычна. Студенты самостоятельно находят материал в сети, лучше разбираются в обучающих приложениях и платформах. За счет этого цифровизация образования воспринимается учителями как угроза существованию текущей системы образования, создается ощущение собственной ненужности [7].

Согласно исследованию «Яндекса», состоявшемся осенью 2020 г., в котором было опрошено более 38 тыс. педагогов из разных регионов России, было выявлено, что в около «65 % преподавателей в нашей стране испытывают симптомы профессионального выгорания. При этом у 38 % респондентов отмечается острая фаза профессионального выгорания» [10].

Вышеописанный фактор усиливается тем, что привычная роль педагога как источника знаний устаревает. На данный момент очевидно, что эрудиция любого профессора уступает информации, накопленной на просторах Интернета [5]. Некоторые учителя рассматривают это как подрыв собственного авторитета в глазах учеников. Для того чтобы справиться с данной ситуацией, роль педагога должна быть пересмотрена. Он должен направлять своих учеников в мире изобилия информации, курировать их, учить учиться.

Несложная диагностика, разработка и внедрение мер профилактики профессионального выгорания в образовательных организациях могут существенно снизить остроту проблемы профессионального выгорания

у многих преподавателей и сотрудников, особенно средней возрастной группы [12].

В целях профилактики профессионального выгорания педагогов, в образовательной организации рекомендуется проводить такие не сложные мероприятия, как разумное чередование режима труда и режима отдыха без регулярных переработок и авралов, производственная гимнастика, организация и проведение спортивных праздников или соревнований, организация культурных мероприятий в трудовых коллективах (походы в театр, на концерты, выезд на природу для совместного отдыха и т. д.), проведение занятий по основам профилактики профессионального выгорания, поскольку многие преподаватели не подозревают о его существовании и опасных последствиях, обучение приемам релаксации, консультация приглашенного и квалифицированного психолога [6].

Исходя из проанализированных исследований, риск снижения мотивации и вовлеченности учащегося в процесс обучения является менее значительным по сравнению с остальными. Поскольку нынешние ученики широко используют цифровые технологии в повседневной жизни, использование электронных ресурсов может, напротив, повысить их мотивацию к учебе. Однако педагогам стоит корректно использовать возможности новых технологий, а не пытаться сделать их средством обмена фотографиями бумажных носителей.

Нехватка личного общения может отрицательно повлиять на учащихся. В особенности риску подвергается воспитательная функция образования для младших учеников и отсутствия опыта очной коммуникации для студентов, которые впоследствии должны работать с людьми. Полностью исключать формат очного общения не стоит, однако в условиях цифровизации можно использовать электронные средства общения как дополнительные механизмы развития коммуникации и социального поведения.

Профессиональному выгоранию в большей степени подвержены педагоги старшего поколения из-за так называемого «цифрового разрыва» с поколением сегодняшних учеников. Для снижения риска профессионального выгорания, необходимо повышать цифровую квалификацию педагогов, стимулировать их работу с инновациями ресурсно и материально.

Цифровые средства сами по себе не создают перечисленные риски. Риски возникают при некорректном использовании таких средств, навязывании их использования тем педагогам, которые не имеют для этого достаточной базы, неумении отбирать качественный образовательный контент и восприятия цифровых технологий как абсолютную замену очным занятиям.

Литература

1. Evaluating the impact of COVID-19 pandemic lockdown on education in Nigeria: Insights from teachers and students on virtual/online learning / O. Ebohon [et al.] // Bulletin of the National Research Centre. 2021. Vol. 45, N 1. P. 1–11.

2. Взаимосвязь использования цифровых устройств и эмоционально-личностного развития современных дошкольников / А. Н. Веракса [и др.] // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 1. С. 27–40.

3. Воронцова Н. Л. Образование как услуга // Актуальные проблемы российского права. 2020. № 4 (113). С. 56–62.

4. Гордеева Т. О., Сычев О. А. Стратегии самомотивации: качество внутреннего диалога важно для благополучия и академической успешности // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № . 5. С. 6–16.

5. Дудник С. И., Марков Б. В. Кризис образования в цифровую эпоху // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. 2020. Т. 36, № . 2. С. 214–226.

6. Профессиональное выгорание преподавателей вузов в период пандемии COVID-19 / Н. А. Журавлева [и др.] // Образование и право. 2021. № 7. С. 300–306.

7. Игнатова Н. Ю. Образование в цифровую эпоху : монография. Нижний Тагил, 2017.

8. Клопотова Е. Е., Смирнова С. Ю. Ребенок в эпоху цифровых игрушек. Обзор зарубежных исследований // Современная зарубежная психология. 2022. Т. 11, № 2. С. 50–58. DOI: https://doi.org/10.17759/jmfp. 2022110204

9. Монжиевская В. В., Ружников М. С. Изучение направленности психолого-педагогического консультирования в школе в период режима самоизоляции // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5, № . 5. С. 598–603.

10. Профессиональное выгорание преподавателей. Результаты Всероссийского исследования «Я учитель». URL: https://yandex.ru/promo/education/articles/issledovanie-professionalnogo-vygoraniya-uchitelej (дата обращения: 24.08.2022).

11. Романюк А. С., Самойлик С. М., Косников С. Н. Реализация национального проекта «Цифровая экономика Российской Федерации» // Информационное общество: современное состояние и перспективы развития. Краснодар, 2022. С. 173–175.

12. Чупина И. П. Инновационные процессы в высшем образовании как комплексная деятельность // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития : материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2013. Т. 1. С. 95–97.

ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМИРОВАНИЯ ОФИЦЕРОВ-ВОСПИТАТЕЛЕЙ КАДЕТСКИХ КЛАССОВ О СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ СПЕЦИФИКЕ ПОДРОСТКОВЫХ КОНФЛИКТОВ

А. С. Турчин
доктор психологических наук, профессор
Санкт-Петербургский военного ордена Жукова
институт войск национальной гвардии Российской Федерации

В последние годы в системе школьного образования России произошло такое важное изменение, которое связано с введением обучения кадет. При этом к их воспитанию привлекают офицеров запаса, не имеющих профильного высшего педагогического или психологического образования. В Санкт-Петербургском военного ордена Жукова институте войск национальной гвардии на фазе факультета дополнительного образования (ФДО) третий год осуществляется курсовая переподготовка воспитателей кадетских классов. Нам требуется в относительно короткий период учебного времени дать наиболее актуальную информацию слушателям о содержательной специфике подросткового возраста и, прежде всего, о нормативных трудностях современного подростка-кадета.

В литературе проблема конфликтов с подростками освещается достаточно широко [2; 3; 5; 6], однако «подросток в учебнике и в жизни» [4] могут представляться совершенно разными людьми. Советские ученые в основном развивали марксистскую концепцию материально-экономической и классовой природы конфликта. Исследования конфликта проводились в рамках ряда наук: военные науки, география, искусствоведение и филология, исторические науки, медицинские науки, педагогика, политические науки, правоведение, психология, социобиология, социология, физико-математические и технические науки, философия, экономика [1]. Исследования конфликтов в зарубежной литературе тоже не стали чем-то таким, что позволило бы использовать зарубежный опыт для снижения конфликтности подростков.

Общим мнением исследователей является признание того, что в подростковом возрасте в силу его переходного характера, разнообразия внутренних и внешних условий развития могут возникать ситуации, нарушающие нормативный ход личностного становления, создавая объективные предпосылки для возникновения и проявления агрессивности и конфликтности.

В беседах с воспитателями кадетских классов уже в 2022 г. мы определили ряд проблем, создающих затруднения в конструктивном вза-

имодействии как с самими подростками, так и с учителями. В этой связи нами было выполнено эмпирическое исследование, направленное на определение оценивания частоты и разновидностей подростковых конфликтов. Исследование проводилось в дистанционной форме на базе факультета психологии Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского в ходе преподавания курса возрастной психологии. Испытуемыми выступили подростки. Общий объем выборки составил 40 чел. (две группы – 20 мальчиков и 20 девочек) в возрастном диапазоне 14–15 лет. Предполагалось уточнить представление самих подростков об источниках и причинах появления феномена конфликта, рассматривая различные функции в трех взаимосвязанных системах: «подросток – родители», «подросток – учителя» и «подросток – подросток».

В период перехода от советской системы образования к современной российской был развеян один из педагогических мифов, когда многие школьные педагоги полагали, что если урезать контрольные функции администрации и заявить свободу творчества, то жизнедятельность учителя не будет омрачаться конфликтами. Как и ожидалось, достаточно было проанализировать процентное соотношение конфликтных ситуаций в школе, чтобы узнать, кто этому мешает. На долю конфликтов с администрацией школы пришлось 5 %, а конфликты с учениками соответственно занимали свыше 90 %. Если это положение и менялось, то, как это освещается в современных средствах массовой информации и социальных сетях, явно не к лучшему. Представляет интерес дать оценку, так сказать, взгляда с «другой стороны», т. е. того, как сами подростки оценивают свои конфликты.

По результатам опроса подростков-школьников исследования было выявлено, что чаще всего у подростков конфликты возникают с учителями (0,52б), чуть реже – с родителями и одноклассниками (по 0,5б), и совсем редко – с другими учащимися (0,27б). Кроме этого, в ходе исследования было выявлено, что у опрошенных никогда не возникало конфликтов с директором школы или администрацией ($r =$ при $p \leq 0{,}05$) (табл. 1).

Таблица 1

Наиболее конфликтные социальные группы

Социальные группы	Средние значения
Одноклассники	0,5
Другие учащиеся	0,27
Учителя	0,52
Родители	0,5

У подростков, имеющих конфликты чаще с одноклассниками, причинами таких разногласий становится зависть ($r = 0{,}37$ при $p \leq 0{,}05$), но причиной не является вызывающее поведение ($r = -0{,}31$ при $p \leq 0{,}05$). Возможно это связано с тем, что чувство зависти толкает на неадекватное поведение: начинают грубить, сплетничать, участвовать в буллинге и др. В то же время такие подростки усматривают для себя и положительную сторону конфликта – нахождение новых путей решения проблем ($r = 0{,}58$ при $p \leq 0{,}01$). Для имеющих частые конфликты с одноклассниками характерны и конфликты с родителями из-за недостаточно хороших отношений с братом/сестрой ($r = 0{,}42$ при $p \leq 0{,}01$). Это можно связывать с тем, что частые противоречия с учебной группой вызывают напряжение, накопление негативных эмоций, которые подростки пытаются выплеснуть на близких. Такие отношения в семье приводят и к возникновению конфликтов с родителями.

Респонденты, имеющие частые конфликты с другими учащимися в школе, отметили такую положительную сторону конфликта, как улучшение психологического климата ($r = 0{,}37$ при $p \leq 0{,}05$). Они полагают, что наличие противоречий с другими учениками школы, ведет к сплочению классного коллектива, способствуя взаимопомощи и взаимовыручке. Поскольку это – важное следствие социально-психологического феномена межгруппового сравнения, то для подростка может выступать как признак улучшения психологического климата.

Частые конфликты с учителями, по мнению респондентов, не связаны с незнанием учеником учебного материала, нежеланием учиться ($r = -0{,}38$ при $p \leq 0{,}05$), и не вызывают ухудшения настроения ($r = -0{,}32$ при $p \leq 0{,}05$). Поскольку в литературе отмечается, что педагогический процесс в принципе не может протекать без противоречий, которые в основном связаны с дисциплиной [6], то он и в практике взаимодействия с подростками-школьниками не воспринимается как «проза жизни».

У подростков, у которых чаще отмечены конфликты с родителями, такие конфликты связаны с расширением информации о себе и о других ($r = 0{,}55$ при $p \leq 0{,}01$), а также со снятием напряжения ($r = 0{,}33$ при $p \leq 0{,}05$). Это может связывать с тем, что часто исходы конфликтных ситуаций конструктивны, когда родители в процессе обсуждения объясняют ребенку, в чем он не прав, почему его поведение вызвало такую реакцию. Это приводит к осознанию ребенком противоречий и снятию напряжения.

Было выяснено, что значительная часть респондентов (37,5 %) отмечают, что конфликты в школе у них возникают очень редко. У 30 % респондентов школьные конфликты редки, а еще у 30 % подростков такие конфликты возникают иногда. Лишь 2,5 % детей отметили, что конфликты в школе у них случаются часто (табл. 2).

Таблица 2

Конфликты в школе

Очень редко	37,5 %
Редко	30 %
Иногда	30 %
Часто	2,5 %

Было выявлено, что частое возникновение у подростков конфликтов в школе связано с несправедливой оценкой ($r = 0{,}38$ при $p \leq 0{,}05$). Последнее может свидетельствовать о том, что подростки склонны субъективно оценивать свои знания, завидовать одноклассникам, иметь высокий уровень притязаний и завышенную самооценку, что приводит их к решению о несправедливости учительского оценивания. Кроме этого, учителя могут занижать оценки ученикам, основываясь не на уровень знаний, а на предвзятом личном отношении, что провоцирует возникновение конфликтных ситуаций.

На основе полученных данных можно говорить о том, что в большинстве случаев основной причиной конфликтов между учениками и учителем для подростков выступает несправедливая оценка педагога (0,58б). Также значимыми причинами таких конфликтов являются: вызывающее поведение ученика (0,35б) и неуважительное отношение учителя к ученику (0,33б). Несколько реже встречающимися причинами конфликтов называют: незнание учеником учебного материала, нежелание учиться (0,25б), непонятное изложение учебного материала (0,23б), предъявление завышенных требований к знаниям ученика (0,23б), наличие большого количества заданий для самостоятельной работы (0,23б). Встречаются и другие причины: требование учеником более высокой оценки (0,19б), нарушение дисциплины (0,18б), халатность и неисполнительность ученика (0,15б), а также незнание учителем своего предмета (0,05б) и забывчивость и невнимательность учителя (0,03б).

Школьные психологи должны учитывать то, что в обыденном сознании может существовать представление, что конфликты между учителем и учеником из-за несправедливой оценки не связаны с вызывающим поведением школьника ($r = -0{,}43$ при $p \leq 0{,}01$) и не приводят к ухудшению здоровья ($r = -0{,}39$ при $p \leq 0{,}05$). В то же время такие конфликты приводят к нахождению новых путей решения проблемы ($r = 0{,}38$ при $p \leq 0{,}05$). Учитель, выставляя несправедливую, по мнению подростка, оценку, ориентируется не на дисциплинированность ученика, а на личное отношение к нему. Считается, что разрешение подобных конфликтов возможно, как нахождение новых путей: ученик может сделать работу еще раз, взять дополнительное задание, в крайнем случае, обратиться к директору. Однако если это не подкреплено действиями родителей, то отношение не меняется.

Неуважительное отношение учителя к ученику вызывает конфликты, которые не связаны с вызывающим поведением учеников ($r = –0,4$ при $p \leq 0,05$) и с незнанием школьниками учебного материала ($r = –0,4$ при $p \leq 0,05$). Как уже отмечалось, это может быть связано с личной неприязнью, в том числе и к родителям ученика.

Конфликты из-за непонятного изложения учебного материала учителем связаны с привлечением третьего лица для разрешения ($r = 0,33$ при $p \leq 0,05$), а также такой конфликт характеризуется снятием напряжения ($r = 0,38$ при $p \leq 0,05$). Это, по-видимому, свидетельствует о том, что из-за непонимания предмета школьникам приходится обращаться за помощью для разрешения конфликта, например, к директору или его заместителю по воспитательной работе или по параллели подростковых классов (если таковая есть). Он может попросить учителя позаниматься с учениками дополнительно или вообще заменить педагога.

Возникновение конфликтов по причине нарушения дисциплины предполагает стремление отстаивать свои интересы любыми способами ($r = 0,51$ при $p \leq 0,01$) и отвлекает от дел ($r = 0,34$ при $p \leq 0,05$). Это можно связывать с тем, что нарушение дисциплины на уроке сопровождается вызывающим поведением учеников, на что учитель делает замечания, вступая с ними в словесную перепалку.

Конфликтные ситуации, связанные с тем, что учитель перегружает учеников заданиями для самостоятельной работы, не предполагают отстаивание школьниками своих интересов ($r = –0,37$ при $p \leq 0,05$). Это, по-видимому, говорит о том, что каждый учитель воспринимает свой предмет как наиболее важный и нагружает учеников множеством заданий, поскольку хочет, чтобы дети лучше понимали и глубже изучали предмет (или опасается плохих итоговых отметок). Как правило, на психогигиенические требования при этом внимания не обращается, и администрация узнает об этом лишь после того, как конфликт переходит в острую фазу с привлечением родителей учащихся.

Представляет интерес и оценка причин конфликтов подростков с одноклассниками. Так, наиболее частыми причинами таких конфликтов отмечают вызывающее поведение (0,65б) и неуважительное отношение (0,58б). Не менее значимыми для подростков являются такие причины, как нарушение учебной дисциплины (0,35) и зависть (0,25).

По субъективным отчетам подростков трудно судить о продолжительности конфликтов (длятся несколько часов, реже – несколько дней). Воспитателям кадетских классов важно помнить, что у акцентуированных, бескомпромиссных и мстительных подростков высока вероятность долгих конфликтов, продолжающихся несколько месяцев. В соответствии с психологической спецификой подросткового самоотношения, наиболее характерным способом поведения в конфликтных ситуациях

является отстаивание своих интересов любыми способами. Такой вид совладающего поведения, приводящий к отвлечению от школьных дел и ухудшению настроения, присущ подросткам, действия которых характеризуются наступательностью, напористостью и неуступчивостью.

В заключение можно отметить, что чаще конфликты у подростков разрешаются путем откровенного обсуждения проблемы и достижения сторонами взаимного согласия. Такой способ разрешения наблюдается в основном у подростков с тенденцией к завышению самооценки. Последнее позволяет офицерам воспитателям выступить для конфликтующих подростков референтной стороной, не склонной к ущемлению их «чувства взрослости».

Часть подростков испытывает время от времени чувство вины в конфликтных ситуациях. Чаще они испытывают это чувство во время конфликтов с учителями и родителями, но не испытывают в проблемных ситуациях с одноклассниками, а также с учителями, выставляющими несправедливые баллы и предъявляющих завышенные требования. С последними психологу целесообразно проводить личные беседы, а, при необходимости, организовывать тренинг коммуникативной компетентности.

Литература

1. Анцупов А. Я., Баклановский С. В. Конфликтология в схемах и комментариях : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. СПб. : Питер, 2009. 304 с.

2. Башкин М. В. Роль креативности в разрешении конфликтов на различных этапах обучения и профессионализации личности // Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов / под науч. ред. М. М. Кашапова, Ю. В. Пошехоновой ; ЯрГУ. Ярославль, 2012. С. 256–262.

3. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. М. М. Кашапова ; ЯрГУ. Ярославль, 2012. 428 с.

4. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Подросток в учебнике и в жизни. М. : Знание, 1990. 79 с.

5. Турчин А. С. Особенности оценивания подростками отношений с родителями как источника социально-психологической адаптации // Психология отношения человека к жизнедеятельности: проблемы и перспективы : сб. науч. тр. / под ред. В. А. Зобкова, А. Л. Журавлёва, А. В. Зобкова. Владимир ; М. : Шерлок-пресс, 2021. С. 170–175.

6. Эджибадзе А. В., Турчин А. С. Оценка эффективности педагогических условий профилактики деструктивных конфликтов среди подростков в общеобразовательной организации // Перспективы науки и образования. 2022. № 3 (57). С. 422–440.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЛУШАТЕЛЕЙ-ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА С НИЗКИМ УРОВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦИИ

Н. И. Собиграй
студент
Иркутский государственный университет

М. Ю. Уварова
кандидат психологических наук, доцент
Иркутский государственный университет

Н. И. Русских
старший преподаватель
Иркутский государственный университет

В современном мире профессиональная деятельность практического психолога характеризуется усложнением ее содержания, высокой конкуренцией на рынке труда, высокими требованиями и к деятельности, и к самой личности профессионала. В связи с этим возрастает потребность личности будущего психолога в развитии способности к саморегуляции, к умению осознанно управлять своими психическими процессами, чтобы более качественно выполнять свои профессиональные обязанности. Развитые ресурсы саморегуляции обеспечивают стабильное функционирование адаптационных процессов, гибкую поддержку работоспособности, укрепление стрессоустойчивости и сохранение здоровья.

Исходя из этого, мы сформулировали цель нашего исследования: выявить возможности психологического сопровождения слушателей-психологов образовательного центра с низким уровнем саморегуляции и показать его эффективность. Приступая к исследованию, мы исходили из следующих допущений: 1) саморегуляция слушателей-психологов образовательного центра может характеризоваться низким уровнем таких ее показателей как: на когнитивном уровне (самопонимание, гибкость в общении, автономность, аутосимпатия); на поведенческом (оценка результата, гибкость в поведении, моделирование), на эмоциональном (регуляция эмоций); 2) при помощи специально-организованной программы психологического сопровождения, включающей четыре блока: диагностический, теоретико-информирующий, развивающий, резюмирующий с использованием психологических приемов, методов и технологий, воздействуя на такие компоненты саморегуляции как когнитивный (самопонимание, гибкость в общении, автономность, аутосимпатия) поведенческий (оценка результата, гибкость в поведении, моделирова-

ние), эмоциональный (регуляция эмоций) возможно повышение уровня саморегуляции слушателей-психологов образовательного центра.

Психология саморегуляции – относительно молодая и интенсивно развивающееся направление психологической науки. Она соединила многие идеи, положившие начало в рамках физиологии и кибернетики. Понимание устройства саморегуляции связано с общими принципами функционирования динамических систем на основе обратных связей.

В. И. Моросановой и ее коллегами рассмотрены индивидуально-личностные ресурсы саморегуляции произвольной активности человека. Выявлено, что индивидуально-личностные особенности саморегуляции человека, включающие индивидуально-типологические, специальные и общие способности субъекта, выступают в качестве основы формирования множества способов, стратегий и стилей деятельности по саморегуляции, которые смогут осознаваться и трансформироваться в процессе достижения принятой цели [5; 6]. К личностным ресурсам преодоления неблагоприятных влияний среды относятся: ответственность, социальная смелость, высокая нормативность поведения, настойчивость, высокая мотивации достижения, радикализм, к поведенческим – активные и просоциальные модели поведения [1; 4].

Саморегуляция по гомеостатическому принципу заключается в том, что та или иная контролируемая составляющая непрерывно сличается с соответствующим биологическим эталоном, и, если в результате сличения вырабатывается сигнал рассогласования, это является толчком к восстановлению нарушенного равновесия. Компонентами непроизвольной саморегуляции на психофизиологическом уровне являются каналы прямой и обратной связи, являющиеся основой центральной нервной деятельности [7].

В ряде психологических исследований отечественных и зарубежных школ обращается внимание на возможности саморегуляции в обеспечении профессионального развития. Так, В. А. Бодров указывает на значение различных компонентов биологической, психологической и поведенческой саморегуляции в формировании профессиональной пригодности [2; 3].

Эффективное решение психологом повседневных задач в профессиональной деятельности в большей степени зависит от уровня сформированности саморегуляции психолога и его профессиональной гибкости, именно такой специалист-творческий, инициативный, активный, умеющий принимать решения, регулирующий собственное эмоциональное состояние необходим сегодняшнему социальному запросу [8].

Эмпирическое исследование проводилось на базе некоммерческой организации дополнительного профессионального образования «Обра-

зовательный центр профессиональной психологии». В исследовании приняли участие 50 чел. в возрасте от 27 до 50 лет, получающих психологическое образование как дополнительное.

Психодиагностическими средствами в исследовании выступили: 1) методика САМОАЛ А. В. Лазукина в адаптации Н. Ф. Калина, 2) опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой, 3) опросник «Когнитивная регуляция эмоций» N. Garnefski в адаптации А. Б. Леоновой.

Программа психологического сопровождения – это комплекс упражнений, особый метод получения знаний, развитие умений и приобретение навыков, в процессе реализации которой все участники на основе собственного опыта приобретают знания схем и навыки стратегий поведения.

Цель программы: развитие саморегуляции слушателе-психологов с низким уровнем саморегуляции через формирование таких компонентов саморегуляции как когнитивный, поведенческий и эмоциональный. Были сформулированы следующие задачи: 1) ознакомить будущих психологов и содержательно расширить, и обогатить представления о существующих методах саморегуляции, 2) обучить способам психологической регуляции деятельности, поведения и психоэмоционального состояния, 3) повысить уровень саморегуляции на когнитивном, эмоциональном, поведенческом уровнях, 4) сформировать навык саморефлексии, и умение регулировать систему переживаний в контексте самоидентификации с относительной автономностью.

В нашей работе для создания программы психологического сопровождения мы выделили показатели каждого из компонентов саморегуляции: 1) когнитивный компонент: самопонимание, гибкость в общении, автономность, аутосимпатия; 2) поведенческий компонент: оценка результата, гибкость в поведении, моделирование; 3) эмоциональный компонент: умение регуляции эмоций.

Программа по психологическому сопровождению состояла из 9 занятий, каждое занятие было рассчитано на 3 ч. Проводилась программа по 1 разу в неделю в течение 2 мес. Через три недели после завершения программы респонденты группы приняли участие в итоговом диагностическом исследовании. Результаты итогового исследования были подвергнуты сравнительному анализу с помощью Т-критерия Вилкоксона.

По результатам сравнительного анализа результатов экспериментальной группы «до» и «после» коррекционного воздействия были выявлены различия следующих параметрах: показателей когнитивного компонента (самопонимание, гибкость в общении, автономность, ауто-

симпатия); поведенческого компонента (оценка результата, гибкость в поведении, моделирование), эмоционального компонента (регуляция эмоций).

Средние значения по шкале «гибкости в общении» в экспериментальной группе различны: до (4,9) и после воздействия (7,2). Минимальные и максимальные значения также отличаются: до воздействия составляли «3 – 7», после воздействия – «4 – 9». Минимальное значение повысилось. У 11 чел. наблюдается тенденция повышения гибкости в общении. Слушатели стали больше проявлять способность к самораскрытию, аутентичное взаимодействие с окружающими, ориентированы на личностное общение, инициативность, ориентацию на успех. По шкале «аутосимпатия» вторичная диагностика показала изменение результатов в экспериментальной группе после проведения программы психологического сопровождения. Средние значения по шкале «аутосимпатия» различны, до (4,5) и после воздействия (6,2). Разброс значений составлял до воздействия «2 – 6», после воздействия – «4 – 8». Таким образом, у 6 слушателей значения повысились и достигли среднего уровня, у остальных есть сдвиг на 2–3 балла что приближает их показатели к среднему уровню. Данные говорят нам о том, что 6 слушателей стали более уверенными в себе, стали благосклоннее в отношение себя.

Среднее значение в экспериментальной группе по шкале «самопонимание» изменилось до программы (4,6) и после воздействия (6,5). Слушатели-психологи стали лучше воспринимать, постигать и осознавать мотивы своего поведения, понимать природу своих желаний и потребностей, знать, что хочет, почему и зачем ему это нужно.

По шкале «автономность» вторичная диагностика показала изменение результатов в экспериментальной группе после проведения программы психологического сопровождения.

Средние значения по шкале «автономность» различны, до программы (4,8) и после воздействия (6,3). Разброс значений составлял до воздействия «3 – 6», после воздействия – «4 – 8». Таким образом, у 6 слушателей значения повысились и достигли среднего уровня, у остальных есть сдвиг на 2–3 балла что приближает их показатели к среднему уровню. Данные говорят нам о том, что 6 слушателей стали способны ощущать себя личностью со своими особенностями, потребностями и границами.

Статистическая оценка сдвигов по когнитивному компоненту саморегуляции испытуемых представлена в табл. 1.

Таблица 1

Статистическая оценка достоверности сдвигов по когнитивному компоненту саморегуляции по Т-критерию Вилкоксона экспериментальной группы до и после программы психологического сопровождения

Шкалы	Вилкоксон	Асимпт. значения (двухсторонняя)
Гибкость в общении	-3,088[b]	0,002
Аутосимпатия	-2,871[b]	0,004
Самопонимание	-2,842[b]	0,004
Автономность	-2,877[b]	0,004

Условные обозначения: b – используются отрицательные ранги

Средние значения по шкале «гибкость поведения» в экспериментальной группе различны до (4,3) и после воздействия (5,9). Минимальные и максимальные значения также отличаются: до воздействия составляли «3 – 5», после воздействия – «4 – 7». Минимальное значение повысилось. У 9 слушателей-психологов показатели стали среднего уровня, у остальных наблюдается тенденция повышения гибкости поведения. Слушатели стали чувствовать себя более уверенно, лучше привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки. Они способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение, разрабатывать программу действий, выделять значимые условия.

По шкале «оценивание результата» вторичная диагностика показала изменение результатов в экспериментальной группе после проведения программы психологического сопровождения.

Средние значения по шкале «оценивание результата» различны, до (4,2) и после воздействия (5,4). Разброс значений составлял до воздействия «3 – 5», после воздействия – «4 – 7». Таким образом, у 5 слушателей значения повысились и достигли среднего уровня, у остальных есть сдвиг на 2–3 балла что приближает их показатели к среднему уровню. Данные говорят нам о том, что у 5 слушателей повысился уровень самооценки. Слушатели более реально стали оценивает рассогласования полученных результатов с целью деятельности, учиться не совершать прежних ошибок, лучше понимают, что к этому привело.

По шкале «моделирование» вторичная диагностика показала изменение результатов в экспериментальной группе после проведения программы психологического сопровождения.

Средние значения по шкале «моделирования» различны, до программы (3,4) и после воздействия (5,8). Разброс значений составлял до воздействия «2 – 4», после воздействия – «4 – 7». Таким образом, у 10 слушателей значения повысились и достигли среднего уровня, у осталь-

ных есть сдвиг на 2 балла что приближает их показатели к среднему уровню. Данные говорят нам о том, что у 10 слушателей стала лучше сформирован процесс моделирования. Что приводит к более адекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств. Меньше возникает трудностей в определении цели и программы действий.

Статистическая оценка сдвигов по поведенческому компоненту саморегуляции испытуемых представлена в табл. 2.

Таблица 2

Статистическая оценка достоверности сдвигов по поведенческому компоненту саморегуляции по Т-критерию Вилкоксона экспериментальной группы до и после программы психологического сопровождения

Шкалы	Вилкоксон	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
Гибкость поведения	–2,840[b]	0,004
Оценивание результата	–2,640[b]	0,008
Моделирование	–3,176[b]	0,001

Условные обозначения: *b* – используются отрицательные ранги

Средние значения по шкале «рассмотрение в перспективе» в экспериментальной группе различны до (10) и после воздействия (11). Минимальные значения отличается: до воздействия составляли «7 – 14», после воздействия – «9 – 14». Минимальное значение повысилось. У 12 слушателей-психологов наблюдается тенденция повышения по данной шкале.

Средние значение по шкале «позитивная переоценка» в экспериментальной группе различны, до (12,3) и после воздействия (13,6). Минимальные значения отличается: до воздействия составляли «8 – 17», после воздействия – «10 – 17». Минимальное значение повысилось. У 12 слушателей-психологов наблюдается тенденция повышения по данной шкале.

Средние значение по шкале «позитивная перефокусировка» в экспериментальной группе различны до (12,3) и после воздействия (13,6). Минимальные и максимальные значения отличаются: до воздействия составляли «4 – 13», после воздействия – «8–14». Значения повысились. У 12 слушателей-психологов наблюдается тенденция повышения по данной шкале.

Средние значение по шкале «принятие» в экспериментальной группе различны до (12,7) и после воздействия (14,3). Минимальные и максимальные значения отличаются: до воздействия составляли «10 – 15», после воздействия – «12 – 18». Значения повысились. У 12 слушателей-психологов наблюдается тенденция повышения по данной.

Средние значение по шкале «фокусирование на планировании» в экспериментальной группе различны, до (9,7) и после воздействия

(10,5). Минимальные и максимальные значения отличаются: до воздействия составляли «7 – 13», после воздействия – «8 – 14». Значения повысились. У 12 слушателей-психологов наблюдается тенденция повышения по данной шкале.

По вышеперечисленным данным можно сделать вывод, что показатели саморегуляции эмоционального компонента, по шкале «стратегии, способствующие адаптации» стали выше, что говорит нам о умении слушателей-психологов принимать сложные жизненные событии, переключать свои мысли, размышлять о том, какие следующие шаги лучше предпринять по отношению к случившемуся. Находят положительный смысл в произошедшем событии в целях личностного роста или приобретения нового опыта.

Средние значения по шкале «руминации / навязчивые мысли о событии» в экспериментальной группе различны, до (11,3) и после воздействия (9,2). Минимальные значения отличаются: до воздействия составляли «9 – 15», после воздействия – «8 – 12». Минимальное и максимальное значения понизились. У одного участника показатель остался неизменным. У 11 слушателей-психологов наблюдается тенденция понижения по данной шкале.

Средние значение по шкале «катастрофизация» в экспериментальной группе различны, до (12,4) и после воздействия (10,8). Минимальные значения отличаются: до воздействия составляли «8 – 17», после воздействия – «10 – 17». Минимальное и максимальное значения понизились. У 12 слушателей-психологов наблюдается тенденция понижения по данной шкале.

Средние значение по шкале «обвинение других» в экспериментальной группе различны до (12,5) и после воздействия (9,2). Минимальные и максимальные значения отличаются: до воздействия составляли «8 – 18», после воздействия – «7 – 12». Минимальное и максимальное значения понизились. У 12 слушателей-психологов наблюдается тенденция понижения по данной шкале.

Средние значение по шкале «самообвинение» в экспериментальной группе различны, до (11,6) и после воздействия (10). Минимальные и максимальные значения отличаются: до воздействия составляли «8 – 17», после воздействия – «7 – 12». Минимальное и максимальное значения понизились. У 12 слушателей-психологов наблюдается тенденция понижения по данной шкале.

По вышеперечисленным данным можно сделать вывод, что показатели саморегуляции эмоционального компонента, по шкале «стратегий препятствующие адаптации» стали ниже, что говорит нам о приобре-

тенном умении слушателей-психологов отвечать за свои поступки и не перекладывают вину на других, не обвиняют себя, других.

Статистическая оценка сдвигов по эмоциональному компоненту саморегуляции испытуемых представлена в табл. 3.

Таблица 3

Статистическая оценка достоверности сдвигов по эмоциональному компоненту саморегуляции по Т-критерию Вилкоксона экспериментальной группы до и после программы психологического сопровождения

Шкалы	Вилкоксон	Асимпт. значения (двухсторонняя)
Рассмотрение в перспективе	–1,977[b]	0,048
Позитивная переоценка	–2,264[b]	0,024
Позитивная перефокусировка	–2,555[b]	0,011
Принятие	–2,401[b]	0,016
Фокусирование на планировании	–2,050[b]	0,040
Руминации / навязчивые мысли о событии	–1,684[b]	0,007
Катастрофизация	–2,754[b]	0,006
Обвинение других	–2,965[b]	0,003
Самообвинение	–2,104[b]	0,035

Условные обозначения: b – используются отрицательные ранги.

Таким образом, мы получили результаты исследования до и после проведения программы психологического сопровождения слушателей-психологов с низким уровнем саморегуляции. Исходя из сравнительного анализа полученных результатов исследования, можно заключить, что программа психологического сопровождения позволила слушателям-психологам экспериментальной группы: 1) повысить показатели когнитивного компонента (произошел примерно одинаковый положительный сдвиг в группе, по шкалам аутосимпатия, автономность, самопонимание, чуть больше по шкале гибкость в общении, что говорит нам о том, что испытуемые стали чувствовать себя более уверенно, лучше привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки); 2) повысить показатели поведенческого компонента (по шкале моделирования мы наблюдаем значительный сдвиг в положительную сторону, и чуть ниже по шкале гибкости поведения и еще ниже по шкале оценки результата); 3) повысить показатели эмоционального компонента (показатели саморегуляции эмоционального компонента по шкале «стратегии, способствующие адаптации» стали выше, по шкале «стратегии, препятствующие адаптации» стали ниже).

В заключение отметим, что предложенная нами программа психологического сопровождения слушателей-психологов образовательного центра с низким уровнем саморегуляции является эффективной.

Литература

1. Бадмаева Д. Г. Саморегуляция активности личности в стрессовых ситуациях (на примере экзаменационного стресса) : дис. … канд. психол. наук. Красноярск, 2004. 157 с.

2. Бодров В. А. Профессиональное утомление. Фундаментальные и прикладные проблемы. М. : ИП РАН, 2009. 560 с.

3. Бодров В. А. Психологический стресс: природа и преодоление. М. : ПЕР СЭ, 2006. 528 с.

4. Кузнецова А. С. Методы психологической саморегуляции и психопрофилактика неблагоприятных функциональных состояний человека в связи с особенностями профессиональной деятельности : дис. … канд. психол. наук. М., 1993. 271 с.

5. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М. : Наука, 2001. 192 с.

6. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М. : Наука, 2012. 519 с.

7. Панкратова Т. М. Саморегуляция в социальном поведении : учеб. пособие. Ярославль : ЯрГУ, 2011. 112 с.

8. Уварова М. Ю., Грибашина А. А. Взаимосвязь волевой регуляции и темперамента у детей подросткового возраста // Актуальные вопросы развития личности. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2015. С. 97–104.

Научное издание

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

МАТЕРИАЛЫ
VIII ОБЩЕРОССИЙСКОЙ ОНЛАЙН-КОНФЕРЕНЦИИ
ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ СИБИРИ

Иркутск, 20–21 июня 2024 г.

ISBN 978-5-9624-2312-8

Материалы публикуются в авторской редакции
Дизайн обложки: П. О. Ершов

Темплан 2024 г. Поз. 93
Уч.-изд. 18,3

ИЗДАТЕЛЬСТВО ИГУ
664082, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 124