



ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал
№ 3 (67) / 2024

Главный редактор
Александр Владимирович ГЛУЗМАН



Основатель
РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ
ЗАВЕДЕНИЕ
«КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(г. Ялта)

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-
ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

Учредитель
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского»
(295007, Республика Крым, г. Симферополь,
проспект Академика Вернадского, 4)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе
по надзору в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ
(лицензионный договор № 171-03/2014)

Свидетельство о регистрации средства массовой
информации

Серия ПИ № ФС77-61793 от 18.05.2015 г.

Международный стандартный номер серийного
издания **ISSN 2409-5591**

Подписной индекс **64995**

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

Наталья Горбунова (ответственный за выпуск)
Татьяна Власова (заместитель главного редактора)
Елена Насонова (технический редактор)
Анна Цимбал (компьютерная верстка)
Дизайн: Елена Катранжи,
Анна Максименко

Адрес издательства и типографии:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2А
тел. (3654)32-30-13

Адрес редакции
журнала «Гуманитарные науки»:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2А
тел. (3654)32-30-13

Подписано к печати 16.09.2024 г.
Дата выхода в свет 23.09.2024 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 200 экз. Зак. № 12. Бесплатно.

© Все права защищены. Каждая часть, элемент,
идея, композиционное решение этого издания
не могут копироваться или воспроизводиться
в любой форме и любыми способами – ни элек-
тронными, ни фотомеханическими, ни путем
ксерокопирования и записи или компьютерного
архивирования без письменного разрешения
издателя.

© «Гуманитарные науки», 2024 г.



Журнал входит в перечень рецензируемых науч-
ных изданий ВАК (Письмо о перечне рецензируе-
мых научных изданий от 01.12.2015 г. №13-6518)

Утверждено решением ученого совета Гуманитарно-
педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени В. И. Вернадского»
в г. Ялте, протокол № 7 от 27.08.2024 г.

Редакционная коллегия

Глузман А. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Крымского регионального научного центра Российской академии образования, заведующий кафедрой музыкальной педагогики и исполнительства, Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, *главный редактор*

Горбунова Н. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Власова Т. И. – доктор педагогических наук, профессор, заместитель главного редактора журнала «Гуманитарные науки», редактор Редакционно-издательского отдела Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте

Богинская Ю. В. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Шевченко О. К. – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры истории и философии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте

Гордиенко Т. П. – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной деятельности ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»

Болотова М. И. – доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации

Донина И. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого

Овчинникова Т. С. – доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина

Штец А. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования Севастопольского государственного университета

Петрушин В. И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии Московского педагогического государственного университета

Егорова Ю. Н. – доктор педагогических наук, профессор Самарского государственного университета

Черный Е. В. – доктор психологических наук, профессор, декан психологического факультета, заведующий кафедрой социальной психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

Калина Н. Ф. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой глубокой психологии и психотерапии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

Павленко В. В. – доктор психофизиологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

Пономарева Е. Ю. – кандидат психологических наук, профессор, заместитель директора по научной деятельности Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Бура Л. В. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Андреев А. С. – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»

Савенков А. И. – доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Василенко И. В. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Севастопольского государственного университета

Султанова И. В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Севастопольского государственного университета

Волкова И. П. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой основ коррекционной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена

Editorial Board

Gluzman A. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of the Crimean Regional Science Center of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Musical Pedagogy and Artistic Performance, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, editor-in-chief

Gorbunova N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Vlasova T. I. – Doctor of Pedagogics, Professor, deputy editor-in-chief of the «Humanities», editor of the Editorial and Publishing Department of the Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta,

Boginskaya Yu. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Social and Pedagogical Technology and Pedagogy of Deviant Behavior, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Shevchenko O. K. – Doctor of Philosophics, Professor of the Department of History and Philosophy Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Gordienko T. P. – Doctor of Pedagogics, Professor, Vice-Principal on Scientific Activity, Crimean Engineering and Pedagogical University

Bolotova M. I. – Doctor of Pedagogics, Associate Professor, FSBEI HE «Orenburg State Medical University» of the Ministry of Health of the Russian Federation

Donina I. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University

Ovchinnikova T. S. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Correctional Psychology, A. S. Pushkin Leningrad State University

Shtec A. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Sebastopol State University

Petrushin V. I. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Psychology, Moscow State Pedagogical University

Egorova Y. N. – Doctor of Pedagogics, Professor of Samara State University

Cherny E. V. – Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Head of the Social Psychology Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University

Kalina N. F. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Deep Psychology and Psychotherapy, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University

Pavlenko V. V. – Doctor of Psychophysiology, Professor, Head of the Department of General Psychology Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University

Ponomareva E. Y. – Candidate of Psychology, Professor, Deputy Director on Scientific Activity, Humanities and Education Science Academy (branch) of V.I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Bura L. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Psychology Department, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Andrejev A. S. – Doctor of Psychology, Professor of the Psychology Department, Crimean Engineering and Pedagogical University

Savenkov A. I. – Doctor of Psychology, Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Members of Russian Academy of Education, Director of Institute of Pedagogics and Psychology of Education, Moscow City Teacher Training University

Vasilenko I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Psychology Department, Sebastopol State University

Sultanova I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Psychology Department, Sebastopol State University

Volkova I. P. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogics, the Herzen State Pedagogical University of Russia





Содержание

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>ДАВЫДОВА Г. И.</i> Гувернерство как многоплановая система компетенций работы педагога-психолога.....	8
<i>МАСКАЛЯНОВА С. А., ГРИБЕНЮКОВА Ю. А., СЕРГЕЕВА Д. С.</i> Обучение служением и волонтер- ством как факторы развития профес- сионально значимых качеств лично- сти будущих социальных работников и социальных педагогов.....	12
МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ	
<i>САВЕЛЬЕВА Н. Х., ВОСТРЕЦОВА А. В., ШНАЙДЕР Н. В., ГРИШИНА Е. В., БОЖКО Е. А.</i> Особенности формирования цифровых компетенций студентов в смешанном формате обучения....	17
<i>ЛАПШИНА С. С.</i> Особенности вводного занятия элек- тронного учебного курса «техники публичного выступления» для негу- манитарных специальностей.....	22
<i>РЫБАЧУК Н. А.</i> Геймификация учебного процесса по дисциплине «Физическая культура и спорт» в вузе.....	28
<i>АБРАУХОВА В. В., ПОДРОЙКИН А. Г.</i> Возможности образовательной ро- бототехники в контексте программ дополнительного образования.....	33
<i>НИКИТИНА Т. В.</i> К вопросу о формировании компетенций XXI века у курсантов Пермского института ФСИН России	38
<i>НОВИКОВ В. А.</i> Соревновательная практика как основной этап годичного цикла подготовки спортсменов по рукопашному бою.....	43
<i>SVARKOVSKAYA L. A.</i> Theatrical culture and its formation in preschool childhood.....	46
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ	
<i>РЕМИЗОВА Н. У., ДЫМОВА Т. В.</i> Модель подготовки будущих учи- телей к реализации инклюзивного образования в школьных условиях	51
<i>РЯЗАНОВА Е. И., ВИКТОРОВА О. Е.</i> К проблеме участия родителей в ло- гопедической работе по развитию фонематического восприятия у де- тей с общим недоразвитием речи...	55
<i>РЫМАРЬ С. В., РЫМАРЬ А. И.</i> Применение технологии менталь- ных карт при организации внеуроч- ной деятельности в начальных клас- сах компенсирующего и коррекцион- но-развивающего образования.....	61
<i>КОЖАНОВА Н. С., БОЛГАРОВА М. А., ЧЕРНЫХ Е. А.</i> Формирование готовности старшеклассников с интеллектуальными нарушениями к браку и семейной жизни как компонента социальной инклюзии	67
ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ	
<i>ЗАВРАЖИН С. А.</i> Проблемы гендерной социализации в фокусе индивидуальной психологии	74
<i>БЛИНОВА Е. Е.</i> Роль ассертивности в выборе студентами стратегии поведения в социальном взаимодействии (на примере университета нового субъекта РФ).....	80
<i>ПАЦАКУЛА И. И., АДМАЙКИНА Е. Н.</i> Психологические особенности временной перспективы и нервно- психологической устойчивости сту- дентов, переживающих стрессовые и трудные жизненные ситуации....	85



<i>БОЙКО О. В.</i> Психологическая поддержка методами арт-терапии студентов- первокурсников с выраженной прокрастинацией.....	90	<i>ХЕНЦИНСКИЙ Е. А., ПУХНО П. С., ХАМГОКОВ М. М.</i> Морально-психологическая подготовка личного состава органов внутренних дел к действиям в особых условиях.....	137
<i>ВОЛОСКОВА Н. Н., УГЛУНЦ Я. В., ФИЛИМОНОВА Е. В.</i> Сравнительный анализ типов привязанности взрослых, детерминированных факторами травматизации в детском возрасте...	95	<i>ПОНОМАРЕНКО И. Л., КАДЫШЕВА Л. Б.</i> Внешняя мотивация как фактор неудовлетворенности профессиональной деятельностью	141
<i>КАРАПЕТРОВА О. В., ГРЕБЕНЩИКОВА В. П.</i> Использование методов арт-терапии в работе с тревожными состояниями в период интеграции в общероссийское общеобразовательное пространство	100	<i>ОДИНЦОВА В. С., ТВЕРДОСТУП К. Г.</i> Влияние цифровых средств массовой коммуникации на подростков как психологическая проблема.....	146
<i>ЖАРИНОВА И. А., ГАРАНИНА Ж. Г.</i> Взаимосвязь эмоционального интеллекта и внушаемости студентов	106	ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
<i>КУЗНЕЦОВА Д. Д., МУХЛЫНИНА О. В.</i> Исследование взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей и профессиональной готовности студентов.....	111	<i>КОЧЕМАСОВА Л. А., КУЗНИЧЕНКО М. В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся выпускных классов в условиях сдачи государственных экзаменов	152
<i>ЮРОВ И. А.</i> Коррекция акцентуаций характера у спортсменов.....	117	<i>РОГОЧАЯ Г. П.</i> Социально-психологические факторы конфликтности в учебной деятельности в высшей школе.....	156
<i>КОЛКОВА С. М., СТАХОВЦОВА Д. В.</i> Особенности самоотношения женщин, воспитанных в условиях отцовской депривации.....	122	<i>ХАБАРОВА И. В.</i> Психологические техники как средство повышения готовности педагога к реализации педагогической супервизии.....	161
<i>СУЛТАНОВА И. В., САФОНОВА С. В.</i> Развитие идентичности у созависимых женщин.....	127	<i>КОНОПЛЕВА А. А.</i> Психолого-педагогический потенциал применения методов эстетического воспитания в процессе реализации профессионального обучения сотрудников полиции.....	166
<i>КОЗЛОВ Е. М., АЛЕКСЕЕВ А. О., ЗЕЛЕНСКИЙ А. В.</i> Психолого-педагогические аспекты использования основ проведения когнитивно-бихевиоральной терапии при организации учебного процесса в образовательных организациях МВД России.....	132	НАШИ АВТОРЫ	171





HISTORY, THEORY AND METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL EDUCATION	
<i>DAVYDOVA G. I.</i> Tutoring as a Multifaceted System of a Teacher-Psychologist.....	8
<i>MASKALYANOVA S. A., GRIBENYUKOVA YU. A., SERGEEVA D. S.</i> Ministry Training and Volunteering as Factors in the Development of Professionally Significant Personality Traits of Future Social Workers and Social Educators.....	12
MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: TRENDS AND DEVELOPMENT VECTORS	
<i>SAVELYEVA N. H., VOSTRETSOVA A. V., SCHNEIDER N. V., GRISHINA E. V., BOZHKO E. A.</i> Peculiarities of the Formation of Students' Digital Competencies in a Blended Learning Format.....	17
<i>LAPSHINA S.S.</i> Features of the Introductory Lesson of the Electronic Training Course “Public Speaking Techniques” for Non-Humanitarian Specialties.....	22
<i>RYBACHUK N. A.</i> Gamification of the Educational Process in the Discipline “Physical Culture and Sports” at the University	28
<i>ABRAUKHOVA V. V., PODROYKIN A. G.</i> The Possibilities of Educational Robotics in the Context of Additional Education Programs....	33
<i>NIKITINA T. V.</i> On the Issue of the Formation of Competencies of the XXI Century among Cadets of the Perm Institute of the Federal Penal Service of Russia.....	38
<i>NOVIKOV V. A.</i> Competitive Practice as the Main Stage of the Annual Cycle of Training Athletes in Hand-to-Hand Combat.....	43
<i>SVARKOVSKAYA L. A.</i> Theatrical culture and its formation in preschool childhood.....	46
INCLUSIVE EDUCATION OF THE XXI CENTURY: THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS	
<i>REMIZOV N. U., DYMOVA T. V.</i> Model of Preparing Future Teachers for Implementation of Inclusive Education in School Conditions.....	51
<i>RYAZANOVA E. I., VIKTOROVA O. E.</i> To the Problem of Parents' Participation in Speech Therapy Work on the Development of Phonemic Perception in Children with General Underdevelopment of Speech.....	55
<i>RYMAR S. V., RYMAR A. I.</i> Application of Mental Map Technology in Organizing Extracurricular Activities in the Primary Grades of Compensatory and Correctional Developmental Education.....	61
<i>KOZHANOVA N. S., BOLGAROVA M. A., CHERNYKH E. A.</i> Formation of Readiness of High School Students with Intellectual Disabilities for Marriage and Family Life as a Component of Social Inclusion.	67
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES AND MODERN PRACTICES OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE	
<i>ZAVRAZHIN S. A.</i> The Problems of Gender Socialization in the Focus of Individual Psychology.....	74
<i>BLINOVA E. E.</i> The Role of Assertiveness in Students' Choice of Behavior Strategies in Social Interaction (Using the Example of a University in a New Subject of the Russian Federation).....	80



<i>PATSAKULYA I. I., ADMAYKINA E. N.</i> Psychological Features of the Time Perspective and Neuropsychic Stability of Students Experiencing Stressful and Difficult Life Situations	85	<i>BOYKO O. V.</i> Psychological Support Using Art Therapy Methods for First-Year Students with Strong Procrastination	90	<i>VOLOSKOVA N. N., UGLUNTS YA. V., FILIMONOVA E. V.</i> Comparative Analysis of Adult Attachment Types Determined by Childhood Trauma Factors	95	<i>KARAPETROVA O. V., GREBENSHCHIKOVA V. P.</i> The Use of Art Therapy Methods in Dealing with Anxiety Disorders During the Period of Integration into the All-Russian Educational Space	100	<i>ZHARINOVA I. A., GARANINA J. G.</i> The Relationship between Emotional Intelligence and Suggestibility of Students	106	<i>KUZNETSOVA D. D., MUKHLYNINA O. V.</i> The Study of the Relationship between Individual Psychological Characteristics and Professional Readiness of Students	111	<i>YUROV I. A.</i> Correction of Character Accentuations in Athletes	117	<i>KOLKOVA S. M., STAKHOVTSOVA D. V.</i> Features of Women's Self-Attitude who Raised in Conditions of Paternal Deprivation	122	<i>SULTANOVA I. V., SAFONOVA S. V.</i> Identity Development among Codependent Women	127	<i>KOZLOV E. M., ALEKSEEV A. O., ZELENSKY A. V.</i> Psychological and Pedagogical Aspects of Using the Basics of Cognitive Behavioral Therapy in the Organization		of the Educational Process in Educational Organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia	132	<i>KHENTSINSKY E. A., PUKHNO P. S., KHAMGOKOV M. M.</i> Moral and Psychological Training of the Personnel of the Internal Affairs Bodies to Act in Special Conditions	137	<i>PONOMARENKO I. L., KADYSHEVA L. B.</i> External Motivation as a Factor of Professional Dissatisfaction	141	<i>ODINTSOVO V. S., TVERDOSTUP K. G.</i> Influence of Digital Media of Mass Communication on Teenagers as a Psychological Problem	146	PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT	<i>KOCHEMASOVA L. A., KUZNICHENKO M. V.</i> Features of Psychological and Pedagogical Support for Graduate Class Students in Conditions of Passing Exams	152	<i>ROGOCHAYA G. P.</i> Socio-Psychological Factors of Conflict in Educational Activities in Higher Education	156	<i>KHABAROVA I. V.</i> Psychological Techniques as a Means of Increasing Teacher Readiness to Implement Pedagogical Supervision	161	<i>KONOPLEVA A. A.</i> Psychological and Pedagogical Potential of Using Aesthetic Education Methods in the Process of Implementing Professional Training for Police Officers	166
---	-----------	---	-----------	---	-----------	--	------------	--	------------	---	------------	--	------------	--	------------	---	------------	---	--	--	------------	---	------------	---	------------	--	------------	---	--	------------	---	------------	---	------------	---	------------





ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Г. И. Давыдова

УДК 37.015.3

ГУВЕРНЕРСТВО КАК МНОГОПЛАНОВАЯ СИСТЕМА КОМПЕТЕНЦИЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Введение. Институт гувернерства, уничтоженный в России в начале XX века, в настоящее время обретает вторую жизнь как новая дополнительная форма дошкольного образования. Основным законом, разрешающим родителям обучение ребенка вне школы, является закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, где отмечается, что профессиональная деятельность специалиста в условиях семьи должна быть направлена на развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста, а именно: на воспитательно-образовательную, культурно-просветительскую, коррекционно-развивающую и учебно-методическую работу с детьми.

Проблема гувернерства для психолого-педагогической науки не нова. Классики отечественной педагогики Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский подчеркивали важность домашнего образования в дошкольном возрасте. Проанализировав историю развития гувернерства в России, отечественные ученые О. Л. Зверева, Т. В. Кротова и А. Н. Ганичева, Л. В. Пасечник, Т. В. Тимохина предложили некоторые современные варианты развития данного социально-педагогического явления. С. В. Куприяновым была разработана целостная программа гувернерской службы в современной России [9].

Современные условия жизни делают проблему актуальной в силу непростой социокультурной и экономической обстановки, характеризующейся, в том числе, разрывом диалогической связи детей и родителей, увеличением числа детей-инвалидов, для которых требу-



ются особые условия, а также проблем одаренных детей, чувствующих себя «неуютно» у классной доски и больше стремящихся к домашнему обучению [1; 3].

Становление домашнего воспитания в России

Прошло ровно двести лет с тех пор, как в 1824 году термин «гувернер» положением Министерства народного просвещения «О домашних наставниках, учителях и учительницах» был введен в систему домашнего воспитания и образования в России законодательно как «домашний наставник». Домашние учителя и наставники получили статус служащих Министерства народного просвещения.

Почти столетием позже (в 1850 г.) вышла в свет записка русского религиозного философа А. С. Хомякова, которая называлась «Об общественном воспитании в России», где говорилось о том, что воспитание в умственном и духовном смысле начинается также рано, как и в физическом. Самые первые зачатки его, полученные от воспитателя в виде слов, чувств, привычек, имеют уже бесконечное влияние на дальнейшее развитие личности ребенка.

Не случайно, думается, а под влиянием учения философа, годы правления Александра III «Миротворца» (1881–1894) для России стали периодом исключительно плодотворным в плане духовного и материального возрастания: именно в его правление авторитет России достиг небывалой широты. За время мудрой политики Александра III не было произведено не единого выстрела, не пролилось ни капли русской крови, за что его и прозвал Миротворцем.

В современной России возрождение «гувернерства» пришлось на 90-е годы XX века. Появление тогда нового, достаточно обеспеченного класса, имеющего возможность и условия для домашнего воспитания и обучения, получило запрос на фоне сокращения в то время дошкольных учреждений и снижения уровня воспитательного и образовательного процесса.

Подготовка современных гувернеров

В контексте делового подхода (И. А. Зимняя) исследователями подчеркивается значи-

мость таких качеств, как эрудиция, педагогическая наблюдательность, выдержка, тактичность, эмпатия, высокий уровень перцептивных способностей. Существенным показателем готовности к работе домашним гувернером является установленная И. А. Зимней многоплановость профессионально-значимых качеств, а именно – присутствие профессионально-личностных и профессионально-деловых компетенций.

В концепции профессиональной рефлексивной компетентности [6] такая многоплановость представлена в виде трехуровневой модели (рис. 1). Вариантом модификации может служить модель, применяемая нами для развития творческой направленности личности педагогов-психологов в образовательном процессе [4].

Первый план (базовый уровень) рефлексивной профессиональной компетентности личности педагога-психолога – адаптивное отношение, обеспечивающее включаемость – правильность (легкость) установления контакта, умение давать обратную связь собеседнику, облегчающую ему возможность осознания своей позиции. Второй план рефлексивно-профессиональной компетентности личности педагога-психолога – нормативное отношение, существенным показателем которого является практическая готовность к работе с детьми, социально значимая направленность личности, дидактическая потребность в наставничестве, передаче опыта. Рефлексивное отношение (третий план) характеризуется склонностью к работе с людьми, готовностью к познанию, самопознанию и саморазвитию, к установлению и поддержанию межличностных контактов, осознанием границ своей профессиональной компетентности и ответственности, наличием положительного эмоционального фона, стабильностью интеллектуального развития, адекватным уровнем лингвистических и коммуникативных способностей, устойчивостью Я-концепции.

Рефлексивные отношения в модели профессиональной рефлексивной компетентности, с одной стороны, связаны с развитием субъект-

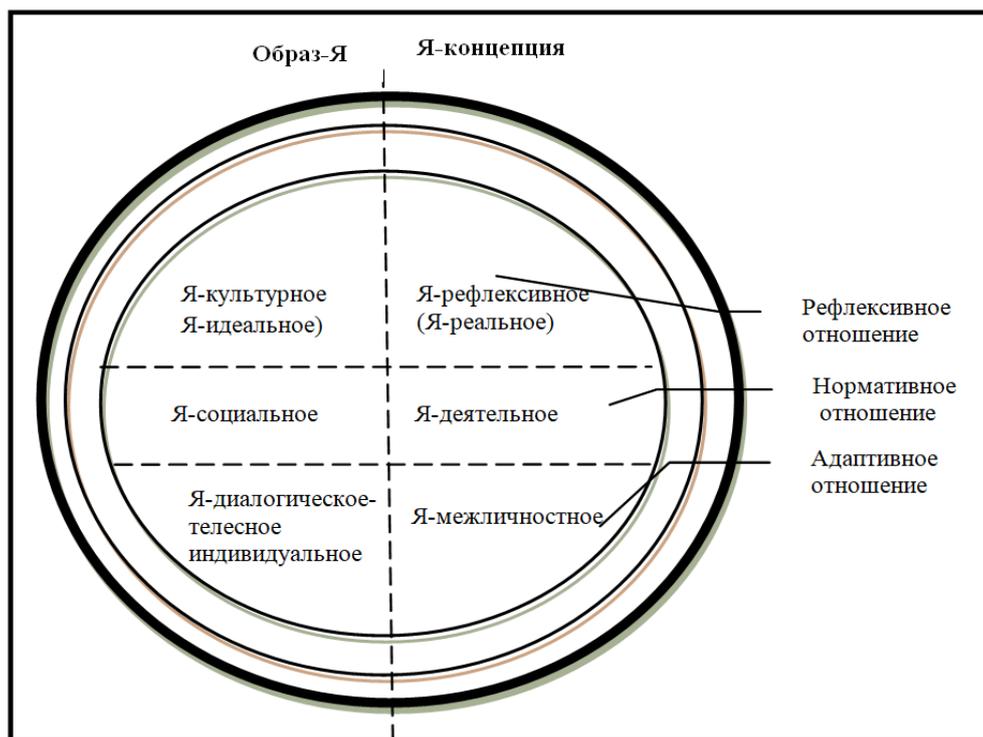


Рис. 1. Многоплановая модель профессиональной рефлексивной компетентности педагога-психолога

ных отношений (адаптивных, нормативных), с другой – с развитием самооценки (Я-концепции) личности, рефлексивным осознанием своей идентичности, с адекватностью взаимодействий, определяющихся особенностью ситуации.

Недостаточный уровень развития самооценки может выступать как отсутствие у человека, достигшего самотождественности, направленности на анализ ситуации, необходимости соотнесения имеющегося опыта с наличной ситуацией (консервацией состояний, оценок, способов реагирования). Идентичность, связанная с ощущением жизненной силы, веры в проверенный ход обстоятельств, не должна переходить в косность, связанную со снижением критичности самовосприятия, самоанализа, потребности взгляда со стороны.

Если потребность в рефлексии недостаточна, то накопление нового опыта у человека

не связано с порождением новых личностных конструктов, опыт просто «раскладывается по полочкам» уже имеющихся личностных стереотипов. С другой стороны, низкий уровень самовосприятия (идентичности) личности может восприниматься как отсутствие уверенности в себе и интереса к работе.

Профессиональная рефлексивная компетентность – это динамическая характеристика творческой направленности педагога-психолога, его адекватного уровня самооценки. При этом могут выделяться ситуации, не требующие рефлексии (адаптивное отношение, нормативное отношение), и те ситуации, которые требуют переосмысления привычных стереотипов (например, способов реагирования). Рефлексивное отношение, предполагающее возможность переосмысления прошлого опыта, гарантировано позитивным самовосприятием и потому исключает такие нежелательные артефакты, как «эффект выгорания».



В заключение следует отметить, что образование детей на базе семьи в нашей стране – пока слабо развитая практика, но все больше аргументов появляется в пользу домашнего воспитания и образования. В период становления рыночных отношений на смену традиционной патриархальной семье пришла «нуклеарная» семья с ценностями интимно-личностных отношений, социального статуса женщины, возможностей рождения детей в пробирке. Разрушение традиционных укладов обуславливает тенденцию формирования социального заказа на получение новой образовательной услуги – «домашний наставник» или «домашний гувернер». В настоящее время многие родители имеют возможность и стремятся создать комфортные условия для развития творческих и интеллектуальных способностей своих детей, обеспечить их жизненную успешность. Все вышесказанное делает актуальной потребность в подготовке высококвалифицированных специалистов для дошкольного домашнего воспитания и обучения.

АННОТАЦИЯ. Профессия гувернера получила широкое развитие и обрела особую актуальность в наши дни, когда перед молодыми выпускниками психолого-педагогических факультетов стоит задача получения начального практического опыта в адекватных материальных условиях. Современный гувернер – специалист, обладающий знаниями и пониманием особенностей развития ребенка с раннего возраста, наличием положительного эмоционального фона, стабильностью интеллектуального развития, адекватным уровнем лингвистических и коммуникативных способностей, устойчивостью Я-концепции.

Ключевые слова: гувернер, институт гувернерства, многоплановость работы гувернера, концепция профессиональной рефлексивной компетентности.

SUMMARY. The profession of tutor has been widely developed and has gained special relevance nowadays, when young graduates of psychological and pedagogical faculties face the task of obtaining initial practical experience in adequate material conditions. A modern tutor is a spe-

cialist with knowledge and understanding of the peculiarities of a child's development from an early age, the presence of a positive emotional background, stable intellectual development, an adequate level of linguistic and communicative abilities, and the stability of the Self-concept.

Key words: tutor, the institute of governorship, the multidimensional nature of the tutor's work, the concept of professional reflexive competence.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева И. Н. Психолого-педагогический анализ феномена «одаренность»: ретроспективный анализ проблемы // Гуманитарные науки (г. Ялта). № 3 (63). 2023. С. 17–31.
2. Глузман Н. А., Супрун А. А. Содержание и структура профориентационной компетентности будущих учителей-педагогов // Гуманитарные науки (г. Ялта). № 1 (61). 2023. С. 17–31.
3. Давыдова Г. И., Кошель Э. В. Событийный принцип развития творческой направленности одаренных детей в инклюзивном образовательном пространстве: рефлексивно-диалогический подход // Психология одаренности и творчества: материалы IV Международной научно-практической онлайн-конференции. М., 2022. С. 170–176.
4. Давыдова Г. И. Развитие направленности личности в процессе образовательной подготовки педагога-психолога в вузе // Среднее профессиональное образование. № 1. 2019. С. 37–40.
5. Давыдова Г. И., Иванов А. И. Педагогические условия формирования рефлексивной направленности личности студентов // Вестник РМАТ. № 4. 2017. С. 60–65.
6. Давыдова Г. И., Самыгин С. И. Формирование личности в теории и практике рефлексивно-диалогического подхода: монография. М.: РУСАЙНС. 2020. 220 с.
7. Зверичева О. Л., Ганичева А. Н., Кротова Т. В. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста: учеб. пособие. М., 2009.



8. Зимняя И. А. Коммуникативная компетентность: психологическая характеристика // V Съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество»: материалы съезда. М.: Российское психологическое общество, 2012. Т. 1.

9. Куприянов С. В. Организация работы гувернерской службы. Изд-во Иван. гос. ун-та, 1992.

10. Пасечник Л. В. Коррекция тревожности и гиперактивности в дошкольном возрасте: учебное пособие. Изд-во «Сфера», 2007.

11. Тимохина Т. В. Содержание и методика образовательной деятельности гувернера с детьми дошкольного возраста: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2003.



**С. А. Маскалянова,
Ю. А. Грибенюкова,
Д. С. Сергеева**

УДК 37.378

ОБУЧЕНИЕ СЛУЖЕНИЕМ И ВОЛОНТЕРСТВО КАК ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ И СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Введение. В условиях наличия целого спектра злободневных социально значимых проблем реалии современной жизни требуют максимальной включенности в процесс их раз-

решения представителей помогающих профессий, таких как социальные работники и социальные педагоги. Несмотря на то, что каждая из этих профессий имеет свои специфические особенности, и социальные работники, и социальные педагоги включены в процесс социализации человека – взрослого и ребенка. Их главная задача, с одной стороны, обеспечить успешное решение личностью социальных задач, с другой стороны, помочь людям в разрешении возникающих социальных проблем, особенно тем, которые оказались в социально опасном положении или сложной жизненной ситуации. Все это выдвигает повышенные требования к уровню профессиональной подготовки будущих специалистов.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Подготовка социальных работников и социальных педагогов, предполагающая освоение социальных и профессиональных компетенций, направлена на реализацию компетентностного подхода. Большое содействие профессиональной социализации будущих специалистов оказывает волонтерская деятельность, которая по своему назначению и миссии близка к профессиональной деятельности социальных работников и социальных педагогов. Добровольчество или волонтерство можно рассматривать как деятельность, направленную на решение социально значимых проблем на добровольной основе [4; 6].

Социальное волонтерство в России имеет многовековую историю [5]. Однако сегодня появился еще один фактор, способный оказать положительное влияние на профессиональное становление представителей помогающих профессий – образовательный подход «Обучение служением». Внедрение этого модуля в образовательные организации высшего образования, в том числе и в систему подготовки специалистов социальной сферы, началось сравнительно недавно – с 2023 года. Однако уже сегодня можно говорить о некоторых результатах этого процесса в совокупности с процессом включенности студентов и в волонтерскую деятельность. Обучение служением – это педагогический подход, который осуществляется в рамках практико-ориентированной проектной дея-



тельности. Он предполагает, что студенты обучаются, выполняя социальные проекты, направленные на помощь социально уязвимым слоям населения [1]. Его реализация может осуществляться в различных формах, например, в виде проектно-ориентированной дисциплины или практической подготовки, а также в ходе написания курсовых и выпускных квалификационных работ. Модуль «Обучение служением» направлен на достижение образовательных результатов посредством решения студентами социально значимых задач и реализации социальных проектов в рамках основной образовательной программы [2].

Очевидно, что и обучение служением, и волонтерство как его составная часть играют важную роль в формировании профессиональных компетенций социальных работников и социальных педагогов. Например, в методических рекомендациях по реализации модуля «Обучение служением» в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации в рамках направления подготовки 39.03.02 Социальная работа выявлена связь профессиональной компетенции «способен оказывать социальную поддержку различным категориям населения, осуществлять поиск ресурсов для улучшения жизненной ситуации населения» с подходом «Обучение служением» в виде «проектов в сфере поддержки и сопровождения социально незащищенных граждан, профилактики социального сиротства» [2].

Следует отметить, что показателем готовности социальных работников и социальных педагогов к профессиональной деятельности является сформированность как социальных и профессиональных компетенций, так и профессионально значимых личностных качеств, что обусловлено самой сутью социальной работы и социальной педагогики как гуманистических видов деятельности. Ввиду этого целесообразно говорить об обучении служением и волонтерской деятельности как факторах развития личностных качеств, необходимых в последующей профессиональной деятельности социальных работников и социальных педагогов. Являясь выражением практического гуманизма, обучение служением и волонтерская

деятельность развивают многие нравственные и коммуникативные качества личности у обучающихся социальной работе и социальной педагогике. Это достигается путем включения их в социально значимые проекты, направленные на помощь нуждающимся людям в решении их проблем. Одним из таких нравственных профессионально значимых качеств личности социального работника и социального педагога является эмпатия [3]. Эмпатия – это сопереживание другому человеку в его проблемах, постижение его эмоционального состояния. С профессиональной точки зрения она помогает социальному работнику или социальному педагогу грамотно организовать процесс оказания помощи клиенту с учетом индивидуальных потребностей личности, ее психологических особенностей. Эмпатия помогает специалисту неформально относиться к своим профессиональным обязанностям, она оценивается клиентом как условие возникновения доверительного общения, а значит – как обязательный элемент профессионального общения.

Изложение основного материала статьи. С целью изучения эмпатии как профессионально значимого личностного качества социального работника и социального педагога и выявления роли обучения служением и волонтерской деятельности в его развитии нами было проведено эмпирическое исследование на базе ФГБОУ ВО «ЛГПУ имени П.П. Семёнова-Тянь-Шанского», в котором приняли участие студенты института психологии и образования направлений подготовки «социальная работа» и «педагогика и психология девиантного поведения» в количестве 87 человек в возрасте от 18 до 23 лет. Из данной группы были выявлены 42 студента, включенных в образовательный модуль «Обучение служением» и занимающихся волонтерской деятельностью в рамках функционирующего при кафедре социальной педагогики и социальной работы волонтерского отряда «Вымпел» (первая группа), и 45 студентов, не включенных в модуль «Обучение служением» и не занимающихся волонтерской деятельностью (вторая группа).

Нами были сформулированы следующие задачи исследования:



Рис. 1. Результаты диагностики студентов первой группы по методике «Шкала эмоционального отклика»

1. Выбрать методику для определения уровня сформированности эмпатии как профессионально значимого личностного качества социальных работников и социальных педагогов.

2. В рамках каждой группы обучающихся выявить уровни сформированности эмпатии.

3. Провести сравнительный анализ степени развития эмпатических свойств между разными группами обучающихся.

Этапы исследования:

1. Подготовительный этап – выбор методики.

2. Исследовательский этап – проведение эмпирического исследования.

3. Обработка данных – анализ полученных результатов.

Основными методами исследования были тестирование и сравнительно-сопоставительный метод.

В исследовании была использована методика «Шкала эмоционального отклика», разработанная А. Меграбяном и модифицированная Н. Эпштейном.

Методика «Шкала эмоционального отклика» направлена на выявление эмпатических свойств личности, а также общей способности сопереживать окружающим людям. Данная методика включает в себя 25 утверждений закрытого типа (прямых и обратных). Респондент выбирает степень своего согласия с каждым из них (от «согласен всегда» до «не согласен никогда»).

Результаты диагностики студентов первой группы представлены на рисунке 1.

Как видно из рисунка, у студентов первой группы преобладает высокий уровень эмпатии (47,62 %). Это говорит о наличии у респондентов отзывчивости, эмоциональности, позитивного взгляда на окружающий мир, неагрессивных отношений к окружающим людям, а также способности к альтруистическим поступкам. 40,48 % студентов показали очень высокий уровень эмоционального отклика. Это свидетельствует о готовности оказывать помощь окружающим при любых обстоятельствах, наличии доброжелательности, активной жизненной позиции, способности находить подход к любому человеку и стремлении понимать окружающих людей. Вместе с тем это также свидетельствует о риске эмоционального выгорания, что довольно часто встречается у молодых специалистов помогающих профессий. Нормальный уровень характерен для 11,90 % студентов, что свидетельствует о желании респондентов все контролировать, в том числе собственные эмоции, а также трудностях в проявлении доверия к окружающим людям. У студентов данной группы не выявлено низкого и очень низкого уровня эмоционального отклика, что является в целом показателем понимания эмоций окружающих людей, способности поддерживать их в трудной ситуации, готовности действовать в коллективе.



Рис. 2. Результаты диагностики студентов второй группы по методике «Шкала эмоционального отклика»

Результаты диагностики студентов второй группы представлены на рисунке 2.

Как видно из рисунка, несмотря на то, что у значительной части студентов данной группы выявлен нормальный уровень эмоционального отклика (42,22 %), высокий уровень показали лишь 24,44 % респондентов, в то время как низкий уровень выявлен у 24,44 % респондентов. Очень высокий уровень эмоционального отклика не был выявлен ни у одного респондента. Очень низкий уровень показали 8,89 % респондентов. Данные результаты показывают, что многие студенты, не включенные в процесс обучения служением и волонтерскую деятельность, имеют нормальный уровень развития эмпатии, что является вполне достаточным в повседневной жизни, но недостаточным в профессиональной деятельности представителей помогающих профессий. Очевидно, что они нуждаются в развитии эмпатических свойств. У таких студентов возникают сложности в понимании эмоций других людей, в проявлении сопереживания, отзывчивости и чуткости. Кроме того, в данной группе у значительной части студентов выявлен низкий уровень развития эмпатических свойств, что может существенным образом затруднять процесс их взаимодействия с клиентами в профессиональной деятельности.

Выводы. Таким образом, очевидно, что включенность студентов в процесс обучения служением и волонтерскую деятельность положительно сказывается на развитии такого важного нравственного качества, как эмпатия. Вероятно, это связано с тем, что участие студентов в социально значимых акциях и проектах побуждает их к проявлению этого качества во взаимодействии с людьми и последующему его развитию, тем самым стимулируя профессиональный и личностный рост будущих специалистов.

Несмотря на то, что это не единственный фактор развития необходимых с профессиональной точки зрения личностных качеств, он все же играет существенную роль в профессиональном становлении представителей таких помогающих профессий, как социальная работа и социальная педагогика. По нашему мнению, его необходимо учитывать и активно внедрять в подготовку специалистов гуманитарных профессий.

Отметим также, что в отличие от волонтерской деятельности, активно развивающейся в системе высшего образования, модуль «Обучение служением» только набирает обороты. Не вызывает сомнений целесообразность этого процесса, однако необходимо структурировать и систематизировать этот процесс таким об-



разом, чтобы он давал наилучшие результаты с точки зрения профессиональной социализации студентов.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются обучение служением и волонтерство как факторы развития эмпатии как профессионально значимого качества личности будущих социальных работников и социальных педагогов. Приводятся результаты эмпирического исследования с целью определения уровня развития эмпатических свойств личности у студентов, включенных в обучение служением и волонтерскую деятельность, и студентов, не включенных в эти процессы. Выявляются условия, при которых такие виды социальной активности, как обучение служением и волонтерская деятельность, будут способствовать развитию у будущих социальных педагогов и социальных работников профессионально значимых качеств личности.

Ключевые слова: обучение служением, волонтерство, профессиональная социализация, профессионально значимые личностные качества, эмпатия.

SUMMARY

The article examines service training and volunteering as factors in the development of empathy as a professionally significant personality quality of future social workers and social educators. The results of an empirical study are presented in order to determine the level of development of empathic personality traits among students involved in ministry training and volunteer activities, and students who are not included in these processes. The conditions under which such types of social activity as ministry training and volunteer activities will contribute to the development of professionally significant personality qualities in future social educators and social workers are identified.

Key words: ministry training, volunteering, professional socialization, professionally significant personal qualities, empathy.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаеде Сепулведа М. А. Обучение служением через проектно-прикладную деятельность: методические рекомендации для университетов. М.: Грифон, 2022. 90 с.

2. Методические рекомендации по реализации модуля «Обучение служением» в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации (Информация о модуле «Обучение служением») [Электронный ресурс] / Северный Государственный Медицинский Университет Министерства здравоохранения Российской Федерации. Архангельск, 2024. URL: <https://www.nsmu.ru/socium/character/modul-obuchenie-sluzheniem/> (дата обращения: 20.03.2024).

3. Маскалянова С. А., Тафинцева Л. М. Формирование эмпатии и коммуникативной компетентности как профессионально значимых качеств личности бакалавра социальной работы в условиях культурно-образовательной среды вуза // Вестник ВГУ. Серия: проблемы высшего образования. 2023. № 2. С. 71–73.

4. Майкова В. П., Данилова О. А. Волонтерство как важный фактор консолидации общества // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Философия». 2021. № 2 (56). С. 134–142.

5. Москвина И. В. Волонтерская деятельность как средство нравственного воспитания будущих педагогов [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/10/PDMN322.pdf> (дата обращения: 10.07.2024).

6. Обучение служением: методическое пособие / под ред. О. В. Решетникова, С. В. Терского. М.: АБИЦ. 2020. 216 с.





МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ



*Н. Х. Савельева,
А. В. Вострецова,
Н. В. Шнайдер,
Е. В. Гришина,
Е. А. Божко*

УДК 37.07

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В СМЕШАННОМ ФОРМАТЕ ОБУЧЕНИЯ

Введение. В связи с растущей цифровизацией в России происходит значительная трансформация государственных требований к образованию, что предполагает актуализацию перечня компетенций ФГОС ВО, а также совершенствование образовательного процесса в целом. Так, востребованным в современных реалиях является специалист, который не только обладает специальными знаниями в какой-либо отрасли науки или техники, но и владеет навыками творческого и критического мышления для решения проблем с применением ИКТ, поиска и анализа научной информации в цифровой среде и применения полученных знаний на практике. Следовательно, на сегодняшний день развитие актуальных цифровых компетенций является не только одним из необходимых факторов усвоения необходимого учебного материала, но и необходимым элементом для успешной реализации будущей профессиональной деятельности студентов.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Актуальность исследования обусловлена необходимостью выявления трудностей, возникающих в процессе организации смешанного обучения для поиска возможных путей решения имеющихся проблем в организации и проведении смешанного обучения, а также совершенствования процесса организации смешанного обучения. Согласно проведенным в Уральском федеральном университете за по-





следние 5 лет исследованиям, были выявлены, с одной стороны, малая информированность студентов о современной модели «перевернутый класс», с другой стороны, их желание и готовность работать с современными образовательными технологиями. Более того, в исследовании, проведенном в 2022 году в вузе, был сделан вывод о том, что уровень развития цифровых компетенций у студентов 2-3 курсов на треть ниже ожидаемого [6]. В этом же году при помощи авторского инструментария, разработанной анкеты был также выявлен ряд проблем, возникающих в процессе организации смешанной формы обучения в УрФУ. Так, было отмечено, что большинство трудностей у студентов связаны, прежде всего, с недостатком живого общения с однокурсниками/преподавателем, отсутствием обратной связи от преподавателя, а также сложностью самостоятельного освоения предложенного материала. Следовательно, изучение смешанного формата обучения крайне важно для достижения эффективности и максимальной результативности как от традиционного, так и дистанционного обучения с применением ИКТ в формировании необходимых цифровых компетенций у студентов и решении вышеперечисленных проблем [1; 2].

Изложение основного материала статьи. Методологической базой настоящего исследования являлись научные труды Е. А. Крыловой, А. В. Глотовой, Ю. С. Васильевой, Н. В. Тихоновой, И. А. Гавриловой, В. А. Варламовой, Е. И. Егоровой и др., в которых затрагиваются вопросы, связанные с реализацией технологии смешанного обучения в образовательном процессе.

В первую очередь, считаем необходимым проведение анализа смыслообразующих понятий исследования, среди которых «компетенция» и «цифровая компетенция». Согласно словарю лингвистических терминов Т. В. Жеребило, сам термин «компетенция» имеет латинское происхождение от слова “competentia” (принадлежность по праву) и представляет собой какую-либо область, в которой человек имеет опыт, познание [3, с. 159]. С. Е. Шишов,

опираясь на доклады, представленные на состоявшемся в 1996 г. симпозиуме «Ключевые компетенции для Европы», характеризует компетенцию как «общую способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий» [9]. Э. Ф. Зеер в своих работах помимо деятельностных знаний, умений и навыков также подчеркивает важность мотивационной и эмоционально-волевых сфер. Более того, он определял опыт (т. е. объединенные в одно целое ранее усвоенные различные действия, способы и приемы решения теоретических и практических задач) как один из важнейших компонентов, входящих в структуру компетенции [4, с. 48].

Согласно рекомендациям Европейского парламента и совета по вопросам ключевых компетенций, цифровая компетенция является одной из восьми ключевых компетенций для обучения в течение всей жизни для граждан ЕС и определяется как умение критически осмысленно использовать различные технологии для решения различного рода задач в определенном контексте (например, в ходе работы, общения или свободного времени). Н. П. Ячина и О. Г. Фернандез также подчеркивают, что использование современных технологий (телефон, компьютер, интерактивная доска) должно характеризоваться, прежде всего, такими личностными качествами, как уверенность и критичность. Следовательно, высокий уровень владения и управления информацией и цифровой техникой, а также рациональное мышление лежат в основе цифровых компетенций [10, с. 134].

На наш взгляд, наиболее полно отражает сущность понятия «компетенция» определение А. В. Хуторского, рассуждающего в связи с этим о совокупности взаимосвязанных качеств личности (т. е. знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [8].

Следовательно, на основе вышеперечисленных определений в данной работе под ин-



формационной компетенцией мы будем понимать обладание/владение навыками, знаниями и способами деятельности, необходимыми для эффективного решения как теоретических, так и практических задач с использованием различных видов информационно-коммуникационных технологий. Хотелось бы также подчеркнуть, что это – способность, прежде всего, ответственно, критически осмысленно и эффективно применять цифровые инструменты (средства, технологии, ресурсы) для успешного создания и сбора данных, их обработки и анализа, а также для автоматизации процессов. Таким образом, от уровня сформированности цифровых компетенций зависит способность обучающихся продуктивно работать над решением различного рода проблем.

Так, перечень ключевых компетенций цифровой экономики был отражен в методике, утвержденной приказом Минэкономразвития России от 24 января 2020 г. № 41 и включал в себя 5 компетенций:

1. Коммуникация и кооперация в цифровой среде. Данная компетенция характеризуется как умение использовать в цифровой среде различные цифровые средства, благодаря которым происходит достижение поставленных целей в результате взаимодействия и общения с другими людьми.

2. Саморазвитие в условиях неопределенности. Компетенция характеризуется как способность ставить себе образовательные цели для решения проблем и задач, возникающих в реальной жизни, а также находить способы решения и средства развития других необходимых компетенций благодаря использованию ИКТ.

3. Креативное мышление. Компетенция определяется как способность отходить от шаблонных идей и способов и создавать свои новые и оригинальные для достижения поставленных задач нестандартным способом и/или создания инновационных идей, форм и методов работы.

4. Управление информацией и данными. Компетенция представляет собой умение, включающее в себя не только поиск необходи-

мой релевантной информации, а также данных, но и ее фиксацию, анализ и передачу с помощью цифровых технологий и разработанных алгоритмов для эффективного решения задач.

5. Критическое мышление в цифровой среде. Компетенция характеризуется как способность осуществлять всесторонний анализ информации, а также делать логический вывод на основании поступающих информации и данных.

В данной работе мы обратимся к более подробному исследованию трех компетенций, таких как способность к критическому и креативному мышлению в цифровой среде, а также способность к коммуникации и кооперации.

Так, согласно Д. Халперну, Р. Эннису и другим, критическое мышление – это совокупность различных навыков эффективного использования логических процедур [5]. Д. Клустер определял, что, во-первых, критическое мышление представляет собой индивидуальное и самостоятельное мышление, так как формулирование различных идей, оценок и убеждений осуществляется каждым субъектом образовательного процесса самостоятельно. Во-вторых, первоначальным, но никак не конечным этапом является анализ различной информации, поскольку именно ее разнообразие побуждает человека мыслить критически. В-третьих, создание убедительной аргументации является одной из главных целей критического мышления. В-пятых, критическое мышление социально обусловлено, так как любое мнение, а также идея могут быть проверены, обоснованы и развиты лишь при условии их обсуждения с другими участниками коммуникации [7, с. 8]. Впервые термин «креативное мышление» ввел Дж. Гилфорд, который охарактеризовал его как один из типов мышления, который идет в различных направлениях. В свою очередь, Д. Векслер характеризует его как «тип мышления, который требует от человека сразу нескольких решений проблемы или вопроса и помогает понять уникальность сути вещей и событий, в отличие от стереотипного, скучного мышления». Следовательно, креативное мышление представляет собой продуктивное



оригинальное мышление, которое характеризуется умением генерировать новые идеи и методы для эффективного решения ряда задач различными способами.

Термин «коммуникативная компетенция» был впервые введен Д. Хаймсом в конце 1960-х годов. Раскрытию сущности данного понятия было посвящено немало публикаций. Согласно авторам энциклопедического словаря – Л. Ю. Ивановой и другим, – это «способность и реальная готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию» [7, с. 27], а также умение человека осуществлять общение в одном или всех четырех видах речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо), развитие которых, в свою очередь, осуществляется благодаря как специально организованному обучению, так и естественной коммуникации. Следовательно, коммуникативная компетенция характеризуется исследователями, с одной стороны, как знание, которым студент должен овладеть, а с другой – как навык, который он должен научиться реализовывать в различных ситуациях. Это способность не только понимать и воспроизводить речевые высказывания благодаря имеющимся знаниям, навыкам и практическому опыту, но и решать определенные задачи посредством речи.

Выводы. В представленной статье были рассмотрены существующие на сегодняшний день понятия и виды цифровых компетенций, а также принципы и условия их формирования у студентов. На основе анализа различных трактовок можно сделать вывод о том, что цифровые компетенции представляют собой совокупность необходимых навыков и знаний для поиска решения различного рода задач благодаря критически осмысленному и эффективному применению ИКТ студентами. Согласно перечню ключевых компетенций цифровой экономики, включающему 5 компетенций, более подробно в нашем исследовании рассмотрены три компетенции: креативное мышление, критическое мышление, коммуникация и кооперация в цифровой среде. В ходе исследова-

ния были выделены проблемы формирования вышеперечисленных цифровых компетенций, которые заключались в недостаточном применении ИКТ на занятиях, значительном превалировании лекционных и групповых занятий над продуктивной самостоятельной деятельностью студентов, стереотипности ролевой позиции преподавателя, отсутствии качественно разработанной программы поэтапного развития универсальных компетенций, а также системы их оценивания. Для решения данных проблем были рассмотрены и систематизированы основные принципы и условия формирования цифровых компетенций, которые предполагают грамотный отбор и организацию учебного материала; применение коммуникативно-деятельностного, а также активных методов обучения; включение различных упражнений, способствующих поэтапному развитию компетенций в организации деятельности студентов; формирование мотивации и интереса студентов к добыванию новых знаний, рациональное использование различных ИКТ. Таким образом, от уровня сформированности цифровых компетенций зависит способность студентов эффективно работать над решением как профессиональных, учебных задач, так и проблем личностного характера.

АННОТАЦИЯ

Одной из главных особенностей современного этапа развития образовательной деятельности является внедрение и совершенствование информационно-коммуникационных технологий, что обуславливает неизбежную трансформацию образовательного процесса и дает толчок для появления и развития различных инновационных подходов. В настоящее время повышение качества образовательного процесса, автоматизация и цифровизация рутинных процессов, создание мотивационной рабочей среды для студентов и преподавателей с помощью IT-технологий, а также формирование актуальных цифровых компетенций у студентов являются одними из приоритетных задач деятельности вуза. Все это обуславливает возрастающий интерес к изучению и эффективности применения смешанной формы



обучения в вузе, а также к развитию у студентов цифровых компетенций, которые в современных реалиях являются факторами не только успешного усвоения материала, но и необходимым элементом для реализации их будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: студенты, обучение в вузе, смешанный формат обучения, компетенции, цифровые компетенции.

SUMMARY

One of the main features of the current stage of development of educational activities is the introduction and improvement of information and communication technologies, which causes the inevitable transformation of the educational process and gives impetus to the emergence and development of various innovative approaches. Therefore, at present, improving the quality of the educational process, automation and digitalization of routine processes, creating a motivating working environment for students and teachers with the help of IT-technologies, as well as the formation of relevant digital competencies among students are among the priority tasks of higher education institutions. All this causes an increasing interest in the study and effectiveness of the application of blended learning in higher education, as well as in the development of students' digital competencies, which in modern realities are factors not only for successful learning, but also a necessary element for the realization of their future professional activities.

Key words: students, higher education, blended learning format, competencies, digital competencies.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варламова В. А., Слепцова С. А. Анализ результативности проведения онлайн-обучения на качество образования // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 1 (65). С. 91–96.
2. Егорова Е. И. Трансформация профессионального образования педагогов высшей школы в условиях цифровизации образования // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 1 (65). С. 58–69.
3. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Назрань: Пилигрим, 2010. 485 с.

4. Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П. Модель soft-компетенций педагога среднего профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10. № 4. С. 82–97.

5. Клустер Д. Что такое критическое мышление? // Критическое мышление и новые виды грамотности. М.: ЦГЛ, 2005. С. 5–13.

6. Конева Д. А., Лысенко Е. В., Хохлева Е. А. Оценка цифровых компетенций студентов университета: кейс Уральского федерального университета им. Первого президента России Б. Н. Ельцина [Электронный ресурс] // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2022. № 2. С. 57–65. URL: <https://doi.org/10.12737/2305-7807-2022-11-2-57-65> (дата обращения: 09.01.2024).

7. Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под общ. рук. Л. Ю. Иванова, Е. Н. Ширяева, А. П. Сковородникова; РАН, Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова. М.: Флинта: Наука, 2003. 840 с.

8. Хуторской А. В. Модель компетентного образования [Электронный ресурс] // Высшее образование сегодня. 2017. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-kompetentnostnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 09.01.2024).

9. Шишов С. Е., Кальней В. А., Бухтеева Е. В. Проблема формирования компетенций методическими средствами в процессе обучения [Электронный ресурс] // Вестник РМАТ. 2014. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-kompetentsiy-metodicheskimi-sredstvami-v-protsesse-obucheniya> (дата обращения: 09.01.2024).

10. Ячина Н. П., Фернандес О. Г. Г. Развитие цифровой компетентности будущего педагога в образовательном пространстве вуза // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. 2018. № 1. С. 134–138.





С. С. Лапшина

УДК 378.147

ОСОБЕННОСТИ ВВОДНОГО ЗАНЯТИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО КУРСА «ТЕХНИКИ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ» ДЛЯ НЕГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Введение. В современном информационном обществе, где эффективная коммуникация играет важную роль, умение профессионально выступать публично становится неотъемлемой частью успеха в карьере. Многие студенты, которые в будущем будут сталкиваться с необходимостью успешного и убедительного выступления перед аудиторией, испытывают трудности и нуждаются в подготовке в этой области. Для облегчения процесса обучения и повышения эффективности занятий видится целесообразным использовать электронные учебные курсы, в том числе курс «Техники публичного выступления» при прохождении обучения одноименной дисциплине студентами негуманитарных специальностей.

Методические аспекты электронного обучения в настоящее время находятся в зоне пристального внимания и все больше освещаются в научной литературе [4]. В настоящий момент электронные учебные курсы являются одним из главных способов реализации технологий обучения в профессиональном образовании. Согласно Н. В. Гречушкиной, электронный курс представляет собой учебную единицу, которая логически и структурно завершена, а также методически обеспечена уникальной совокупностью систематизированных электронных средств обучения и контроля [1, с. 125]. Такой учебный курс предоставляет технологическую, организационную, информационную и методическую поддержку в условиях как дистанционной, так и традиционной

форм обучения, и имеет большое количество преимуществ. Прежде всего, электронные учебные курсы дают студентам возможность создать гибкий график обучения, а преподавателям – использовать для занятий разнообразный информационный контент и разные способы его подачи; обеспечивают эффективную организацию осуществления контроля, позволяя использовать обширный набор независимых проверочных инструментов и предоставляя возможность длительного хранения результатов работы студентов. Немаловажными преимуществами также являются повышение автономности студентов, обеспечение психологического комфорта обучающихся. Наконец, электронные учебные курсы способствуют повышению качества образования за счет различных форм обратной связи и визуализации информации [2, с. 58].

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Целью статьи является рассмотрение одного из вариантов такого электронного курса, апробированного в техническом вузе, с фокусом на его вводном занятии, посвященном истории происхождения риторики. Этот курс был спроектирован специально для студентов негуманитарных специальностей заочного отделения; он включает в себя необходимые теоретические, практические, вспомогательные и проверочные и аттестационные материалы, а также методические инструкции для организации работы с курсом.

Изложение основного материала. По словам многих исследователей, при включении в программу обучения современных студентов электронных учебных курсов по изучаемым дисциплинам «полезной является возможность использования преподавателем подборок учебных материалов на основе предлагаемого <...> контента. Преподаватель может строить траектории обучения в зависимости от подготовленности аудитории и других объективных и субъективных факторов. Объем и последовательность изучения материала могут быть адаптированы к индивидуальным потребностям и возможностям обучаемого» [5, с. 157]. При этом такие курсы могут включать материалы разного уровня сложности.



Анализируемый в статье электронный учебный курс состоит из 4 разделов, каждый из которых включает несколько логически и структурно завершенных тем. Каждая тема включает в себя видеолекцию, презентацию и краткий конспект, а каждый раздел завершается контрольными материалами, например тестом, позволяющим студенту самостоятельно проверить успешное освоение пройденного материала. Каждый раздел также содержит практические задания, благодаря которым студенты приобретают необходимые навыки, умения и компетенции. Таким образом, контент учебной дисциплины представлен в виде видеолекций, презентаций, дополнительных теоретических материалов, а также практических заданий и тестов, что позволяет обеспечить качественную информационно-методическую поддержку учебного процесса и максимально эффективно организовать полноценную самостоятельную работу студентов. Электронный курс, по отзывам самих учащихся, служит прекрасным помощником при подготовке к очной или дистанционной итоговой аттестации по дисциплине.

Обратимся более подробно к содержанию курса. Первый раздел «История об истории» включает в себя теоретический материал, посвященный истории происхождения риторики и факторам успешной коммуникации. Второй раздел «Что сказать?» позволяет студентам познакомиться с предметом, целью и видами публичной речи, а также топики и аргументацией. Третий раздел «Где сказать?» включает темы, связанные с композицией и структурой публичного выступления. Заключительный раздел «Как сказать?» посвящен работе над словом в публичном выступлении, культуре речи и языковой норме, а также основным средствам образности и выразительности. Курс спроектирован с учетом особенностей студентов негуманитарных специальностей.

Теоретическая часть курса преподносит учебный материал в интерактивной форме: помимо видеолекций и презентаций, курс содержит ссылки на логически связанные интер-

нет-источники, статьи и материалы, соответствующие теме. Освоение раздела способствует актуализации знаний и контролю готовности к усвоению материала следующего раздела.

Практическая часть курса организована в разных форматах и содержит разнообразные практические задания. Например, студенту предлагается найти и исправить ошибки или выбрать правильный ответ из предложенных вариантов, проанализировать речь какого-либо оратора, подготовить видеозапись своей речи и т. д. Освоив данную часть курса, студенты смогут научиться проводить анализ аудитории и ее потребностей, осуществлять планирование и подготовку публичных выступлений, подбирать аргументацию, работать над выразительностью речи (этому особенно способствуют практические задания «Средства образности и выразительности. Речевое разнообразие») и т. д.

Помимо теоретической и практической частей, неотъемлемыми элементами курса являются проверочные материалы и обратная связь. Одним из основных преимуществ тестов является разнонаправленность типологии вопросов, благодаря чему тест может быть не только контролирующим, но и обучающим. Тесты хранятся в базе данных и могут быть повторно использованы в том же курсе или экспортированы в другие дисциплины. Конечно, «дистанционное обучение в большей степени ориентировано на самообразование, но не стоит забывать об обратной связи, которая так необходима, чтобы обмениваться мнением и полноценно освоить материал» [3, с. 80]. В связи с этим одним из важных компонентов электронного курса является коммуникационный: на платформе возможен обмен вложенными файлами с преподавателем, а также используется чат и обмен личными сообщениями, которые позволяют наладить оперативную связь с обучающимися в синхронном и асинхронном режимах. Также на главной странице курса функционирует общий для всех обучающихся форум.

Таким образом, курс имеет учебно-методическое и информационное обеспечение, спо-



способствующее реализации современных эффективных технологий обучения, таких как объяснительно-иллюстративные, игровые, личностно ориентированные технологии, а также технологии модульного обучения и обучения в сотрудничестве. Все вышеперечисленное гарантирует активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся, формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию и построение образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных и психологических особенностей обучающихся.

Безусловно, одним из важнейших является вводное занятие электронного учебного курса «Техники публичного выступления». Оно должно быть основополагающим этапом преподавания конкретной дисциплины, поскольку именно с него начинается знакомство учащихся с определенной областью научного знания и ее особенностями. Рассматриваемый этап образовательного процесса отвечает за формирование представлений обучающихся о специфике предстоящей деятельности и установление контакта между педагогом и коллективом учащихся, что, в свою очередь, влияет на все последующие взаимодействия и задает траекторию образовательного процесса. Данная стадия процесса обучения не только отвечает за знакомство студентов с содержанием учебной дисциплины и ее историческим развитием, но и обращает внимание на практическую значимость, формируя осознание важности успешного овладения данной дисциплиной. На основании вышеизложенного можно заключить, что одной из основных задач первого занятия является формирование мотивации студентов на результативное освоение материалов, изложенных в программе.

Занимая первую ступень в общей системе лекций и семинаров, вводное занятие имеет ряд отличительных черт, которые необходимо учитывать. К психологическим особенностям относятся преодоление опасения и недоверия, создание имиджа и формирование авторитетной позиции педагога, а также установление норм взаимоотношений в группе и выбор

стиля общения. Организационные особенности сопряжены с использованием форм и методов работы, направленных на знакомство с коллективом и быстрое включение учащихся в работу на занятии.

Поскольку вводное занятие является основополагающим звеном, его планирование представляет большое количество трудностей. Так как особенностью рассматриваемого учебного курса является то, что он организован не в традиционной аудиторной форме, а представлен в электронном формате, он требует особой информационно-методической поддержки. Вышеизложенное подчеркивает необходимость обстоятельного рассмотрения вопроса теоретико-методического обоснования вводного занятия курса «Техники публичного выступления».

Вводная лекция курса должна содержать все необходимые элементы, обуславливающие успешность проведения занятия и закладывающие основу для усвоения последующего материала: психологический, организационный, информационный, методический и итоговый компоненты. Подробно рассмотрим каждый из них, начиная с психологического компонента. Лекция, посвященная истории риторики, открывается историей из опыта преподавателя, что дает возможность смягчить психологическое напряжение и позитивно расположить студентов к личности преподавателя. Такое начало позволяет представить лекционный материал не в «безликой» форме, а сделать его более персонализированным и личностно ориентированным. Эта история не только вызывает сильный эмоциональный отклик, но и формирует сильную внутреннюю мотивацию студентов к изучению дисциплины: она демонстрирует преимущества владения словом, которое дает власть без насилия и принуждения. Немаловажным компонентом является создание ситуации успеха, так как студентам дается понять, какое сильное воздействие ораторское мастерство имеет на аудиторию и что этому можно и нужно научиться.

Далее в лекции отмечено, что в курсе пойдет речь о языке в зеркале речевого воздей-



ствия: это дает возможность познакомить студентов с содержанием учебной дисциплины. Одним из методически обоснованных вариантов является также предоставление информации о правилах обучения, требованиях к подготовке студентов и ожидаемых результатах учебной деятельности.

Информационный компонент представлен наиболее полно и дает информацию об учебной дисциплине как отрасли научного знания. В лекции содержится информация о зарождении мастерства публичного выступления, дается определение понятию риторики, определяются цели и задачи изучения дисциплины, ее значимость. Вместе с тем освещается исторический аспект, демонстрирующий развитие ораторского мастерства в разные периоды.

Важной особенностью данной лекции является разнообразие и логичное своевременное чередование разных форм предоставления информации: материалы лекции представлены как в привычной традиционной форме, так и форме обучающих притч, легенд и цитат, что наделяет лекцию динамичностью. Подобная лекция электронного курса «Техники публичного выступления» способствует установлению контакта со студентами в самом начале курса и его сохранению на протяжении всего обучения; организации как дистанционных, так и очных занятий с опорой на четкий и доступный для понимания понятийный аппарат, обеспечению эффективной обратной связи, логической последовательности, предоставляемой информации; увеличению количества возможностей использования наглядных средств в объяснении сущности дисциплины и методов ее изучения; выбору предпочтительного темпа изучения самим учащимся.

Помимо видеолекции с конспектом и презентацией, вводное занятие электронного курса содержит анкетирование, обеспечивающее взаимодействие со студентами в целях получения обратной связи. Это позволяет убедиться в том, что учащимся понятно содержание занятия, и они могут приступить к изучению следующего материала с четким пониманием

сути дисциплины и особенностей ее познания. Необходимо провести аналитическую работу совместно с учащимися, выявляя степень их понимания представленной информации на занятии и сущности новой учебной дисциплины. Вопросы для обсуждения и задания подобраны таким образом, чтобы была возможность реализовывать приемы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности: создание ситуации успеха, поощрение, игровые приемы, создание проблемной ситуации, творческие задания и т. д.

Для успешного закрепления материала вводное занятие содержит тест для самоконтроля, которому должен предшествовать просмотр презентации с ключевыми моментами лекции. Для создания возможности получения коллективной похвалы создана отдельная тема для обсуждения на общем форуме: таким образом студент может поделиться своими размышлениями и получить позитивный отклик не только от преподавателя, но и сокурсников. В контексте данной лекции на обсуждение выдвигаются такие вопросы, как «Приведите пример успешного, по вашему мнению, оратора и обоснуйте свой выбор», «Каково значение притчи про Протагора» и т. д.

Следующий эффективный психолого-педагогический прием, способствующий повышению мотивации, – это использование игровых форматов: игровых ситуаций, дидактических игр. Например, после видеолекции учащимся предлагается пройти интерактивную игру в окне браузера: соединить имя известного оратора с соответствующей исторической эпохой.

Хорошим вариантом развития автономности студента является создание ситуации творческого поиска и стимуляция самостоятельного и коллективного проявления инициативы – задание составить список вопросов по материалам лекции для своих сокурсников.

Практическая часть вводного занятия курса «Техники публичного выступления» призвана помочь студентам негуманитарных специальностей погрузиться в мир риторики, перейти от теоретических основ к активной прак-



тике. Она включает в себя разнообразные задания и упражнения, предназначенные для развития критического мышления, формирования базовых навыков публичного выступления и понимания специфики риторического искусства в историческом и современном контексте.

Внимательное изучение классических образцов речей, занимающих ключевые позиции в истории риторики, не только позволяет учащимся увидеть применение теоретических принципов на практике, но и погрузиться в атмосферу определенной эпохи, ощутить силу слова и его воздействие на аудиторию.

Для выполнения задания студентам предлагается просмотреть отрывок из знаменитой речи, а затем провести его анализ с точки зрения используемых риторических приемов, структуры речи и воздействия на слушателей. Анализ следует представить в виде короткого видеосочета, где студент делится своими наблюдениями и выводами.

Пример для анализа: речь Мартина Лютера Кинга «У меня есть мечта» (“I Have a Dream”). После просмотра студентам необходимо записать видео с ответами на вопросы: Какова основная идея речи и какие аргументы используются для ее поддержки? Какие риторические приемы использовались для усиления эмоционального воздействия на аудиторию? (Метафоры, аллитерации, анафоры и т. д.) Какова структура речи? Как она помогает поддерживать интерес слушателей и усиливает воздействие речи? Какие личные качества оратора можно выделить на основе его выступления?

Это задание предваряется инструкцией. Видеосочет, представленный студентом, должен быть структурированным, с четкими тезисами и аргументами. Студентам следует избегать общих фраз и концентрироваться на конкретных моментах речи, демонстрируя глубокое понимание прослушанного материала. В завершение участник может выразить свое мнение о том, насколько данная речь актуальна в современном мире и какие уроки можно из нее извлечь современному оратору.

Следующее упражнение – «Мой первый монолог». Умение говорить убедительно и уверенно перед аудиторией – ключевой навык для любого специалиста, особенно в негуманитарных областях, где это может быть менее очевидно. В рамках данного упражнения студентам предлагается задача подготовить короткий монолог на тему, которая их интересует, и представить его своим коллегам. В следующих занятиях курса будут отдельно разобраны этапы античного риторического канона, по которому такие речи должны быть подготовлены. Здесь же это пропедевтическая часть, в которой студентам предлагается использовать те навыки, что накоплены ими в личном опыте.

Задача кажется простой только на первый взгляд. Монолог требует не только знания темы, но и умения структурировать свои мысли, удерживать внимание слушателей, донести до них ключевые идеи и убедить в их значимости. Для успешного выполнения упражнения следует придерживаться следующего заданного в инструкции к заданию плана:

1. Выбор темы. Пусть это будет что-то, что действительно вас вдохновляет или интересует. Это может быть ваше хобби, научное исследование или жизненный опыт. Главное – тема должна быть понятной и интересной вашим слушателям.

2. Структурирование материала. Постройте ваш монолог так, чтобы он имел четкое вступление, основную часть и заключение. Во вступлении заявите о теме и объясните, почему она важна. В основной части изложите ключевые идеи и аргументы. В заключении подведите итоги и дайте пищу для размышлений вашим слушателям.

3. Тренировка. Перед тем, как выступить перед аудиторией, отработайте свой монолог несколько раз. Это поможет вам чувствовать себя увереннее и избежать лишних пауз и запинок.

Дан и пример монолога: «Многие считают, что музыка и математика – это две противоположности. Однако в моем опыте, исследуя законы акустических волн и изучая музыкаль-



ную теорию, я обнаружил удивительные параллели и связи между этими двумя областями...». Подготовленные студентами материалы оцениваются в группе, что позволяет получить полноценную обратную связь не только от преподавателя, но и от товарищей по группе.

Практическая часть курса «Техники публичного выступления» играет ключевую роль в формировании навыков и компетенций учащихся. Через разнообразные задания и упражнения студенты не только закрепляют теоретические знания, но и учатся их применять на практике, что является основной целью образовательного процесса.

Задания на активизацию предварительных знаний, такие как тесты по истории риторики или анализ классических речей, позволяют студентам проявить свои текущие знания, а также выявить пробелы и дополнительные потребности в изучении материала. Подобные задания также служат отличным стимулом для самостоятельного изучения и дополнительного исследования.

Практические упражнения, направленные на развитие навыков публичного выступления, помогают учащимся уверенно чувствовать себя перед аудиторией, а также осваивать техники и методы, которые делают речь более убедительной и зрелищной.

Задания на освоение теоретического материала, такие как анализ современных риторических техник или интерактивные тесты, обогащают теоретический фундамент учащихся и помогают увидеть применение теории на практике.

В целом практическая часть курса обеспечивает гармоничное сочетание теории и практики, что позволяет учащимся эффективно осваивать материал и приобретать ценные навыки, которые будут служить им в профессиональной и личной жизни.

Выводы. Результаты проведенного нами анализа позволяют сделать некоторые частные выводы. Во-первых, электронный учебный курс имеет надлежащее учебно-методическое и информационное обеспечение и гаранти-

рует активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся и формирование мотивации к успешному освоению материала. Во-вторых, вводная лекция электронного курса методически обоснована и реализует основные психолого-педагогические приемы обучения. Наконец, в статье были представлены методические рекомендации по организации вводной лекции курса, апробированные в техническом вузе.

АННОТАЦИЯ

Настоящая статья представляет анализ и методическую разработку вводного занятия электронного учебного курса «Техники публичного выступления» для студентов и специалистов негуманитарных направлений. Авторы акцентируют внимание на практической составляющей первого занятия, предлагая разнообразные задания и упражнения, направленные на формирование базовых компетенций в области риторики и публичного выступления. Статья также включает краткий обзор структуры всего курса, подчеркивая связь между его разделами и важность комплексного подхода к обучению. Особое внимание уделяется интеграции современных методик преподавания, адаптированных для онлайн-формата и специфики негуманитарных специальностей.

Ключевые слова: электронное обучение, вводное занятие, публичное выступление, риторика, методика преподавания, негуманитарные специальности, активное обучение, задания, упражнения, электронный курс.

SUMMARY

This article presents an analysis and methodological development of the introductory lesson of the electronic training course "Public Speaking Techniques" for students and specialists in non-humanitarian fields. The authors focus on the practical component of the first lesson, offering a variety of tasks and exercises aimed at developing basic competencies in the field of rhetoric and public speaking. The article also includes a brief overview of the structure of the entire course, highlighting the connections between sections and the importance of an integrated approach to learning. Particular attention is paid to the integra-



tion of modern teaching methods, adapted for the online format and the specifics of non-humanitarian specialties.

Key words: e-learning, introductory lesson, public speaking, rhetoric, teaching methods, non-humanitarian specialties, active learning, assignments, exercises, electronic course.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гречушкина Н. В. Онлайн-курс: определение и классификация // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 6. С. 125–134.

2. Ваганова О. И., Алешугина Е. А., Максимова К. А. Проектирование электронных учебных курсов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 57–59.

3. Врублевская Е. Г. Дистанционные технологии в формировании коммуникативной компетентности психолого-педагогических кадров // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2022. № 3 (59). С. 78–82.

4. Соколова Э. Я. Сетевой электронный учебно-методический комплекс как образовательный ресурс для обучения профессиональному английскому языку (для студентов технических вузов) // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2012. Вып. 4 (119). С. 59–63.

5. Крюков Д. Н., Васильева И. Л. Учебная деятельность студентов в электронной образовательной среде // Высшее образование в России. 2014. № 3. С. 156–158.



Н. А. Рыбачук

УДК 796

ГЕЙМИФИКАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ» В ВУЗЕ

Введение. Большой поток информации в интернет-ресурсах, множество фитнес-центров и спортивных клубов делают содержание прежних занятий по физическому воспитанию неактуальными. Отсутствует интерес, мотивация на посещение академических занятий или спортивных секций. Нет понимания, что дисциплина помогает поддерживать здоровье и успешно осваивать профессиональные компетенции.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Цель работы: разработка и использование интерактивных методов, методик для повышения эффективности учебного процесса по дисциплине «Физическая культура и спорт». По распоряжению руководства вуза занятия по физическому воспитанию могут проводиться 1 раз в неделю. При этом учебные группы должны комплектоваться с учетом медицинских групп и уровня физической подготовленности. Процесс по физическому воспитанию представлен двумя предметами: «Физическая культура и спорт» и «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту». В связи с этим для качественного проведения учебных занятий один раз в неделю по 2 часа следует пересмотреть организацию, целевые установки проводимых занятий. Необходимо использование интерактивных методов обучения, методик и возможностей, чтобы поддерживать интерес студентов к дисциплине.

Научная новизна: разработаны интерактивные методы обучения: содержание «цифрового кейса» (кейс-метод), проектирование индивидуальных, научных, творческих проектов по дисциплине «Физическая культура и спорт».



Определены этапы теоретических заданий с возможностью «отложенного» выполнения, которые могут быть выполнены быстро (15-20 минут). По целевой направленности эти задания могут стать альтернативой реферативной работе. Представлены этапы теоретических заданий: постановка проблемы, целевая установка, определение задач для достижения цели, методов достижения цели, методики по избранному виду спорта, научное проектирование индивидуальных, научных, творческих проектов.

Методы исследования: анализ современной научно-методической литературы, интерактивные методы: модифицированные методы геймификации, «цифровой кейс» (кейс-метод), проектирование индивидуальных, творческих проектов для самостоятельной работы. Психологические методы, определение концентрации внимания (тест Шульте), объема долговременной памяти, распределения и переключения внимания.

Задачи исследования:

1. Проанализировать современную научно-педагогическую литературу для разработки интерактивных методов обучения, которые обеспечат эффективность учебного процесса.

2. Опытным путем проверить эффективность разработанных интерактивных методов и методик, возможностей, что позволит студентам успешно освоить межкультурные компетенции.

3. Определить влияние разработанных интерактивных методов обучения на психологические, профессионально значимые показатели студентов профиля подготовки: биотехнические системы и технологии: концентрацию внимания (тест Шульте), объем долговременной памяти, распределение и переключение внимания.

Изложение основного материала. В настоящее время мы находимся в образовательном процессе поколения молодых людей с «клиповым типом мышления». Клиповое мышление – определенный тип мышления, когда информация воспринимается фрагментарно. Чтение отдельными частями, нет связи с предыдущей информацией. Непоследовательность освое-

ния содержания материала не дает возможности установить причинно-следственные связи. К тому же критическое восприятие прочитанного фрагмента невозможно. Появление целого поколения молодых людей с таким типом мышления продиктовано современным образом жизни и цифровизацией процессов [4; 9].

Г. А. Монахова и Г. Б. Прончев [5] выявили основные причины появления поколения с клиповым видом мышления:

- увеличение объема информации;
- осознанный выбор актуальной информации из всего переработанного объема;
- темп жизни создает нормативное поведение, когда все виды деятельности сконцентрированы на результате.

К выявленным причинам хотелось бы добавить, что в настоящий момент времени мы говорим об образовании, в котором не существует методик, педагогических маршрутов, в направлении которых должен двигаться студент для освоения профессиональных компетенций. Он сам создает этот маршрут, «цепочку знаний». Нет особой значимости, по нашему мнению, короткий или длинный это путь. Главное, что поставленная цель будет решена. В процессе движения к цели студент будет проходить свои собственные этапы развития.

В мыслительных процессах концентрация внимания на коротких отрезках выходит на приоритетную позицию. «Умение эффективно искать информацию в Интернете, оценивать ее достоверность и релевантность: навыки эффективной коммуникации в цифровой среде. Умение мыслить критически, логически, аналитически» [8. с. 71]. Эти коммуникативные компетенции отличают современного востребованного специалиста.

Но фактически студент часто не может концентрироваться на проблеме, выбрать главное, аргументированно подтвердить аналогичной информацией из другого источника.

Ученые Д. А. Ендовицкий, Н. Н. Беленова, Е. Б. Курганова предлагают изменить формат «классической» лекции [2; 3].

В своей работе мы предлагаем использование в учебном процессе нового направле-



ния – микрообучение (разработанные нами ранее мини-лекции). Это продукт, результат поиска новых интерактивных возможностей [7]. Новая организация лекционных занятий (мини-лекции с элементами батл-дискуссии) – организация процесса социального взаимодействия, когда возникает «новое» знание. Можно дополнить и сделать акцент на взаимодействии студентов в группах и взаимодействии студентов и преподавателя. Оно направлено на коллективное решение задачи. Таким образом, студент и преподаватель работают в едином целевом поле. Пути решения задач для достижения этой цели предлагают сами студенты. И самое главное – каждый студент может выбрать информацию для себя, чтобы использовать «здесь» и «сейчас».

В настоящее время возможно использование в лекционных занятиях компьютеров, гаджетов, планшетов, образовательных сервисов и платформ. Мы разработали мини-лекции с использованием мобильных телефонов с элементами батл-дискуссии. Батл-дискуссия – педагогическая площадка для развития критического и системного мышления. Представляем организацию и методику.

Все присутствующие студенты делятся на малые группы по 5-6 человек и получают коллективное задание: раскрыть определенную тематику лекции. Раскрыть понятие «физическое качество», перечислить и, информационно представить различные методики для их развития. Дальше остается один шаг. Сделать выбор «для себя». Будут ли физические упражнения включены в жизненный процесс «здесь и сейчас?».

В течение 10-15 минут идет работа над осмыслением проблемы и поиском информации. В поисковую строку студенты помещают пять ключевых слов и просматривают информацию. В этот момент идет индивидуальная работа. Ясно, что у всех студентов будут свои ключевые слова. Степень заинтересованности в получении информации будет разной. Далее вся информация перерабатывается в групповом взаимодействии, высказываются разные мнения. Поступают предложения, как улучшить групповой ответ. Можно использовать

различные методы, средства, театральную постановку, иностранные языки, диалоговое взаимодействие, любые интерактивные средства и методы. Опытная проверка показала, что сначала у студентов возникает момент удивления, дальше появляется игровой интерес, включаются в работу 90 % студентов. 10 % находятся в состоянии непонимания того, что происходит. Невозможно гипотетически представить, какие интерактивные возможности могут появиться. Приветствуется все, что позволяет проявить творческие способности и при этом получить знания, которые, трансформируя, можно использовать «здесь и сейчас» [7]. Преподаватель не является организатором, только наблюдает, корректирует неточности в информации. По факту, к окончанию учебного занятия каждый участвующий может назвать физические качества и методы, методики и средства для развития каждого физического качества. Студент может выбрать для себя физические качества, которые ему следует развивать «здесь» и «сейчас», но аргументированно. Эмоциональное взаимодействие растянуто во времени. 90 минут студенты находятся в творческом игровом моменте и желают продолжать процесс игры. Наблюдения показали интерес студентов к коллективному развитию практических навыков и компетенций. В процессе мини-лекции у студента проявляется креативность, гибкость мыслительных процессов, лидерские качества, умение работать в команде. По сути организация мини-лекции создает особые условия подачи учебного материала, когда процесс коллективной работы в форме своеобразной игры раскрепощает, ведь цель конечного результата – коллективный успех.

«Микрообучение – новый формат образования, предполагающий «разбить» процесс получения знаний на очень короткие интервальные занятия» [5, с. 300]. В теории и практике нашей дисциплины это короткие интервальные задания с использованием гаджетов, групповое обобщение информации, обсуждение и выбор интересующей информации для собственного применения.



«Microlearning» – это информация в таблетке. Когда учебное содержание разбивается на маленькие порции (по аналогии с принципом дробного питания), тогда оно лучше усваивается. Каждый блок занимает 5–8 минут, за которые надо донести мысль, идею, знание [5, с. 300]. Эту задачу усвоения учебного материала малыми частями решали ученые еще в прошлом веке, когда возникала проблема «программированного» обучения [1; 4; 10].

Т. Г. Прохорова и М. С. Шейхова в своих исследованиях изучали процесс интерактивных игр и их воздействие на модели поведения. «Интерактивная игра – это активный метод обучения, основанный на опыте, полученном в результате специально организованного социального взаимодействия участников с целью изменения индивидуальной модели поведения» [6, с. 971].

Н. Л. Коровяев, Е. В. Соболева сравнивают геймификацию с «игровой оболочкой» для какой-либо деятельности. «Особенно геймификация полезна в таких сферах, где человеку трудно справиться одному только с помощью силы воли: отказ от курения, соблюдение диеты, занятия спортом, обучение» [3].

В эксперименте участвовали юноши 1-2 курса физико-технического факультета в количестве 20 человек, специальность 12.03.04 Биотехнические системы и технологии. Эксперимент проводился с сентября 2022 по май 2023. По результатам профессиограммы определено, что концентрация внимания (тест Шульте), объем долговременной памяти и распределение и переключение внимания являются профессионально значимыми для студентов указанного выше профиля подготовки.

В результате исследований можно сделать некоторые обобщения.

1. Представлено содержание «цифрового кейса». В нем сконцентрированы положения, формы деятельности, которые могут обеспечить эффективность самостоятельной работы:

– определение индивидуального количества времени на подготовку к профессиональным учебным предметам в режиме труда и отдыха студента;

– выполнение двигательных заданий в режиме труда и отдыха (недельное и месячное), определение точного времени;

– «исследование себя», методы, методики, средства. Процесс самопознания – начальный этап в образовании самосознания;

– самоконтроль физического здоровья и собственного адаптационного потенциала сердечно-сосудистой системы студента, что позволяет студенту управлять и контролировать физическую нагрузку;

– контроль психологического состояния, что позволяет управлять собственным поведением, разработка собственных антистрессовых мероприятий;

– изучение научно-методической литературы;

– экспериментальная работа (по потребности) по проблеме выявления профессионально значимых физических качеств и психологических показателей. Составление профессиограммы по профилю подготовки;

– физические упражнения, отдельные элементы по видам спорта (по интересам).

– моделирование тренировки в избранном виде спорта с использованием элементарных технических приемов;

– собственный подбор индивидуальных критериев оценки самоподготовки. Теоретическая и практическая реализация собственных индивидуальных критериев. Научное доказательство эффективности критериев оценки;

– «Спорт для всех», подготовка и участие в командных соревнованиях (по желанию);

– подбор методов, методик, средств достижения цели и участие в тестировании физических качеств ВСК ГТО (по желанию) – самостоятельная подготовка;

– содержание свободного времени в режиме труда и отдыха, которое может быть использовано на двигательную рекреацию. Другие виды деятельности, которые могут быть интересны.

2. Определены этапы теоретических заданий с возможностью «отложенного» выполнения, которые могут быть отработаны быстро (15-20 минут). По целевой направленности эти



задания могут стать альтернативой реферативной работе. Этапы теоретических заданий: постановка проблемы, целевая установка, определение задач для достижения цели, методов достижения цели, методики по избранному виду спорта, научное проектирование индивидуальных, научных, творческих проектов.

3. Научно-проектировочная (индивидуальная деятельность) обеспечивает процесс исследования себя, самопознание, самоуправление и самоконтроль процесса самостоятельной работы: функциональные, психологические процессы, которые выступают «связующим звеном» с двигательными действиями.

4. Определен порядок действий студента в процессе научно-проектировочной (индивидуальной) деятельности:

- выбор темы (основа проекта);
- поиск информации и отбор содержания проекта с использованием интернет-ресурса по проблеме;
- целевая направленность проекта;
- определение задач решения проблемы;
- план реализации задач для достижения цели;
- связь результатов проекта с практическим применением;
- созидательная творческая деятельность в процессе сотрудничества со всеми участниками образовательного пространства.

5. Опытная проверка содержания и организации разработанных интерактивных методов обучения доказала их эффективность, что подтверждено результатами экспериментальных показателей: концентрацией внимания (тест Шульте), объемом долговременной памяти, распределением и переключением внимания.

В экспериментальной группе концентрация внимания (тест Шульте) до эксперимента – $41,8 \pm 2,01$ ($t=2,01$; $p < 0,05$). Объем долговременной памяти до эксперимента – $38,1 \pm 2,4$; – после $42,4 \pm 2,3$; ($t=1,29$; $p < 0,05$) достоверно улучшились. Распределение и переключение внимания до эксперимента – $137,0 \pm 4,7$; после – $130,0 \pm 4,1$ ($t=1,12$; $p > 0,05$) – практически не изменились.

В контрольной группе психологические показатели остались на прежнем уровне. Кон-

центрация внимания до эксперимента – $40,6 \pm 2,12$; после – $42,2 \pm 2,0$ ($t = 0,54$; $p > 0,05$). Объем долговременной памяти до эксперимента – $38,1 \pm 2,4$; – после $42,4 \pm 2,3$; ($t = 1,29$; $p > 0,05$). Распределение и переключение внимания до эксперимента – $137,0 \pm 4,7$; после – $130,0 \pm 4,1$ ($t = 1,12$; $p > 0,05$).

АННОТАЦИЯ

В работе представлены интерактивные методы обучения процесса физического воспитания в высшей школе. Геймификация учебного процесса – играть, обучаясь. Учебный процесс может быть построен на принципах микрообучения с концентрацией внимания на определенной проблеме с вытекающими задачами и способами ее решения. Разработаны этапы теоретических заданий с возможностью «отложенного» выполнения, которые могут быть выполнены быстро (15-20 минут). По целевой направленности эти задания могут стать альтернативой реферативной работе. Выявлены этапы теоретических заданий: постановка проблемы, целевая установка, определение задач для достижения цели, подбор и определение методики по избранному виду спорта, моделирование модели собственного физического развития.

Ключевые слова: геймификация, студенты, клиповое мышление, микрообучение, научное проектирование.

SUMMARY

The paper presents interactive methods of teaching the process of physical education in higher education. Gamification of the educational process – play with learning. The educational process can be built on the principles of micro-learning, focusing on a specific problem with ensuing tasks and ways to solve it. Stages of theoretical tasks have been developed with the possibility of “delayed” execution, which can be completed quickly (15-20 minutes). In terms of target orientation, these tasks can become an alternative to abstract work. The stages of theoretical tasks: problem statement, goal setting, definition of tasks to achieve the goal. Selection and determination of methods for the chosen sport, modeling a model of one’s own physical development.



Key words: gamification, students, clip thinking, microlearning, scientific design.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Программированное обучение: Дидактические основы. М: Высш. шк., 1970. 300 с.
2. Ендовицкий Д. А., Беленова Н. Н., Курганова Е. Б. Digital – технологии и геймификация новые драйверы образовательного процесса // Вестник ВГУ. 2023. С. 41–45.
3. Короваев Н. Л., Соболева Е. Б. Совершенствование методологии геймификации учебного процесса в цифровой образовательной среде: монография. Киров: Вятский государственный университет, 2019. 105 с.
4. Крэм Д. Программированное обучение и обучающие машины. М.: Мир, 1965. 274 с.
5. Монахова Г. А., Монахов Д. Н., Прончев Г. Б. Микрообучение как феномен цифровой трансформации // Образование и право. 2020. № 6. С. 299–304.
6. Прохорова Т. С., Шейхова М. С. Игровые методы обучения // Экономика и социум. № 6 (49). 2018. С. 971–973.
7. Рыбачук Н. А., Голубева А. С. Инновационные подходы к организации и содержанию дисциплины «Физическая культура и спорт» // Педагогические исследования. 2023. Вып. 2. С. 88–104.
8. Савельева Н. Х. [и др.]. Цифровая коммуникативная компетенция как одна из характеристик востребованного специалиста современной России // Гуманитарные науки (г. Ялта). № 1 (65). 2024. С. 71–75.
9. Самусенко Л. А. Рекреация и рекреационная деятельность. Проблемы определения. Роль женщины в развитии современной науки и образования: сборник матер. междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 17–18 мая 2016). БГУ. 980 с.
10. Фрумкин К. Г. Глобальные изменения в мышлении и судьба текстовой культуры // INETERNU M. 2010. Т. 1. С. 26–36.



**В. В. Абрахова,
А. Г. Подройкин**

УДК 37.02

ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКИ В КОНТЕКСТЕ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Развитие цифровых технологий ставит перед российской системой общего и дополнительного образования задачу формирования у обучающихся готовности к постоянно-самосовершенствованию и саморазвитию, к творческому решению проблем в изменяющихся условиях. Поэтому в педагогической науке возникает необходимость поиска новых подходов к образовательному процессу, обновления его содержания и внедрения в практику инновационных технологий.

Начиная с дошкольного уровня образования, программа «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста» (авт. С. А. Аверин, Т. В. Волосовец, В. А. Маркова) предлагает развивать интеллектуальные способности в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество. Названная программа предлагает в качестве образовательного модуля вводить элементы робототехники и LEGO-конструирования: знакомить со сложными процессами, представленными в упрощенном варианте. Дети знакомятся с ролью конструктора, основами программирования, сенсорными приборами. Задача этого модуля – вовлечь детей в процесс технического творчества, пробудить интерес к техническим дисциплинам, изобретательству, замотивировать на изучение этого направления и, возможно, уже в юном возрасте определиться со своей будущей профессией. Робототехника все активнее входит в школьную программу. Исследователями выделяются различные причины, говоря о привлекательно-



сти робототехники в образовательном процессе. Производители образовательных робототехнических конструкторов предлагают различные технические и методические решения для всех возрастных групп.

Основной отличительной чертой большинства учебных курсов, особенно начального уровня, является их репродуктивный характер. Это снижает педагогический эффект от обучения, а кроме того, ставит курс в сильную зависимость от личности преподавателя и его способности генерировать собственные педагогические разработки.

Несколько иной подход представлен в УМК «Основы механики и робототехники», разработанном Д. И. Павловым и М. Ю. Ревякиным и выпущенном издательством «Бином. Лаборатория знаний» под редакцией Л. Л. Босовой.

В частности, при разработке учитывались следующие аспекты:

- максимальный отказ от пошаговой сборки по предложенной схеме;
- увеличение количества открытых, проблемных заданий, где ученики предлагают свое инженерное решение проблемы;
- рассмотрение полного цикла работы над робототехническим решением от замысла и описания проекта до представления результатов работы.

В ходе подготовки содержания использовались:

- элементы теории решения изобретательских задач;
- элементы критериального, формирующего оценивания;
- элементы групповой работы.

Пособие выполнено в виде непрерывного квеста с вариациями. Осваивая премудрости механики, основы программирования, теории решения изобретательских задач и робототехники, ученики собирают «призовые баллы».

Эти баллы бывают нескольких типов. Так, на первой ступени обучения это баллы «Наблюдения», «Конструирования» и «Программирования». На второй – баллы «Наблюдения» меняются на баллы «Исследования». Что же это такое?

Баллы «Наблюдения» начисляются ученикам, успешно справившимся с заданиями, где необходима внимательность, корректная фиксация наблюдений и формулирование выводов.

Баллы «Конструирования» начисляются ученикам за успешные задания, в которых ключевым компонентом является корректная сборка или авторская сборка, соответствующая конкретным условиям.

Баллы «Программирования» сродни баллам «Конструирования», но начисляются за программные решения при реализации той или иной роботизированной модели.

Баллы «Исследований» появляются при решении задач, требующих экспериментальной модели, а точнее анализа работы такой модели и сформулированных выводов.

Для чего же нам эти баллы? Они не только позволяют ученикам самостоятельно отслеживать динамику своего развития по тем или иным направлениям курса, но и являются ключом к вариативным компонентам. Содержание некоторых уроков напрямую зависит от того, каких успехов достиг ученик.

Весь курс имеет прозрачную структуру 4+1. Четыре занятия обучающиеся выполняют задания, осваивают знания в области механики, навыки конструирования и программирования, а кроме того, проводят исследования. К окончанию блока из 4 уроков обучающимся предлагается творческое задание (проект), содержание которого они определяют, исходя из набранных баллов.

Курс базируется на платформе WeDo 2.0 от Lego Education. На начальном этапе ученики осваивают детали конструктора, основные механические элементы, типы передач и особенности программирования. Освоение ведется через открытые задания и задания исследовательского типа. После этого обучающиеся плавно вводятся в решение изобретательских задач, осваивая не только конструирование, но и проектирование, создание технической документации, испытания и презентацию результатов.

Разработанный курс проходил апробацию в ряде столичных школ и позволил существенно повысить не только интерес обучающихся, но и их образовательные результаты.



Учебное пособие «Уроки робототехники. Конструкция. Движение. Управление» Сергея Филиппова (2017), разбитое на темы по урокам с дополнительными заданиями и определениями, знакомит с основами моделирования автоматических устройств на основе робототехнических конструкторов LEGO и TRIK и создания алгоритмов управления роботами в среде TRIK Studio, распространяемой бесплатно и имеющей виртуального робота-исполнителя. Это значит, что изучить основы программирования роботов можно даже дома, не имея под рукой физического робототехнического набора. Программа, написанная в TRIK Studio, может быть загружена в блоки EV3, NXT и TRIK.

В учебном пособии рассмотрены физические основы робототехники как конструирования на элементах наборов, так и примеры применения передач и строения двигателей в реальных машинах и роботах. В книге приведены интересные факты, касающиеся истории робототехники и ее современных достижений, и показано применение изученных алгоритмов в складских роботах и автопилотах. Уроки, посвященные прохождению лабиринта, позволяют подготовиться к робототехническим соревнованиям.

Предназначено для школьников 5-6 классов и старше, а также всех интересующихся робототехникой. Пособие может быть использовано для самостоятельного обучения, а также на уроках технологии, занятиях робототехнических кружков, при выполнении проектов и подготовке к участию в соревнованиях и олимпиадах. Анализ списка литературы, находящийся в доступе для педагогов, показал, что на данный момент большинство учебных пособий для занятий по робототехнике написаны авторами: С. А. Филиповым и Д. Г. Копосовым. Пособия носят практический характер и содержат основы конструирования и программирования на различных робототехнических базах.

Выделяется ряд авторов, которые создают пособия по соревновательной робототехнике Курс программирования робота Lego Mindstorms EV3 в среде EV3: основные подходы,

практические примеры, секреты мастерства: А. Д. Овсяницкий, Д. Н. Овсяницкий, Л. Ю. Овсяницкая. Соревновательная робототехника приемы программирования в среде EV3, учебно-практическое пособие: О. Ю. Колягина, С. М. Вязов, К. А. Слезин. Книги являются результатом многолетнего опыта авторов как непосредственного участия в состязаниях по робототехнике всех уровней, так и педагогической деятельности, направленной на подготовку учителей, преподавателей и тренеров по данной тематике.

Тематика учебных пособий и книг практиков по робототехнике во многом определяет содержание учебных программ для ведения занятий по робототехнике.

Также отметим, что одним из приоритетных направлений современной системы образования в России является создание специальных условий для освоения образовательных программ детьми с ограниченными возможностями здоровья. В частности, это предполагает формирование особой коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей равные с обычными детьми возможности. Такого рода среда должна обеспечить достижение требований образовательных стандартов, воспитание, оздоровление, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию на основе эффективных педагогических технологий.

Одним из инструментов реализации таких технологий является образовательная робототехника. Это новое междисциплинарное направление обучения, интегрирующее знания о физике, мехатронике (аниматронике), технологии, математике, кибернетике и ИКТ, позволяющее вовлечь в процесс инновационного научно-технического творчества обучающихся разного возраста.

Образовательная робототехника основана на технологии обучения «Конструкционизм», разработанной профессором Массачусетского технологического института Сеймуром Пейпертом, который утверждает, что обучение происходит наиболее успешно, когда ребенок оказывается вовлеченным в процесс создания значимого и осмысленного продук-



та, представляющего интерес или для него, или для других людей. Процесс создания такого продукта характеризуется построением объектов из каких-либо элементов. Эта деятельность основана на таких мыслительных операциях, как анализ, синтез, сравнение и моделирование. Суть конструкционизма заключается в методике обучения «Учись – делаю».

Робототехника как направление конструкционизма интенсивно развивается, что характеризуется популярностью таких мероприятий, как олимпиады, конференции, фестивали робототехники. Робототехнические комплексы нашли свое применение в образовательных учреждениях, в которых работа ведется с детьми с нормой в развитии, а также в рамках инклюзивного образовательного процесса для реализации работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это можно объяснить тем, что образовательная робототехника обладает большим потенциалом для проведения различных коррекционных мероприятий, способствующих развитию детей с ОВЗ.

Современные робототехнические конструкторы имеют преимущества по функциональным возможностям и дизайнерским решениям. Это такие модели, как Arduino, LEGO Mindstorms министормс NXT, Editoys, RobotBin, Mekeblock и другие аналогичные конструкторы нового поколения.

На современном этапе отмечается повышенный интерес к робототехнике и LEGO-конструированию среди школьников всех возрастных групп. Наиболее высокий интерес отмечается в отношении конструкторов типа LEGO.

Отечественные разработки в направлении образовательной робототехники есть, среди них можно выделить фамилии специалистов: А. С. Адаменко, В. Е. Алексеев, В. И. Алешин, Л. Л. Босова, К. А. Вегнер, В. А. Глазунов, Д. И. Павлов, М. Ю. Ревакин, Н. В. Софронова, С. А. Филиппов, Д. Г. Копосов, однако разработки по этому направлению для школьников с особыми возможностями здоровья довольно скромные. А ведь робототехника позволяет развивать такие мыслительные операции, как распознавание цвета, формы, образа

моделируемого объекта, сравнение, анализ структуры предложенной модели и непосредственно действия моделирования. Кроме того, действия конструирования будут способствовать развитию мелкой моторики, творческой активности, самостоятельности, воображения, пространственного ориентирования. Так, Д. В. Андреев отмечает, что эффективность обучающих программ с использованием робототехники в значительной степени детерминирована активизацией деятельностного и проблемного подходов, ролью педагога и специфической преподавания. На первый план в данном случае выходит задача перспективного планирования образовательных программ с использованием робототехники с учетом тесной взаимосвязи инженерной и программистской составных частей курса. Ученым был сделан вывод о том, что организация обучающей деятельности должна строго соблюдать необходимое соотношение когнитивных и мотивационных факторов. Это означает, что учащиеся не должны воспринимать деятельность в рамках курса в качестве игры. Но одновременно с этим курс обучения должен быть интересным, захватывающим и увлекательным.

В соответствии с программой реализации приоритетного национального проекта «Образование» в 2009 году началась реализация направления «Развитие дистанционного образования детей-инвалидов», которое было призвано предоставить качественное образование детям-инвалидам. В рамках этого проекта в конце 2009 года на базе Санаторной школы-интерната № 28 г. Ростова-на-Дону был создан Центр дистанционного образования для организации дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями. Современные информационные и коммуникационные технологии, а также индивидуальный подход стали неотъемлемой частью Дистанционного образования. А в 2011 году в учебный процесс был добавлен курс «Робототехника» для реализации задач дополнительного образования.

В 2023 году на базе Центра дистанционного образования для организации дистанционного обучения детей с ограниченными воз-



возможностями робототехникой занимались 32 человека: 78 % – обучающиеся школы, 22 % – выпускники; 84,4 % – мальчики, 15,6 % – девочки. На вопрос: «Как вы выбрали данную программу?», 75 % ответили: «целенаправленно», 25 % – «случайно».

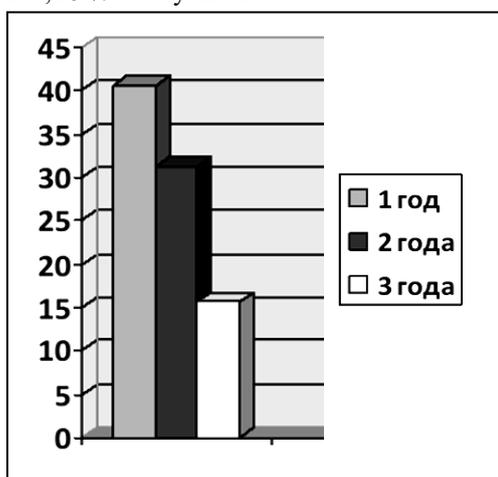


Рис. 1. Время обучения по программе «Робототехника»

Ответы на следующий вопрос анкеты, а именно: «Сколько лет вы посещаете данные занятия?» проиллюстрированы на рис. 1, и говорят о том, что образовательный ресурс данной программы составляет 2-3 года, остается 15,6 % обучающихся, которые хотят продолжить данный курс обучения. Нами разработана программа трех лет обучения, а для продолжения вместе с обучающимся разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут. По расписанию обучающиеся занимаются 1 раз в неделю. Достаточным одно занятие является для 53,1 %, 31,3 % говорят, что этого мало, причем примерно такой же процент обучающихся – 34,4 % – активно участвуют в дополнительных мероприятиях: конкурсах, выставках, соревнованиях.

Очень важно подобрать для детей понятное и увлекательное содержание программы. Так, на вопрос: «Что для вас интереснее: конструирование или программирование?», 21,9 % выбрали конструирование, 20 % – программирование, 58,1 % – два направления равно-

ценны. О важности данной программы для обучающихся свидетельствуют следующие ответы. На вопрос: «Принес ли вам пользу данный курс?», 81,3 % ответили: «Да», 90,6 % порекомендовали бы данные занятия новым учащимся.

Анализ педагогической литературы и отечественной практики дополнительного образования показал несоответствие между педагогическим потенциалом образовательной робототехники и неразработанностью научно обоснованных педагогических условий, способствующих эффективной реализации этого потенциала. Особо чувствуется недостаток учебно-методических материалов для детей с ОВЗ, отсутствуют адаптированные программы. Проводимые мероприятия по робототехнике на муниципальном и региональном уровне не имеют акцента на детей с ОВЗ, не учитывают их возможности и особые потребности.

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена исследованию и анализу существующих программ дополнительного образования по робототехнике. В статье рассматриваются понятия: программа дополнительного образования, робототехника, программирование, конструктор LEGO, дети с ограниченными возможностями здоровья. Подробно проанализирован отечественный опыт разработки образовательной робототехники. Отмечается значение робототехники для детей с ОВЗ, что позволяет развивать такие мыслительные операции, как распознавание цвета, формы, образа моделируемого объекта, сравнение, анализ структуры модели и моделирование. Кроме того, действия конструирования будут способствовать развитию мелкой моторики, творческой активности, самостоятельности, воображения, пространственного ориентирования.

Ключевые слова: программа дополнительного образования, робототехника, программирование, конструктор LEGO, дети с ограниченными возможностями здоровья.

SUMMARY

This article is devoted to the research and analysis of existing additional education programs in



robotics. The article discusses the following concepts: additional education program, robotics, programming, LEGO, children with disabilities. The domestic experience in the development of educational robotics is analyzed in detail. The importance of robotics for children with disabilities is noted, which allows them to develop such mental operations as color recognition, shape, image of the simulated object, comparison, analysis of the structure of the proposed model and the modeling actions themselves. In addition, the design actions will contribute to the development of fine motor skills, creative activity, independence, imagination, spatial orientation.

Key words: additional education program, robotics, programming, LEGO, children with disabilities.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Академия, 2011.
2. Волосовец Т. В., Маркова В. А., Аврин С. А. СТЕМ-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста. Парциальная модульная программа [Электронный ресурс]. URL: <https://firo.ranepa.ru/obrazovanie/fgos/95-partialny>.
3. Декларативная часть образовательной программы по инженерной подготовке в ТГУ. Матрица общеинженерных компетенций. Тольятти, 2007.
4. Комментарии к ФГОС дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки России № 08-249 от 28.02.2014 г.
5. Концепция развития образовательной робототехники и непрерывного ИТ-образования в РФ № 172-Р от 01.10.2014 г.
6. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г.
7. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002.
8. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007.

Т. В. Никитина

УДК 37.014

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ XXI ВЕКА У КУРСАНТОВ ПЕРМСКОГО ИНСТИТУТА ФСИН РОССИИ

Введение. В современном мире от выпускников высших учебных заведений требуется не только отличное владение профессиональными компетенциями, но и умение работать в команде, обладать лидерскими качествами, критически мыслить, систематизировать, анализировать и синтезировать информацию, проектировать, осуществлять деловую коммуникацию как в письменной, так и в устной формах [5].

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Целью статьи является рассмотрение содержательного наполнения компетенций XXI века и проверка эффективности поэтапного формирования 4К компетенций у курсантов Пермского института ФСИН России в рамках изучения дисциплины «Русский язык и культура речи».

Изложение основного материала. Важную роль в формировании у курсантов компетенций XXI века играет профессорско-преподавательский состав вуза. Преподаватель, обучая гуманитарным, социальным и экономическим, профессиональным и специальным дисциплинам, формирует у курсантов в том числе и компетенции XXI века.

Как показал опрос преподавателей Пермского института ФСИН России о возможности формирования у курсантов компетенций XXI века, организованный после ознакомления их с данными компетенциями, 12,5 % считает, что данные компетенции могут формироваться на любой дисциплине, преподаваемой в вузе ФСИН России, 37,5 % указали, что компетенции XXI века можно формировать пре-



имущественно на общеобразовательных дисциплинах, и 50 % сказали, что данные компетенции заложены еще в процессе обучения в школе и не требуют формирования в вузе.

Кроме того, каждая сфера деятельности выдвигает ряд требований, которые необходимы специалистам для качественного выполнения поставленных перед ними задач. Наиболее распространенными требованиями к набору необходимых компетенций, предъявляемыми работодателями к своим работникам, являются:

- ориентация на результат (способность сосредоточиться на достижении результата), креативность (способность решать задачу иными способами, если существующий подход является неуместным);

- целеполагание (способность ставить достижимые цели, опираясь на наличие имеющихся ресурсов);

- многозадачность (способность выполнять несколько задач одновременно или умение решать разные задачи);

- решительность (способность принимать решения на основе фактических данных и имеющихся ресурсов).

Наличие таких требований говорит о том, что для их выработки, несомненно, в вузе необходимо, кроме профессиональных компетенций, формировать и компетенции XXI века. Мы полагаем, что, безусловно, основы компетенций XXI века закладываются еще в процессе обучения в школе, но в процессе обучения в вузе владение 4К компетенциями должно выйти на качественно новый уровень [4], и в этом курсантам должен помочь профессорско-преподавательский состав вуза. При этом 4К компетенции можно формировать на любой дисциплине, преподаваемой в вузе.

Говоря о компетенциях XXI века, большинство авторов имеют в виду универсальные компетенции, необходимые во всех сферах профессиональной деятельности.

Данные компетенции П. Гриффин называет навыками XXI века [11]. Компетенции XXI века также называют 4К компетенциями, так как к ним относят следующие:

- критическое мышление (способность собирать, синтезировать и анализировать информацию, умение задавать правильные вопросы, способность анализировать, давать оценки, устанавливать причинно-следственные связи, объяснять свои умозаключения);

- креативность (любопытность, интерес ко всему, что окружает; поиск ответов на вопросы, нестандартных решений, способность порождать собственные идеи и оценивать предложенные другими);

- коммуникабельность (способность анализировать и оценивать взаимодействие с окружающими, убеждать, правильно оценивать ситуацию общения, его результат общения, стремление понять партнера по общению, владение навыками эффективной коммуникации);

- кооперацию (способность работать в команде, знание и соблюдение законов этики, способность договариваться, отстаивать свою точку зрения, организовать работу команды, качественно выполнять свои обязанности в коллективе).

Для качественного формирования компетенций XXI века необходим тщательный отбор педагогических технологий и методов обучения. Для этого попытаемся проанализировать, какие активные и интерактивные методы и технологии способствуют развитию искомым компетенций (табл. 1).

Выбор методов и технологий, формирующих компетенции XXI века, должен зависеть от содержания изучаемой темы и от целей и задач обучения. Как видно из таблицы, методы проектирования и написания эссе в большей степени подходят для развития всех 4К компетенций. Тем не менее, полагаем, что на занятиях целесообразно использовать различные активные и интерактивные методы обучения, так как они делают акцент на развитии двух и более 4К компетенций.

Для определения необходимости формирования компетенций XXI века у курсантов Пермского института ФСИИ России нами был проведен констатирующий эксперимент с использованием следующего диагностического инструментария:



Таблица 1.

Соотношение педагогических технологий и методов обучения с формируемыми компетенциями XXI века

Педагогические технологии и методы	Формируемые компетенции XXI века			
	Критическое мышление	Креативность	Коммуникабельность	Кооперация
Целеполагание	+		+	
Мозговой штурм	+	+		
Кейс-метод	+	+		
Ролевая и деловая игры			+	+
Анализ конкретных ситуаций	+	+	+	
Проектирование	+	+	+	+
Решение коммуникативно ориентированных профессиональных задач	+		+	
Решение проблемных задач	+	+	+	
Эссе	+	+	+	+
Доклады, сообщения	+		+	
Проблемная дискуссия, диспут	+	+	+	
Дебаты	+	+	+	
Групповая работа			+	+
Генерация идей	+	+		
Круглый стол	+		+	
Экскурсия	+	+	+	
Квест				+
Рефлексия	+		+	

– Методика выявления коммуникативных склонностей обучающихся Р. В. Овчаровой [7];

– Методика определения уровня критического мышления Ю. Ф. Гушин, Н. В. Смирнова [2];

– Методика диагностики личностной креативности Е. Е. Туник [8];

– Диагностика уровня сформированности умения внутрикомандного взаимодействия у студентов О. Е. Турлаковой [9].

В эксперименте приняли участие курсанты 1 курса, обучающиеся по направлениям подготовки 40.03.01 «Юриспруденция» и 36.03.02 «Зоотехния», в количестве 115 человек. Нами были получены следующие результаты.

С низким уровнем сформированности коммуникативной компетенции выявлено 56 % курсантов, со средним – 26 %, с высоким – 18 %.

У 73 % курсантов определен низкий уровень критического мышления, у 17 % – средний, у 10 % – высокий.

Низкий уровень креативности отмечен у 61 % курсантов, средний – у 26 %, высокий – у 13 %.

Низкий уровень сформированности умения внутрикомандного взаимодействия диагностирован у 62 % курсантов, средний – у 30 %, высокий – у 8 %.

В результате анализа полученных данных выявлена необходимость проведения формирующего эксперимента по формированию компетенций XXI века у курсантов.



Формирующий эксперимент был организован в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи». Данный процесс осуществлялся поэтапно [6].

Первый этап – мотивационный – был нацелен на знакомство курсантов 1 курса с особенностями организации учебного процесса, направленного на формирование у них компетенций XXI века, а также положительной мотивации к изучаемой дисциплине. В качестве методов использовались метод целеполагания, рефлексии, которые использовались на каждом занятии.

Второй этап – организационно-деятельностный – посвящен передаче курсантам знаний и формирование умений и навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности, а также на самостоятельное выполнение заданий и работу в группе. В качестве методов использовались мозговой штурм, кейс-метод, ролевая и деловая игры, анализ конкретных ситуаций, метод проектирования.

На третьем этапе – оценочно-результативном – осуществлялась оценка уровня сформированности компетенций XXI века у курсантов, а также их способности осуществлять самооценку и стремление к самосовершенствованию. В качестве методов использовались метод презентации проектов, написание эссе, решение коммуникативно ориентированных профессиональных задач, приближенных к реальной служебной деятельности, проблемные дискуссии, мозговой штурм, круглый стол, ролевые и деловые игры, рефлексия и другие методы, описанные нами в таблице 1.

После проведения формирующего этапа эксперимента мы вновь проверили уровень сформированности компетенций XXI века у курсантов в рамках контрольного этапа эксперимента.

Низкий уровень сформированности коммуникативной компетенции диагностирован у 17 % курсантов, средний – у 31 %, высокий – у 52 %.

Критическое мышление на низком уровне сформировано у 15 % курсантов, на среднем – у 42 %, на высоком – у 43 %.

Низкий уровень креативности отмечен у 19 % курсантов, средний – у 32 %, высокий – у 49 %.

Низкий уровень сформированности умения внутрикомандного взаимодействия выявлен у 9 % курсантов, средний – у 44 %, высокий – у 47 %.

Результаты контрольного этапа эксперимента свидетельствуют о положительной динамике количественных и качественных показателей уровня сформированности у курсантов компетенций XXI века. Так, число курсантов с низким уровнем сформированности коммуникативной компетенций снизилось на 39 %, со средним – выросло на 5 %, с высоким – увеличилось на 34 %.

Говоря об уровне сформированности критического мышления, отметим, что число курсантов с низким уровнем снизилось на 58 %, со средним – выросло на 25 %, с высоким – увеличилось на 33 %.

Низкий уровень сформированности личностной креативности снизился на 42 %, средний – вырос на 6 %, высокий – повысился на 36 %.

Низкий уровень сформированности умения внутрикомандного взаимодействия у курсантов вырос на 53 %, средний – вырос на 14 %, высокий – повысился на 39 %.

Выводы. Таким образом, формирование у курсантов компетенций XXI века позволит добиться высоких результатов в образовательном процессе вузов, подготовив высококвалифицированные кадры, обладающие навыками командной работы, аналитическим и критическим мышлением, знаниями из разных предметных областей, умеющих их применить для решения практических задач, способных создавать и реализовывать проекты, а также обладать хорошо развитой деловой коммуникацией.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрыто содержательное наполнение компетенций XXI века, приведены примеры форм и методов, способствующих формированию 4К компетенций. Описан поэтапный процесс формирования компетенций XXI века у курсантов Пермского института



ФСИН России. Доказана необходимость формирования 4К компетенций у курсантов. Результаты контрольного этапа эксперимента свидетельствуют об увеличении количественных и качественных показателей уровня сформированности компетенций XXI века у курсантов.

Ключевые слова: компетенции XXI века, 4К компетенции, курсанты, ведомственный вуз.

SUMMARY

The article reveals the content of the competencies of the XXI century, provides examples of forms and methods that contribute to the formation of 4K competencies. The step-by-step process of formation of competencies of the XXI century among cadets of the Perm Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia is described. The necessity of forming 4K competencies among cadets is proved. The results of the control stage of the experiment indicate an increase in quantitative and qualitative indicators of the level of formation of competencies of the XXI century among cadets.

Key words: competencies of the XXI century, 4 competencies, cadets, departmental university.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрюхина Л. М., Ваваева К. В., Комличенко Л. А. Формирование компетенций XXI века: методологии форсайта, адорнации и деконструкции // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория. 2021. № 2 (5). С. 65–81.

2. Гущин Ю. Ф., Смирнова Н. В. Методика определения уровня критического мышления [Электронный ресурс]. URL: <https://uchitu.ru/articles/metodika-opredeleniya-urovnya-kriticheskogo-myshleniya-yu-f-guschin-n-v-smirnova.html>.

3. Коренева А. Ю. Философский и прагматический аспекты формирования компетенций XXI века в рамках образовательного процесса высшего образования // Проблемы современного образования. 2019. № 6. С. 21–35.

4. Никитин П. И. Предпосылки внедрения STEM-обучения в высшее образование в Рос-

сии // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2023. № 3 (65). С. 62–65.

5. Никитина Т. В. Повышение коммуникативной подготовки профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России как фактор формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов // Право и образование. 2017. № 7. С. 22–37.

6. Никитина Т. В. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2017. № 3 (39). С. 134–138.

7. Овчарова Р. В. Методика выявления коммуникативных склонностей обучающихся [Электронный ресурс]. URL: <https://smol-dsh7.ru/wpcontent/uploads/2022/12/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0-%D0%A0.%D0%92.-%D0%9E%D0%B2%D1%87%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B9.pdf>.

8. Туник Е. Е. Диагностика личностной креативности [Электронный ресурс]. URL: https://gimn1.ru/wp-content/uploads/2023/01/5-11____.pdf

9. Турлакова О. Е. Диагностика уровня сформированности умения внутрикомандного взаимодействия у студентов в социально-ориентированной проектной деятельности // Ценности и смыслы. 2022. № 6 (82). С. 152–167.

10. Уваров А. Ю. Об описании компетенций XXI в. // Образовательная политика. 2014. № 4 (66). С. 13–30.

11. Фадель Ч., Бялик С., Триллинг Б. Четырехмерное образование: компетенции необходимые для успеха. М.: Точка, 2018. 235 с.





В. А. Новиков

УДК 796.07

СОРЕВНОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА КАК ОСНОВНОЙ ЭТАП ГОДИЧНОГО ЦИКЛА ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ ПО РУКОПАШНОМУ БОЮ

Введение. В соревновательной деятельности необходимо учитывать несколько факторов: цели и задачи участия в соревнованиях, место и условия их проведения, возможные судейские «коррективы». Необходимо учитывать и технико-тактические факторы, такие как уровень технико-тактического мастерства (ТТМ) спортсмена, плотность боя, эффективность атакующих действий (отношение количества ударов, попавших в цель, к их общему количеству), эффективность защитных действий, силу ударов, попавших в цель, эффективность работы спортсменов в условиях усталости, влияние индивидуальных особенностей спортсменов на исход поединка. Кроме того, С. Н. Баркалов отмечает, что существуют и другие «трудноразличимые» компоненты, такие как уровень психологической подготовленности, уровень восприятия и обработки информации, способность адекватно реагировать в ситуациях активного противоборства [1, с. 45–52].

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Успех спортсмена на соревнованиях во многом зависит от его психологической устойчивости, а не только от физической подготовки и технического мастерства. Хотя есть и те, кто может победить за счет грубой силы и повторяющихся тактических приемов, истинный артистизм в борьбе требует глубокого понимания основ, когда технические и тактические качества, а также внутренняя стойкость превалируют над внешними формами.

В рамках данной статьи считаем целесообразным провести полноценный анализ соревно-

вательной практики, которая служит основным этапом годичного цикла подготовки спортсменов по рукопашному бою.

Изложение основного материала. Анализ 34 боев с участием 68 спортсменов с двух чемпионатов России по рукопашному бою и двух чемпионатов мира по универсальному бою показал, что объективно отразить эффективность соревновательной деятельности сложно, так как при одинаковом количестве боев практически невозможно получить одинаковый результат и уровень ведения боя. Кроме того, на разных соревнованиях было разное количество боев, законченных досрочно из-за нокаутов, болевых или удушающих приемов, что делает каждое соревнование и спортсмена «индивидуальным».

В первых 18 боях мы наблюдали всего 21 удар в туловище, и только 10 из них попали в цель. Один бой в весовой категории до 85 кг закончился всего через 12 секунд ударом в голову. Наблюдается явное предпочтение ударов руками в голову с целью достижения нокаута и быстрой победы. Удары ногами в голову использовались редко, чтобы не отдавать сопернику инициативу. На общем фоне выделяются броски и болевые приемы, однако они часто оказываются неэффективными из-за наличия перчаток и шлемов, что затрудняет их применение.

Анализ показал, что использование и реализация уровня подготовленности спортсменов зависят от многих факторов, таких как тактические недоработки, технические ошибки, отсутствие морально-волевых качеств и психологической устойчивости. С. С. Скорин в рамках исследований отмечал, что спортсмены часто ведут бой в своем стиле, не учитывая манеру соперника, у многих в арсенале отсутствуют определенные «коронные» приемы [5, с. 68–74].

Анализ влияния исследуемых факторов на результат поединка показывает, что чуть больше половины атакующих технических действий – это удары руками (51,1 %). Общий показатель ударов ногами составляет 27,1 %. Удары ногами в голову практически не нано-



сятся, когда соревнования проводятся в полный контакт. Большая часть выполненных атакующих и контратакующих ударов ногами приходится в туловище и по ногам (лоу-кик). Спортсмены сравнительно часто пытаются проводить броски (14,5% от общего числа выполненных технических действий), однако только 38,9% из них эффективны.

Результаты анализа показывают, что удары руками являются высокоэффективной формой атаки: 69,6% из них попадают в цель. Однако контратакующие удары руками, как правило, носят защитный и отбойный характер, что делает их менее успешными. Комбинации ударов руками и ногами, косые удары руками и/или ногами, удары с переходами в борьбу (выполнение бросков) являются наиболее эффективными атакующими действиями, их успешность составляет 78,8%. Несмотря на это, они применяются лишь в 2,6% от общего числа атакующих и контратакующих действий.

Всесторонний анализ соревновательной деятельности показывает, что наиболее часто используемой тактикой являются удары руками, за ними следуют удары ногами и броски. Среди ударов руками большее число успешно достигает цели, чем среди ударов, которые не достигли цели. К сожалению, то же самое нельзя сказать об ударах ногами и бросках: большее число ударов не достигает цели [4, с. 210–212].

Первоначально мы посчитали все удары и технические действия вместе. Однако при дальнейшем просмотре видеозаписей стало ясно, что наиболее эффективными оказались контратакующие действия. Из 934 контратакующих действий 59,4% завершились ударом, а 40,6% – нет. Удары ногами имели меньшую вероятность приземления – 43,2%. Удивительно, но броски и комбинации, включающие скольжения и удары руками и ногами, были более эффективны, когда использовались как контратакующие, а не атакующие действия.

Результаты анализа показывают, что и общее число выполненных атакующих и контратакующих действий, и число ударов и других технических действий, достигших цели, у победителей выше, чем у побежденных.

Результат компаративного анализа соревновательной деятельности показывает, что эффективность атакующих действий, применяемых победителями и побежденными, а также результаты поединков практически всегда «закономерны». Общее число выполненных атакующих и контратакующих технических действий у победителей – 1 133, что составляет 57,5% и – 838 у побежденных (42,5%). Также у победителей больше число атакующих и контратакующих действий, достигших цели, – 635 (56,0%), а у побежденных – 413 (44,1%).

При сравнении данных можно заметить «расхождение» между количеством атакующих и контратакующих действий (1 971) и защитных (1 096). Это можно объяснить тем, что спортсмены реагируют на атаку соперника, в результате чего сочетают защитные действия с контратаками. Видно, что эффективность защитных действий, выполняемых руками, выше, чем телом и перемещением, хотя количество защитных действий шагом почти в два раза больше. Коэффициент эффективности защитных действий составляет: руками – 0,78; корпусом – 0,67 и движением (шагом) – 0,75. Эффективность защитных действий выражается отношением числа достигнутых целей к общему числу выполненных действий и составляет соответственно: руками – 78,1%, корпусом – 67,0% и движением – 74,7%.

Также нам видно, что из общего количества выполненных защитных действий преобладают защиты передвижением (шагом), из которых больше всего используется защита шагом назад и реже в сторону. На втором месте защита корпусом и здесь также видно, что больше применяется защита отклонением назад. На третьем месте защита руками (подставки и отбивы).

Анализ защитных действий показывает, что преобладает защита передвижением – 45,3%; далее – подставки руками – 15,4%; уклоны (отклоны) назад – 13,1%; отбивы – 9,9%; уклоны в сторону – 9,2%; нырки – 4,7% и шаг в сторону (уход с линии атаки) – 2,4%.

Общий процент эффективности защитных действий у победителей составляет 76,1%, а



у побежденных – 71,2 %. Результаты отличаются всего на 4,9 %, однако общее число выполненных защитных действий у побежденных на 84 больше (590), чем у победителей (506).

Анализ защитных действий показал, что спортсмены, даже высококвалифицированные, в основном полагаются на отклонение или шаг назад для защиты. Крук В. М. считает, что это связано с инстинктом самосохранения [3, с. 111–116].

Спортсмены реагируют инстинктивно, стараясь держаться подальше от источника угрозы. Кроме того, на начальных этапах обучения спортсменов часто акцентируют внимание на использовании защиты с отклонением или шагом назад и не уделяют должного внимания освоению других видов защиты (например, уклонению и уходу в сторону).

Выводы. Анализ соревновательной деятельности квалифицированных спортсменов выявил общие тенденции в использовании их технико-тактического арсенала. Затем были определены наиболее эффективные варианты ведения боя с учетом индивидуальных особенностей каждого спортсмена. Анализ рукопашного боя и универсального боя показал, что спортсмены даже высокого класса не используют весь свой потенциал и недостаточно осознают уровень своей подготовленности [2, с. 105–106].

Было установлено, что основной причиной низкой эффективности проявления ими технико-тактического мастерства является слабый уровень психологической устойчивости, который приводит к неспособности справиться с предстартовым волнением и вести бой с любимым соперником, независимо от ранга соревнований и места их проведения.

Наши исследования выявили необходимость подготовки спортсменов-рукопашников с начальных этапов начальной подготовки и специализации. Значительное время должно уделяться борцовой подготовке, а индивидуальная технико-тактическая подготовка высококвалифицированных спортсменов-рукопашников должна строиться на преимущественном изучении либо ударной, либо борцовой техники с акцентом на длинные, средние и короткие дистанции.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема соревновательной практики спортсменов по рукопашному бою в рамках анализа выступлений высококвалифицированных спортсменов. Цель исследования – определить основные технико-тактические характеристики, определяющие результативность соревновательной деятельности квалифицированных спортсменов. К методам исследования, использованным в статье, можно приобщить анализ, синтез, классификацию и формализацию. К основным результатам исследования следует отнести то, что спортсмены, даже высококвалифицированные, в основном полагаются на отклонение или шаг назад для защиты. Мы считаем, что это связано с инстинктом самосохранения. Спортсмены реагируют инстинктивно, стараясь держаться подальше от источника угрозы. Кроме того, на начальных этапах обучения спортсменов часто акцентируют внимание на использовании защиты с отклонением или шагом назад и не уделяют должного внимания освоению других видов защиты (например, уклонению и уходу в сторону). Выводом является следующая формулировка: анализ соревновательной практики как основного этапа годичного цикла подготовки спортсменов по рукопашному бою являются неотъемлемой частью при тренировке будущих спортсменов.

Ключевые слова: эффективность соревновательной деятельности, уровень подготовленности, психологическая устойчивость, сравнительный анализ.

SUMMARY

The article deals with the problem of competitive practice of athletes in hand-to-hand combat within the framework of the analysis of the performances of highly qualified athletes. The purpose of the study is to determine the main technical and tactical characteristics that determine the effectiveness of competitive activity of qualified athletes. The research methods used in the article can include: analysis, synthesis, classification and formalization. The main results of the study should include: athletes, even highly qualified, mostly rely on a deviation or a step back for pro-



tection. We believe that this is due to the instinct of self-preservation. Athletes react instinctively, trying to stay away from the source of the threat. In addition, at the initial stages of training athletes often focus on the use of protection with a deviation or a step back and do not pay due attention to the development of other types of protection (for example, evasion and sidestepping). The conclusion is the following formulation: the analysis of competitive practice as the main stage of the annual cycle of training athletes in hand-to-hand combat is an integral part in the training of future athletes.

Key words: effectiveness of competitive activity, level of preparedness, psychological stability, comparative analysis.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баркалов С. Н. Физическая подготовка сотрудников органов внутренних дел: уточнение понятий и конкретизация задач // Наука-2020. М., 2020. С. 45–52.
2. Карпов А. В. Основы практического обучения рукопашному бою // Научный журнал. 2017. № 4 (17). С. 105–106.
3. Крук В. М. Актуальные проблемы психологической работы в системе морально-психологического обеспечения оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел Российской Федерации // Психопедагогика в правоохранительных органах. М., 2015. С. 111–116.
4. Моськин С. А. Использование боевых приемов борьбы сотрудниками органов внутренних дел // Совершенствование физической подготовки сотрудников правоохранительных органов. Орел, 2019. С. 210–212.
5. Скорин С. С. Универсальный бой как составной элемент физической подготовки сотрудников УИС РФ // Ведомости УИС. 2022. № 1 (236). С. 68–74.



L. A. Svarkovskaya

UDC 373.2

THEATRICAL CULTURE AND ITS FORMATION IN PRESCHOOL CHILDHOOD

Introduction. In preschool age, foundation for the development of a child's personality is laid. The formation of personality is impossible without the moral and aesthetic development of a preschool child. The Federal State Education Standard for Preschool Education aims teachers at raising children of a new generation – free-thinking and creative. Among a number of educational directions, the standard includes the need to form the foundations of artistic and aesthetic culture in preschool children. There are different ways to implement this direction. Introducing children to theater as an art form can be considered one of them.

Since ancient times, theatrical art has solved the problems of leisure and comprehensive effects on emotional, moral, cultural development of the personality of the younger generation (S. P. Shendrikova, T. V. Shushara [10, p. 26]). Developing theatrical culture from preschool age is an important issue in preschool pedagogy. In the practice of modern theater, a steady tendency of appealing to pre-school-age spectators was revealed, which was the prerogative of the puppet theater in the traditional system of aesthetic education.

Formulation of the purpose of the article, its relevance. In preschool childhood, theatrical activities and theatrical art are of particular importance, since this is the age of play and vivid emotions, and theater for children is one of the main types of play and a way of learning about the surrounding world. Theater contributes to the developing of a child's imagination, culture of behavior, and enriches him with knowledge and ideas. Through theatrical performances, a child is introduced to the works of literature, music, fine arts and the rules of etiquette in a bright, emo-



tional way (E. A. Antipina [1, p. 5], A. S. Tochilkina [8, p. 98], I. V. Shtanko, K. M. Lopacheva [9, p.133]). That is why the formation of theatrical culture in preschool children is an important practical task, which actualizes the problem of determining the content of the concept of “theatrical culture of a preschool child” and setting tasks for its formation. It substantiates the relevance of the problem and allows to define the purpose of the article.

The purpose of the article is to analyze approaches to the interpretation of the concepts “theatrical culture”, “theatrical culture of a preschool child” and program tasks for its formation in comprehensive general education and partial programs.

Presentation of the main material. An analysis of scientific publications has shown that the concepts of “theatrical culture”, “theatrical culture of an individual”, “theatrical culture of society” have different approaches to interpretation, are interpreted in different aspects, and are often equated or replaced with one another. The term “theatrical culture” is widely studied by different sciences: art history, aesthetics, cultural studies, sociology, etc. The term “theatrical culture” is often correlated with other types of art (for example, musical culture, etc.). As a broader concept to denote all types of art, the term “artistic culture of an individual” is often used.

In the infrastructural aspect, theatrical culture is considered as a complicated multicomponent system of institutions of different levels (from professional theatres to amateur clubs). In the institutional aspect, theatrical culture is viewed through the content (repertoire) and functioning (material and technical base) of theaters, A. S. Tochilkina [8, p. 99] in her studies calls it “theatrical life of the city”.

Analysis of scientific publications shows that along with the notion “theatrical culture”, the concept of “theatrical culture of an individual” is often found, which is considered as a part of the philosophical and artistic worldview. A. P. Bayko, A. A. Karavay [2, p. 52] note that on the background of research on this topic in various sciences, there are much fewer pedagogical studies

devoted to the development of personality at different stages of its formation as a subject of theatrical culture. The above-mentioned authors consider the theatrical culture of an individual as a special area of personal culture, including knowledge about theatrical culture (domestic and foreign), abilities and skills to perceive, experience and evaluate stage art; creative needs and abilities of an individual, characteristics and qualities necessary for theatrical activities.

Among the pedagogical studies on this topic, the dissertation of V. V. Maksimovich is also of interest [4]. The author considers the theatrical culture of schoolchildren as an integrative theatrical and educational space, consisting of the unity of educational institutions: theater, educational organization, family.

In a number of studies (K. M. Lopacheva, I. V. Shtanko), theatrical culture is often considered also in the audience aspect and defined as “theatrical culture of a viewer” [9, p. 34]. Its cultivating is a pressing issue in a pedagogy today. For modern theater the active position of the viewer is typical. For this reason, the concept of “spectator culture” is acquiring a new expanded content today. I. V. Shtanko, K. M. Lopacheva [9, p. 34] in their studies consider the concept of “spectator culture” in the context of its formation in preschoolers while introducing them to theatrical art through artistic communication between the viewer and the work.

The leading role in the formation of a preschooler’s theatrical culture belongs to adults (parents and teachers). The key factor in this case is the activity factor: through practical actions (theatrical methods and technologies) of adults, the theatrical culture of children is formed. I. D. Pelikh [5, p. 176] notes that theatrical culture cannot be formed without children’s theatrical activity itself (just as physical culture cannot be formed without training, reading culture cannot be formed without reading books, etc.). Theatrical activity occupies one of the leading places, permeates all types of activities in the educational process of a modern preschool educational organization. It is a powerful tool for developing all qualities of a child’s personality. Like any ac-



tivity, theatrical activity contains three components: cognitive, emotionally-valuable and activity ones. Following A. P. Bayko, A. A. Karavay [2, p. 54] and the main points of the activity theory, we define the theatrical culture of a preschooler as a complex of ideas and elementary knowledge about the theater and the rules of behavior in it; ability to perceive and evaluate theatrical art; demonstrate creative needs, characteristics and qualities of an individual necessary for theatrical activities.

We analyzed the tasks of educating a preschooler's theatrical culture basing on the three components identified in this definition: cognitive (knowledge); emotionally-valuable; activity component. They were the criteria for analyzing program tasks in the Federal Educational Program of Preschool Education FEP PE) [11] and partial programs (E. A. Antipina "Theatrical activities in kindergarten" [1]; O. V. Goncharova "Theatrical palette" [3]; E. G. Churilova "Art-fantasy" [6]; N. F. Sorokina "Theater – creativity – children" [7]).

The analysis showed that the tasks of forming the cognitive component of a preschooler's theatrical culture are reflected in different programs unequally: in FEP PE the main tasks are reflected (introduction to the history of the theater, its genres, structure, professions, different types of theatrical activities), in partial programs the tasks are specified and detailed. Summing them up, we can highlight the following: introduction to the history of the theatre and its role in human life; formation of ideas about different types and genres of theatre; formation of ideas about the characters of a person (hero, personage) and expressive means used to convey them; acquaintance with playwrighting as a special type of literature intended for the stage; formation of ideas about creative interpretation of the play when it is staged; broadening knowledge about the interaction of different arts in theatrical performance; acquaintance with theatrical professions, with the structure of the stage and audience hall; formation of knowledge about the rules of behavior in the theater.

Not all programs include the tasks of forming the emotionally-valuable component of the

formation of theatrical culture. In FEP PE [11] the tasks of children's emotional development in theatrical activities are defined in a broad sense. In the context of our research, partial programs deserve attention, where the tasks of the emotionally-valuable component are detailed: the development of "emotional anticipation" before going to the theater; cultivating interest in different types of theater (hand puppet, finger puppet, glove puppet, tabletop, etc.); development of artistic perception, emotional compassion, empathy towards the characters of literary works and theatrical performances; developing attention to the specifics of role playing; developing the ability to evaluate one's own and others' performance, celebrate the success of others, overcome stiffness and tension, and reluctance to go on stage; developing the ability to positively perceive the creativity of other people, learn to respect their results; understand the complex of theatrical expressive means.

The tasks of forming the activity component of a preschooler's theatrical culture are presented in all programs. Most often these are tasks of holding theatrical games and participating in dramatizations of literary works. FEP PE [11] supplements the above-mentioned tasks in detail with the following: developing the abilities to create, according to the proposed scheme and verbal instructions, sets and characters from different materials (paper, fabric, waste material, etc.); developing puppetry techniques in various theater systems (glove theater, cane theater, puppet theater, etc.); developing of skills to convey the specifics of a personage's character (facial expressions, gestures, movement, intonational and figurative speech); developing the ability to coordinate one's actions with a partner and evaluate the actions of characters in the play. A special place in FEP PE belongs to the tasks of a child's creative development in theatrical activity: forming the ability to change and invent new storylines, introduce new characters and actions in the dramatization of the plots of fairy tales and literary works.

Partial programs supplement the above-mentioned tasks with the following: developing the ability to stage a small play game; skills to pre-



pare a toy stage and place sets on it; the ability to take on a role, follow the director's instructions, and look for expressive means for one's image; the ability to focus on a partner, play along with him, maintain the semantic context of the play (if you forgot the words, find the appropriate ones); the ability to hear a hint; skills to participate in tragic and comic performances; formation of rules of behavior in the theatre; skills to design theatre posters and programs. All partial programs pay great attention to the development of artistic abilities through theatrical activities.

Conclusions. The concepts of "theatrical culture", "theatrical culture of an individual", "theatrical culture of society" have different approaches to interpretation and widely studied by various sciences. Developing theatrical culture from preschool age is a pressing issue in preschool pedagogy. The theatrical culture of a preschooler can be defined as a complex of ideas and basic knowledge about theatre and the rules of behavior in it; skills to perceive and evaluate theatrical art; demonstrate creative needs, properties and qualities of personality necessary for theatrical activity. Analysis of FEP PE and partial programs from the perspective of the presence and content of the tasks according to the following criteria: cognitive (knowledge); emotional and value; activity one, showed that the tasks of the activity component are presented in all programs and are implemented directly through the theatrical activity of preschool children. The tasks of forming the cognitive and emotional and valueable component of the formation of the theatrical culture are not clearly defined in all programs; they mainly focus on the emotional development of children in the process of theatrical activity and basic knowledge about it. In the most detailed and meaningful way the tasks of the formation of a preschooler's theatrical culture are presented in the partial programs: "Theater activities in kindergarten"; "Theater Palette"; "Art fantasy"; "Theater – creativity – children".

SUMMARY

The article reveals the importance of the formation of theatrical culture beginning from preschool childhood. The approaches to the interpretation of the concepts of "theatrical culture",

"theatrical culture of personality", "theatrical culture of a preschooler" are presented. The cognitive, emotional-valuable, and activity criteria for the formation of preschooler's theatrical culture are highlighted. According to these criteria, the results of the analysis of the Federal educational program of preschool education and partial programs ("Art-fantasy", "Theater – creativity – children: playing puppet theater", "Theatrical activities in kindergarten", "Theatrical palette") are shown.

Key words: theatrical culture; theatrical culture of the preschool child; preschool children; theatrical art; analysis of the tasks; the program.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрыто значение формирования театральной культуры с дошкольного детства. Представлены подходы к толкованию понятий «театральная культура», «театральная культура личности», «театральная культура дошкольника». Выделены когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный критерии формирования театральной культуры дошкольника. По данным критериям показаны результаты анализа Федеральной образовательной программы дошкольного образования и парциальных программ («Арт-фантазия», «Театр – творчество – дети: играем в кукольный театр», «Театрализованная деятельность в детском саду», «Театральная палитра»).

Ключевые слова: театральная культура; театральная культура дошкольника; дети дошкольного возраста; театральное искусство; анализ задач, программа.

LITERATURE

1. Antipina E. A. Theatrical Activities in Kindergarten. M.: Academy, 2018. 385 p.
2. Bayko A. P., Karavai A. A. Formation of Theatrical Culture of Teenagers in Club Activities [Electronic resource] // International Scientific Review of the Problems of Philosophy, Psychology and Pedagogy. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35567521_38598458.pdf (date of the application: 10.10.2023).
3. Goncharova O. V. Theatrical Palette: A Program of Artistic and Aesthetic Education. M.: Sphere Creative Center, 2018. 194 p.



4. Maksimovich V. V. Developing of Theatrical Culture of Schoolchildren as a Pedagogical Problem: Dissertation Abstract. ... Candidate of Pedagogical Sciences. M., 2005. 22 p.

5. Pelikh I. D. Experience in studying and forming the theatrical culture of primary schoolchildren [Electronic resource] // Herzen Readings. Child's Artistic Education. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28905058_71650826.pdf (date of the application: 15.11.2023).

6. Churilova E. G. Program of Organizing Theatrical Activities for Preschoolers and Primary Schoolchildren "Art Fantasy". M., 2016. – 127 p.

7. Sorokina N. F. Program "Theater – Creativity – Children: Playing Puppet Theater". M.: Arkti, 2004. – 185 p.

8. Tochilkina A. S. Theatrical Culture: Author's Understanding and Approaches to Research [Electronic resource] // Chelyabinsk Humanitarian. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teatralnaya-kultura-avtorskoe-ponimanie-i-podhody-k-issledovaniyu/viewer> (date of the application: 20.11.2023).

9. Shtanko I. V., Lopacheva K. M. Formation of the Spectator Culture of a Preschooler in the Process of Theatrical Activities [Electronic resource] // Bulletin of the State Humanitarian and Technical University. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_29945292_38157632.pdf (date of the application: 25.11.2023).

10. Shendrikova S. P., Shushara T. V. Dialogue of Cooperation Between Theater and Educational Process in the Light of Youth Upbringing: Historical Experience [Electronic resource] // Humanitarian sciences. № 4 (56). 2021. P. 29–36. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47952154> (date of the application: 26.10.2023).

11. Federal Educational Program of Preschool Education (Approved by Order of the Ministry of Education of the Russian Federation on November 25, 2022 № 1028 "On Approval of the Federal Educational Program of Preschool Education", registered with the Ministry of Justice of Russia on December 28, 2022 № 71847) [Electronic resource]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/> (date of the application 09.10.2023).

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ





**Н. У. Ремизова,
Т. В. Дымова**

УДК 378

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Введение. В современном образовательном контексте вопросы инклюзии и равных возможностей оказываются в центре внимания педагогического сообщества.

Значимость подготовки будущих педагогов к реализации инклюзивного образования подтверждается следующими фактами:

1. Необходимостью обеспечения качественного инклюзивного образования, поскольку в современном обществе все больше признается важность обеспечения равных возможностей в получении образования для всех обучающихся, включая тех, у которых есть особые образовательные потребности. В связи с этим специально организованный процесс подготовки будущих педагогов является неотъемлемым элементом обеспечения качественного инклюзивного образования.

2. Ростом количества учащихся с особыми образовательными потребностями. Для обеспечения их успешного образования и интеграции необходимо, чтобы будущие педагоги обладали не только базовыми, но и знаниями и умениями в области инклюзивного образования.

3. Законодательным обеспечением и стратегией развития инклюзивного образования, поскольку многие страны внедряют положения и поддерживают политику, направленную на развитие такого образования. Это создает потребность в подготовке педагогов, способных работать в инклюзивной среде и поддерживать включение всех учащихся в учебный процесс.

4. Социальной справедливостью и признанием права на образование, поскольку инклюзивное образование основано на принципах социальной справедливости и признании права каждого ученика на качественное образование. Подготовка будущих педагогов к реализации инклюзивного образования в школьных условиях является ключевым фактором для реализации этого принципа и создания равных возможностей для всех учеников.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Цель исследования состоит в разработке модели подготовки будущих учителей к реализации инклюзивного образования в школьных условиях.

Новизна:

– разработана модель подготовки будущих педагогов к реализации инклюзивного образования в школе;

– определены педагогические условия реализации модели подготовки будущих педагогов к реализации инклюзивного образования в школе.

Актуальность исследования. С одной стороны, наблюдается растущая потребность в обеспечении качественного инклюзивного образования и поддержки учащихся с особыми образовательными потребностями. С другой стороны, наблюдается недостаточная готовность будущих педагогов для эффективной работы в инклюзивной среде.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим несколько теоретических подходов к инклюзивному образованию.

1. Аксиологический подход. Философские направления современности предоставляют возможность анализировать вопросы ценностного отношения к инклюзивному образованию и людям с ограниченными возможностями. Результаты этого анализа могут быть применены для разрешения онтологических проблем, включая проблемы качества бытия людей с ограниченными возможностями при наличии или отсутствии инклюзивного образования.

Решение таких вопросов определяет особенность социально-философского понимания жизни и образования, а также социализации и адаптации людей с ограниченными возможностями в современном мире.



При исследовании философских вопросов в инклюзивном образовании невозможно обойти важные темы этики, такие как нормы и правила человеческого поведения, обязанности людей друг перед другом в совместном обучении и формирование этики инклюзивной образовательной среды под влиянием гуманистических ценностей.

В последние годы большое внимание уделяется проблемам педагогической деонтологии – обязанностей, моральных требований и норм в профессиональной деятельности педагога, включая работу в условиях инклюзивного образования (С. В. Алехина, Т. В. Фуряева, А. Ю. Шеманов, Н. М. Назарова, Е. Н. Моргачёва).

2. Социальный конструкционизм (Е. Л. Тихомирова, Е. Н. Благирева, Е. В. Шадрова). Этот подход подчеркивает важность социокультурного контекста и взаимодействия в процессе формирования образования. Согласно социальному конструкционизму, инклюзивное образование должно предоставлять обучающимся возможность социального взаимодействия, совместного обучения и создания знаний вместе с другими участниками образовательного процесса.

3. Дифференциация обучения (И. Д. Бутузov, И. В. Ильичева, А. В. Сичинава). Такое обучение предполагает индивидуальный и гибкий подход, который учитывает разнообразие потребностей и способностей учеников. Дифференциация обучения в инклюзивном образовании включает в себя адаптацию программ, методов и оценок с целью обеспечить максимальную поддержку и успех для каждого ученика.

4. Экологический подход (М. И. Кириллова, К. М. Петров). Этот подход основан на идее, что инклюзивное образование должно учитывать взаимодействие между учениками, педагогами, родителями и образовательной средой в целом. Экологический подход призывает к созданию благоприятной и адаптированной среды, которая поддерживает разнообразные потребности и способности каждого ученика.

Эти теоретические подходы составили основу для понимания принципов и целей инклюзивного образования. Сущность инклюзивного образования заключается в обеспечении равных возможностей для всех учащихся, включая тех, у которых есть особые образовательные потребности. Основным принципом инклюзивного образования – отказ от сегрегации и создание условий для включения всех учеников в регулярный образовательный процесс.

Эффективность инклюзивного образования, по нашему мнению, будет зависеть от следующих факторов:

1. Выявление образовательных потребностей учащихся, что позволит педагогам лучше понимать индивидуальные потребности каждого ученика и адаптировать образовательный процесс для обеспечения их успеха.

2. Реализация качественного обучения с учетом образовательных потребностей учащихся.

3. Внедрение стратегий эффективного обучения, которые способствуют развитию учащихся на основе их образовательных потребностей, таких как дифференцированное обучение, коллаборативное обучение и использование современных технологий и методик.

Для достижения результативной работы в инклюзивном образовании необходимо так же решить ряд проблем, включающих не только материальные аспекты и различные точки зрения общества, но и неподготовленность учителей к работе в новых условиях. Учитывая, что каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья имеет право на выбор образовательного учреждения, каждый учитель должен быть готов к реализации инклюзивного образования в реальных школьных условиях.

В качестве методологического основания моделирования процесса подготовки к реализации инклюзивного образования нами выбран компетентностный подход. Этот подход ценен тем, что направлен на развитие потенциала личности, наращивание ее компетенций. Концепция компетентностного подхода к процессу формирования личности и анализ структуры процесса обучения позволили определить профессиональную готовность как интегральную



характеристику личности, отражающую ее способность к личностному и профессиональному росту.

Под инклюзивной подготовкой педагога мы понимаем процесс, направленный на формирование знаний и умений личности, отражающий ее способность осуществлять профессиональные функции в контексте инклюзивного обучения.

На наш взгляд, наилучшим образом описать проблематику исследования во всех ее аспектах позволит модель подготовки будущих педагогов к реализации инклюзивного образования в школьных условиях. Разработанная нами модель включает три взаимообусловленных этапа: мотивационный, содержательный и рефлексивный.

Мотивационный этап характеризуется осознанием общечеловеческой значимости инклюзивного образования и направлен на активизацию личностного смысла формирования знаний и умений у будущих учителей реализации инклюзивного образования.

Содержательный этап отражает направленность педагогического процесса на приобретение студентами знаний и опыта, необходимых для успешной реализации инклюзивного обучения.

Рефлексивный этап направлен на анализ достигнутого уровня подготовленности к реализации инклюзивного обучения, способности к саморазвитию и оценке своих результатов.

Для активизации осознанного смысла формирования знаний и умений реализации инклюзивного образования у будущих педагогов, на мотивационном этапе использовались следующие практико-ориентированные ситуации:

1. Предложите несколько игровых моментов для школьников, направленных на формирование уважительного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья.

2. Разработайте программу проведения конкурса рисунков в классе на тему «Умение жить в мире непохожих людей».

3. Составьте план и содержание беседы с учащимися в ходе классного часа, необходимой для формирования толерантного отношения к другому человеку.

4. Предложите темы творческих проектов, в которых смогут участвовать школьники с разными физическими и интеллектуальными возможностями. Классифицируйте сильные виды деятельности между такими детьми.

На содержательном этапе модели студентам был предложен банк различных имитационных ситуаций, позволяющих формировать умения осуществлять эффективную коммуникацию с участниками, принимать конструктивные решения, нести за них ответственность:

1. Один из школьников класса проявляет негативное отношение к ребенку с ограниченными возможностями здоровья. Предложите конструктивное разрешение этой ситуации.

2. На уроке школьник с ограниченными возможностями здоровья занимается посторонними делами, не выполняя заданное педагогом задание. Сообщите, какие действия вы предпримите в этой ситуации.

3. Мама ребенка с ограниченными возможностями здоровья просит учителя в качестве домашнего задания задавать упрощенные задания по предмету. Расскажите, какое решение вы примите в этой ситуации, какую мотивацию будете использовать для этого.

Будущим учителям было предложено самим составить различные педагогические имитационные ситуации для инклюзивной школьной среды и проанализировать их в аудиторных условиях.

Рефлексивный этап был направлен на анализ достигнутого уровня подготовленности к реализации инклюзивного обучения, способности к саморазвитию и оценке своих результатов. В качестве педагогических средств этапа были использованы кейсы, в частности, такие, как:

1. Подготовьте презентацию, отражающую содержание деятельности педагога в инклюзивной школьной среде.

2. Подготовьте выступление на родительском собрании в классе, в котором есть два школьника с ограниченными возможностями здоровья.

3. Вам предстоит выступить на заседании методического совета в школе по теме, связан-



ной с использованием дидактических средств обучения. Сообщите об особенностях применения таких средств на уроках для школьников с разными физическими и интеллектуальными возможностями.

В процессе реализации модели были выявлены условия, которые, с нашей точки зрения, влияют и определяют результативность формирования готовности к реализации инклюзивного образования у будущих педагогов:

– применение технологии контекстного обучения, которая способствует формированию комплексной структуры профессиональной подготовки будущих учителей в контексте инклюзивного обучения путем оптимального сочетания результатов продуктивных и активных методов обучения и создания реалистичных ситуаций будущей практической деятельности;

– использование содержания педагогических дисциплин для стимулирования позитивной мотивации к реализации инклюзивного обучения, усвоения информации о различных аспектах развития, обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, а также об особенностях профессиональной работы учителя в контексте инклюзивного обучения;

– обеспечение последовательности и сохранение преемственности стадий подготовки к реализации будущими учителями инклюзивного образования, развитие и использование приобретенных ключевых навыков в реальной практике у студентов.

Выводы. Эта статья фокусируется на особенностях предложенной модели подготовки будущих учителей к реализации инклюзивного образования в школьных условиях. В рамках исследования проанализированы современные подходы к инклюзивному образованию; раскрыты сущность и факторы, характеризующие инклюзивное образование; определены педагогические условия, способствующие реализации модели подготовки будущих учителей к реализации инклюзивного образования. Компетентностный подход представлен в качестве методологического основания моделирования про-

цесса подготовки будущих учителей к работе в инклюзивной среде. В соответствии с исследуемой проблемой авторами предложен банк различных ситуаций на каждом этапе модели для подготовки будущих педагогов к реализации инклюзивного образования в школе.

В дальнейшем планируется более детальное изучение закономерностей и механизмов формирования опыта работы с учащимися, имеющими особые образовательные потребности, в сфере профессиональной подготовки и в системе дополнительного профессионального образования.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена изучению процесса формирования навыков инклюзивной компетентности у будущих педагогов. Раскрыты сущность и факторы инклюзивного образования. Компетентностный подход представлен в качестве методологического основания моделирования процесса формирования навыков инклюзивной компетентности. В соответствии с исследуемой проблемой авторами разработана модель формирования навыков инклюзивной компетентности у будущих педагогов, оснащенная системой практико-ориентированных ситуаций, выступающих в качестве основного дидактического средства и подчиненным целям подготовки будущих учителей к реализации инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, факторы инклюзивного образования, инклюзивная компетентность, модель формирования инклюзивной компетентности педагогов, практико-ориентированные ситуации, условия формирования инклюзивной компетентности будущих учителей.

SUMMARY

The article is devoted to the study of the process of developing inclusive competence skills among future teachers. The essence and factors of inclusive education are revealed. The competency-based approach is presented as a methodological basis for modeling the process of developing inclusive competence skills. In accordance with the problem under study, the authors have developed a model for developing inclusive com-



petence skills in future teachers, equipped with a system of practice-oriented situations that act as the main didactic means and subordinate to the goals of preparing future teachers for the implementation of inclusive education.

Key words: inclusive education, factors of inclusive education, inclusive competence, model for the formation of inclusive competence of teachers, practice-oriented situations, conditions for the formation of inclusive competence of future teachers.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина С. В., Шеманов А. Ю. Инклюзивная культура как ценностная основа изменений высшего образования // Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход. 2018. С. 5–13.
2. Благирева Е. Н. Социокультурная инклюзия: дефиниции и позитивные отечественные практики // Вестник культуры и искусств. 2019. № 3 (59). С. 73–81.
3. Бутузов И. Д. Дифференцированное обучение – важное дидактическое средство эффективного обучения школьников: дисс. ... канд. пед. наук. М., 1968. 323 с.
4. Василькова В. В. Миф в современном обществе: когнитивная концепция регрессии как перспектива интегративного подхода // Общество: философия, история, культура. 2023. № 12 (116). С. 16–22.
5. Демченко И. И. Инклюзивное образование в рамках подготовки будущих учителей: методологический аспект. 2019. Т. 3. № 1 (3). С. 21–253.
6. Дубров А. А., Глазкова Г. Б. Факторы эффективного инклюзивного образования // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 2 (99). С. 275–277.
7. Ильичева И. В. Реализация дифференцированного подхода в деятельности инновационного образовательного комплекса: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2017. 24 с.
8. Кириллова М. И. Экологический подход в инклюзивном образовании // Вектор науки ТГУ. 2012. № 3 (10). С. 112–114.
9. Назарова Н. М., Моргачёва Е. Н., Фуряева Т. В. Сравнительная специальная педагогика. М.: «Академия», 2011. 334 с.
10. Петров К. М. Экология человека и культура. СПб.: Изд-во СПУ, 2000. 376 с.
11. Сичинава А. В. Проблемы индивидуализированного и дифференцированного обучения в условиях реализации федеральных образовательных программ // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 6. С. 42–49.
12. Тихомирова Е. Л., Шадрова Е. В. Исследование инклюзивной культуры вуза как гетерогенной организации // Стратегии формирования инклюзивной среды: сб. науч. трудов по матер. междунаrod. науч.-практ. конф. (17–19 мая 2016 г.). СПб.: Изд-во АППО, 2016. С. 64–69.



**Е. И. Рязанова,
О. Е. Викторова**

УДК 376.3

К ПРОБЛЕМЕ УЧАСТИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Введение. Основы грамотной речи закладываются в человеке с детства. Именно поэтому дошкольный возраст является чувствительным периодом для ее становления. На данном этапе развиваются все компоненты речевой системы, в том числе и фонематическое восприятие, благодаря которому ребенок способен дифференцировать звуки, схожие по акустическим и артикуляционным признакам, выделять нужный звук из потока звуков, из сло-



гов и слов, определять его позицию в слове относительно других звуков и четко знать, из каких звуков состоит то или иное слово. Способность анализировать звуковой состав слова играет важную роль в формировании правильного звукопроизношения, звуко-слоговой структуры слова, грамматического строя и связной речи ребенка.

Развитие фонематического восприятия – одна из важнейших задач логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня. М. И. Саввиди и Т. Г. Семенова подчеркивают, что она должна иметь комплексный характер и основываться на продуктивном взаимодействии всех участников коррекционно-образовательного процесса, в том числе учителя-логопеда и родителей [9; 10]. Именно поэтому организация эффективного сотрудничества в рамках развития фонематического восприятия позволит не только устранить дефекты фонематической системы языка и звукопроизношения, но и заложить основы для дальнейшего успешного овладения грамотой.

В настоящее время увеличивается число детей с нарушениями речи, большая часть из которых имеет недоразвитие фонематического восприятия. У детей с общим недоразвитием речи третьего уровня это проявляется в смешении звуков, сходных по акустическим и артикуляторным признакам, а также в неспособности определения ребенком последовательности звуков в слове.

Проблема недоразвития фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня представлена в научных и методических работах основоположников отечественной логопедии: Е. Ф. Архиповой, Л. С. Волковой, Р. И. Лалаевой, Г. В. Чиркиной и Т. Б. Филчевой. Они указывали на необходимость развития фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, а также на значимость взаимодействия учителя-логопеда и родителей в рамках логопедической работы по данному направлению.

Стоит отметить, что активное участие родителей в логопедической работе благоприятно сказывается не только на эффективности исправления речевых недостатков, но и на его темпе. Чем быстрее родители осознают необходимость и целесообразность взаимодействия с учителем-логопедом и начнут активно включаться в логопедическую работу, тем легче дети с речевыми отклонениями смогут адаптироваться к ее условиям. Помимо этого, четко организованная совместная коррекционная работа под руководством учителя-логопеда положительно влияет на повышение педагогической грамотности родителей.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Цель данной статьи – теоретически изучить и экспериментально обосновать необходимость организации взаимодействия учителя-логопеда и родителей в работе по развитию фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня. Проведя анализ литературы по проблеме исследования, мы выяснили, что вопрос взаимодействия учителя-логопеда и родителей в рамках развития фонематического восприятия у детей старшего дошкольного с общим недоразвитием третьего уровня возраста изучен недостаточно. Несмотря на то, что в специальной научной и методической литературе приводятся отдельные задачи, методы и приемы работы по развитию фонематического восприятия, не представлены условия для организации эффективного взаимодействия учителя-логопеда и родителей в логопедической работе по данному направлению. Данный факт обуславливает актуальность проблемы исследования.

Изложение основного материала статьи. Фонематическое восприятие представляет собой наиболее простой уровень распознавания речевых высказываний и лежит в основе понимания речи. Л. С. Волкова определяла фонематическое восприятие как «...специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова» [6]. Оно содержит в себе два компонента: фонематический слух и звуковой анализ.



Недоразвитие фонематического восприятия оказывает негативное влияние на своевременное формирование навыков чтения и письма, что приводит к трудностям в овладении грамотой и отрицательно сказывается на дальнейшем обучении и успеваемости детей по программе общеобразовательной школы. И. Н. Чукарина отмечала, что «коррекция нарушений фонематических процессов является первой, обязательной составляющей при работе с детьми с общим недоразвитием речи» [11, с. 136]. Недоразвитие фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня выражается в несформированности процессов дифференциации звуков, которые схожи по акустическим и артикуляторным признакам. Наиболее сложными для дифференциации оказываются звуки позднего онтогенеза: свистящие, шипящие и сонорные. Нарушается дифференциация следующих групп звуков [7].

1. Звонкие – глухие, например: [Б]-[П], [Д]-[Т], [Г]-[К], [З]-[С], [Ж]-[Ш]. Нарушенное произношение и смешение этих пар звуков отчетливо слышно при произнесении ребенком слоговых рядов, например: «Па-па-ба, да-да-та, са-за-са, ша-ша-жа». В словах это слышится как: «бантик – пантик», «зонт – сонт», «жук – шук» и так далее.

2. Твердые – мягкие, например: [М]-[М'], [В]-[В'], [С]-[С'], [З]-[З']. При произнесении слов это слышится как: «мама – мямя», «волк – вёк», «собака – сябака», «нос – нось», «зуб – зюп» и так далее.

3. Свистящие – шипящие, например: [С]-[Ш], [З]-[Ж], [Ц]-[Ч]. Преимущественно дети заменяют шипящие на свистящие звуки: «шапка – сапка», «душ – дус», «живот – зивот», «чайник – цайник», «цирк – чирю». Возможны и следующие замены: «пес – пеш», «заяц – жаяц». Также замены могут происходить и внутри самих групп звуков: [Ц]-[С], [Ч]-[Ш] и так далее.

4. Сонорные звуки [Р]-[Л] и их мягкие пары. В словах звуки заменяются следующим образом: «рак – лак», «улыбка – урыбка». Также дети могут заменять и мягкие сонорные звуки: «салат – саят», «рак-ряк», «рюкзак-люкзак».

Недостаточное развитие фонематического восприятия оказывает отрицательное влияние на своевременное овладение ребенком операциями фонематического анализа и синтеза, что в дальнейшем сказывается не только на звукопроизношении, но и на процессах чтения и письма. Также большие затруднения вызывает подбор слова на заданный звук, что говорит о несформированности фонематических представлений [5].

А. Н. Гвоздев выделяет главную причину несформированности звукового анализа у дошкольников в ОНР III уровня: «...характерная двигательная несформированность артикуляционного аппарата» [2, с. 28].

В научных трудах Л. С. Волковой, Р. И. Лаевой, Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной доказано, что состояние фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня характеризуется следующими особенностями:

- нарушение процесса дифференциации звуков, схожих по акустическим и артикуляционным признакам, в произношении и на слух;

- несформированность навыков звукового анализа и синтеза;

- несформированность фонематических представлений [2].

Для достижения поставленной цели был организован и проведен эксперимент на базе МБ ДОУ «Детский сад № 104», г. Новокузнецк, в котором приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. На первом этапе исследования для диагностики актуального уровня развития фонематического восприятия у детей данной категории была использована система логопедического обследования О. И. Крупенчук.

Полученные данные свидетельствуют о том, что ни у одного из 10 (100 %) детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня не наблюдается высокого уровня развития фонематического восприятия (0 %), на среднем уровне находится один ребенок (10 %), уровень ниже среднего наблюдается у 3 детей (30 %), а низкий уровень развития фонемати-



ческого восприятия показали 5 детей (50 %). Наибольшие затруднения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня вызвали задания, предполагающие использование навыков звукового анализа и синтеза. Так, большинство детей из экспериментальной группы не смогли звук в слове и подобрать слово на заданный звук. С заданиями на определение количества и последовательности звуков в слове, а также на составление слова из заданных звуков не справился ни один ребенок.

Проведя анализ результатов эксперимента, мы выявили следующее: у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня фонематическое восприятие не развито в полной мере и не соответствует возрастным показателям. Представленные данные позволяют говорить о необходимости целенаправленной и комплексной коррекционной работы, построенной на основе организации эффективного взаимодействия учителя-логопеда и родителей детей данной категории.

Включение родителей в логопедическую работу по развитию фонематического восприятия является важным условием для успешного преодоления речевого нарушения у детей. В данном случае комплексный подход позволит повысить мотивацию и заинтересованность ребенка в исправлении собственного речевого дефекта, положительно скажется на повышении коррекционно-педагогической компетентности родителей и эффективности логопедической работы в целом [9].

Для подтверждения необходимости организации взаимодействия учителя-логопеда и родителей был проведен второй этап экспериментального исследования, участниками которого являлись родители детей 5-7 лет с ОНР III уровня. Его целью было выявление осведомленности родителей в вопросах необходимости развития фонематического восприятия и включения в логопедическую работу.

В опросе приняли участие 10 родителей, которым была предложена анкета, содержащая 8 вопросов, на каждый из которых были предусмотрены два варианта ответа: да или нет.

1. Замечали ли Вы, что Ваш ребенок не различает / путает некоторые звуки?

2. Замечали ли Вы, что Ваш ребенок испытывает затруднения при подборе слова на заданный звук?

3. Знаете ли Вы, что такое «фонематическое восприятие» и для чего оно необходимо ребенку?

4. Было бы Вам интересно узнать, что это такое?

5. Считаете ли Вы, что логопедическая работа важна?

6. Считаете ли Вы, что для успешной логопедической работы необходимо включение родителей?

7. Хотели бы Вы принимать участие в организации логопедической работы под руководством учителя-логопеда?

8. Хотели бы Вы посещать консультации, тематические родительские собрания или мастер-классы, которые организует учитель-логопед?

По результатам опроса мы выяснили следующее:

– 20 % (2 человека) не замечали трудностей в различении звуков у своих детей;

– 10 % (1 человек) не замечали у своих детей трудностей при назывании слова на заданный звук;

– 100 % (10 человек) не имеют представления о том, что такое фонематическое восприятие;

– 70 % (7 человек) было бы интересно узнать, что такое фонематическое восприятие;

– 100 % (10 человек) родителей считают логопедическую работу необходимой;

– 80 % (8 человек) считают важным включение родителей в логопедическую работу;

– 70 % (7 человек) родителей хотели бы принять участие в логопедической работе со своим ребенком;

– 60 % (6 человек) хотели бы посещать различные мероприятия, организованные учителем логопедом. Результаты опроса представлены на рисунке (см. рис. 1).

Исходя из результатов эксперимента, мы пришли к выводу о том, что большинство родителей посчитали необходимым свое участие в логопедической работе и сотрудничество с

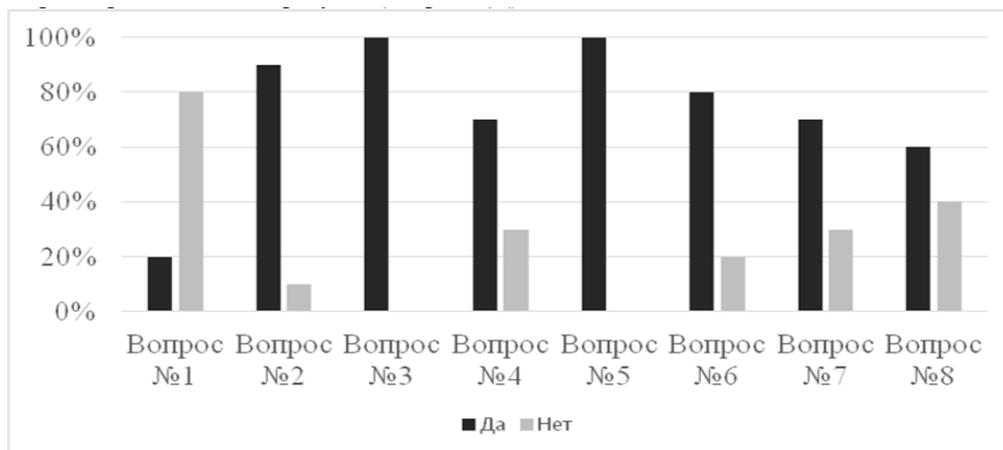


Рис. 1. Результаты анкетирования родителей детей с ОНР III уровня

учителем-логопедом. Этот факт свидетельствует о необходимости правильной организации взаимодействия учителя-логопеда и родителей.

Для успешного включения родителей в коррекционно-образовательный процесс мы выделили следующие направления работы учителя-логопеда:

- консультирование и поддержка родителей по вопросам воспитания и обучения детей с нарушениями речи;
- повышение педагогической компетентности родителей в рамках развития фонематического восприятия у детей с ОНР III уровня;
- повышение мотивации и заинтересованности родителей в организации взаимодействия с учителем-логопедом.

Для осуществления эффективного взаимодействия учителя-логопеда и родителей необходимо использовать такие формы взаимодействия, как индивидуальные консультации, тематические родительские собрания, семинары-практикумы, проведение открытых логопедических занятий, выполнение домашних заданий учителя-логопеда [1].

Взаимодействие предполагает использование средств коммуникации, необходимых для обеспечения своевременного обмена и распределения информации между участниками. Для этого мы предложили следующие средства связи [4]:

1. Журнал взаимодействия, в котором отражаются проведенные встречи, собрания и консультации. В нем представлен календарно-тематический план организованной совместной деятельности учителя-логопеда с семьями детей, где отражены разделы работы в соответствии с перспективным планированием учителя-логопеда: гласные звуки, различение гласных и согласных звуков, различение твердых и мягких согласных звуков, различение звонких и глухих согласных звуков, различение согласных звуков из разных фонетических групп. По каждому разделу учитель-логопед предлагает родителям игры и упражнения для каждой ступени развития фонематического восприятия;

2. Индивидуальные домашние тетради для детей с заданиями от учителя-логопеда. Выполняя домашние задания, родители помогают детям закреплять знания и автоматизировать навыки, полученные на логопедических занятиях;

3. Информационно-коммуникационные технологии, актуальные в настоящее время: социальные сети (ВКонтакте, Одноклассники), мессенджеры (Сферум, WhatsApp, Viber), электронная почта, сайт дошкольной образовательной организации или личный сайт учителя-логопеда). С помощью этих средств связи родители могут задать вопрос или получить консультацию учителя-логопеда по интересующей теме в индивидуальной форме.



Выводы. Таким образом, развитие фонематического восприятия является одной из главных задач логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Результаты проведенного эксперимента обосновывают необходимость включения родителей в коррекционно-развивающую работу и сотрудничество с учителем-логопедом в рамках развития фонематического восприятия у детей. Выделены необходимые условия для организации эффективного взаимодействия учителя-логопеда и родителей детей с ОНР III уровня: реализация направлений работы учителя-логопеда по включению родителей в коррекционный процесс, определение форм взаимодействия с родителями и средств коммуникации для обмена и передачи информации между участниками.

АННОТАЦИЯ

В статье представлено эмпирическое исследование взаимодействия учителя-логопеда и родителей по развитию фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Фактором практической ценности проведенной научной работы можно считать возможность использования результатов экспериментального исследования в качестве опоры при решении проблемы взаимодействия учителя-логопеда и родителей в рамках развития фонематического восприятия у дошкольников с общим недоразвитием третьего уровня.

Ключевые слова: фонематическое восприятие, общее недоразвитие речи третьего уровня, звуковой состав слова, фонематический анализ и синтез, логопедическая работа, взаимодействие учителя-логопеда и родителей.

SUMMARY

The article presents an empirical study of the interaction of a speech therapist teacher and parents on the development of phonemic perception in older preschool children with general speech underdevelopment. A factor of the practical value of the scientific work carried out can be considered the possibility of using the results of an experimental study as a support in solving the problem of interaction between a speech therapist tea-

cher and parents in the framework of the development of phonemic perception in preschoolers with general underdevelopment of the third level.

Key words: phonemic perception, general underdevelopment of speech of the third level, the sound composition of the word, phonemic analysis and synthesis, speech therapy work, interaction between the speech therapist and parents.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ажищева Т. А. Эффективные формы работы учителя-логопеда с родителями // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сб. матер. Ежегодн. междунаро. науч.-практ. конф. № 5. 2016. С. 222–224.

2. Аржанова О. В., Медведева Е. Ю. Нарушения фонематических процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. № 71 (2). 2021. С. 26–29.

3. Вакуленко О. В. Яковлева Н. И. Педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольного образовательного учреждения // Гуманитарные науки (г. Ялта). № 2 (42). 2018. С. 147–152.

4. Грибукова О. Г. Подготовка будущих логопедов к работе с родителями, имеющими детей с нарушениями речи // Концепт. № 8. 2018. С. 26–33.

5. Двуреченская О. Н. К вопросу о фонематическом недоразвитии речи // Проблемы современной науки и образования. № 39 (81). 2016. С. 101–108.

6. Исаева Н. А. Формирование фонематического восприятия у детей с ограниченными возможностями здоровья с использованием инновационных методик // Специальное образование. Т. 2. 2017. С. 65–69.

7. Медведева Е. Ю., Богаткова А. К. Исследование нарушений фонематической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. № 64-4. 2019. С. 127–130.

8. Пенклиди Д. В., Горбунова О. Ф. Логопедическое сопровождение семьи, имеющей ребенка старшего дошкольного возраста с об-



шим недоразвитием речи третьего уровня // Новое слово в науке: перспективы развития. № 2 (8). 2016. С. 90–92.

9. Саввиди М. И. Особенности взаимодействия учителя-логопеда и родителей в процессе коррекционной работы // Science Time. № 10 (22). 2015. С. 314–317.

10. Семенова Т. Г. Формирование готовности родителей к коррекционно-логопедической работе с детьми с речевыми нарушениями // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Т. 5. № 3. 2008. С. 62–66.

11. Чукарина И. Н. Коррекция нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях // Auditorium. № 2 (22). 2019. С. 136–138.



**С. В. Рымарь,
А. И. Рымарь**

УДК 376.2

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО И КОРРЕКЦИОННО- РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) породило новые когнитивные пред-

почтения у учащихся, предполагающие интенсивное внедрение наглядных средств обучения, переход от репродукции к креативности. В настоящее время образовательный процесс предполагает освоение ИКТ учащимися начальной школы и использование учителем электронных образовательных ресурсов с целью обучения. Данное положение продиктовано новыми требованиями ФГОС третьего поколения, принятыми в 2021 году [5]. Современная школа включает в себя также и интегрированное обучение, где все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах. Степень сложности обучения повышается, ведь абсолютно к каждому ребенку нужен индивидуальный подход [2].

Вследствие значительного увеличения темпа жизни, объема знаний и умений также сильно возросла и информационная насыщенность учебного процесса. В связи с этим задачей учителя становится продумать и использовать новые формы и методы обучения таким образом, чтобы мотивировать школьника и сделать процесс понимания и запоминания наиболее эффективным.

В поисках решения была рассмотрена технология интеллектуальных (ментальных) карт. Это современный метод обучения, позволяющий хорошо усвоить учебную информацию, способствующий развитию поисковой деятельности и формированию позиционного мышления. Интеллект-карты представляются в виде рисунков, а рисование является одним из любимых занятий у детей 6–10 лет, оно развивает мелкую моторику, эстетический вкус и творческие способности ребенка. Но главное – информация в виде образов, картинок доступна для понимания младших школьников компенсирующих и коррекционно-развивающих классов.

Цель статьи – описание разработки и апробирования на практике применения ментальных карт по различным направлениям внеуроч-



ной деятельности в начальных классах компенсирующего и коррекционно-развивающего образования.

Актуальность. Построение ментальных карт – это техника, которую можно использовать на разных уроках и на всех ступенях обучения. Но возник вопрос: может ли данная технология помочь в организации внеурочной деятельности в начальной школе? Учителю важно проводить воспитательную работу систематично, активно включая в нее всех детей в классе, объединяя во внеурочных мероприятиях не только детей, но и их родителей, сохраняя интерес и мотивацию, не применяя время затратных форм внеурочной деятельности [1].

Изложение основного материала статьи.

Объективная реальность современного общества требует от учителя освоения новых возможностей информационной среды. Во ФГОС третьего поколения начального общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения 31 мая 2021 года, были добавлены требования по освоению ИКТ учащимися и использованием их учителем на уроке. Так, ученики должны владеть современными техническими средствами в ходе обучения и повседневной жизни, а учителям необходимо формировать у обучающихся культуры пользования информационно-коммуникационными технологиями [5, с. 4]. Технология ментальных карт поможет систематизировать данные, улучшить интеллект или вообще упростить генерацию новых идей и запомнить большое количество сведений за короткое время.

Ментальная карта (интеллект-карта, «карта ума» или «mind map») – это инструмент визуализации мыслей, их структуризация и создание плана действий. Такая форма работы показывает бесконечное разнообразие возможных ассоциаций и, следовательно, неисчерпаемость возможностей мозга.

Как современное средство визуализации учебной информации ментальная карта, согласно классификациям А. Антоновой, П. Н. Тарасенко и др., относится к инфографике, под которой в широком смысле понимается альтернативный способ представления информации,

сочетающий иллюстративность рисунка и вербально-логическую наполненность текстов. О. О. Князева отмечает, что данный визуальный подход позволяет учитывать индивидуальные особенности учащихся и способствует развитию у них визуального мышления.

Внешне ментальная карта напоминает дерево. Для создания карты достаточно карандаша, бумаги или онлайн-программы. Благодаря необычному способу представления информации «карта ума» помогает легко интегрировать любой вид деятельности от командной работы до индивидуального разбора какого-либо учебного вопроса, правила, идеи; сконцентрировать внимание учащихся на основной идее, заключенной в центре схемы и подкрепленной яркими иллюстрациями; увидеть цепочку рассуждений, закономерности и взаимосвязи элементов, сохраняя при этом концентрацию на значимых деталях, а не большом потоке информации; повысить эффективность запоминания и воспроизведения информации с помощью четкой структурированности схемы и ее подразделов – более значимые идеи ближе к центру; понять ученику свой индивидуальный способ восприятия, обработки и представления информации при составлении собственной инфографики или заполнении ее веток; представить даже сложный или монотонный учебный материал в интересном и красочном формате, что помогает вовлечь учащихся в образовательный процесс.

Основные свойства ментальных карт: наглядность, эстетичное оформление и привлекательность, легкость восприятия и запоминания, творческая направленность, идейная мобильность, актуальность [6].

Составление и использование «карт ума» эффективно не только на уроке, но и во внеурочной деятельности, например, при изучении нового материала, анализе жизненных ситуаций, рефлексии и самопознании, саморазвитии, планировании [3].

Релевантно ли обучение составлению собственных ментальных карт в начальной школе? Знакомство с инфографикой уже с первых классов вполне оправданно, так как тематиче-



ское планирование позволяет легко внедрить данную технологию в учебный процесс и повысить его эффективность.

Если внедрение интеллектуальных карт в начальных классах при обучении и внеурочной деятельности допустимо, то на каких же этапах урока можно их использовать? Ответ на данный вопрос еще раз подчеркивает универсальность данной технологии, так как ментальные карты прекрасно вписываются на разных этапах урока: при изучении нового материала, закреплении, обобщении, а также при подготовке проекта, презентации, конспектировании и творческих активностях во внеурочной деятельности.

Формы работы с ментальными картами также крайне разнообразны. Учитель может составить ментальные карты и представить их на презентации, индивидуально в распечатанном виде или в форме плаката, использовать шаблоны готовых карт как опорный материал для демонстрации правила, предоставлять только часть готовой схемы для ее дальнейшего заполнения на уроке или проекте, организовать различные виды парной, групповой или командной работы в ходе урочной или внеурочной деятельности. Как уже было отмечено, ментальные карты являются крайне перспективными для организации исследовательской и проектной деятельности [4].

Применение технологии ментальных карт позволяет повысить эффективность и результативность решения различных образовательных задач, связанных с формированием универсальных учебных действий (УУД): информационной и коммуникативной компетентностью, личностным и регулятивным развитием [2, с. 72].

Итак, за счет большого разнообразия способов применения данной технологии, обилия всевозможных форм работы с использованием соревновательного элемента, творческих решений, возможности проектной деятельности ментальные карты помогают повысить мотивацию школьников, их конкурентоспособность, способствуют формированию предметных и коммуникативных компетенций, выявлению

причин когнитивных затруднений и вовлечению учащихся в активный и увлекательный образовательный процесс.

Рассмотрим практику применения технологии ментальных карт при организации внеурочной деятельности в начальных классах компенсирующего и коррекционно-развивающего образования.

Практическая работа по использованию технологии ментальных карт при организации внеурочной деятельности проходила, например, в 1«Б» классе СОШ № 34 г. Владимира. В классе были ученики с различными отклонениями: ЗПР, гиперактивность, резкие перепады эмоционального состояния.

Технология ментальной карты была применена в процессе разработки и проведения тематической недели социально-культурной направленности на тему «Береги нашу планету». С целью лучшего понимания плана работы учащимися, а также повышения мотивации и вовлеченности в учебную деятельность была разработана и составлена ментальная карта с яркими иллюстрациями, по которой учащиеся путешествовали в течение недели.

Ученики восприняли карту с энтузиазмом, так как рисунки и картинки у детей с особенностями вызывают яркое представление, им проще сосредоточить внимание на ярких образах, чем на обычном тексте. На протяжении недели карта сохраняла интерес и мотивацию детей к занятиям. В конце недели провели итоговое мероприятие-праздник «Защита природы», где активное участие приняли не только учащиеся, но и родители. Дети с радостью показывали карту и рассказывали обо всем, что узнали и что сделали за эту неделю. Яркие образы, запечатленные в рисунках ментальной карты, помогли запомнить, систематизировать и обобщить полученную информацию.

Во время исследовательской деятельности во 2«Б» классе СОШ № 34 г. Владимира также была поставлена цель разработать и апробировать на практике применение ментальных карт по различным направлениям внеурочной деятельности в начальных классах компенсирующего и коррекционно-развивающего образования.



В процессе наблюдения была замечена заинтересованность школьников темой здоровья. В беседе с классным руководителем было выяснено, что проблемы здоровьесбережения актуальны в данном классе.

Учитывая актуальность проблемы, был разработан и реализован проект по спортивно-оздоровительному направлению «Галактика Здоровья». Целью проекта было формирование навыков здорового образа жизни. На этапе планирования работы на первом сборе в процессе «мозгового штурма» ребята нарисовали на доске ментальную карту, в которой определили основные направления исследования проблемы. Затем темы были распределены между участниками проекта. Все обучающиеся класса и родители были включены в активную исследовательскую деятельность.

Реализация проекта прошла в форме внеурочного мероприятия «Путешествие по Галактике Здоровья», для которого разработана ментальная карта была изображена в форме космической галактики с неоткрытыми, неизведанными планетами. С помощью ракеты на магните учащиеся «летали» от одной планеты к другой, «открывая» их и давая им названия по направлениям исследования. Ребята отстаивали свою точку зрения о правильном питании, о режиме дня, о гигиене, о спорте, об отдыхе и чистоте окружающего мира. Для активизации творческой деятельности были использованы такие формы, как разгадывание ребусов, динамические паузы, дидактические игры малой и средней подвижности, эстафеты и др. Кармашек каждой планеты наполнялся материалами. Карта-плакат «Галактика Здоровья» была освоена и заполнена полезной информацией о здоровье. Так ментальная карта превратилась в интерактивное дидактическое пособие, которое можно использовать на других уроках и во внеурочной деятельности.

Обучающиеся класса коррекционно-развивающей направленности в активной игровой деятельности смогли проявить свои исследовательские навыки, научились действовать слаженно, отстаивать свою точку зрения. Продуктом проекта явилась «ментальная карта-плакат».

Было решено применить эту технологию в других направлениях организации внеурочной деятельности. Например, была использована технология металлических карт для организации планирования дня в летнем лагере на базе СОШ № 2 пгт Вербовский Владимирской области. Вместе с детьми и вожатыми в рамках летнего лагеря была разработана ментальная карта-плакат «Планета Детства».

Как же проходила работа с данной картой? В нижней части карты находились кармашки, в них дети положили записки со своими интересами (интересы отряда). Ежедневно на планерке из каждого отряда выбирались ребята, вожатые им придумывали задания (игры), где в конце игры оставался один участник. Он доставал из своего кармашка листок, на котором был указан один из интересов. Потом в течение 2-3 часов вожатые составляли сценарий дня по выбранному интересу-направлению и планировали развлекательные мероприятия.

Было решено обратиться к духовно-нравственному направлению во внеурочной деятельности, так как в исследуемом классе появились проблемы межличностных взаимоотношений. Принято решение привлечь учащихся 3«А» класса СОШ № 34 г. Владимира к поиску и решению проблем в классе. Была поставлена цель – сформировать установки на сотрудничество, построение позитивных отношений в коллективе класса. Для этого были разработаны заготовки для ментальной карты «Наш дружный класс».

Заготовки имеют вид картинок с изображением проблем. Школьники в процессе анализа взаимоотношений в своем классном коллективе прикрепляют картинки-проблемы на доске по мере их обнаружения вокруг центрального вопроса, соединяют их линиями – так создается основное «дерево» ментальной карты проблем. А затем ученики вместе с учителем ищут решение этих проблем и отражают их на «ветках», идущих от каждой проблемы. Было замечено, что к такой работе целесообразно подключить школьного психолога. Карта находится в классе постоянно. Картинки-решения проблем выступают «подсказками» в построении позитивных отношений в коллективе класса.



Возвращаясь к современности и актуальности использования новых технологий в работе учителя начальных классов, нельзя не сказать о существующих электронных программах. Совсем необязательно составлять всю карту от руки, ведь существуют специальные программы, помогающие выполнять «карту разума» в цифровом режиме. Е. Ю. Буглаева и Н. В. Изотова указывают программы, специализирующиеся на создании ментальных карт: «ConceptDraw MINDMAP Professional», «Mind Manager Pro 6» и «Edraw Mind map» [2, с. 72].

Несмотря на неоспоримое удобство узконаправленных программ, есть большое количество платформ с расширенным арсеналом функций, освоив которые, учитель и ученики смогут создавать разные виды инфографики или найти наиболее понятый для себя интерфейс работы с различными схемами и оформлением.

После проведенных уроков и мероприятий с использованием технологии ментальных карт и рассмотрения нескольких специализированных платформ для создания «карт ума» был разработан алгоритм подготовки к созданию ментальной карты для учителя, а также инструкция составления данного вида инфографики в программе «Visme».

Перейдем к результатам работы над алгоритмом. Разработанный алгоритм подготовки к созданию ментальной карты предполагает, что учитель определяет: цель работы с «картой ума» на данном уроке или в ходе внеурочной деятельности; задачи работы с ментальной картой, в зависимости от вида умения или навыка, которому будет посвящен урок или серия уроков при работе с ментальной картой; какой путь или этапы работы предполагаются при формировании данных умений или навыков; какая форма работы планируется на уроке.

Составленный алгоритм полностью соответствует принципам учебной и внеурочной деятельности с использованием средств наглядности. Так, следуя этому плану, учитель соблюдает: принцип целенаправленности, осознавая цель применения средств визуализации учебной информации на конкретном уроке для реализации обучающего, развивающего или

воспитательного аспекта обучения; принцип системного квантования, который обеспечивает лучшее восприятие и запоминание материала за счет компактного расположения в определенной системе и выделенных в нем смысловых опорных пунктов; принцип функциональности, который реализуется в процессе планирования ментальной карты, а именно определения, каким умениям и навыкам будет посвящено общение с использованием данной инфографики и какой аспект обучения (обучающий, воспитательный, развивающий или познавательный) будет с помощью нее реализован, что также обеспечивает практическую сторону обучения; принцип когнитивной визуализации, благодаря которому эффективность усвоения и систематизации знаний повышается, что происходит за счет использования когнитивных графических элементов, зрительных «опор» (графики, ментальные карты, иллюстрации), которые, с одной стороны, компактно иллюстрируют содержание, а с другой – задействуют правое «образное» полушарие ребенка.

Выводы. Современная школа в соответствии с ФГОС НОО создает условия для многогранного развития и социализации каждого обучающегося начальной школы. В соответствии со стандартом третьего поколения среди личностных, метапредметных и предметных требований к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы в начальной школе установлены те, которые касаются развития компетенций в области ИКТ, а также компетенций учителя во внедрении цифрового контента на уроках. Использование инфографических материалов, а именно ментальных карт, становится необходимым условием для достижения этих требований.

Коррекционно-развивающее образование в современной школе учитывает характер и глубину индивидуальных проблем детей, дефицитов, имеющих в их развитии, прогнозируемую или реальную степень риска школьной дезадаптации. Внеурочная деятельность обладает обширным потенциалом в создании условий для достижения всеми учащимися, независимо от возможностей здоровья, необходимого социального опыта и формирования системы ценностей в свободное от учебы время.



Интеллект-карты созвучны содержанию ФГОС и деятельностному подходу в обучении. Учитывая особенности использования карт в начальной школе, существует возможность с их помощью повысить качество образовательных и воспитательных результатов в классах коррекционно-развивающей направленности.

Коррекционно-развивающие занятия и внеурочная деятельность являются не только формой обучения, но и условием, которое обеспечивает успешное достижение воспитательных результатов, предусмотренных программой, при создании специальных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Одним из таких условий можно считать применение современных технологий, в частности технологии ментальных карт.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена описанию разработки и апробирования на практике применения ментальных карт по различным направлениям внеурочной деятельности в начальных классах компенсирующего и коррекционно-развивающего образования.

Ключевые слова: технологии, ментальные карты, внеурочная деятельность, начальные классы, компенсирующее и коррекционно-развивающее образование.

SUMMARY

The article is devoted to a description of the development and testing in practice of the use of mental maps in various areas of extracurricular activities in the primary classes of compensatory and correctional developmental education.

Key words: technology, mental maps, extracurricular activities, primary classes, compensatory and correctional developmental education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева В. М., Чурикова Л. В., Будунова Л. Г. Эффективное использование метода интеллект-карт на уроках: метод. пособие. М.: ГБОУ «ТемоЦентр», 2013. 44 с.

2. Изотова Н. В., Буглаева Е. Ю. Система средств визуализации в обучении иностранным языкам // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 2. С. 70–74.

3. Меньков С. Ментальная карта – примеры составления [Электронный ресурс]. URL: <http://start-for.ru/mentalnaya-karta-primery-sostavleniya>.

4. Насибова Б.А. Использование «ментальных карт» в начальной школе [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2016/10/17/ispolzovanie-mentalnyh-kart-v>.

5. Об утверждении ФГОС начального общего образования: приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286 [Электронный ресурс] // URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-nachalnogo-obshchego-obrazovaniia.

6. Тарасенко П. Н. Использование инфографики на сайтах испанских интернет-СМИ // Журналист. Социальные коммуникации. 2011. № 2. С. 97–98.





**Н. С. Кожанова,
М. А. Болгарова,
Е. А. Черных**

УДК 376.42

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ К БРАКУ И СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ КАК КОМПОНЕНТА СОЦИАЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ

Введение. Актуальность исследования обусловлена возрастанием значимости института семьи для стабильности жизни общества и государства, сохранения и поддержания национальной безопасности.

Проблема подготовки молодых людей к браку и семейной жизни синтезирует различные аспекты нравственного, правового и физического воспитания и имеет особый психологический смысл. Взаимосвязь между различными аспектами социальной жизни и структурой семьи подчеркивает ее влияние на общественное и государственное благополучие. Это обуславливает приоритетность мероприятий по обучению молодежи аспектам семейной жизни как важной государственной функции, которая активно поддерживается на официальном уровне, включая политику Российской Федерации.

В федеральных нормативных документах семья отнесена к традиционным ценностям наряду с жизнью, достоинством, правами и свободами человека, патриотизмом, гражданственностью и др., а ослабление семейных связей указывается в угрозах и рисках для сохранения традиционных ценностей.

Проблема воспитания семьянина и подготовки молодых людей к семейной жизни и браку отражается в современных психологических и социологических исследованиях А. В. Сай-

фулина, Г. П. Сайфуллиной, Ф. Р. Кинжалиевой, В. Ф. Федотова и др. Ведется активное изучение психологической готовности молодежи к семейной жизни, поиск путей развития ее отдельных компонентов, изучается готовность к родительству в молодой семье и т. п., тогда как в педагогических исследованиях последнего десятилетия обнаруживается дефицит теоретических и прикладных исследований, раскрывающих четкие стратегии, подходы, содержание и технологии формирования готовности к браку и семье. В период с 2014 по 2022 годы на молодежных форумах «Иволга», «Синергия», «Территория смыслов» и др. проводились семинары-интенсивы, краткосрочные образовательные программы и социальные практики по развитию готовности молодежи к браку и семейной жизни, однако для закрепления результатов такой работы и получения долгосрочных положительных эффектов необходима системная работа и длительное сопровождение [6]. Анализ современных научных публикаций выявил недостаток комплексных образовательных инициатив для лиц с особенностями развития, направленных на подготовку к браку и семейным отношениям.

Формулировка цели статьи и ее актуальность. Целью статьи является раскрыть возможности образования в формировании готовности к семейной жизни и браку, молодых людей с интеллектуальной недостаточностью. Такая готовность является важной жизненной компетентностью, основополагающей составляющей жизни любого человека, в том числе с ментальными нарушениями, а кроме того, составляет потенциал социальной инклюзии.

Учитывая актуальность задач развития современного общества, важной является обеспечение социальной инклюзии, заключающейся в стремлении общества избежать социального исключения лиц с особенностями в развитии и дефицитами, обусловленными наличием различных ограничений здоровья.

Российские ученые Э. К. Наберушкина, С. В. Алёхина, Ю. А. Афонькина, Д. В. Зайцев, О. А. Селиванова и др. под социальной инклюзией понимают включение лиц с ограничен-



ными возможностями здоровья в социальную сферу, социальные институты, сообщества, включая институт семьи. Успешность социальной инклюзии и полного социального включения не ограничивается созданием доступной среды, а во многом обеспечивается социальным потенциалом и навыками социального взаимодействия самих субъектов, для которых эта среда создается. Так, в работах Ю. А. Афонькиной, Г. В. Жигуновой в потенциал социальной инклюзии включаются возможности среды, являющейся полем социальных взаимодействий и реализации личностного потенциала каждого члена общества, в комплексе с возможностями и потенциалом самого человека, осуществляющего акты социального взаимодействия [3]. Среда семьи, в которой воспитывается человек, а затем его собственная – одна из основополагающих социальных сред, в которой содержатся условия удовлетворения самых важных психосоциальных потребностей человека, здесь он реализуется в определенной социальной роли и проявляет социальную активность [3, с. 451]. Однако для успешного функционирования субъектов в семье необходима готовность.

Молодые люди с особыми образовательными потребностями, связанными с интеллектуальными ограничениями, аналогично сверстникам без таковых, стремятся к созданию собственных семей. При этом политика государства определяет доступность вступления в семейные взаимоотношения женщины и мужчины вне зависимости от его интеллектуальных особенностей, а готовность к вступлению в социальные брачно-семейные отношения у лиц с интеллектуальными нарушениями зачастую недостаточна. В связи с этим становится очевидной необходимость проведения исследований включающих разработку механизмов и методической системы подготовки старшеклассников с интеллектуальными нарушениями к ответственным аспектам брачно-семейных отношений. Это сделает доступным для лиц с интеллектуальными нарушениями не только культурное пространство, инфраструктуру различных учреждений, но и счастье семейной жизни.

Исследование, представленное в статье, показывает, что при правильном подходе (компетентностном, системно-деятельностном) с использованием интерактивных технологий, проектировании содержания с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с интеллектуальными нарушениями, формирование у них готовности к будущей семейной жизни представляется возможным.

Изложение основного материала. Полноценное воспитание семьянина реализуется благодаря действию социальных, педагогических и психологических факторов. Это многоаспектный процесс; основными источниками формирования являются семья, школа, общество сверстников, художественная литература, средства массовой информации, общественность [1].

В психологической науке принято дифференцировать стремление вступить в супружеский союз и степень готовности к его заключению. И. А. Ерина и другие исследователи брачно-семейной системы, полагают, что устойчивость и благополучие семейных отношений зависят от уровня готовности к браку вступающих в него личностей [5].

Следуя утверждениям С. В. Жолудевой, И. А. Ериной и др., мы охарактеризовали готовность к семейной жизни как комплексное, многогранное явление, объединяющее различные аспекты, такие как эмоционально-волевые установки, нравственные ориентиры, мотивационно-ценностные предпочтения, интеллектуально-познавательные способности, знания и практические навыки, мобилизующиеся в определенных условиях и приводящие к эффективному выполнению действий [5, с. 139]. Готовность к браку и семейной жизни мы определяем как интегральную категорию, включающую мотивационную, когнитивную, операционально-деятельностную составляющие каждого из перечисленных содержательных аспектов. Формирование готовности к включению в любое социальное взаимодействие и деятельность, в том числе к вступлению в брак, повышает и обогащает потенциал социальной инклюзии личности обучающегося с интеллектуальной недостаточностью [2; 7].



При разработке и уточнении компонентов готовности к браку и семейной жизни нами были осмыслены и учтены индикаторы успешности социальной инклюзии, уточненные относительно института семьи, а также индикаторы, сформулированные М. С. Астоляц, О. А. Селивановой, характеризующие успешность социальной инклюзии, – это успешное функционирование личности в политическом, экономическом, социальном, символическом (психологическом) планах [2, с. 53]. Компоненты готовности к будущей семейной жизни были определены нами с опорой на компетентностный подход. Когнитивный компонент включает знания экономического, политического характера относительно семейной жизни, осведомленность о семейных взаимоотношениях, представления о динамике семейных процессов, знания правил и требований к поведению в семье, представления о своих и чужих эмоциях, понимание своего и чужого состояния, знание стратегий и способов регуляции своих эмоций, способов выхода из конфликтных ситуаций и др. Ориентировочно-рефлексивный компонент связан с мотивацией, ценностями, постановкой личных целей, планированием и оценкой перспектив, решений в контексте семейных отношений, выборе стратегий конструктивного взаимодействия. Операционный компонент касается развития и совершенствования алгоритмов и способов действий, обеспечивающих семейную жизнь, быт и коммуникацию, применения их для приобретения новых социальных и жизненных умений, которые необходимы в браке. Опытно-деятельностный компонент включает демонстрацию применения способов действий, способность к переносу и использованию накопленных знаний и навыков в жизненных ситуациях.

Интеллектуальная недостаточность является результатом постоянных и необратимых нарушений когнитивных процессов, обусловленных органическими повреждениями головного мозга. В ходе исследований детей, относящихся к данной категории, В. И. Лубовский и И. С. Кон, А. Р. Лурия, и др. отмечают у них пониженный уровень когнитивных спо-

собностей, что, в свою очередь, приводит к аномальному развитию высших психических функций, включая эмоциональный интеллект и общую личностную структуру, что значительно влияет на возможности и успешность социальной инклюзии [4].

В изучении готовности к браку и семейной жизни у обучающихся, приняли участие 48 обучающихся с интеллектуальными нарушениями в легкой степени 10-11 классов. Для оценки готовности и состояния компонентов использовались тестирование по блокам программы, беседы, наблюдение; применены адаптированные методики: «Ценностные ориентации» М. Рокича; «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна (раскрывающая морально-нравственные проявления по отношению к партнеру, эмпатийность, культуру чувств и др., являющиеся, по утверждению Л. И. Бершедовой и Н. В. Моляровой, важными индикаторами готовности к браку как интегральной категории); тест-карта оценки готовности к семейной жизни И. Ф. Юнда; карточки-ситуации для обучающихся с легкой степенью интеллектуальных нарушений).

В силу наличия индивидуальных особенностей и возможностей обучающихся с нарушениями интеллекта, оценка компонента готовности предполагала дифференциацию и отнесение к уровню. Мы использовали следующую систему определения уровней по каждому компоненту политической, экономической, социально-коммуникативной, символической (психологической) составляющей готовности к браку (табл. 1).

По результатам диагностики всех компонентов школьники были распределены по группам, в соответствии с актуальным их состоянием. Первая группа обучающихся, составившая 17 % от всех участников обследования, демонстрирующих умеренный дефицит когнитивной составляющей готовности, показала преобладание конкретных предметных ценностей над абстрактными, однако последние так же присутствуют в иерархии, в том числе счастливая семейная жизнь, склонность к формированию адекватных оценок событий, пла-



Таблица 1.

Система оценивания компонентов готовности к браку и семье

Критерий	Дескриптор 1 (описание уровня достижений, соответствующих 2 баллам)	Дескриптор 2 (описание уровня достижений, соответствующих 1 баллу)	Дескриптор 3 (описание уровня достижений, соответствующих 0 баллов)
Формирование понятия	Дает определение понятия, перечисляет его основные свойства, приводит примеры из окружающего мира	Дает определение понятия, но затрудняется перечислить его основные свойства или привести примеры явления или предмета из окружающего мира	Затрудняется дать определение понятия
Создание алгоритма решения задачи	Создает алгоритм решения задачи, приводящий от исходных данных к требуемому результату, соблюдая все необходимые принципы	Создает алгоритм, приводящий от исходных данных к требуемому результату, допуская незначительные нарушения свойств алгоритма	Создает алгоритм, не приводящий от исходных данных к требуемому результату
Выполнение действия	Осуществляет практические действия/операции/шаги по определенному алгоритму, получает результат	Воспроизводит практические действия/операции/шаги не структурированно, без учета требований и условий, нарушает алгоритм, не получает результат желаемого качества	Действует хаотично, не используя алгоритм
Рефлексия и корректировка способа действия	Производит рефлексивные действия самостоятельно, либо по заранее заготовленному алгоритму, самостоятельно производит корректировку способа действия, исправляет ошибки	Производит оценку только по заготовленному учителем сценарию, затрудняется самостоятельно произвести корректировку способа действия или выбора	Не производит рефлексивных действий

нируют события и деятельность по алгоритмам, проявляют стремление к личной жизненной реализации, но не понимают, как ее достичь, демонстрируют адекватное понимание эмоций и чувств других, адекватные поведенческие модели и способы решения внутрисемейных задач в смоделированных условиях. Вторая группа (37 %) – обучающиеся, продемонстрировавшие значительный дефицит когнитивной составляющей готовности, несформированную систему ценностей; они владеют алгоритмами простых бытовых и коммуникативных действий, отличаются нестабильностью восприятия своих и чужих эмоций и состояний, демонстрируя низкий уровень эмпатии и рефлексии действий и поведения; заметна их высокая склонность к эгоцентризму, импульсивно-

сти и ограниченной способности к самоконтролю; способны упрощенно анализировать обстоятельства с помощью взрослого. Третья группа (46 %), продемонстрировавшая значительный дефицит когнитивной составляющей, недостаточное осознание собственных эмоций, равнодушие и отсутствие интереса к переживаниям и состояниям окружающих, нетерпимость к проблемам других, склонность к использованию вербальной агрессии, демонстрируют неадекватные поведенческие модели в отношениях, при решении задач действуют хаотично, не используя планирования, алгоритмы, не стремятся узнать или использовать адекватные способы решения внутрисемейных задач, из-за ограничений способности к их пониманию и осмыслению причин и следствий.



Результаты, констатирующие различия в состоянии изучаемого явления, легли в основу разработанного и апробированного учебно-методического комплекса, обеспечивающего формирование готовности к браку и семейной жизни у обучающихся изучаемой нозологии. Учитывая свойственные обучающимся наглядно-действенные и наглядно-образные формы мышления, трудности осмысления и запоминания учебной информации, нарушение операциональной стороны мышления, репродуктивный характер преподавания учебных предметов, оказывается малоэффективным. Важно, что сложность материала не является определяющей в вопросах восприятия информации, а использование деятельностного подхода и интерактивных обучающих стратегий при работе с детьми, имеющими интеллектуальные ограничения, способствует значительному прогрессу в их обучении и развитии.

При использовании интерактивных заданий, организованной групповой активности ребенок попадает в условия, которые пробуждают его инициативность и самостоятельность, способствуя эффективному усвоению материала. Однако стоит отметить, что дети с интеллектуальными нарушениями испытывают значительные трудности в вопросах самостоятельности и самомотивации, эти качества необходимо развивать на каждом занятии, побуждая детей к действиям и активности.

По мнению Е. Е. Шулешко, А. П. Ершова, В. М. Букатова, в совместной деятельности обучающиеся, в том числе с интеллектуальными нарушениями, перенимают некоторые шаблоны поведения и личностные качества авторитетного взрослого и сверстника [4, с. 133]. Неспособные к полноценному самостоятельному планированию и объективной оценке результата, они ориентируются на того, кто зарождает у них больший положительный отклик. Организованная совместная деятельность и взаимообучение раскрывают положительные качества и скрытый потенциал [1].

Для формирования успешной готовности к браку и семейной жизни лиц с интеллектуальными нарушениями программа должна строиться на принципах системности, многоас-

пектности и комплексности, соответствовать запросам и возможностям обучающихся, особенно нужно учитывать его сильные стороны и социальный потенциал. Содержание программ должно обеспечивать формирование моделей поведения и алгоритмы действия при решении задач будущей семейной жизни (сохранения здоровья, финансовых задач, организации общего досуга, решения конфликтных ситуаций, социального взаимодействия и др.).

В структуру учебно-методического комплекса интегрированы два учебных курса для учащихся 10-11 классов. Комплекс обеспечен модульной программой на 34 академических часа в каждом году обучения, рекомендациями по реализации программы, цифровыми образовательными ресурсами, поурочными конспектами, сценариями игр, рабочими тетрадями, системой критериального оценивания, веб-ресурсом для родителей в версиях для ПК и мобильных устройств. При разработке основных модулей программы курсов мы реализовали намерение интегрировать содержательную и процессуальную подготовку со стратегиями личностного развития. К ключевым критериям относились научно подтвержденная база, практическая результативность и интерактивный характер учебного процесса, который постепенно усложнялся, а также индивидуальный подход, учитывающий образовательные потребности и специфические ограничения внутренних ресурсов обучающихся.

При разработке содержания каждого модуля учитывались трудности обучающихся с ментальными нарушениями в понимании сложных и многогранных социальных явлений, наличие искажения в их мировоззрении и фрагментарность донесенных представлений. В связи с этим материал для освоения был адекватно подобран, адаптирован под особые образовательные потребности обучающихся и приближен к их реальной жизни.

В комплекс вошли рабочие тетради, включающие систему разноуровневых и вариативных заданий интерактивного характера с ментальным обеспечением качественной обратной связи. Такая система предполагает самостоятельный выбор степени сложности за-



дачи и фиксации успешности ее выполнения, обеспечивая субъектность, самооценивание, возможность постепенно прогрессировать и отслеживать собственный результат. Актуальные, связанные с реальной жизнью обучающихся задания обеспечили положительное влияние на учебную мотивацию и формируют жизненные компетенции.

Для решения задач формирования готовности к браку обучающихся с нарушениями интеллекта, мы использовали способ поэтапного программирования, который в результате позволяет формировать способы действий, в том числе рефлексивных, умственные и практические действия, которые обучающиеся с нарушениями интеллекта могут использовать на уроках и переносить в жизненные ситуации.

Выводы. Все вышеизложенное позволяет нам констатировать что, несмотря на важность вопроса готовности к браку, на которую указывают законопроекты, социальные нормы и правила общества, мы наблюдаем недостаточную подготовку детей с нарушением интеллекта к браку и семейной жизни.

Рассматривая семью как социальный институт, а готовность к браку и семейной жизни как готовность к социальному взаимодействию и потенциал социальной инклюзии на индивидуальном уровне, следует оценивать степень и характер включенности в социальную группу, в деятельность, общение и межличностное взаимодействие. Эти компоненты характеризуют индивидуальный инклюзивный потенциал каждого обучающегося и становятся его возможностями и ресурсами.

Готовность обучающихся 10 и 11 классов с нарушениями интеллекта в легкой степени, характеризуется реже достаточной, чаще – минимальной сформированностью когнитивного, ориентировочно-рефлексивного, операционального и опытно-действенного компонентов. Отмечается недостаточность коммуникативного, нравственного, правового, экономического, мотивационно-ценностного и эмоционально-волевого содержания потенциала современного школьника с интеллектуальным нарушением как будущего семьянина.

С учетом особых образовательных потребностей и дефицитов готовности к браку и семейной жизни молодых людей с нарушениями интеллекта в легкой степени разработана и внедрена программа «Воспитание будущего семьянина» и учебно-методический комплекс, прошедшие успешную апробацию в Опорных образовательных центрах и получившие положительную рецензию Регионального ресурсного центра образовательных технологий по работе с детьми, имеющими особенности развития.

АННОТАЦИЯ

Статья содержит результаты научного исследования, раскрывающего актуальность вопроса обеспечения социальной инклюзии обучающихся старших классов с интеллектуальными нарушениями на примере подготовки к браку и семейной жизни. Описаны компоненты и результаты изучения готовности к браку и семейной жизни. Научно обоснованы требования к содержанию и организации процесса формирования готовности старшеклассников к браку и созданию семьи, предложены методы и технологии, соответствующие их особым образовательным потребностям и возможностям.

Ключевые слова: образование, жизненные компетенции, социальная инклюзия, семья, готовность к браку и семейной жизни, особые образовательные потребности, обучение лиц с интеллектуальными нарушениями.

SUMMARY

The article contains the results of a scientific study revealing the relevance of the issue of ensuring social inclusion of high school students with intellectual disabilities on the example of preparing for marriage and family life. The components and results of studying readiness for marriage and family life are described. The requirements for the content and organization of the process of forming the readiness of high school students for marriage and family creation are scientifically substantiated, methods and technologies corresponding to their special educational needs and capabilities are proposed.



Key words: education, life competencies, social inclusion, family, readiness for marriage and family life, special educational needs, education of persons with intellectual disabilities.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арскиева З. А., Магомедова З. З., Евмиева Б. А. Развитие смысложизненной ориентации у подростков // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 1 (65). С. 47–53.
2. Астояц М. С. Социальная инклюзия: попытка концептуализации и операционализации понятия // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. № 12. С. 51–58.
3. Афонькина Ю. А., Жигунова Г. В. Анализ социальных сред в контексте обеспечения независимой жизни людей с инвалидностью // Государственное управление. Электронный вестник. 2018. № 69. С. 445–461.
4. Белявский Б. В. Обучение детей с нарушением интеллекта социальному взаимодействию в процессе моделируемой педагогом деятельности: дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург: Уральский гос. пед. университет, 2012. 209 с.
5. Ерина И. А. Психологические условия готовности молодежи к браку и семейным отношениям // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2018. № 4 (44). С. 135–139.
6. Сайфуллин Г. П. Социальные практики семейств в развитии готовности молодежи к браку и семейной жизни: востребованность и потенциал // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 2 (94). С. 60–66.
7. Селиванова О. А. Социальная инклюзия: учеб. пособ. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2020. 176 с.



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ





С. А. Заважин

УДК 159.9.01

ПРОБЛЕМЫ ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ФОКУСЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Научные исследования и жизненная практика свидетельствуют, что большинство современных молодых людей испытывают значительные сложности в процессе гендерной социализации¹, не в состоянии выстраивать прочные взаимообогащающие эгалитарные сексуально-эротические и любовно-семейные отношения. Эта проблема далеко не нова. На нее еще столетие тому назад обратил пристальное внимание выдающийся австрийский врач, психолог, педагог Альфред Адлер.

В трудах А. Адлера актуализируется круг вопросов, имеющих научно-практическую ценность и для сегодняшнего состояния антрополого-гуманитарного знания: человеческая сексуальность, половая стратификация общества, подлинная и мнимая мужественность и женственность, сексуальное развитие и поведение в нормативных и анормативных вариантах, сексуальная зависимость, женская эмансипация, любовь и брак, подготовка к семейной жизни, спецификация гендерного просвещения и воспитания.

Данная тематика органично встроена в философско-психологическую концепцию Адлера, в соответствии с которой человек решает фундаментальные жизненные проблемы, исходя из сложившейся в его внутреннем мире композиции двух врожденных интенций: социального чувства (социального интереса) и стремления к личной значимости (доминированию, властвованию, величию).

¹Под гендерной социализацией в данной статье понимается процесс усвоения норм, установок и практик в сфере сексуальной активности, согласующихся с культурными представлениями о назначении мужчин и женщин.

Ребенок, по мысли Адлера, приходит в этот мир с чувством единства со всем человеческим родом, априорно потенцирующим его на сотрудничество с Другими для достижения предельной цели своего развития через построение идеального общества. Однако ребенок получает от Природы только возможности полноценной реализации социального чувства. В реальности существует масса факторов, препятствующих этому: дисгармоничные статусно-ролевые отношения в обществе; высокий уровень атомизации, девальвация духовных ценностей, пропаганда потребительской психологии; кризисное состояние институтов социализации; эмоциональная депривация ребенка в семье; слабая психолого-педагогическая подготовка воспитателей. К такого рода факторам Адлер также причисляет токсичную структуру гендерных отношений в социуме, сложившуюся в человеческой цивилизации в результате многовекового мужского господства.

По убеждению Адлера, вся общественная система: обычаи, традиции, мифология, законы, мораль, религия, искусство, наука, институты образования, брака и семьи в той или иной степени воспроизводит и поддерживает привилегированный статус мужчины с одновременным обесцениванием женского начала, которому несправедливо атрибутируется духовная, интеллектуальная, эмоциональная, нравственная второсортность, ограниченность, рецептивность, социальная неполноценность.

Социальный порядок, общественное сознание, семейные устои благоволят врожденному желанию мальчика главенствовать, добиваться успеха любой ценой, играть в отношениях доминирующую роль, стимулируют его честолюбие, внушают ему идею собственного величия. Именно власть и привилегии синонимизируются в таком обществе с понятием мужественности. Мальчику по мере взросления необходимо постоянно ее подтверждать. Обычно это делается за счет обесценивания, демонизации другого пола, оппозиционности ему, вытеснения из своей личности всех качеств, традиционно приписываемых женщинам: заботливости, терпимости, миролюбивости, сострадательности, эмпатичности, жертвенности.



В условиях фаллократической культуры, доказывает Адлер, то, что принято считать «мужественностью», является, прежде всего, чистой воды эгоизмом, удовлетворением своего самолюбия и внушением себе чувства превосходства и доминирования над другими, которые нередко resultируются в откровенное или латентное насилие [4, с. 112–113].

Однако мужскому стандарту поведения, ориентированному на властвование и гегемонию, замечает Адлер, не все мужчины могут соответствовать. Таких подвергают остракизму за отсутствие милитаристской маскулинности, которую называют «мужественностью». Они равнодушны к доминированию, склонны к социальному инфантилизму, терпимости, сострадательности. Их называют «девчонкой», «бабой», заставляя отказаться от этих черт характера, следовать предписанному патерналистской культурой репертуару «мужской половой роли», требующей всегда быть «наверху».

Ощущение своей гендерной роли как ущербной, не соответствующей культурным требованиям, подчеркивает Адлер, заставляет мальчика искать возможности компенсировать чувство неполноценности неконструктивным способом – через «мужской протест» – «слепой бунт против реальности, содержащий сильный комплекс превосходства» [2, с. 108]. Природное стремление к гармоничному, эгалитарному общению между полами в этом случае подвергается деструкции, программируя невротическое поведение в сексуально-эротических и брачно-семейных отношениях.

Невротик, по Адлеру, руководствуется в отношениях сверхценной идеей всегда поступать так, как будто он совершенный мужчина. У невротика чувство неполноценности идентифицируется с ощущением женственности, которое компенсаторно включает психологическую защиту, необходимую, чтобы удержаться в мужской роли. Невротика раздрает когнитивный диссонанс: «я женщина (или как женщина), а хочу быть мужчиной». Эти противоборствующие когниции отражаются на его внешнем облике, поступках, таких невротических чертах характера, как честолюбие, не-

доверчивость, враждебность, себялюбие, ответственность. Невротик живет с чувством постоянного напряжения, будет ли он признан мужчиной [3, с. 65].

Уточняя психологический смысл мужского протеста, Адлер подчеркивает, что в нем скрыта исходная компенсирующая воля к власти, которая реализуется женскими средствами. Доминирование и манипулирование в отношениях достигается через мазохистскую, пассивно-гомосексуальную позицию [3, с. 66].

Понятие «мужской протест» или «плюс-ситуация» в индивидуальной психологии приложимо и к женщинам, которые в большинстве испытывают неудовлетворенность своей половой ролью, требующей по умолчанию принять подчиненное положение во всех сферах жизнедеятельности, что формирует у них сильное чувство неполноценности, часто трансформирующееся в комплекс неполноценности, генерирующий невротическо-девиантные формы гендерного самоосуществления.

На страницах своих трудов Адлер описывает наиболее характерные для «больной культуры, разьедаемой стремлением к власти и политикой повышения престижа» [3, с. 24] типы гендерной социализации женщин.

Первый тип – «маскулинный». Уже в детстве, пишет Адлер, девочка, ощущая неполноценность, обусловленную ее полом, пытается энергично дистанцироваться или полностью отказаться от женской роли быть «внизу» путем подражания мальчикам, демонстративной маскулинизации, дискредитации фемининности, бегства от природного предназначения посредством ориентации на социальный успех, преуспевание в видах деятельности, традиционно считающихся мужскими. Такая женщина распространяет свое доминирование на брачно-семейные отношения, стремясь подчинить мужа и детей, директивно управлять ими. В результате дочери женщин данного типа копируют поведение матери, а у сыновей формируется стойкое неприятие женщин, отвращение к браку.

Второй тип женщин – комформистский. Относящиеся к нему обладают незаурядными



адаптационными способностями, внешне показывают смирение, уступчивость, послушание, покорность, за которыми на самом деле прячется протест против сексизма, выраженный в форме демонстративно-мнимой невротичности, болезненности, слабости. С помощью этих инструментов женщина, полагает Адлер, во-первых, увиливает от исполнения своей гендерной роли, а во-вторых, добивается хотя бы в семейной структуре власти и привилегий.

Третий тип, как его характеризует Адлер, условно может быть назван мазохистским. Такая женщина живет с убеждением природной женской неполноценности, с обреченностью существа второго сорта, способного исключительно к подчинению, превознесению мужчин и в то же время извлечению выгоды из униженного положения посредством обмена покорности на дополнительную поддержку, переложения своих обязанностей на мужчину. В трактовке Адлера данную социальную установку женщин он обозначает как тщательно спланированную месть мужскому сообществу за причиненные боль и страдания [4, с. 118–119].

Неудовлетворенность гендерной ролью у женщин второго и третьего типов, согласно позиции Адлера, зримо проявляется в их воспитательных практиках, которые отличаются реактивностью, неуверенностью, хаотичностью, тенденцией возложить всю полноту ответственности за воспитание детей на отцов и учителей [4, с. 120].

С точки зрения Адлера, господствующие в общественном сознании ложные представления о социокультурной неполноценности женщин и превосходстве мужчин препятствуют гармонизации всей системы взаимодействия между полами, продуцируют деформации полового развития, бесконечные гендерные конфликты, неудачные браки, сексуальные девиации. Подчинение одного пола другому искажает характер сексуального инстинкта, который природой запрограммирован на полноценную реализацию в гармоничных моногамных отношениях. Между тем в патерналистской цивилизации сексуальность – одна из значимых

систем социальной стратификации, поддерживающая привилегированное положение мужчин и подчиненное – женщин.

Такая интерпретация Адлером сексуальности зримо отличалась от понимания ее в классическом психоанализе, где она позиционировалась как первоисточник психической энергии личности, фундаментально определяющей сценарии ее развития в культуре. В индивидуальной психологии психическая энергия не сопряжена с сексуальным инстинктом, а воспринимается как бессознательное стремление к самоутверждению и социальному взаимодействию. Именно эти врожденные чувства, их конфигурация обуславливают формы и развитие сексуальности.

А. Адлер соглашался с З. Фрейдом, что ребенок уже с первых дней жизни обнаруживает свою сексуальность. Однако ее проявления, на взгляд Адлера, жестко не предопределены наследственной схемой развертывания этого инстинкта, а больше зависят от окружающих условий, характера воспитательных влияний, наконец, личностной позиции по отношению к эротизму. Фрейдовское утверждение, что ребенок – это полиморфное, страдающее половым извращением существо, Адлер считал поэтической вольностью [1, с. 324].

А. Адлер весьма критично относился к достаточно влиятельной в начале XX века теории врожденности характера и ведущей роли биологического функционала в психосексуальном развитии, которая позволяла родителям и учителям уклоняться от ответственности за результаты воспитания, перекладывая неудачи на плохую наследственность [4, с. 24]. На нее ссылаются, например, и тогда, когда «ребенка тот же пол привлекает более, чем противоположный» [2, с. 176]. Основатель индивидуальной психологии убеждает, что и в этих случаях решающим фактором инвертированного полового влечения являются окружающие условия, рестриктивные реакции родителей на естественные проявления сексуальной активности детей, гипертрофированное чувство неполноценности в форме «мужского протеста».

От гнетущего действия комплекса неполноценности индивидуум, согласно взгляду Ад-



лера, пытается избавиться посредством демонстрации доминирования и верховенства в предельно важной для человека сексуальной сфере. Нередко властвованию в сексуальных отношениях придается сверхценный смысл, господство в них становится обязательным показателем самооффективности.

С огорчением Адлер констатирует, что агенты массовой культуры (книги, фильмы и др.) поддерживают данные деструктивные установки, преувеличивают значимость сексуального влечения. «Можно сказать, – пишет основатель индивидуальной психологии, – что в наше время все стремится развить повышенный интерес человека к сексу» [2, с. 177]. Этот вывод смело можно отнести и сегодняшней реальности, перенасыщенной сексуальными стимулами, где «атрибутам сексуальной жизни придается неоправданно большое значение» [2, с. 177].

А. Адлер еще столетие тому назад тонко подметил, что власти выгодно заполнять увеличивающуюся отчужденность индивидуумов, их усиливающуюся на фоне набирающего обороты кризиса традиционных ценностей духовную и эмоциональную пустоту избыточной, а подчас и агрессивной сексуальной тематикой (ровно об этом говорил чуть позже и Эрих Фромм). Она отвлекает людей от трезвой оценки реальности, консервирует гендерные отношения, основанные на ложных идеях женской неполноценности и мужского верховенства.

Поощряемая культурным контекстом чрезмерная сексуальная активность вполне соответствует стереотипам «мужественности», успешной мужской самореализации. Многие мужчины, говорит Адлер, убеждены, что, проявляя свой сексуальный инстинкт полигамно, они доказывают свое превосходство и власть, чувствуют себя победителями. Однако это – иллюзия, фикция, которая служит в качестве компенсации комплекса неполноценности, являющегося корнем сексуальных отклонений [2, с. 179]. В конечном итоге все сексуальные извращения конституируются фиктивной конечной целью, они – знак того, что человек отклоняется от нормы из страха быть задетым в своем тщеславии [3, с. 45, 92].

Предпосылки формирования сексуальных девиаций Адлер усматривает в детстве, в семейных условиях, которые так или иначе поддерживают культурные стереотипы о бинарной оппозиции мужского и женского начал, стимулируют у ребенка восприятие сексуальной активности сквозь призму стремления к доминированию. По мере взросления усиление данной интенции может привести к садистическим формам удовлетворения сексуальной потребности. А невозможность доказать свое превосходство в отношениях с противоположным полом способно вызвать желание исключить все, что с ним связано, и обратить свою сексуальность на представителей своего пола.

В обществе, где ценность сексуальной активности, соответствующей фальшивым стереотипам маскулинности/фемининности явно преувеличена, на взгляд Адлера, возникает риск возникновения сексуальной зависимости – гипертрофированной привязанности к сексуальным удовольствиям, получение которых становится смыслом жизни, ее фиктивной целью, редуцирующей социальное чувство, сводящей любовь к физиологии, а «цветущую сложность жизни» (К. Леонтьев) к гедонистическо-потребительским интересам [2, с. 183].

Кроме преувеличения значимости сексуальности в жизни, по мнению Адлера, опасность для полноценной самореализации индивидуума, риска скольжения в девиантно-невротическую активность представляет другая крайность – подавление либидозной энергии, которая в этом случае также связана с блокировкой социального чувства, отсутствием полезной значимой цели, позитивного стиля жизни. Последний характеризуется аутентичным интересом к Другому, стремлением и умением построить с ним симметричные, диалоговые отношения, ориентацией на самоосуществление, достижение индивидуального успеха за счет созидательной активности, исключающей насильственные формы взаимодействия. Именно такая личная философия, констатирует Адлер, создает благоприятные условия и для конструктивного сексуального самопроявления, аутентичной гендерной социализированности,



сопряженной с гармоничными, равноправными сексуально-эротическими и семейно-брачными отношениями, пронизанными безусловным принятием Другого, искренностью и доверием.

Однако, замечает Адлер, эгалитарные отношения полов в цивилизации, находящейся на ранней стадии развития, скорее исключение, чем правило. Типичными же являются дисфункциональные, дисгармоничные отношения «властвования – подчинения», формирующие гендерную идентичность, крайне неблагоприятную для здорового психологического развития, создания крепкой, счастливой семьи, оздоровления общественной жизни. Наконец, такого рода отношения – «это нарушение гармонии жизни» [1, с. 400].

На страницах своих трудов А. Адлер набрасывает и некоторые пути улучшения взаимодействия между полами. Один из них – поддержка движения за женское равноправие, но такого, которое не стремится полностью уничтожить природные особенности женщин, превратить их в карикатуру на мужчин, что и сегодня можно наблюдать в радикальном феминизме. А. Адлер призывает женщин разумно отстаивать свои права, не отказываясь о данной природой предназначения [4, с. 128].

Уникальной площадкой для благоприятного развития социального чувства, с точки зрения Адлера, выступает институт семьи. В его рамках должна происходить социализация сексуального инстинкта, естественная подготовка ребенка к браку и будущему родительству, формироваться конструктивное представление, что проблемы, возникающие в браке, разрешаются только на основании полного равенства супругов: «Любовь и брак – задача двух равных человеческих существ, образующих союз, которая может быть правильно решена, только если люди подготовлены к реализации социальных интересов» [1, с. 356]. Не откажем себе в удовольствии привести и более развернутое адлеровское определение сущности любви и брака: «Любовь с ее воплощением в браке – это наиболее сокровенная привязанность к партнеру противоположного пола, которая выражается в телесном притяжении, в товарищеских взаи-

моотношениях и в решении иметь детей. Можно легко доказать, что любовь и брак – это одна сторона сотрудничества – не взаимодействие ради лишь благополучия двух людей, а взаимодействие также и ради благополучия всего человечества» [1, с. 416].

Но это редко встречающаяся в жизни идеальная модель. В значительной части семей мужа и жены редко готовы к сопереживанию супругу, способны поставить себя на его место, а чаще прямо или косвенно ориентированы на господство и манипулирование. Эти установки, воспринятые детьми, обрекают их на воспроизводство в будущем браке гендерных конфликтов. Поэтому, приходит к выводу Адлер, важно качественно обновить стратегию подготовки подрастающего поколения к брачно-семейным отношениям. Ее необходимо прочно связать с развитием у детей социального чувства, всячески поддерживать их стремление к общественно полезной деятельности.

В адлеровской концепции готовность к супружеству, в том числе в аспекте сексуальных отношений в браке, прямо пропорциональна уровню сформированности у личности чувства идентичности во всем человечеством, которое, в свою очередь, выступает платформой для полноценной гендерной идентичности. Она включает в себя положительное восприятие своего и другого пола, установку на конструктивное взаимообогащающее взаимодействие между полами. Для того, чтобы в браке отношения были успешными, необходимо обладать психологической зрелостью – осознанным отказом от гендерных стереотипов, способностью к добровольному ограничению эгоцентрических интересов.

По мнению Адлера, семейные отношения не будут развиваться благополучно, если вступающие в брак таким путем пытаются избавиться от комплекса неполноценности, принимают сексуальное влечение за любовь или воспринимают ее как средство манипуляции. Истинная, а не псевдолюбовь – задача двух равных лиц различного пола, требующая «физического и душевного влечения, признания исключительности другого, полной и окончательной отдачи» [1, с. 361].



Результативным средством при подготовке к супружеско-родительским отношениям, согласно основателю индивидуальной психологии, выступает совместное обучение мальчиков и девочек, введение которого в начале XX века вызывало жаркие дискуссии. «Совместное обучение, – пишет Адлер, – представляет собой тренировку и приготовление к сотрудничеству в будущем между людьми различного пола при совместном выполнении различных задач» [4, с. 129].

К ведущим средствам гендерной социализации подрастающего поколения А. Адлер отнесил половое просвещение и половое воспитание. Он предупреждал, что вульгарное объяснение вопросов секса может повергнуть ребенка в замешательство, родителям нельзя «подогревать» его сексуальное любопытство, а показывать пример взаимоуважительных супружеских отношений, ненавязчиво разъяснить ему разницу между мужчиной и женщиной, раскрыть их равноценность и взаимодополняемость в жизни. Детям следует как можно раньше сказать, к какому полу они принадлежат, и что их пол неизменяем [1, с. 132–137]. Предельно актуальным в свете современной гендерной ситуации на Западе звучит предупреждение Адлера о том, что если ребенок будет верить в то, что каким-то чудом сумеет сменить пол, или родители выказывают такое намерение, то проблем не избежать [1, с. 182].

Смысл гендерного воспитания, каким он прочитывается в формате индивидуальной психологии, заключается в рассмотрении девочек и мальчиков как представителей равноценных групп, формировании личности, гармонично интегрирующей в себе мужское и женское начала, способной к партнерским межполовым отношениям в личных и социальных контактах, ориентированной на построение счастливой семьи в формате исключительно моногамного брака.

А. Адлер критично относился к идее пробного брака [1, с. 427], в сегодняшнем варианте его близким аналогом является широко распространенный гражданский брак, в основе которого обычно лежит не безусловная предан-

ность, а «условная любовь», т. е. за что-то, любовь как средство манипуляции партнером, как ориентация на сохранение отношений ровно до тех пор, пока они удовлетворяют эгоцентрическим интересам.

В ходе гендерного воспитания Адлер в целях профилактики нарушений психосексуального развития настоятельно советовал родителям и педагогам быть предельно внимательными к динамике восприятия мальчиками, а особенно девочками, своей половой роли, направлять сексуальную энергию на просоциальную активность, развивать способность к любви как принятия другого таким, как есть.

Подводя итог нашим рассуждениям, уместно еще раз подчеркнуть, что с точки зрения индивидуальной психологии проблемы гендерной социализации имеют возможности для конструктивного решения, если будут рассматриваться с позиций более широкого ценностного контекста – благополучия человеческой цивилизации. Данный ракурс высвечивает перспективы эвристического использования предложенной А. Адлером методологии для анализа и оценки современных гендерных процессов.

АННОТАЦИЯ

Задача статьи – реконструкция и оценка взгляда индивидуальной психологии на ключевые проблемы гендерной социализации. В данном дискурсе показана эвристическая ценность предложенного А. Адлером подхода для современного антрополого-гуманитарного знания.

Ключевые слова: А. Адлер, индивидуальная психология, ребенок, комплекс неполноценности, комплекс власти (превосходства), социальное чувство, сексуальность, гендерная социализация, мужественность, женственность, сексуальные отклонения, любовь и брак, половое воспитание.

SAMMARY

The purpose of the article is to reconstruct and evaluate the view of individual psychology on the key problems of gender socialization. This discourse shows the heuristic value of the approach proposed by A. Adler for modern anthropological and humanitarian knowledge.



Key words: A. Adler, individual psychology, child, inferiority complex, power (superiority) complex, social feeling, sexuality, gender socialization, masculinity, femininity, sexual deviations, love and marriage, sex education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов [Электронный ресурс]. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. 448 с. URL: <https://pedlib.ru/Books/4/0473/index.shtml> (дата обращения 29.12.2023).
2. Адлер А. Наука жить. К.: Port-Royal, 1997. 288 с.
3. Адлер А. О нервическом характере. СПб.: Университетская книга, 1997. 388 с.
4. Адлер А. Понять природу человека. СПб.: Академический Проект, 1997. 256 с.



Е. Е. Блинова

УДК 159.923:316.6

РОЛЬ АССЕРТИВНОСТИ В ВЫБОРЕ СТУДЕНТАМИ СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В СОЦИАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ (на примере университета нового субъекта РФ)

Введение. Понятие ассертивности впервые появилось в работах по психологии личности Э. Лазаруса. Ассертивное поведение как способ реализации ассертивности личности является наиболее конструктивным способом межличностного взаимодействия и оптимальной альтернативой деструктивным подходам –

манипуляции и агрессии. По мнению А. Солтера, для ассертивной личности характерна ориентация на события реальной жизни, которым придают смысл прошлое и будущее, независимость ценностей и поведения от влияния извне, способность самостоятельно формировать и выражать свои мысли, вера в себя и доверие к другим. Как считает В. П. Шейнов, идеи А. Солтера об ассертивности отражают представления исследователей в области гуманистической психологии о самоактуализирующейся личности [7].

В настоящий момент ассертивность активно изучается отечественными и зарубежными психологами, поскольку уровень проявления ассертивности непосредственно связан со способностью личности успешно выстраивать отношения с окружающими. Навыки ассертивности позволяют достигать личных целей, при этом не препятствуя другим людям достигать их целей, что создает благоприятную атмосферу в коллективе, позволяет предупреждать или конструктивно решать конфликты, повышает продуктивность труда.

В. Каппони и Т. Новак рассматривают ассертивность как характеристику личности [2]. Они определяют ассертивность как автономию, независимость от внешних воздействий и способность к саморегуляции поведения. Основными проявлениями ассертивности является чувство собственного достоинства, готовность принимать индивидуальные решения в своей жизни и нести за них ответственность.

Ассертивность можно считать одним из компонентов социальной компетентности. Ассертивное поведение соотносится со способностью отстаивать свои права, способностью при необходимости обращаться за помощью к другим, проявлять свои позитивные и негативные чувства, помогать справляться с социальной тревожностью, а также соотносится со способностью к адаптации в социальной жизни.

В научных работах, посвященных исследованию ассертивности и ассертивного поведения, показаны взаимосвязи этого феномена с разными психологическими характеристиками



личности. Установлена статистически значимая обратная взаимосвязь ассертивности и тревожности, ассертивности и депрессии [11]; показано, что развитие ассертивности уменьшает выраженность этих психических состояний [9].

Обнаружена зависимость ассертивности от готовности к сотрудничеству, добросовестности и уровня культуры индивида. Также выявлено, что ассертивному поведению способствуют коммуникативные навыки, т. е. ассертивному поведению можно научиться, развивая эти навыки. Социальная поддержка и внутренний локус контроля детерминируют развитие коммуникативных умений [10].

В. П. Шейнов, ссылаясь на результаты анализа зарубежных исследований, также обращает внимание на интернальность, и указывает, что интерналы способны находить больший объем информации в ситуации неопределенности. Также интерналы с большей эффективностью и используют эту информацию, что подтверждает факт, что интерналы более ассертивны, чем экстерналы [7]. Исходя из этого, можем предположить, что ассертивность является значимой личностной характеристикой, опосредующей выбор студентами стратегии поведения в ситуации социального взаимодействия, в том числе, в конфликтных ситуациях.

Изучением межличностных конфликтов и конфликтных ситуаций, существующих в межличностных отношениях, занимались отечественные и зарубежные психологи, социологи и ученые разных гуманитарных направлений, рассматривая конфликт как явление социального взаимодействия, как норму социального бытия [5; 7].

Под стратегией поведения в конфликте понимаем ориентацию личности (или группы) в отношении конфликта, установки на определенные формы поведения в ситуации конфликта [1]. Обнаружена позитивная корреляция между ассертивностью и стилем соперничества. Доказано, что ассертивные испытуемые действуют таким образом, чтобы получить максимальную пользу [9], установлена взаимосвязь между ассертивностью и конфликтным поведением у студентов университетов [7].

Цель исследования – установление взаимосвязи между ассертивностью студентов и выбором стратегии поведения в ситуациях социального взаимодействия.

Изложение основного материала.

В соответствии с целью исследования в работе использованы следующие методы.

1. Для исследования ассертивности использована методика «Тест ассертивности личности» В. П. Шейнова, надежность и валидность которой доказана автором [6]. Методика содержит 26 вопросов, направленных на выяснение того, как человек ведет себя по отношению к окружающим, друзьям, близким людям и как реагирует в определенных ситуациях. Общий балл соотносится с границами «диапазона ассертивности» – результат от 66 до 77 баллов характеризует ассертивную личность. Если общий балл меньше 66 или больше 77, то испытуемый не является ассертивным: в первом случае он характеризуется неуверенным поведением и неспособностью отстаивать свои права, во втором – нарушением прав других и агрессивным поведением.

2. Методика «Стратегии поведения в конфликте» К. Томаса (адаптация Н. В. Гришиной) позволяет определить пять основных типов поведения личности в конфликте: сотрудничество, конкуренция (соперничество), компромисс, приспособление, избегание [1].

3. Методика «Q-сортировка» В. Стефансона: диагностика представлений индивида о себе и шесть основных тенденций поведения индивида в реальной группе – зависимость, независимость, общительность, необщительность, принятие борьбы, избегание борьбы [3].

Для оценки локуса контроля использована модификация шкалы I-E Дж. Роттера – тест-опросник М. Р. Пантелеева, В. В. Столина [4, с. 131–134].

В исследовании приняли участие 63 студента очной формы обучения Херсонского государственного педагогического университета разных факультетов. Средний возраст испытуемых – 23,1 года, среди них 17 мужчин (26,98 %), 46 женщин (73,02 %).

Результаты: Сделано предположение о наличии определенной взаимосвязи между ло-



Таблица 1.

Коэффициенты корреляции «ассертивности» со стратегиями поведения в конфликте

Ассертивность	Соперничество	Компромисс	Приспособление
Вся выборка (n=63)	0,294*	0,268*	-0,273*
Женщины (n=46)	0,304*	0,352*	-0,329
Мужчины (n=17)	0,485*	-	-

Примечание: * – $p \leq 0.05$; ** – $p \leq 0.01$

кусом контроля и ассертивным поведением: интерналы, считающие, что их успехи являются отражением их собственного поведения, будут действовать в соответствии со своими ожиданиями и проявлять ассертивность; экстерналы, которые ориентируются на то, что их действия не приведут к позитивному результату, проявят меньшую склонность к ассертивному поведению. Нами получен статистически значимый позитивный коэффициент корреляции ($r_s=0,294$; $p<0,05$) между показателями «ассертивность» и «интернальность». Интересным является выявление различий между мужчинами и женщинами в выраженности этой корреляционной взаимосвязи. Поскольку ассертивное самовыражение у женщин традиционно не одобрялось, вероятно, связь между убеждениями и поведением у женщин может отличаться от таковой у мужчин. Исследование E. Cooley, Jr. Nowicki направлено на изучение взаимозависимости локуса контроля и ассертивности у студентов обоих полов. Студенты протестированы с помощью шкалы Новицкого-Стриккланда для исследования внешнего и внутреннего контроля у взрослых и шкалы ассертивности Р. Ратуса. По сравнению с испытуемыми женского пола, у мужчин установлена позитивная корреляционная связь между интернальностью и ассертивностью [8]. В исследовании В. П. Шейнова обнаружена статистически значимая взаимосвязь между этими переменными, причем как в мужской, так и в женской выборке [7].

На основе расчета корреляционных взаимосвязей между уровнем проявления ассертивности, преобладающей стратегией поведения в конфликте и ведущей тенденцией поведения в реальной группе, получены следующие данные (см. табл.1).

Получена прямая статистически значимая корреляционная связь по всей выборке испытуемых между «ассертивностью» и стратегиями поведения в конфликте «соперничество» ($r_s=0,294$; $p<0,05$) и «компромисс» ($r_s=0,294$; $p<0,05$), можем сделать вывод о том, что уверенность в себе и убежденность в правоте собственной позиции, присущая ассертивной личности, способствует отстаиванию своих интересов, при этом в ситуациях, не принципиальных по своему содержанию, она готова идти на компромисс. Подтверждением активной и инициативной позиции ассертивной личности при взаимодействии в ситуации конфликта является обратная статистически значимая корреляция «ассертивности» и стратегии «приспособление».

Корреляционные связи в подгруппах мужчин и женщин исследуемой выборки студентов показали, что в социальном взаимодействии ассертивных мужчин и женщин установлены и сходные черты, и различия. В стратегиях поведения в конфликте общим для мужчин и женщин является позитивная взаимосвязь «ассертивности» с такой стратегией поведения в конфликте, как «соперничество»: мужчины ($r_s=0,485$; $p<0,05$); женщины ($r_s=0,304$; $p<0,05$). Относительно других взаимосвязей, то они отличаются в исследуемых подгруппах: у женщин обнаружена корреляция между «ассертивностью» и «компромиссом» ($r_s=0,352$; $p<0,05$), у мужчин такая взаимосвязь отсутствует. Также в женской подвыборке получена обратная взаимосвязь со стратегией «приспособление» ($r_s=-0,329$; $p<0,05$), в мужской группе испытуемых корреляция незначима. В обеих группах не подтверждена статистически взаимосвязь со стратегиями «сотрудничество» и «избегание».



Таблица 2.

Корреляции ассертивности с тенденциями поведения в реальных ситуациях социального взаимодействия (по методике Q-сортировки В. Стефансона)

Тенденции поведения в реальных ситуациях социального взаимодействия	Ассертивность (n=63)	Ассертивность Женщины (n=46)	Ассертивность Мужчины (n=17)
Зависимость	–	–	–
Независимость	0,251*	0,326*	–
Общительность	0,317*	0,298*	0,491*
Необщительность	–	–	–
Принятие борьбы	0,267*	–	0,504*
Избегание борьбы	–	–0,323*	–

Примечание: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$

Вывод о том, что в стратегиях поведения в конфликте общим для женщин и мужчин является позитивная взаимосвязь «ассертивности» с «соперничеством» и отсутствие связи с «сотрудничеством», подтверждается аналогичными выводами зарубежных исследователей [9].

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи ассертивности с тенденциями выбора поведения в реальных ситуациях социального взаимодействия представлены в таблице 2.

На основе полученных данных по всей выборке испытуемых установлена взаимосвязь между «ассертивностью» и «общительностью» ($r_s=0,317$; $p<0,05$), такая корреляция подтверждается в мужской группе ($r_s=0,491$; $p<0,05$) и в женской группе ($r_s=0,298$; $p<0,05$), т. е. ассертивные студенты являются доброжелательными, дружелюбными, преимущественно одобряют позицию лидера, соглашаются с основными направлениями деятельности группы, инициативны в установлении контактов с членами группы.

Получена прямая корреляционная связь между «ассертивностью» и «независимостью» ($r_s=0,251$; $p<0,05$), в женской подвыборке эта связь подтверждена ($r_s=0,326$; $p<0,05$), такая взаимосвязь отсутствует у мужчин. Ассертивные женщины в большей степени проявляют склонность отстаивать свою позицию, способны находить единомышленников для обоснова-

ния своей точки зрения, при необходимости могут брать на себя функцию лидера члена группы.

Тенденция «принятие борьбы» коррелирует с «ассертивностью» ($r_s=0,267$; $p<0,05$), эту связь наблюдаем в мужской подгруппе ($r_s=0,504$; $p<0,05$), и она отсутствует у женщин. В то же время в женской подвыборке обнаружена статистически значимая обратная корреляционная взаимосвязь между показателями «ассертивность» и «избегание борьбы» ($r_s=-0,323$; $p<0,05$). Можно сделать вывод, что ассертивные мужчины в большей степени склонны к критике в адрес окружающих, могут обострять противоречия в группе для сохранения своего социального статуса; ассертивные женщины преимущественно занимают нейтральную позицию в группе, склонны к поиску компромиссов в групповом взаимодействии.

Выводы:

1. Установлены статистически значимые взаимосвязи между «ассертивностью» и стратегиями поведения в ситуациях социального взаимодействия, в частности, прямые корреляционные взаимосвязи со стратегиями «соперничество» и «компромисс» ($p<0,05$), обратные связи со стратегией «приспособление» ($p<0,05$); прямая корреляционная связь с тенденцией поведения в реальных жизненных ситуациях «общительность» ($p<0,05$).

2. Обнаружены различия в мужской и женской подвыборках: у женщин – корреляцион-



ные связи между «асертивностью» и стратегией поведения в конфликте «компромисс» ($p < 0,05$) (прямая связь), между «асертивностью» и «приспособлением» ($p < 0,05$) (обратная связь); в мужской группе такие корреляции отсутствуют.

Выявлено, что «асертивность» обуславливает выбор таких стратегий поведения в реальных жизненных ситуациях социального взаимодействия: «независимость», «общительность», «принятие борьбы» ($p < 0,05$). В женской подгруппе установлена обратная корреляционная связь со стратегией «избегание борьбы» ($p < 0,05$).

3. Показано, что «интернальность» на статистически значимом уровне взаимосвязана с «асертивностью» ($p < 0,05$).

Учитывая значение асертивности для выбора адекватных стратегий в социальном взаимодействии для студенческой молодежи, знания о закономерностях становления и проявления асертивного поведения будут востребованными для психологического консультирования, психотерапевтической работы и тренингов асертивности.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме влияния асертивности студентов на выбор стратегий поведения в ситуациях социального взаимодействия. Определено понятие «асертивность», детерминанты и проявления асертивного поведения, рассмотрены психологические характеристики асертивной личности. На основе эмпирического исследования установлены статистически значимые взаимосвязи между асертивностью и стратегиями поведения в ситуациях социального взаимодействия – «соперничество», «компромисс», «приспособление». Получены различия во взаимосвязях «асертивности» и стратегий поведения в реальных ситуациях социального взаимодействия у мужчин и женщин.

Ключевые слова: стратегии поведения, конфликты, конфликтное взаимодействие, студенты, асертивность.

SUMMARY

The article is devoted to the problem of the influence of students' assertiveness on the choice of behavior strategies in situations of social interac-

tion. The concept of "assertiveness", determinants and manifestations of assertive behavior are defined, and the psychological characteristics of an assertive personality are considered. Based on empirical research, statistically significant relationships have been established between assertiveness and behavioral strategies in situations of social interaction - "competition", "compromise", "adaptation". Differences in the relationship between "assertiveness" and behavioral strategies in real situations of social interaction in men and women were obtained.

Key words: behavioral strategies, conflicts, conflict interaction, students, assertiveness.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2008. 544 с.
2. Каппони В., Новак Т. Как делать все по-своему или асертивность – в жизнь. СПб.: Питер, 1995. 188 с.
3. Методика "Q-сортировка" В. Стефансона // Практическая психология. Психодиагностика групп и коллективов. Ростов н/Д.: Феникс, 2006. С. 243–248.
4. Пантелеев С. Р., Столин В. В. Тест-опросник субъективной локализации контроля. Модификация шкалы I-E Дж. Роттера: практикум по психодиагностике. М., 1988. С. 131–134.
5. Сидоренков А. В., Ульянова Н. Ю., Шипитько О. Ю. Современные зарубежные исследования психологии конфликта в малых группах // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 6. С. 30–41.
6. Шейнов В. П. Разработка теста асертивности, удовлетворяющего требованиям надежности и валидности // Вопросы психологии. 2014. № 2. С. 107–116.
7. Шейнов В. П. Взаимосвязи асертивности с психологическими и социально-психологическими характеристиками личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2018. Т. 15. № 2. С. 147–161.
8. Cooley E. L. & Nowicki Jr. S. Locus of Control and Assertiveness in Male and Female College Students // The Journal of Psychology. 1984. Vol. 117. Pp. 85–87.



9. Eslami A. A., Rabiei L., Afzali S. M., Hamidzadeh S. & Masoudi R. The Effectiveness of Assertiveness Training on the Levels of Stress, Anxiety, and Depression of High School Students // Iranian Red Crescent Medical Journal. 2016. Vol. 18 (1).

10. Haladin N. B., Ibrahim N. A., Rajab A. Assertiveness Among Undergraduates in a Malaysian Public University: Implications Towards Improved Employability // Journal Technology (Social Sciences). 2013. Vol. 65 (2). Pp. 15–24.

11. Rezayat F., & Nayeri N. D. The Level of Depression and Assertiveness among Nursing Students // International Journal Community Based Nurse Midwifery. 2014. Vol. 2 (3). Pp. 177–184.



**И. И. Пацакула,
Е. Н. Адмайкина**

УДК: 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ И НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ СТРЕССОВЫЕ И ТРУДНЫЕ ЖИЗНЕННЫЕ СИТУАЦИИ

Введение. Современный образ жизни студентов характеризуется постоянным воздействием стрессогенных факторов, таких как высокая учебная нагрузка, ответственность за результаты экзаменов, неопределенность будущей карьеры и социальное давление. Таким образом, студенты перманентно сталкиваются с

различными вызовами, которые требуют умения регулировать эмоциональное состояние и адекватно оценивать временные рамки для выполнения учебных задач и планирования своего будущего. Важное значение в преодолении стрессовых и трудных жизненных ситуаций приобретают психологические особенности личности, в частности временная перспектива. Временная перспектива является центральным элементом саморегуляции и мотивации, оказывая значительное влияние на поведенческие стратегии, принятие решений и на психологическое благополучие индивида [10].

Изначально исследования временной перспективы связаны с именем Курта Левина. Он подчеркивает значимость концепции, согласно которой психологически переживаемые прошлое и будущее интегрируются в унифицированную систему текущих жизненных проектов и планов. В рамках данного направления К. Левин дал определение временной перспективы как «целостности видения человеком своего психологического будущего и психологического прошлого в данное время» [6; 9; 11].

В дальнейшем Ж. Нюттеном было указано на то, что временная перспектива формируется как под воздействием явлений внешней среды, так и под воздействием травм и успехов конкретной личности. Также он считал, что временная перспектива определяет мотивационно-потребностную сферу человека и содержит в себе мотивационные объекты, а также задачи, планы и намерения личности [7].

Ф. Зимбардо и Дж. Бойд также занимались исследованием временной перспективы (понимали под ней установку, которая определяет деятельность людей), выделив в этом феномене пять измерений, позволяющих определить мотивы, направленность деятельности и отношение к жизни конкретного человека. Негативное прошлое (концентрация человека на негативных аспектах прошлого), позитивное прошлое (концентрация на позитивных аспектах прошлого), гедонистическое настоящее (концентрация на сиюминутном наслаждении, избегание планирования), фаталистическое настоящее (фатализм, нежелание человека быть



творцом своей жизни), будущее (центрация на будущих событиях с игнорированием настоящего и детальным продумыванием предстоящих моментов жизни).

Таким образом, Ф. Зимбардо и Дж. Бойд считали, что люди чаще всего делают излишний акцент на том или ином измерении временной перспективы, что не позволяет им выбирать оптимальные поведенческие стратегии и не дает адекватно воспринимать текущие жизненные события [4].

А. М. Голубев рассматривает перспективу времени как значимую составляющую индивидуального жизненного опыта, некое «живое время», которое характеризует субъективное отношение человека к его мысленным образам, охватывающим прошлые события, текущие и предстоящее будущее [2].

На основе вышеописанного можно сделать вывод, что баланс перспективы времени формируются в соответствии с выбранными темпоральными ориентациями, что диктуется спецификой ситуации, доступностью ресурсов, а также индивидуальными и коллективными оценками. Однако диспропорциональное проявление отдельных тенденций по отношению к другим способствует возникновению дисбаланса в темпоральной настройке личности и преобразованию интегративного характера временной перспективы.

Поэтому необходимо учитывать контекст переживаемой индивидом ситуации, так как именно в ней обнаруживаются компоненты, которые вносят дисбаланс в личностную перспективу времени, нарушая целостное взаимодействие настоящего, будущего и прошлого.

Таким образом, важно проследить, какую направленность имеет временная перспектива в стрессовых и трудных жизненных ситуациях. Под стрессовыми ситуациями понимается ситуация, при которой возникают требования к организму, превышающие его адаптивные возможности в данный момент (экстремальные условия, значимые жизненные изменения, социальное давление, переживание страха или тревоги) [1; 5].

Трудная жизненная ситуация (ТЖС) может быть определена как комплексное событие

или период в жизни индивида, характеризующийся высокой интенсивностью стресса, значительными эмоциональными переживаниями и потребностью в мобилизации психологических ресурсов для адаптации к новым обстоятельствам [3].

Переживая как стрессовые, так и трудные жизненные ситуации, не стоит забывать о влиянии нервно-психической устойчивости, которая является важным компонентом, определяющим устойчивость индивида к вызовам среды и успешность адаптации. НПУ может быть охарактеризована как динамичное состояние, включающее в себя как когнитивные компоненты (способности к рациональной оценке ситуации, принятию адекватных решений), так и эмоциональные (регуляция и контроль над эмоциональными реакциями), поведенческие аспекты (способность действовать продуктивно в условиях стресса) и физиологические механизмы (устойчивость к стрессу со стороны нервной и эндокринной систем) [8]. Нервно-психическая неустойчивость ведет к возникновению психосоматических расстройств, тревожных расстройств, депрессии, апатии, нарушению когнитивных функций, проблемам с адаптацией и т. д.

Для студентов, переживающих стрессовые и трудные жизненные ситуации, особенно важно сохранять высокий уровень НПУ, это может способствовать позитивному преодолению вызовов, с которыми они сталкиваются в студенческой жизни.

Далее представлены результаты исследования психологических особенностей временной перспективы и нервно-психической устойчивости студентов, переживающих стрессовые и трудные жизненные ситуации.

Методы и методики исследования. Было проведено исследование, цель которого – оценить особенности временной перспективы и нервно-психической устойчивости во время переживания стрессовых и трудных жизненных ситуаций у студентов вуза и колледжа, находящихся на территории Калужской области. Средний возраст опрошенных 20 лет. Объем выборки составляет 145 чело-



век. В исследовании использовались следующие методики: опросник временной перспективы Ф. Зимбардо, анкета оценки НПУ: (Прогно) Ю. А. Баранов.

Результаты эмпирического исследования. Результаты корреляционного анализа психологической связи временной перспективы и нервно-психической устойчивости студентов, переживающих стрессовые и трудные жизненные ситуации, представлены ниже.

В результате проведенного анализа были обнаружены значимые положительные и отрицательные корреляции. Между шкалами «Негативное прошлое» и «Будущее» ($r=-0,248$, $p<0.01$); между шкалами «Негативное прошлое» и «Позитивное прошлое» ($r=-0,316$, $p<0.01$); между шкалами «Негативное прошлое» и «Фаталистическое настоящее» ($r=0,730$, $p<0.01$); между шкалами «Негативное прошлое» и «НПУ» ($r=0,826$, $p<0.01$). Между шкалами «Будущее» и «Негативное прошлое» ($r=-0,248$, $p<0.01$); между шкалами «Будущее» и «Позитивное прошлое» ($r=-0,232$, $p<0.01$); между шкалами «Будущее» и «Фаталистическое настоящее». Между шкалами «Позитивное прошлое» и «Негативное прошлое» ($r=-0,316$, $p<0.01$); между шкалами «Позитивное прошлое» и «Будущее» ($r=-0,232$, $p<0.01$); между шкалами «Позитивное прошлое» и «НПУ» ($r=0,317$, $p<0.01$). Между шкалами «Фаталистическое настоящее» и «Негативное прошлое» ($r=0,730$, $p<0.01$); между шкалами «Фаталистическое настоящее» и «Будущее» ($r=-0,287$, $p<0.01$); между шкалами «Фаталистическое настоящее» и «НПУ» ($r=0,798$, $p<0.01$). Между шкалами «НПУ» и «Негативное прошлое» ($r=0,826$, $p<0.01$); между шкалами «НПУ» и «Позитивное прошлое» ($r=-0,317$, $p<0.01$); между шкалами «НПУ» и «Фаталистическое настоящее» ($r=0,798$, $p<0.01$).

1. В контексте анализа временной перспективы и переживания стрессовых и трудных жизненных ситуаций можно сделать следующие выводы: упор на будущее, способствует снижению фокуса внимания на негативных аспектах прошлого. Это свидетельствует о том, что ориентация на будущие задачи и цели активизирует ресурсы личности для пре-

одоления текущих трудностей и снижает влияние прошлых травм. Субъект перенаправляет когнитивные ресурсы на формирование и достижение долгосрочных перспектив и задач. Положительный взгляд на прошлые события, отраженный в повышении шкалы «Позитивное прошлое», может служить защитным механизмом, который нивелирует влияние негативных воспоминаний и способствует психологической регуляции, а также выступает как психологический буфер, снижая вероятность пессимистической переоценки прошлого. Однако временная перспектива, направленная на фатализм и безнадежность в настоящем (повышение шкалы «Фаталистическое настоящее»), может усиливать негативное отношение к прошлому и поддерживать убеждение в неизменности событий, что ухудшает адаптационные возможности личности.

Индивидуальное восприятие прошлого может оказывать значительное влияние на текущие психологические состояния. Если в жизненном опыте человека доминируют негативные воспоминания, вызываемые травматическими событиями, это приводит к снижению ценности и важности позитивных аспектов его прошлого опыта. В данном контексте актуализация негативного опыта может функционировать как психологический механизм, поддерживающий состояние стресса и усугубления ТЖС. Это наблюдение согласуется с концепцией позитивно-негативной асимметрии. Следовательно, переоценка прошлого в негативном ключе возможно способствует усилению трудностей адаптации к текущим жизненным обстоятельствам и ухудшает общее качество жизни человека.

Серьезные травматические события и негативный опыт прошлого переходят в настоящее поле времени. Индивид, находясь в настоящем, воспринимает его безвыходным, как то, на что невозможно повлиять. Это порождает цепочку искаженных убеждений, что если прошлый опыт негативный, то от настоящего не стоит ничего ждать. Общая ориентация на будущее предполагает стремление к целям и вознаграждениям будущего. Что, соответ-



ственно, не допускает возникновения установок на то, что будущее предопределенно и на него невозможно повлиять.

2. Существует связь между уровнем нервно-психической устойчивости и восприятием индивида своего прошлого и настоящего. При низком уровне НПУ наблюдаются тенденции к актуализации негативных переживаний прошлого и фаталистическому восприятию настоящего, которые в свою очередь усугубляют переживаемые ситуации. Такая детерминация подразумевает убеждение в неизменности обстоятельств и отсутствии контроля над событиями, что приводит к снижению активности и пассивному восприятию реальности.

Повышение нервно-психической устойчивости коррелирует с повышением ориентации субъекта на положительные аспекты прошлого. Позитивный опыт прошлого выступает как ресурсный центр, обладающий функциональным потенциалом для мобилизации личностных стратегий адаптации к стрессовым и трудным жизненным ситуациям.

Выводы. Таким образом, на примере проведенного исследования было выявлено, что переживание стрессовых и трудных жизненных ситуаций характеризуются различиями в уровне НПУ и направленностью временной перспективы, которые, в свою очередь, могут способствовать переживанию жизненных обстоятельств или, напротив, усугублять их. Ориентация на будущее и положительная переоценка прошлого способствуют снижению деструктивного влияния стрессовых и трудных жизненных ситуаций, а также повышает адаптационные способности личности. В свою очередь, фаталистическое восприятие настоящего может усиливать негативное отношение к прошлому, ухудшая адаптацию. Сосредоточение на негативном прошлом ведет к снижению оценки позитивного опыта прошлого, что значительно влияет на текущее психологическое состояние, способствуя усугублению переживания данных ситуаций. Этот процесс поддерживает формирование фаталистической ориентации на настоящее, индивид воспринимает его безнадежным и неизменным. В то же время

повышение ориентации на будущее способствует снижению фаталистического видения настоящего, подчеркивая важность стремлений к будущим целям и вознаграждениям.

Низкая нервно-психическая устойчивость способствует формированию пессимистической, фаталистически окрашенной картины мира, которая, в свою очередь, дополнительно ослабляет адаптационный потенциал личности, создавая порочный круг психоэмоциональной дисфункции. Высокая нервно-психическая устойчивость актуализирует позитивный прошлый опыт, который воспринимается как ресурс, способствующий эффективной адаптации к текущим и предстоящим жизненным вызовам.

Таким образом, полученные результаты позволили подтвердить, что направленность временной перспективы и уровень нервно-психической устойчивости являются ключевыми факторами, влияющими на переживание стресса и совладания с трудными жизненными ситуациями. Именно от уровня НПУ и временной перспективы зависит психоэмоциональное состояние индивида и положительный исход адаптации к жизненным обстоятельствам.

АННОТАЦИЯ

В статье проведено исследование, особенностей временной перспективы и нервно-психической устойчивости у студентов, переживающих стрессовые и трудные жизненные ситуации. В качестве методик исследования выступили «Опросник временной перспективы Зимбардо, ZTP1» (адаптация: Е. Т. Соколова, О. В. Митина) и Анкета оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз» Ю. А. Баранов. Установлено, что направленность временной перспективы и уровень НПУ изменяются в зависимости от характера и типа переживаемых ситуаций. Также направленность временной перспективы определяет вектор (положительный или отрицательный) переживаемой ситуации. Если у индивида преобладает направленность на «Будущее» или «Позитивное прошлое», это значительно поддерживает уровень его нервно-психической устойчивости. В свою очередь, ориентация на «Фаталистическое настоящее» или «Негативное прошлое», препят-



ствует благоприятному выходу из переживаемых ситуаций, а также снижает нервно-психическую устойчивость.

Полученные результаты позволяют предполагать, что направленность временной перспективы и уровень (НПУ) могут как негативно, так и позитивно отражаться на общем психологическом состоянии студентов.

Ключевые слова: временная перспектива, стрессовые ситуации, трудные жизненные ситуации, нервно-психическая устойчивость, нервно-психическая неустойчивость.

SUMMARY

The article conducts research on the features of the time perspective and neuropsychic stability in students experiencing stressful and difficult life situations. The research methods were the “Zimbardo Time Perspective Questionnaire”, ZTPI (adaptation: E. T. Sokolova, O. V. Mitina) and the Questionnaire for assessing neuropsychic stability “Prognosis” by Yu. A. Baranov. It has been established that the orientation of the time perspective and the level of NS vary depending on the nature and type of situations experienced. Also, the orientation of the time perspective determines the vector (positive or negative) of the situation being experienced. If an individual has a predominant focus on the “Future” or “Positive past”, this significantly supports the level of his neuropsychic stability. In turn, focusing on the “Fatalistic present” or “Negative past” prevents a favorable way out of the situations experienced, and also reduces neuropsychic stability.

The results obtained suggest that the orientation of the time perspective and the level (NS) can both negatively and positively affect the general psychological state of students.

Key words: time perspective, stressful situations, difficult life situations, neuropsychic stability, neuropsychic instability.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ганс С. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1982. 124 с.
2. Голубев А. М. Академическая успешность, временная перспектива и личностные особенности // Психология обучения. № 5. 2012. С. 80–93.

3. Дунаева Н. И., Маркелова Т. В., Шуткина Ж. А. Психологическая помощь в трудных жизненных ситуациях: учеб.-метод. пособ. Нижний Новгород: Нижегородск. гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского, 2018. 68 с.

4. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М.: Смысл, 2004. С. 359.

5. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. СПб.: Речь, 2010. 352 с.

6. Корягина И. А. Королёв Г. В. Изучение источников стресса среди студентов высших учебных заведений // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2019. № 3 (47). С. 155–158.

7. Мальцева Н. А. Особенности восприятия времени при расстройствах аутистического спектра // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2015. № 10 (153). С. 86–93.

8. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М.: Смысл, 2004. С. 359.

9. Усков В. М., Теслинов И. В., Мелкумян О. Л. Профилактика нервно-психической неустойчивости в экстремальных условиях // Современные технологии обеспечения гражданской обороны и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. 2016. № 1 (7). С. 345–349.

10. Свешникова С. Л. Временная перспектива как фактор социально-психологической адаптации подростков: специальность 19.00.05 «Социальная психология»: дисс. ... канд. психологич. наук. Ярославль, 2019. 224 с.

11. Соколова Э. А. Типология психологических подходов к пониманию психологических проблем // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2018. № 4 (44). С. 23–33.

12. Lewin K. Field theory in the social sciences: Selected theoretical papers. N.Y.: Harper, 1951.





О. В. Бойко

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПИИ СТУДЕНТОВ- ПЕРВОКУРСНИКОВ С ВЫРАЖЕННОЙ ПРОКРАСТИНАЦИЕЙ

Введение. Прокрастинация – это психологическая проблема, изучение которой является важным, потому что, откладывая дела «на потом», человек снижает качество и количество выполненной им работы. Проявление прокрастинации зависит от многих факторов: от возраста, от качеств личности, от особенностей волевой и эмоциональной сфер, от темперамента, от мотивации и т. д. В статье Я. И. Варваричевой термин «прокрастинация» означает стремление постоянно откладывать «на потом» важные дела и мысли [1].

В зарубежной психологии этот термин появился примерно сорок лет назад. Такой ученый, как П. Рингенбах, описывал его в своей работе «Прокрастинация в жизни человека». Впервые же о прокрастинации зарубежные ученые заговорили еще раньше, в середине XVIII века.

Такой ученый, как С. Лэй, утверждает, что прокрастинация проявляется в том, что человек не обращает внимания на выполнение задач, имеющих первостепенное значение, даже если он понимает их важность. Человек занимается чем угодно, лишь бы не уделять свое время главному конкретному делу [2].

Прокрастинация может указывать на проявления индивидуальности человека, способного быть продуктивным только в состоянии стресса из-за недостатка времени для работы. Люди с ярко выраженной прокрастинацией всегда пытаются отложить выполнение дела или принятие решений на более долгий срок. Этой точки зрения придерживаются зарубеж-

ные психологи В. Симпсон, Дж. Феррари и Т. Пичил. Они обозначают «возбуждающую прокрастинацию», и рассматривают ее как осознанное откладывание дел «на потом» для того, чтобы возникло волнение от выполнения задания незадолго до окончания срока. Но эта точка зрения является спорной, ведь возбуждающая прокрастинация может быть лишь единичным случаем самооправдания, вызванного классической прокрастинацией [4].

К основным особенностям прокрастинации относят иррациональность (человек заранее знает о негативных последствиях прокрастинации, но все равно ничего не предпринимает); осознанность (человек не намечает новый план действий, а лишь намеренно откладывает то, что уже было запланировано); негативные эмоциональные переживания, внутренний дискомфорт (благодаря этому можно отделить прокрастинацию от лени).

Основной эффект прокрастинации заключается в том, что человек осознанно откладывает выполнения своих дел, получает отрицательные результаты и испытывает внутренний дискомфорт, отрицательные эмоции и беспокойство.

Прокрастинация так же помогает в преодолении тревоги в связи с началом или завершением дела, или принятия решения. Чаще всего прокрастинация наблюдается у людей, которым трудно начать дело, у которых есть страх критики, ошибок или они не хотят упустить другие возможности.

Согласно классификации, предложенной в 1993 году Д. Морер, Дж. Батори, Н. Милграмом, и можно выделить пять основных видов прокрастинации: ежедневная (откладывание «на потом» выполнения повседневных дел); прокрастинация в принятии решений (откладывание принятия решений по разного рода вопросам); невротическая (откладывание принятия решений, важных для жизни человека); компульсивная (сочетает в себе откладывание выполнения дел и откладывание принятия решений); академическая (откладывание выполнения учебных заданий) [5].



Такой ученый, как В. В. Воробьева, объединила перечисленные выше виды прокрастинации в два: откладывание выполнения заданий и откладывание принятия решений [3].

Прокрастинацию можно объяснить и имеющимися у человека такими проявлениями, как нерешительность, страх неудачи и критики со стороны других, неуверенность в себе, перфекционизм.

Принято различать «активных» прокрастинаторов и «пассивных» прокрастинаторов. Вторые выполняют те дела, которые нравятся и прямо сейчас, а у первых наблюдается сильное напряжение, связанное с выполняемым делом.

Основными причинами, способствующими возникновению прокрастинации, становятся скучная нелюбимая работа, неопределенность целей в жизни, стремление сделать все наилучшим образом, неумение распределять время и выделять приоритеты.

Сторонники гештальт-психологии считают, что результатом прокрастинации является незавершенное действие – незавершенный гештальт. Это характеризует неудовлетворенную основную и наиболее значимую на данный момент потребность, проявляющуюся на физическом, эмоциональном и умственном уровнях.

Что касается студентов, то в этом возрасте выучить материал за ночь до экзамена или зачета, написать курсовую работу в последний момент – всем известные явления. В этот период студенты еще не способны сознательно регулировать свое поведение. Все это влияет на успеваемость и результаты обучения.

Цель настоящего исследования заключается в изучении проблемы прокрастинации и ее проявления среди студентов-первокурсников; в определении возможностей арт-терапии в работе с данным психологическим явлением.

Нами выделены следующие гипотезы исследования:

1. У студентов-первокурсников наблюдается определенный уровень прокрастинации;
2. Использование методов арт-терапии может способствовать снижению уровня прокрастинации у студентов-первокурсников.

Объектом исследования является прокрастинация студентов-первокурсников.

Предметом исследования выступила арт-терапия как метод работы с прокрастинацией студентов-первокурсников.

Выборка

В исследовании приняли участие 72 студента-первокурсника, обучающиеся на гуманитарных специальностях. Средний возраст испытуемых – 18 лет.

Методики исследования

Шкала общей прокрастинации (General Procrastination Scale)

Автор С. Н. Lay. Методика определяет степень выраженности склонности откладывать дела «на потом». Состоит из 20 утверждений, касающихся откладывания дел «на потом» в различных ситуациях. Шкала ответов – это 5-балльная шкала Лайкерта (от 1 – совершенно не характерно, до 5 – абсолютно характерно). Данная методика была переведена на русский язык и апробирована на студенческой выборке О. С. Виндекер и М. В. Оганиной на базе Уральского Федерального университета. Обработка результатов производится в виде подсчета суммы количества баллов.

Шкала общей прокрастинации Tuckman (адаптация Т. Л. Крюковой)

Целью данной методики является определение уровня выраженности прокрастинации. Включает 16 утверждений, в качестве шкалы ответов также предлагается 5-балльная шкала Лайкерта (1 – совершенно не характерно, 5 – абсолютно характерно). Обработка результатов представляет собой подсчет суммы баллов. Высокий уровень выраженности прокрастинации – 55-64, средний уровень – 48-54 и низкий уровень – 35-47.

Результаты

По результатам проведения методик, высокий уровень общей прокрастинации наблюдается у 65 %, низкий у 6 % и средний у 29 % испытуемых. Эти данные указывают на то, что для первокурсников характерна такая особенность, как откладывать выполнение дел (в частности, связанных с учебной деятельностью) «на потом». Это может быть связано с не-



удачами в деятельности, отсутствием определения важности целей учебной деятельности, негативной оценкой своих способностей со стороны других людей, особенностями мотивации и постановкой целей.

Только 6 % среди представителей выборки имеют низкую степень проявления изучаемого феномена, что означает отсутствие у них выраженной прокрастинации. Эти студенты хорошо организованы и ответственны.

Что касается академической прокрастинации, то у 10 % респондентов обнаружен низкий уровень, средний – у 62 %. Это указывает на то, что данные студенты могут испытывать трудности при выполнении заданий, потому что, как правило, такие студенты делают все не вовремя и не в полном объеме. 28 % выборки составляют студенты, чей уровень академической прокрастинации характеризуется как высокий.

Таким образом, полученные данные указывают на то, что представителям нашей выборки свойственно откладывать выполнение дел «на потом». Им свойственна подготовка, например, к экзаменам, в последний момент, откладывание решения задач и реализацию дел на более поздний срок.

На основе результатов, полученных в ходе эмпирического исследования, была разработана программа психологической поддержки, направленная на снижение уровня прокрастинации и повышения учебной мотивации для первокурсников. В программе представлены техники и упражнения из разных направлений арт-терапии. Целью программы является снижение проявления прокрастинации и повышение уровня учебной мотивации студентов. Задачи программы: помощь в развитии умения планировать, ставить и достигать цели, организовывать свою деятельность; повышение уверенности в себе, в своих способностях и возможностях; развитие навыка принятия решений. Использование этой программы будет способствовать: принятию роли студента; повышению учебной мотивации студентов; приобретению навыков самопрезентации и самостоятельной интеллектуальной работы; формированию навыков планирования и

постановки целей; повышению уверенности в себе; развитию навыков принятия решений; снижению уровня тревожности.

Были подобраны арт-терапевтические техники, игры и упражнения, направленные на профилактику и преодоление прокрастинации и повышение уровня учебной мотивации студентов-первокурсников. Многие игры, техники и упражнения были модифицированы.

Арт-терапия – это терапия искусством (изобразительным, музыкальным, фото и т. д.) с целью воздействия на психоэмоциональное состояние человека. Задачей арт-терапии является помочь личности выразить свои эмоции, переживания, мысли творчески, то есть способствовать творческому самовыражению и пониманию себя. Решить эту задачу можно с помощью рисунка, скульптуры, дизайна, инсталляций из тканей, природных материалов и др. Причинами прокрастинации часто является тревога, страх неудач, отсутствие мотивации, неумение планировать, ставить и достигать цели, поэтому арт-терапия может быть эффективным способом справиться с этими проявлениями. Арт-терапевтические методы позволяют человеку выражать свои эмоции и мысли через творческие продукты и процесс их создания, вследствие чего и повышается самооценка человека и уверенность в своих способностях.

Мы предлагаем несколько арт-терапевтических упражнений, которые могут помочь студентам справиться с прокрастинацией:

Арт-терапевтическое упражнение «Коллаж «Мои мотиваторы»». Цель: анализ внешних и внутренних факторов, мотивирующих на достижение результатов. Инструкция: участникам предлагается определить, что мотивирует каждого из них на достижение результата. Важно, чтобы они поняли, что могут быть разные мотиваторы и, что большинство из них подходят для многих людей. Участникам предлагаются журналы, и им необходимо вырезать картинки, образы в которых соотносятся с их внешними и внутренними мотиваторами. После этого студенты создают один общий коллаж с основными мотиваторами, характерными для большинства. На этом же коллаже участники пишут мотивирующие фразы.



Арт-терапевтическое упражнение «Мое будущее, если я доведу начатое дело до конца». Цель: развитие умения довести начатое дело до конца. Инструкция: участникам предлагается на листе А4 изобразить себя в будущем воском и раскрасить красками или карандашами. Затем каждый из участников показывает рисунок своего будущего и рассказывает об этом образе, остальные задают вопросы. Проводится обсуждение.

Упражнение «Мои цели». Цель: научить планировать. Инструкция: участникам предлагается взять пару листов бумаги и написать на 20 строках номер. После этого заполнить все строки, написав все, чего они хотят достичь. Записывать необходимо цели, связанные как с учебой, так и с личной жизнью, будущей профессиональной деятельностью, здоровьем и т. д. На выполнение этого этапа отводится 10 минут. Участникам предлагается представить, что все, что они написали, сбывается. Нужно написать цели, как будто они уже достигли их. Например, «У меня есть машина». Проводится анализ целей, которые участники написали. Для этого их необходимо сортировать по жизненно важным областям. Например: «Сфера здоровья», «Сфера обучения» и др. А теперь надо устранить те цели, которые направлены не на достижение успеха, а на избегание неудачи. Важно убедиться, что поставленные цели описывают конкретный результат. Например: «У меня высшее образование», «Мой доход – 50 000 рублей в месяц». Достижение цели должно зависеть только от ваших действий и усилий. Далее надо оставить только те цели, которые под контролем. Например: «Мой муж миллионер» – неверная цель. Станет ли муж миллионером, зависит от него. Правильная цель: «Доход нашей семьи составляет 1 миллион рублей в месяц». Участники читают каждую цель и анализируют, нацелена ли эта цель на положительный результат для них и исключают те цели, в которых есть сомнения. Теперь составляется график для достижения каждой цели. Нужно также распределить цели на долгосрочные (жизненные цели), среднесрочные (на ближайшие 3-6 лет) и краткосрочные (на

предстоящий год). Определить цели, которые недостижимы и поставить их на долгосрочную перспективу. Предлагается представить, что участники достигли цели. Что вы чувствуете? Радуетесь ли вы этому? Удовлетворяет ли вас результат? Если будут получены положительные ответы, то цели сформулированы правильно. Если отрицательные, то нужно работать над целью. Участники берут лист бумаги формата А3, журналы, открытки, ножницы, клей и создают коллаж. В коллаже они помещают картинки и фотографии, отображающие процесс достижения цели. Можно предложить участникам в центре листа разместить свою фотографию, обозначить личные цели, профессиональные, семейные и т. д. Предлагается заполнить все пространство работы, не оставляя свободных мест. Анализ коллажей.

Арт-терапевтическое упражнение «Три сферы». Цель: развитие навыков гармоничного планирования. Инструкция: предлагается разделить сферы жизни на 3 глобальных сектора (семья, учеба и все остальное, что важно для вас). Запишите глобальные, самые большие цели в каждой из этих областей (листочки размером 10x15 см). Для каждой цели нарисуйте символическое изображение на обратной стороне бумаги или напишите метафору. Посмотрите на изображения, которые получились. Какие эмоции они вызывают, что они обозначают?

Арт-терапевтическое упражнение «Моя сила в ...». Цель: самовыражение; снятие стресса; повышение самооценки; гармонизация внутреннего мира. Инструкция: участники делятся на три группы. Каждой группе необходимо изобразить уверенного в себе человека на ватмане, используя различные средства для рисования. Работа начинается по сигналу, участники могут изменить и добавить свой собственный рисунок. Когда все члены группы выполняют задание, группа может поделиться своими впечатлениями от каждого рисунка, не оценивая его. Каждый участник должен довериться своей интуиции и стараться в своей работе найти информацию для себя. Обсуждение результата.



Арт-терапевтическое упражнение «Карта будущего». Цель: составление плана для реализации своих целей. Инструкция: изобразите карту своего будущего. Для этого обведите свою ладонь. Обозначьте на карте свои самые важные цели как пункты, где вы хотели бы быть. Также определите промежуточные большие и маленькие цели на пути к ним. Создайте образы и напишите названия целей, которые вы хотите достичь в личной и профессиональной жизни. Изобразите улицы и дороги, по которым вы будете направляться к своим целям. Ответьте на вопросы: Как вы придете к своим целям, самым коротким или длинным путем? Или, может быть, в обход? Какие препятствия вы преодолеете? Кто или что вам может помочь? Что вы должны пересечь на своем пути: пустыни, луга, цветущие поля, океаны, города? Будете ли вы идти к своей цели один или с кем-то? Данная работа поможет участникам определить свои цели и наметить пути для их достижения.

Обсуждение результатов

Целью нашего исследования было изучение проблемы прокрастинации и ее проявления среди студентов-первокурсников и определение возможностей арт-терапии в работе с данным психологическим феноменом.

В ходе эмпирического исследования была подтверждена гипотеза о том, что у студентов-первокурсников наблюдается определенный уровень прокрастинации.

Оказалось, что высокий уровень общей прокрастинации в нашей выборке составляет 65 %. Это означает, что для студентов характерна такая особенность, как откладывание выполнения заданий «на потом». Уровень академической прокрастинации в нашей выборке средний и составляет 62 %, однако это означает, что большинство студентов все-таки испытывают трудности при выполнении заданий и в ходе их завершения, потому что, как правило, они делают все не вовремя и не в полном объеме.

Представленные выше упражнения требуют дальнейших исследований их эффективности и того, насколько они могут помочь сту-

дентам в борьбе с прокрастинацией. В целом же арт-терапия представляет собой экологичный и эффективный метод для борьбы с данной проблемой, который может быть использован как самостоятельный, так и в сочетании с другими методами.

АННОТАЦИЯ

Прокрастинации сегодня достаточно распространенное явление и знакома многим людям. Часто она превращается в рабочее состояние, в котором человек проводит большую часть своей жизни. Он откладывает все важные дела «на потом». В результате все сроки проходят и человек отказывается от выполнения этих дел, либо старается завершить все, что отложено «на потом», за очень короткое время. Вследствие всего этого задачи не выполняются или человек получает плохой результат, что приводит к проблемам с учебой, с работой, упущенным возможностям, не реализованным планам и т. п.

Ключевые слова: прокрастинация, виды прокрастинации, арт-терапия, психологическая поддержка.

SUMMARY

Procrastination is a fairly common phenomenon today and is familiar to many people. Often it turns into a working state in which a person spends most of his life. He puts off all important things “for later”. As a result, all deadlines pass and the person refuses to complete these tasks, or tries to complete everything that is postponed “for later” in a very short time. As a result of all this, tasks are not completed or a person gets a bad result, which leads to problems with studies, work, missed opportunities, unfulfilled plans, etc.

Key words: procrastination, types of procrastination, art therapy, psychological support.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варваричева Я. И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. 2010. 3. С. 121–131.
2. Виндекер О. С., Останина М. В. Формальный и содержательный анализ шкалы общей прокрастинации С. Н. Lay (На примере студенческой выборки) // Актуальные пробле-



мы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. 2014. 1 (30). С. 116–126.

3. Воробьева М. А. Связь мотивации учебной деятельности с самоорганизацией деятельности у студентов // Педагогическое образование в России. 2012. 6. С. 184–188.

4. Ferrari J. R. Psychometric validation of two procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures // J. of Psychopathology and Behavioural Assessment. 1992. 2. P. 97–110.

5. Milgram N. Understanding Procrastination From a Self-Regulated Learning Perspective // Journal of Educational Psychology. 2003. 1. P. 52–58.



**Н. Н. Волоскова,
Я. В. Углуниц,
Е. В. Филимонова**

УДК 159.99

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТИПОВ ПРИВЯЗАННОСТИ ВЗРОСЛЫХ, ДЕТЕРМИНИРОВАННЫХ ФАКТОРАМИ ТРАВМАТИЗАЦИИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Теория привязанности имеет сравнительно недавнюю историю развития. Английский психолог и психиатр Дж. Боулби писал, что ни одна форма поведения не сопровождается более сильными чувствами, чем поведение привязанности [1; 2]. Авторы M. Ainsworth, J. Bowlby, K. Bartholomew, K. Brennan, R. Bornstein, N. Collins, B.J. A. Simpson и т. д.

подчеркивали, что положения теории привязанности распространяются на весь онтогенез – всю жизнь человека. По мнению К. Н. Вриш (2012) и других авторов, в норме привязанность позволяет реализовать основные эволюционно-биологические задачи человека: оставить здоровое потомство, иметь адекватную социальную реализацию, решить задачи личностного развития и преодолеть проблемы детской травматизации. Качество сформированной привязанности в раннем возрасте непосредственно влияет на дальнейшие успехи человека в семейной жизни, профессиональные достижения, общение в целом [2; 10; 11].

Феномены покрывающих воспоминаний детства, указывал З. Фрейд, могут быть сведены к действию вполне подавленного психического материала, который, будучи вытеснен из сознания, «все же не лишен окончательной способности проявить себя в жизненных ситуациях» [8, с. 220]. В отечественной психологии активизировалась проблема привязанности в исследованиях ряда авторов.

Цель статьи – презентация результатов исследования взаимосвязи типов привязанности у взрослых и сравнительного анализа их с видами травматизации в детском возрасте.

Формирование личности, стиль ее отношений, коммуникации с окружающими людьми одновременно содержат в себе и анамнез детско-родительских отношений, и механизмы адаптации с психологическими защитами, которые выработала психика под воздействием полученных в детские годы травм. Характер таких отношений определяется типом привязанности. Репрезентация и восприятие отношений с взрослым партнером позволяет определить не только тип привязанности, но и травму, его обусловившую, в случае, если речь идет о формировании деструктивной привязанности. Актуальность исследования связана с индивидуальными сложностями личности в построении здоровых отношений, и как следствие, растущим процентом разводов и неполных семей.

Изложение основного материала. Объект исследования: характер личных взаимоотношений у взрослых людей при определенном типе привязанности. Предмет исследования: срав-



нение определенных типов привязанности и детерминирующих их факторов детской травматизации.

В качестве рабочей общей гипотезы было сформулировано предположение о том, что тип привязанности прямо влияет на характер отношений взрослых людей. Доказательство этой гипотезы реализовано с помощью программы IBM SPSS Statistics 22.0.

За основу представлена модель стилей привязанности, классификация типов привязанности у взрослых, разработанные учеными К. Bartholomew, L. M. Horowitz [10].

В статье рассмотрены отдельные результаты эмпирического исследования, направленного на выявление связи между типом привязанности взрослого человека и рядом травматических факторов, пережитых в детстве, а также характер взаимодействия с романтическим партнером. С помощью анонимного опроса были собраны данные 182 респондентов. В исследовании приняли участие 127 женщин и 55 мужчин в возрасте от 17 до 42 лет. Средний возраст опрошенных составляет 20 лет.

Методом математико-статистической оценки выявлены корреляции различных показателей, которые объединили в себе детский травматический опыт, тип привязанности и личные взаимоотношения с романтическим партнером.

Респонденты оценивали свой тип привязанности с помощью методики «Самооценка генерализованного типа привязанности» (Bartholomew, Horowitz, 1991) [10]. Анализ результатов по данной методике предполагал единственный выбор собственного типа привязанности из четырех доступных. Были выявлены следующие результаты: Надежный тип привязанности – 70 человек (38 %); Отвергающий тип привязанности – 43 человека (24 %); Боязливый тип привязанности – 36 человек (20 %); Тревожный тип привязанности – 33 человека (18 %).

Опросник «Неблагоприятный детский опыт» (Опросник на травматический опыт) (JVQ) (S. L. Hamby, D. Finkelhor, R. K. Ormrod and H. A. Turner, 2005) послужил логическим мостом между тем, какому виду травматизации подвергался человек в детстве, и тем, какой тип

привязанности был сформирован. Для проверки наличия взаимосвязи между детским травматическим опытом и сформированным типом привязанности, были отобраны следующие обусловившие травму факторы: сексуальное насилие; физическое насилие; вербальное насилие; ощущение нелюбви со стороны родителей; потеря родителя вследствие развода или смерти.

Анализ результатов по наличию детского травматического опыта выявил наиболее значимые процентные соотношения: 88 человек (48,4 %) родители или взрослые обзывали, оскорбляли или подавляли; 50 человек (27,5 %) родители или взрослые избивали, пинали или наносили иной физический вред; 53 человека (29,1 %) потеряли родителя вследствие развода или смерти, или были оставлены по другой причине; 43 человека (23,6 %) проживали с кем-то, у кого были проблемы с алкоголем или употреблением наркотиков, включая отпускаемые по рецепту лекарства; 30 человек (16,5 %) сталкивались с нежелательными половыми контактами, попытками нарушить их половую неприкосновенность. Согласно выдвинутой ранее гипотезе, эти респонденты имели деструктивный тип привязанности.

Методика «Опыт близких отношений» (Brennan, Fray, 2000; адаптация Т. В. Казанцевой, 2011) позволила оценить, каким образом конкретный тип привязанности выражается в контексте взрослых отношений с партнером [11].

Методика «Опыт близких отношений» содержит 28 вопросов, касающихся личных взаимоотношений с романтическим партнером, 24 вопроса из которых составляют две равновесные по количеству пунктов шкалы. Интерпретация результатов производилась путем подсчета ответов по двум группам вопросов, которые давали представление об уровне тревожности и избегания. Обобщенный анализ результатов: группа испытуемых обладает средними значениями показателей по шкалам тревожности (5,09 из 12) и избегания (4,02 из 12), что означает, что респонденты успешно совладают с тревогой и могут выдерживать близкие напряженные отношения с партнером.



Таблица 1.

**Различия между типами привязанности
и фрустрирующими факторами в отношениях**

Тип привязанности	Надежный	Тревожный	Отвергающий	Боязливый
Страх остаться одному				
U-критерий	4122,500	2170,500	3018,000	3574,000
p-уровень	0,964	0,000	0,002	0,108
Скрывание от партнера истинных чувств				
U-критерий	2679,000	2767,500	3607,500	2508,500
p-уровень	0,000	0,001	0,433	0,000
Отдаление в случае сближения с партнером				
U-критерий	2783,500	3470,000	2764,500	2434,500
p-уровень	0,011	0,631	0,009	0,000
Соблюдение границ в отношениях				
U-критерий	3327,500	3739,000	3359,500	2807,500
p-уровень	0,160	0,851	0,191	0,003
Тревожность и беспокойство в отношениях				
U-критерий	2709,500	2191,000	3045,000	1715,500
p-уровень	0,021	0,000	0,204	0,000

Для статистического анализа результатов исследования мы использовали U-критерий Манна-Уитни, который применяется в математической статистике для сравнения двух независимых выборок по какому-либо количественному признаку. В данном исследовании количественным показателем является самооценка респондентов по четырем типам привязанности по 12-балльной шкале (методика «Самооценка генерализованного типа привязанности»). Затем каждый тип привязанности сравнивался по конкретному типу травматизации в детстве.

Значимые различия получены для параметров тревожного ($U=1663,500$; $p=0,019$) и боязливый ($U=1761,500$; $p=0,047$) типов привязанности при сексуальной травматизации, а также при потере родителя вследствие развода или смерти: тревожного ($U=2316,500$, $p=0,001$) и боязливый ($U=2663,500$, $p=0,018$).

Физическое насилие в детском возрасте сформировало боязливый тип привязанности ($U=2474,500$, $p=0,040$).

Вербальное насилие:

– надежного типа привязанности ($U=3243,500$; $p=0,012$);

– боязливый типа привязанности ($U=2874,500$; $p=0,001$).

Данный критерий варьируется от понятия «словесные упреки» до «жестокое унижение» и каждый респондент трактовал этот вопрос по-своему. Статистическая обработка данных показывает, что в зависимости от степени тяжести вербального насилия, оно либо носит патологический характер, приводя к боязливому типу привязанности, либо не оказывает критического влияния на психику. В последнем случае человек обладает надежным типом привязанности и это свидетельствует о том, что психика адаптировалась к пережитому в детстве стрессу.

Респонденты, которые не чувствовали в детстве любовь родителей, выявили тревожный и боязливый типы привязанности ($U=1637,500$, $p=0,001$ и $U=1444,500$, $p=0,000$ соответственно).

Сравнительный анализ отношений с партнером в контексте типа привязанности и фрустрирующими факторами выявил следующие результаты.

Результаты сравнительного анализа проиллюстрированы в таблице 1.

Мы предположили, что стресс и фрустрирующие переживания, вызванные неблаго-



приятным детским опытом, неизбежно отражаются на качестве взаимоотношений с романтическим партнером. Страх остаться одному свойственен тревожному ($U=2170,500$, $p=0,000$) и отвергающему ($U=3018,000$, $p=0,002$) типам привязанности. Интерпретируя: тревожный человек зачастую предполагает, что партнер его вскоре разлюбит, и расценивает коммуникацию как угрожающую целостности отношений. Отвергающая личность всегда дистанцирована от близкого контакта и часто пребывает в состоянии внутреннего одиночества. Страх остаться одному имеет логическое обоснование в картине мира таких людей.

Обладатели тревожного ($U=2767,500$, $p=0,001$), боязливого ($U=25,08,500$, $p=0,000$) и надежного ($U=2679,000$, $p=0,000$) типов привязанности имеют тенденцию скрывать свои истинные чувства от партнера. Страх заявить о себе или быть слишком навязчивым присущ данным личностям. Респонденты, обладающие надежным типом привязанности, также могут не испытывать потребности в «раскрытии души» перед романтическим партнером. В таком случае можно говорить о психологической адаптации, которая помогла сохранить здоровые отношения с окружающими, но обладает некоторыми блокирующими свойствами.

Отдаление в случае сближения с партнером, но при этом сохранение оборонительной дистанции свойственно надежному ($U=2783,500$, $p=0,011$), отвергающему ($U=2764,500$, $p=0,009$) и боязливому ($U=2434,500$, $p=0,000$) типам привязанности. Контекстуально рассуждая о том, что такое поведение может быть оправдано объективными причинами. В случае же отвергающих и боязливых типов привязанности личностей, с большой долей вероятности мы имеем дело с проекцией и отрицанием, психологическими защитами, которые были сформированы в детстве.

Соблюдение границ в отношениях наиболее свойственно боязливому ($U=2807,500$, $p=0,003$) типу привязанности. При таком типе привязанности личности с трудом открываются другим, предполагая, что их обязательным образом ранят или обидят. Отсутствие уверенно-

сти и невозможность довериться своему партнеру в полной мере вынуждают обладателей боязливого типа привязанности старательно оберегать личные границы, вынося их далеко за естественные пределы своей личности.

Наиболее значимые показатели отклонения нулевой гипотезы в случае фактора тревожности и беспокойства в отношениях наблюдаются и у надежного ($U=2709,500$, $p=0,021$), тревожного ($U=2191,000$, $p=0,000$) и боязливого ($U=1715,500$, $p=0,000$) типов привязанности. Респонденты с таким стилем взаимоотношений с романтическим партнером утвердительно ответили на вопрос о том, испытывают ли они тревожность и беспокойство с появлением отношений. Репрезентация этого фактора наглядно показывает внутреннюю картину состояния людей, обладающих деструктивными типами привязанности. Особенно романтические отношения являются триггером травм, полученных в детстве, и возвращают к переживанию раннего детского опыта. Люди, обладающие надежным типом привязанности, тоже могут испытывать подобные чувства, находясь в близких отношениях с романтическим партнером. Контекстуально, мы можем говорить об адаптации травмированных личностей, которые, избежав формирования деструктивных типов привязанности, все же обладают специфическими коммуникативными барьерами, проблемами, связанными с детскими переживаниями.

Выводы. Травматические факторы (сексуальное, вербальное и физическое насилие, потеря родителя, нелюбовь со стороны значимых лиц), пережитые в детстве, влияют на формирование деструктивных типов привязанности: тревожного, отвергающего и боязливого. Деструктивное воздействие этих факторов выражается в том, что личность испытывает трудности в реализации жизненных планов и не может реализоваться в близких отношениях с романтическим партнером. Под влиянием негативных установок, вытесненных потребностей и страха такой человек испытывает ряд трудностей, барьеров в общении и коммуникативных проблем.



Люди, травмированные в детстве, могут сохранить целостность личности, которая выражается в уверенно выбранной профессии, надежном сотрудничестве, в том числе и в типе привязанности с романтическим партнером. Такие респонденты, имея травматический опыт, обладают надежным типом привязанности, отличаясь при этом тревожностью и беспокойством в близких отношениях.

Выявлены статистически значимые показатели, свидетельствующие о том, что сексуальное насилие ведет к формированию тревожного и боязливого типов привязанности; физическое насилие способствует формированию боязливого типа привязанности; вербальное насилие связано с надежным и боязливым типами привязанности; ощущение нелюбви со стороны родителей значимо при определении респондентов с надежным и боязливым типом привязанности; потеря родителя вследствие развода или смерти влияет на формирование тревожного и боязливого типов привязанности.

Сравнительный анализ отношений с партнером в контексте типа привязанности и фрустрирующими факторами выявил следующее: тревожный, отвергающий – страх остаться одному; тревожный, боязливый, надежный – сокрытие от партнера истинных чувств; надежный, боязливый – отдаление в случае сближения с партнером; боязливый – соблюдение границ в отношениях; надежный, тревожный, боязливый – тревожность и беспокойство в отношениях.

Результаты данной работы показывают важную роль детского опыта взаимоотношений со значимыми взрослыми, а также их влияние на отношения во взрослом возрасте. Эти выводы могут быть использованы в психологическом консультировании, при определении причин проблем с близостью, и дальнейшего планирования эффективного хода терапии.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена изучению детского травматического опыта и его влияния на качество взаимоотношений с взрослым партнером. Представлен сравнительный план типов привязанности с взрослым партнером в зависимости

от детерминации их факторами травматизации в детстве. Актуальность исследования связана с индивидуальными сложностями личности в построении здоровых отношений, и как следствие, растущим процентом разводов и неполных семей. Так же тип привязанности является преемственной чертой, и дети автоматически копируют родительский стиль взаимоотношений. Эти факторы способствуют репликации деструктивной модели взаимоотношений. Данное оказывает негативное влияние на общество в целом. Методология исследования базируется на 3 опросниках, которые раскрывают генерализованный тип привязанности, вид детской травматизации и опыт близких отношений. В исследовании проанализированы данные 182 респондентов с помощью программы IBM SPSS Statistics 22.0. Мы пришли к математически обоснованным выводам о прямой корреляции между травматическими факторами (сексуальное, вербальное и физическое насилие, потеря родителя, нелюбовь со стороны значимых лиц), пережитыми в детстве, и деструктивными типами привязанности: тревожным, отвергающим и боязливым. Выявленные факторы проанализированы в сравнительном плане.

Ключевые слова: детский травматический опыт, защитные механизмы, надежный тип привязанности, отвергающий тип привязанности, тревожный тип привязанности, боязливый тип привязанности.

SUMMARY

The article is devoted to the study of the influence of childhood traumatic experience on the quality of relationships with a romantic partner in the context of adaptation mechanisms. The relevance of the study is related to the individual difficulties of the individual to build healthy relationships, and as a result the growing percentage of divorces and single-parent families. Also the type of attachment is a hereditary trait, and children automatically copy the parental style of relationships. These factors contribute to the replication of a destructive model of relationships, which has a negative impact on society as a whole. The methodology of the study is based on 3 questionnaires



that reveal: generalized type of attachment, type of childhood trauma and experience of close relationships. After analyzing the data of 182 respondents with helps IBM SPSS Statistics 22.0. We came to mathematically sound conclusions about a direct correlation between traumatic factors (sexual, verbal and physical violence, loss of a parent, dislike from significant persons) experienced in childhood and destructive types of attachment: anxious, rejecting and fearful.

Key words: childhood traumatic experience, protective mechanisms, secure type of attachment, dismissing type of attachment, preoccupied type of attachment, fearful type of attachment.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьева Е. П. Психологическое пространство личности: социально-психологическое осмысление и развитие понятия // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2020. № 52 (4). С. 136–141.
2. Боулби Д. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 287 с.
3. Волобуев Я.В., Леви Т. С., Савченко Т. Н. Межличностные отношения супругов с разными типами психологических границ // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 6. С. 14–25.
4. Дымова Е. Н. Удовлетворенность социальной поддержкой женщинами с различным психотравмирующим опытом [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/issue-4-2023.html>.
5. Знаменская И. Г. Привязанность матери к плоду: факторы формирования и практическое применение конструкта // Психологический журнал. 2022. Т. 43. № 2. С. 72–83.
6. Мухамедрахимов Р. Ж., Тумьян К. Привязанность у детей в различные периоды современного российского общества // Психологический журнал. 2022. Т. 43. № 4. С. 27–35.
7. Сабельникова Н. В. [и др.]. Привязанность и черты характера как предикторы переживания страхов в студенческом возрасте // Психологический журнал. 2023. Т. 44. № 1. С. 55–69.
8. Фрейд З. Психология бессознательного: сб. произведений. М.: Просвещение, 1990. 448 с.

9. Хмелевская О. Е., Дмитриева О. Б. Взаимосвязь Я-концепции с типами привязанности у молодежи // Вестник Кемеровского государственного университета. 2022. Т. 24. № 4. С. 472–481.

10. Bartholomew K., Horowitz L. M. Attachment styles among young adults: A test of a four category model // Journal of Personality and Social Psychology. 1991. Vol. 61. № 2. Pp. 226–244.

11. Brennan K., Clark C., Shaver P. Self-report measurement of adult romantic attachment: An integrative overview // Attachment theory and close relationships. N.Y.; L., 1998. Pp. 46–76.



**О. В. Карапетрова,
В. П. Гребенщикова**

УДК 159.9.018

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ АРТ-ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ТРЕВОЖНЫМИ СОСТОЯНИЯМИ В ПЕРИОД ИНТЕГРАЦИИ В ОБЩЕРОССИЙСКОЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Введение. Образование играет ключевую роль в развитии любого государства и непосредственно влияет на уровень жизни будущих поколений. Поэтому Министерство образования и науки новых регионов Российской Федерации начало активно работать над интеграцией в образовательную систему Российской Федерации. Во всех учебных заведениях Донецкой и Луганской народных республик, Запорожской и Херсонской областей началось



внедрение обучения на русском языке в соответствии с российскими стандартами, а также произошла замена учебников и методической литературы. Система оценок вновь с 12-балльной перешла к 5-балльной. В новую программу были введены новые учебные предметы.

Этот процесс сложный не только с точки зрения педагогической науки, но и затрагивает психологические аспекты, что проявляется в сложности адаптации обучающихся в связи с предыдущим обучением по программам украинской образовательной системы, незнания русской терминологии, что приводит к низкому усвоению материала и возникновению тревожных состояний, а также нестабильному психологическому развитию обучающихся.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Теоретически обосновать эффективность использования арт-терапии в работе психолога с тревожными состояниями личности в период интеграции в общероссийское общеобразовательное пространство.

Работа с тревожными состояниями как у детей, так и у взрослых имеет разные приемы и методы, но главное это не советы успокоиться, погулять, выпить успокоительное, а плодотворная работа с причинами тревоги, которые иногда находятся не на поверхности, а глубоко в подсознании личности. Здесь предлагают использовать психоанализ, гештальт-психологию, когнитивно-поведенческую терапию и многое другое. Вместе с этим в последнее время в процессе работы с тревожными состояниями активно используют арт-терапевтические методы. Методы арт-терапии своей экологичностью и ненавязчивостью дают возможность работать с тревожными состояниями личности и достигать высоких терапевтических результатов.

Изложение основного материала. Современная арт-терапия представляет собой направление практической психологической работы, которое является универсальным в работе психолога и может использоваться при решении почти всех психологических проблем независимо от возраста пола и психологических особенностей личности.

Понятия, тревожности, тревожные состояния и причины возникновения, а также особенности развития и преодоления исследовали О. Захаров, А. Бандура, Г. Адлер, Н. Дмитриева, Н. Буравцова, А. Орлов и др.

Проблемы использования арт-терапии в работе практического психолога в сфере образования раскрыты в работах современных психологов В. Назаревич, И. Борейчук, А. Гарковец и других, где обоснованы возможности применения арт-терапии в психологическом консультировании и представлены приемы, методы техники психологического консультирования тревожных состояний

Обращаясь к разным подходам рассмотрения арт-терапии, А. А. Осипова определяет арт-терапию как специализированную форму психотерапии, основанную на искусстве, прежде всего, изобразительной и творческой деятельности. Похожее определение дал О. Будз, который называет ее современным направлением в психиатрии, медицине и биоэнергетике, используемой в качестве терапевтических средств творческого процесса, в котором находится пациент, так и его результаты: картины, стихи, музыка и т. д. [5, с. 7].

Но есть другие подходы к пониманию арт-терапии (А. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. М. Комиссарова, Т. А. Добровольская), согласно которым это понятие представляет собой синтез нескольких областей научного знания искусства, медицины, психологии), а в лечебной и психокоррекционной практике – как совокупность методик, основанных на применении различных видов искусства в своеобразной символической форме, позволяющих посредством стимулирования художественно-творческих проявлений осуществить психокоррекцию нарушений психосоматических, психоэмоциональных процессов и отклонений в личностном развитии [1, с. 7].

Основная цель арт-терапии состоит в гармонизации развития личности через развитие самовыражения, самопознания через искусство, а также в развитии способностей к конструктивным действиям с учетом реальности окружающего мира.



В настоящее время арт-терапия является технологией психической гармонизации и развития человека, средством разрешения внутренних конфликтов личности; средством использования творческого потенциала личности, технологии нахождения и активизации ресурсов и распространения диапазона саморегуляции [1; 2; 4; 6]. Подтверждением преимуществ методов арт-терапии среди других форм психотерапевтической и психологической работы является то, что:

– практически каждый человек может участвовать в арт-терапевтической работе (независимо от своего возраста, культурного опыта и социального положения);

– арт-терапия имеет ценность при использовании с группами клиентов, которые имеют определенные языковые ограничения;

– арт-терапия является средством свободного самовыражения, свободного самопроявления и самопознания;

– арт-терапевтические методы имеют в значительной степени «инсайт ориентированный» характер, обуславливают атмосферу доверия, понимания внутреннего мира человека;

– арт-терапевтическая работа в большинстве случаев вызывает у людей положительные эмоции, помогает преодолевать апатию, безынициативность, формировать активную жизненную позицию и позитивное мировосприятие;

– арт-терапия базируется на мобилизации творческого потенциала личности, внутренних механизмов саморегуляции и самомотивации;

– отличается особой «мягкостью» приемов и психокоррекционных воздействий [1, с. 5].

Главным принципом арт-терапии есть одобрение и принятие всех продуктов творческой изобразительной деятельности, независимо от их содержания, формы и качества.

На основе принципа определяют цель арт-терапии как метода – гармонизация развития личности через развитие самовыражения и самопознания через искусство, развитие способностей к конструктивным действиям с учетом реальности окружающего мира [9, с. 304].

Следовательно, арт-терапия выполняет следующие функции для развития и понимания себя и своего внутреннего мира личностью:

– диагностическая (внутренний мир, неосознаваемые и скрываемые потребности, эмоциональные переживания, отношение к труду, профессии, соответствие личностных качеств профессионально важным);

– коммуникативная (межличностное общение, отношение человека к окружающему миру, людям – усвоение общечеловеческих ценностей);

– регуляторная (снижение утомления, стресса);

– когнитивная (осознание себя, своих поступков, получение эмоционального опыта, развитие духовно-нравственной, эмоционально-волевой познавательной сферы);

– коррекционная (отклонения в эмоционально-оценочной сфере, – самооценка, – «Я-образ», агрессивность);

– развивающая (личностный рост, саморегуляция чувств, поведения; социальная компетентность).

Если говорить об использовании арт-терапии в работе с тревожными состояниями, то следует отметить, что состояние тревоги и тревожности знакомо почти всем. Оно возникает в разных жизненных ситуациях и сопровождается резко негативными эмоциями, с которыми справляется далеко не каждый.

В психологической литературе в последнее время разграничивают понятия «тревога» и «тревожность», хотя еще полвека назад эти разногласия были неочевидными.

Согласно «Краткому психологическому словарю», тревогу определяют как эмоциональное состояние, возникающее в ситуации неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий. Конкретизация этого определения позволяет рассматривать тревогу как неблагоприятное по своей эмоциональной окраске состояние или внутреннее условие, характеризующееся субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, мрачных предчувствий (Ч. Д. Спилбергер).



Тревожность – переживание эмоционального дискомфорта, что связано с ожиданием переживания эмоционального дискомфорта, связанного с ожиданием негативного развития событий и предчувствием будущей опасности, является достаточно серьезным по степени проявления эмоционального дисбаланса (Г. М. Прихожан). Тревожность – индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека часто переживать сильную тревогу по поводу незначительных поводов. Ее рассматривают либо как личностное образование, либо как связанную со слабостью нервных процессов особенность темперамента, либо то и другое одновременно [2, с. 7].

Следовательно, мы можем сказать, что частое переживание эмоционального состояния тревоги может привести к формированию индивидуально-психологической особенности – тревожности. То есть тревожность тесно связана с переживанием эмоции тревоги.

К примеру, можно привести ситуацию, случающуюся почти с каждым из нас. Нам нужно сделать очень сложную и ответственную задачу, от которой зависит наш карьерный рост, или изменения в жизни, и мы в определенной степени чувствуем тревогу, но эта тревога будет расти, когда над нами будет кто-то стоять и ждать выполнения задания и в это время мы понимаем, что наш разум неспособен работать, мы не можем найти правильное решение, тревога растет и может перерасти в эмоциональную реакцию (крик, бросание предметов и другие). И мы уже совсем теряем эмоциональное равновесие. Этот пример и описанная ситуация может перерасти в тревожное состояние, поскольку такие ситуации в жизни личности повторяются, и реакция на нее всегда отрицательна, то есть личность ожидает негатив всегда, переживает, когда ему дают любую задачу, даже ту, с которой он может справиться легко.

Зигмунд Фрейд выделил три вида тревожности:

1. Реальный страх, тревожность, связанная с опасностью во внешнем мире.

2. Невротическая тревожность – тревожность, связанная с неизвестной и неопределенной опасностью.

3. Нравственная тревога – так называемая «тревожность совести», связанная с опасностью, исходящей от Супер-Эго [10, с. 21].

Относительно адекватности ситуации различают:

– адекватную тревожность – отражает неблагоприятное положение человека;

– неадекватную тревожность (собственно тревожность) – тревожность, проявляющаяся в благополучных для индивида отраслях реальности. Г. М. Прихожан описала два типа тревожности: беспредметная тревожность, когда человек не может соотносить переживания с конкретными объектами; тревожность как склонность к ожиданиям неблагоприятия в различных видах деятельности и общения.

При этом первый вариант тревожности обусловлен особенностями нервной системы, то есть нейрофизиологическими свойствами организма, и является врожденным, в то время как второй связан с особенностями формирования личности в течение жизни.

Также выделяют виды тревожности на основе ситуаций, связанных:

– с процессом деятельности – учебная, профессиональная тревожность;

– с представлениями о себе – тревожность самооценности;

– с общением – коммуникативная и межличностная тревожность [6, с. 34].

Как проявление эмоционального состояния тревожность обычно отмечается в поведении и неосознаваемых действиях человека (накручивание прядей волос, сжатие, рук и др.). Тревожность легкой степени способна задавать какой-то тонус организма, активизируя работу головного мозга, как, например, легкая тревожность перед экзаменом. В тяжелых проявлениях тревожность отрицательно влияет, в первую очередь, на работу вегетативной нервной системы, дезориентирует человека в пространстве событий и отрицательно влияет на мыслительные процессы [3, с. 23].

Очень важно снизить тревожность во время интеграции в общероссийское общество



вательное пространство, так как школа является чрезвычайно важным этапом в жизни любого человека, поскольку именно в школьном возрасте формируются центральные ориентиры личности, которых индивидум будет придерживаться на протяжении всей жизни [8 с. 31].

Привлекательность арт-терапии в работе с тревожными состояниями в том, что этот метод в основном использует невербальные способы самовыражения и общения. А тревожные состояния чаще проявляются в эмоциональной неуравновешенности и их очень сложно выразить с помощью речи.

Итак, работая с тревожными состояниями, мы работаем над умением распознавать и управлять своими эмоциями. Предлагаем человеку выразить свои эмоции, чувства с помощью рисования, лепки, создания коллажей, эти процессы дают возможность человеку, переживая образы, находить причины своей тревоги и проявлять свою целостность и неповторимость.

Рассмотрим отдельные виды арт-терапии и их возможность в работе с тревожными состояниями.

Прежде всего, раскроем роль старейшего арт-терапевтического метода – изотерапии в работе с тревогой и тревожными состояниями личности.

Этот метод включает терапию изобразительным искусством, в первую очередь рисованием, используемым для психологической коррекции клиентов не только с тревожными состояниями, а также взрослых, детей и подростков с трудностями в обучении и социальной адаптации, и внутрисемейных конфликтов.

В работе с тревожными состояниями изотерапия помогает обнаружить свои чувства, эмоции, переживания, страхи и мечты. Здесь важную роль играет то, какой художественный материал, цвета, размещение предметов на листе, размеры и формы использует клиент. Важны характеристика и описание рисунка. Изотерапия позволяет высвободить и избавиться от своих негативных чувств с помощью таких видов рисования, как штриховка, рисование листьями, рисование на стекле, рисование пальцами и другие [4, с. 12].

Психолог может изучить динамику уменьшения либо роста тревоги у детей в течение занятий в школе. Лучшим примером является рисование своей тревоги, своих страхов на протяжении всех встреч с психологом и анализ того, как они изменяются и изменяется внутренний страх, тревога, паника у клиента, занимающегося изотропией. Лучше всего рисовать красками, ведь они дают возможность рисовать большими мазками. После рисования следует провести беседу. Важно то, что человек сам расскажет о своем страхе, своей тревоге [7, с. 15].

Сказкотерапия – это терапия с помощью сказки. Сказки любят не только дети, но и взрослые. Взрослая личность с помощью сказки вспоминает детство, возвращается в уют родного дома, испытывает голос мамы, возвращается к эмоциям, которые вызывают эти воспоминания.

Сказка позволяет посмотреть на себя и свои страхи и тревогу со стороны [4, с. 106].

Песочная терапия – одна из разновидностей игротерапии и арт-терапии. Это психологический метод, предоставляющий уникальную возможность исследовать собственный внутренний мир с помощью множества миниатюрных фигурок, контакта с песком, определенного количества воды и ощущения свободы и безопасности самовыражения, возникающего при общении со специалистом [5, с. 200].

Если человеку неприятно работать с песком и контакт с ним вызывает неприятные ощущения, его можно заменить манкой, камнями или любой крупой. Крупы можно покрасить в разные цвета и использовать в терапии с тревожными состояниями.

Выводы. Таким образом, проанализировав научные подходы, мы пришли к выводу, что арт-терапия является одним из мощных инструментов психологической, диагностики и коррекции тревожных состояний у взрослых и детей. Используя в работе с тревогой, страхами, тревожными состояниями такие виды арт-терапии, как изотерапия, сказкотерапия, песочная терапия можно добиться высоких результатов в условиях профессионализма психолога и создания позитивной ситуации развития для клиента.



АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме возникновения и коррекции тревожных состояний личности в период интеграции в общероссийское общеобразовательное пространство. Исследуется проблема применения методов арт-терапии в работе психолога для снижения уровня тревожности. Определено, что направленность арт-терапии, которая является специализированной формой психотерапии и основана на художественном искусстве, состоит в гармонизации развития личности через развитие способности выражать себя, понимать себя. Рассматриваются научные подходы к развитию художественного стереотипа в современной практической психологии и психотерапии. Проведен анализ научной литературы психологов и психотерапевтов по определению и представлению техник, программ позитивной работы с тревогой и беспокойством у детей и взрослых. Раскрыта сущность понятий «тревожность» и «тревога», доказано, что между этими понятиями есть сходство и отличие. Тревога определена как эмоциональное состояние, возникающее в положении неопределенного спокойствия и проявляющееся в ожидании неблагоприятных событий, а тревожность – это эмоциональное беспокойство, связанное с ожиданием негативных событий. Исследованы предположения и понимания состояний тревоги личности. Провели анализ научной литературы психологов и психотерапевтов по определению и представлению техник, программ позитивной работы с тревогой и беспокойством у детей и взрослых.

Ключевые слова: арт-терапия, психокоррекция, тревожные состояния, тревога, тревожность, изотерапия, песочная терапия, сказкотерапия.

SUMMARY

The article is dedicated to the problem of the emergence and correction of anxiety states in individuals during the integration into the all-Russian general educational space. The issue of applying art therapy methods in the psychologist's work to reduce anxiety levels is explored. It is determined that the focus of art therapy, which is a specialized form of psychotherapy based on ar-

tistic expression, is in harmonizing personality development through the development of the ability to express oneself, understand oneself. Scientific approaches to the development of artistic stereotypes in modern practical psychology and psychotherapy are considered. The conclusions of the concepts of "diversity" and "promise" suggest that they are a similarity and difference between these concepts. An analysis of the scientific literature of psychologists and psychotherapists on the definition and presentation of techniques, programs for positive work with anxiety and worry in children and adults has been conducted. The concepts of "anxiety" and "anxiousness" are presented, and a conclusion is drawn about the similarities and differences between these concepts. Anxiety is defined as an emotional state arising from a position of uncertain calmness and manifesting itself in anticipation of unfavorable events, while anxiousness is emotional distress associated with the anticipation of negative events. Assumptions and understandings of states of personal anxiety are explored. We conducted an analysis of the scientific literature by psychologists and psychotherapists on defining and presenting techniques, programs of positive work with anxiety and worry in children and adults.

Key words: art therapy, psychocorrection, anxiety, anxiousness, isotherapy, sand therapy, fairy tale therapy.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арт-терапия – новые горизонты / под ред. А. И. Копытина. М.: Когито-Центр, 2006. 336 с.
2. Беляева Е. В., Борзенкова И. В. Коррекция тревожности и страхов у детей младшего школьного возраста по методу сказкотерапии // Теоретические и прикладные аспекты исследования психолого-педагогической действительности. 2015. Раздел 6. № 1 (4). С. 85–88.
3. Богачева С. Песочная сказкотерапия как мостик от бессознательного в сознательное // Психология сказки и сказки психологии: материалы фестиваля Второй международный сказкотерапевтический фестиваль. М., 2010. С. 21–22.



4. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб.: ВЕЩЬ, 2006. 158 с.

5. Колпакчи О. С. Арт-терапия: курс лекций: учебное пособие. К.: Центр учебной литературы, 2018. 288 с.

6. Маниченко И. В. 50 исцеляющих сказок от 33 капризов. Мамины сказки. М.: Умница, 2010. 240 с.

7. Орлов А. Б., Орлова Л. В., Орлова Н. А. Возрастная и педагогическая психология. Психологические механизмы возникновения и коррекции внушенных детских страхов // Вопросы психологии. 2011. С. 5–20.

8. Саутиева Ф. Б., Таджабов И. М. Специфика эстетического воспитания школьников средствами искусства // Гуманитарные науки (г. Ялта). № 2. 2019. С. 30–34.

9. Сорока О. В. Арт-терапевтическая компетенция как составляющая профессиональной компетентности специалистов социальной сферы // Вестник университета имени Альфреда Нобеля. Серия «Педагогика и психология». 2016. № 2 (12).

10. Федий О. А. Куклотерапия в профессиональной деятельности педагога. Постметодика. 2019. № 1 (85). С. 46–50.

**И. А. Жаринова,
Ж. Г. Гаранина**

УДК 159.922

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ВНУШАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ

Введение. Одной из актуальных психологических проблем, возникающих в процессе социального взаимодействия, является умение влиять на других людей и противостоять чуждому влиянию. Одним из наиболее распространенных способов социального-психологического влияния является внушение, которое может оказывать как благоприятное, так и негативное воздействие на различные сферы психики человека. При этом данное влияние не всегда осознается, т. к. основано на некритическом восприятии информации, что поднимает проблемы, связанные с обеспечением психологической безопасности личности [12].

Особенно сильно внушающим воздействиям подвержена молодежь, у которой еще не в полной мере сформирована критичность мышления, а также недостаточно развит эмоциональный интеллект, умение понимать других людей и эффективно взаимодействовать с ними. В связи с этим возникает вопрос о том, как эмоциональный интеллект связан с внушаемостью личности и как он может влиять на подверженность молодежи внушающим воздействиям.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Целью данного исследования является изучение взаимосвязи эмоционального интеллекта и внушаемости у студентов.

Гипотеза исследования заключалась в том, что лица с высоким уровнем эмоционального интеллекта в меньшей степени подвержены внушающим воздействиям и характеризуются более низким уровнем внушаемости и гипнабельности.





Каждый человек в разной степени подвержен внушающему воздействию, которая зависит от уровня внушаемости личности. Внушаемость определяется различными факторами, которые можно разделить на три группы: личностные качества и психологические особенности внушающего лица и внушаемого, а также влияние ситуативных факторов. Рассматриваемое явление в целом способствует более стремительной адаптации человека к новой среде, формированию социальных качеств, благодаря чему люди усваивают схожие идеи, оценки, нормы деятельности и поведения, становятся социально управляемыми [5].

Изложение основного материала статьи.

Существуют различные точки зрения на проблему внушаемости в отечественной и зарубежной психологии. Так, А. П. Слободяник рассматривает внушаемость как одно из нормальных свойств высшей нервной деятельности [11]. По мнению В. М. Бехтерева, внушаемость свойственна каждому человеку, поскольку основана на непосредственном влиянии слов на поведение [3]. Он считал, что внушение играет значительную роль в воспитании, когда вера в наставника и стремление следовать за ним помогает обучающемуся легче и быстрее освоить данную деятельность, что является положительным аспектом, который становится возможным благодаря внушению.

Однако, в зависимости от позиции внушающего, люди, подверженные внушению, могут быть в роли как созидательной, так и разрушительной силы. Повышенная внушаемость может быть опасна для самого человека и для общества: из-за склонности подчиняться авторитетам, сильным личностям, он становится зависимым от них и может попасть в секту, в экстремистскую организацию, террористическую деятельность, преступные махинации и т. д. [2].

В научной литературе уделяется большое внимание формированию психологических способов и личностных качеств, позволяющих успешно защищаться от внушающего воздействия. Одним из таких качеств может быть эмоциональный интеллект (ЭИ) как способность

обрабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях (своих и чужих), определять значение эмоций и их связь друг с другом и использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений [4].

Проблема эмоционального интеллекта начинает разрабатываться в 1990 г., когда П. Сэловей, Дж. Мейер и Д. Карузо на основе концепции Х. Гарднера предлагают первую модель эмоционального интеллекта, построенную на когнитивных способностях, связанных с переработкой эмоциональной информации. П. Сэловей и Дж. Мэйер выделяют четыре компонента, которые составляют структуру эмоционального интеллекта: идентификация эмоций, использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности, понимание эмоций и управление эмоциями [14; 15].

В отечественной психологии свои модели эмоционального интеллекта предлагают Д. В. Люсин [6], М. А. Манойлова [8]. Ученые стали задаваться вопросом, какое влияние эмоциональный интеллект оказывает на жизнь человека. Это побудило к изучению связей эмоционального интеллекта с теми или иными психическими и социальными явлениями.

Например, И. Н. Андреева утверждает, что эмоциональный интеллект способствует быстрой и успешной интеграции личности в социум. Также она приводит данные исследования, в котором выявлено, что индивиды с высоким уровнем внутриличностного эмоционального интеллекта независимы и склонны руководствоваться в жизни своими собственными целями, убеждениями, принципами и установками [1].

Британские исследователи выявили связь между отличительными особенностями в показателях уровня эмоционального интеллекта и индивидуальными различиями в баллах за распознавание фальшивых новостей. Отличительной чертой таких новостей является их эмоциональная заряженность. Они нашли подтверждение выдвинутой ими гипотезе о том, что люди, имеющие высокие баллы по уровню эмоционального интеллекта, возможно, будут



Таблица 1.

Распределение респондентов по шкалам ЭИ по методике М. А. Манойловой

Шкалы ЭИ	Уровень выраженности	Вся выборка		Девушки		Юноши	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Осознание своих чувств	Низкий	58	53,2	42	56	16	47
	Средний	33	30,3	24	32	9	26,5
	Высокий	18	16,5	9	12	9	26,5
Управление своими чувствами	Низкий	2	1,8	1	1,3	1	2,9
	Средний	17	15,6	15	20	2	5,9
	Высокий	90	82,6	59	78,7	31	91,2
Осознание чувств других	Низкий	54	49,5	38	50,6	16	47
	Средний	31	28,4	17	22,7	14	41,2
	Высокий	24	22,1	20	26,7	4	11,8
Управление чувствами других	Низкий	17	15,6	13	17,3	4	11,8
	Средний	55	50,5	40	53,3	15	44,1
	Высокий	37	33,9	22	29,4	15	44,1

эффективнее отличать правдивую новость от фальшивой. Так, люди, обладающие более высокой эмоциональной восприимчивостью, могли не обращать внимания на эмоционально заряженный контент недостоверных информационных статей и использовать свое критическое мышление и аналитические ресурсы для их обнаружения. Таким образом, они оказывались менее внушаемыми и более приспособленными к оценке правдивости информации [13].

Обобщение существующих точек зрения на проблему эмоционального интеллекта показывает, что он является одним из самых важных качеств, позволяющих человеку эффективно осуществлять социальное взаимодействие и противостоять нежелательным внушающим влияниям. Однако проблема внушаемости и ее связи с эмоциональным интеллектом изучена недостаточно, что повлияло на проведение настоящего эмпирического исследования.

Целью эмпирического исследования стало изучение эмоционального интеллекта и его связи с внушаемостью личности.

Выборку исследования составили 109 студентов ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва» (из них 75 девушки и 34 юношей) в возрасте от 16 до 23 лет.

Для определения уровня эмоционального интеллекта использовался тест эмоционального интеллекта МЭИ М. А. Манойловой [7]. Диагностика степени внушаемости личности осуществлялась с помощью теста на определение степени внушаемости Е. Мерзляковой (модификация теста С. В. Клаучека и В. В. Деларю) [9] и методики оценки уровня интуитивности Е. А. Науменко, из которой была использована шкала гипнабельности [10]. Автор не проводит различия между понятиями внушаемости и гипнабельности и предлагает использовать разработанную шкалу для определения уровня указанных личностных свойств как тождественных друг другу. Для исследования близкого к внушаемости понятия «конформизм» использовался фактор Q2 (конформизм – неконформизм) из 16 PF теста Кеттелла форма А (187 вопросов).

С целью выявления статистической достоверности результатов исследования нами был использован корреляционный анализ Пирсона.

Результаты проведенного исследования по тесту эмоционального интеллекта МЭИ М. А. Манойловой представлены в таблице 1.

Как видно из данных таблицы 1, у респондентов преобладает высокий уровень эмоционального интеллекта, причем процент юношей с высоким ЭИ выше, чем девушек.



Таблица 2.

Распределение респондентов по уровням внушаемости (по методике Е. Л. Мерзляковой) и гипнабельности (по методике Е. А. Науменко)

Уровень выраженности признака	Вся выборка		Девушки		Юноши	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Низкая степень внушаемости	14	12,8	2	2,7	12	35,3
Средняя степень внушаемости	88	80,8	67	89,3	21	61,8
Высокая степень внушаемости	7	6,4	6	8	1	2,9
Средний уровень гипнабельности	104	95,4	73	97,3	31	91,2
Высокий уровень гипнабельности	5	4,6	2	2,7	3	8,8

Таблица 3.

Корреляционные взаимосвязи между полученными данными по методу Пирсона

Шкалы эмоционального интеллекта	Гипнабельность	Внушаемость	Фактор Q2 (конформизм/нонконформизм)
Эмоциональный интеллект	-0,087	-0,305**	-0,114
Осознание своих чувств	0,035	-0,435**	-0,022
Управление своими чувствами	0,022	-0,371**	-0,027
Внутриличностный аспект ЭИ	0,033	-0,458**	-0,027
Осознание чувств других	-0,303**	0,171	-0,216*
Управление чувствами других	-0,0496	0,014	0,037
Межличностный аспект ЭИ	-0,240**	0,128	-0,131

Примечание: * – достоверность различий при $p < 0,05$; ** – достоверность различий при $p < 0,01$

Юноши и девушки в большей мере имеют сложности с осознанием собственных чувств; для шкалы осознания чувств других также характерен преобладающий низкий уровень, хотя среди юношей данный уровень лишь незначительно превышает средний уровень осознания чужих чувств.

Интересно отметить, что управление своими чувствами находится на высоком уровне как среди девушек, так и среди юношей. Что касается управления чувствами других, то здесь для девушек характерен средний уровень, в то время как у юношей наблюдаются одинаковые показатели для среднего и высокого уровней управления чужими чувствами.

Обобщая полученные результаты, можно заключить, что большинство студентов: как

юношей, так и девушек, способны управлять своими и чужими чувствами, однако сталкиваются с трудностями в их осознании.

Результаты проведенного исследования по тесту на определение степени внушаемости Е. Л. Мерзляковой и по методике оценки уровня интуитивности Е. А. Науменко представлены в таблице 2.

Как видно из таблицы 2, средняя степень внушаемости и средний уровень гипнабельности выявлены у большинства респондентов: как у юношей, так и у девушек. Высокая степень внушаемости выше у девушек (8 %) по сравнению с юношами (2,9 %). Для юношей (35,3 %) больше характерен низкий уровень внушаемости, чем для девушек (2,7 %).



У большинства респондентов выявлен средний уровень гипнабельности. Высокий уровень гипнабельности характерен для 8,8 % юношей и 2,7 % девушек.

Результаты корреляционного анализа взаимосвязей между шкалами эмоционального интеллекта и качествами внушаемости и гипнабельности студентов представлены в таблице 3.

Корреляционный анализ показал, что существуют статистически значимые отрицательные взаимосвязи между внушаемостью и эмоциональным интеллектом ($r = -0,305$; $r = -0,314$), внутриличностным аспектом эмоционального интеллекта ($r = -0,458$; $r = -0,438$), осознанием своих чувств ($r = -0,435$; $r = -0,405$), управлением своими чувствами ($r = -0,372$; $r = -0,388$).

Кроме того, обнаружены отрицательные взаимосвязи между гипнабельностью и межличностным аспектом эмоционального интеллекта ($r = -0,240$; $r = -0,225$), осознанием чувств других ($r = -0,303$; $r = -0,292$), а также между фактором Q2 (конформизм/нонконформизм) и осознанием чувств других ($r = -0,216$; $r = -0,238$).

Выводы. Полученные взаимосвязи можно объяснить тем, что студенты с высоким уровнем внушаемости обладают более низким эмоциональным интеллектом, не умеют осознавать и управлять своими чувствами (в данных составляющих выражается внутриличностный аспект эмоционального интеллекта), что обуславливает их высокую подверженность внушающим воздействиям.

Высокая гипнабельность может быть связана с неумением осознавать чувства других людей, что определяется низким уровнем межличностного интеллекта. Высокая конформность связана со способностью осознавать чувства других людей, что может объясняться стремлением конформных личностей подражать эмоциям и поведению окружающих.

Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают выдвинутую гипотезу и показывают, что внушаемость, гипнабельность и конформность студентов во многом зависят от уровня развития эмоционально-

го интеллекта, умения осознавать свои эмоции и управлять своими чувствами, а также понимать чувства других людей.

Выявленные результаты имеют теоретическое и практическое значение. К ним могут обращаться психологи-консультанты психологических служб высших учебных заведений и педагоги-кураторы студенческих групп для разработки эффективных методов и программ по повышению уровня эмоционального интеллекта и выработки навыков критического анализа для работы с повышенной внушаемостью студентов.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируется проблема взаимосвязи эмоционального интеллекта и внушаемости личности. Описаны результаты эмпирического исследования, в котором принимали участие студенты Мордовского государственного университета. Полученные результаты показывают наличие статистически значимых взаимосвязей между компонентами эмоционального интеллекта и внушаемостью, гипнабельностью и фактором Q2 (конформизм/нонконформизм) респондентов. На основании полученных результатов делаются выводы о влиянии уровня развития эмоционального интеллекта на внушаемость и гипнабельность студентов.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, психологическое воздействие, внушаемость, эмоции, студенческая молодежь.

SUMMARY

The article analyzes the problem of the relationship between emotional intelligence and suggestibility of a person. The results of an empirical study of Mordovian University students are described. The results obtained show the presence of statistically significant relationships between the components of emotional intelligence and suggestibility, hypnotizability and factor Q2 (conformity/nonconformism) of respondents. Based on the results obtained, conclusions are drawn about the influence of the level of development of emotional intelligence on suggestibility and hypnotizability of students.

Key words: emotional intelligence, psychological impact, suggestibility, emotions, students.



ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева И. Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и индивидуальных проявлений самоактуализации // Л. С. Выготский и современная культурно-историческая психология: проблемы онтогенеза морального сознания и поведения: матер. III Международ. науч. конф. к 110-летию со дня рождения Л. С. Выготского. Гомель, 2006. С. 128–131.
2. Арифханова С. Личностные особенности потенциальной жертвы вербовщика // World science. 2018. № 7 (35). Т. 3. С. 28–33.
3. Бехтерев В. М. Внушение и его роль в общественной жизни. СПб.: Питер, 2001. 320 с.
4. Дегтярев А. В. «Эмоциональный интеллект»: становление понятия в психологии [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. psyedu.ru: [сайт]. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2012_n2/psyedu_2012_n2_53525.pdf (дата обращения: 13.04.2024).
5. Задохина Н. В., Попов Г. Г. Психологическое воздействие информационной среды на современного человека // Вестник Московского университета МВД России. 2016. № 7. С. 245–247.
6. Люсин Д. В. Современное представление об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования. М.: Деловая книга, 2004. С. 29–36.
7. Манойлова М. А. Методика диагностики эмоционального интеллекта // Акмеология 2006. Методологические и методические проблемы: сб. СПб.: Питер, 2006. № 11. С. 99–104.
8. Манойлова М. А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов: учеб. пособие. Псков: ПГПИ, 2004. 60 с.
9. Мерзлякова Е. Л. Тест на определение степени внушаемости // АнтиЛох: не дайте себя провести. СПб.: Питер, 2012. С. 59–61.
10. Науменко Е. А. Введение в теорию интуиции и интуитивности. Тюмень: ТюмГУ, 2013. 212 с.
11. Слободяник А. П. Психотерапия, внушение, гипноз. К.: Гос. мед. изд-во УССР, 1963. 349 с.
12. Сятчихин М. С. Социально-психологический портрет внушаемых личностей периода ранней взрослости. Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2018. 131 с.
13. Preston S. Detecting fake news on Facebook: The role of emotional intelligence [Электронный ресурс] // PLOS ONE. 2021. V. 16 (3). URL: file:///C:/Users/Mag/Downloads/Detecting_fake_news_on_Facebook_The_role_of_emotio.pdf (дата обращения: 18.04.24).
14. Salovey P. Emotional Intelligence [Электронный ресурс] // Imagination, Cognition and Personality. 1990. V. 9. P. 185–211. URL: <https://sci-hub.yncjkj.com/10.2190/DUGG-P24E-52W-K-6CDG> (дата обращения: 18.04.24).
15. Mayer J. D. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications [Электронный ресурс] // Psychological Inquiry. 2004. V. 15 (3). URL: https://sci-hub.soik.top/10.1207/s15327965pli1503_02 (дата обращения: 18.04.2024).



**Д. Д. Кузнецова,
О. В. Мухлынина**

УДК 159.9.072

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ИНДИВИДУАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Введение. В современных условиях, исходя из требований рынка труда, от молодых специалистов ожидается компетентность в профессиональной области, проявление активности



и инициативности при выполнении трудовой деятельности. Высокие требования к современному выпускнику продиктованы динамикой в экономической и социальной сферах, новыми запросами потенциальных работодателей, практически повсеместной технологизацией, быстрыми темпами обновления научных знаний, ростом производства и внедрением инноваций [3]. Предъявляемые требования регламентируются профессиональными и образовательными стандартами (содержание и объем знаний, умений, качеств личности, универсальных, общепрофессиональных компетенций, которые должны формироваться на этапе профессиональной подготовки) [8].

При этом можно выделить качества и навыки, развитие которых будет способствовать дальнейшему профессиональному становлению. К примеру, во многом связано с развитой профессиональной готовностью студентов то, какое понимание дальнейших перспектив присутствует, наличие информированности о возможных местах для дальнейшего трудоустройства и их адекватное соотношение со своими возможностями, а также позитивное эмоциональное отношение выпускников вузов к предстоящей профессиональной деятельности.

Профессиональная готовность рассматривается исследователями в нескольких аспектах: как способность и желание личности заниматься определенным типом профессиональной деятельности, и тогда, данный феномен во многом определяется профессиональной направленностью личности [2; 7; 8], либо же с точки зрения определения профессиональной готовности как комплекса индивидуально-психологических особенностей, характеристик и качеств личности, которые необходимы человеку для успешного овладения деятельностью [4]. В нашей работе мы придерживаемся второго аспекта при рассмотрении профессиональной готовности.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Актуальность темы обуславливается востребованностью молодых специалистов со сформированной психологической готовностью к профессиональной деятельности. Выявление взаимосвязи индивидуально-психо-

логических особенностей и профессиональной готовности студентов поможет учитывать специфику выявленных результатов для разработки программы профессионального развития.

Целью статьи является рассмотрение полученных результатов исследования о наличии взаимосвязи между индивидуально-психологическими особенностями и профессиональной готовности студентов, где индивидуально-психологические особенности личности являются объектом исследования, а взаимосвязь индивидуально-психологических особенностей и профессиональной готовности студентов – предметом нашего исследования.

Методологической основой исследования является диспозициональное направление теорий личности, представленное теорией черт личности Р. Кеттелла; теория профессиональной готовности А. П. Чернявской; теория мотивации Э. Шейна; теория мотивации достижения успехов Д. Макклеланда, Д. Аткинса для определения мотивационной составляющей и уровня притязаний профессиональной готовности. В исследовании были использованы следующие методики: методика «16-факторный личностный опросник Кеттелла» (Форма А) Р. Б. Кеттелла; методика «Профессиональная готовность» (А. П. Чернявская); методика «Якоря карьеры» (Э. Шейн, перевод и адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокурова); методика «Шкала оценки потребности в достижении» (Ю. М. Орлова). В исследовании приняли участие 78 респондентов, в числе которых 27 студентов юридических специальностей, 31 студент по специальности педагогического образования и 20 студент психологической (средний возраст – 20,9) специальности.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная деятельность исследуется на протяжении долгого времени, в частности, интерес к исследованию профессиональной готовности в нашей стране возник в конце XIX в. – начале XX в. Однако, несмотря на обозначенный временной промежуток, нет однозначного определения данного феномена. В отечественной психологии профессиональная готовность рассматривается в рамках двух основных подходов.



Первый подход – субъектно-деятельностный (Л. Н. Кабарданова, В. Д. Шадриков, Э. Ф. Зеер и др.). В его основе идеи А. Н. Леонтьева о связи личности и деятельности. С точки зрения данного подхода профессиональная готовность рассматривается только в связи с другими личностными характеристиками, а также должна отражать специфику деятельности, для которой она предназначена.

Второй подход – личностно ориентированный (А. П. Чернявская, Ю. П. Поваренков и др.). В основе – идея о центральном значении личности и всех ее сторон. Формирование профессиональной готовности с этой точки зрения должно происходить с целью наиболее быстрой адаптации и овладения всеми сторонами деятельности. Поэтому профессиональная готовность определяется как многоуровневый комплекс индивидуально-психологических особенностей, характеристик и качеств личности, необходимых для успешного овладения деятельностью [4].

Профессиональная готовность, вне зависимости от того, какого подхода придерживается автор, исследующий ее, имеет многоуровневую структуру, затрагивающую различные стороны личности. Одной из таких сторон является мотивационная составляющая.

В аспектах исследований теорий личности для нашей работы наиболее важным является диспозиционное направление (Г. Олпорта, Р. Кеттела, Г. Айзенка). В данном направлении по отношению к личностным особенностям лежат две основные идеи. Первая предполагает, что людям свойственно реагировать определенным образом в различных ситуациях, так как они обладают устойчивым набором качеств; вторая – человек отличается от других своими индивидуальными психологическими признаками.

Родоначальник теории черт Г. Олпорт рассматривал личность как динамическую организацию внутренних психических процессов, которые определяют ее поведение и мышление. По его мнению, на формирование личности влияет и наследственность, и среда, а самой значительной единицей для анализа личности

является ее черта – предрасположенность реагировать определенным образом на различные виды стимулов.

Приверженец данного направления – Р. Кэттел утверждал, что поведение личности и ее структура обуславливается выявленными свойствами – чертами личности. Исходные черты – факторы, примерное количество которых 16, могут быть разделены на конституциональные и сформированные окружающей средой. Факторы личности имеют биополярность, предполагающую сильную или слабую степень развитости фактора.

Проблемы индивидуальности и индивидуальных особенностей личности занимали многих отечественных психологов: Б. Г. Ананьев, В. Д. Небылицин, С. Л. Рубинштейн, В. С. Мерлин и др.

Таким образом, анализ существующих подходов и теорий личности, дающих определение личности, ее структуры и особенностей в зависимости от выбранной концепции, позволяет сделать вывод: индивидуальность, индивидуально-психологические особенности, отличающие одну личность от другой, можно определить исходя из структуры личности, на которую опирается автор концепции.

В соответствии с интересующей нас темой нами было проведено исследование в ФГБОУ ВО «Уральский государственный юридический университет» среди студентов выпускных курсов юридических специальностей и в ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» среди студентов педагогических и психологических специальностей.

В рамках подтверждения предполагаемых различий был произведен сравнительный анализ индивидуально-психологических особенностей и профессиональной готовности среди студентов. Для установления различий между тремя независимыми выборками по уровню выраженности признака используется непараметрический критерий Н-критерий Краскела – Уоллиса. Обнаруженные значимые различия в трех подгруппах респондентов представлены в таблице 1.



Таблица 1.

Сравнительная статистика по направлению подготовки

Параметры	Критерий Краскела-Уоллиса	Уровень различий	Средние ранги		
			Юридическое (N = 27)	Педагогическое (N = 31)	Психологическое (N = 20)
Фактор «G» – Сила «Сверх-Я»	6,772	0,034	47,24	38,73	30,25
Фактор «I» – Суровость – мягко-сердечность	10,507	0,005	34,31	49,5	31
Фактор «L» – Аффективная ригидность	8,778	0,012	29,81	47,27	40,53
Фактор «M» – Практичность – мечтательность	6,764	0,034	31,69	40,44	48,6
Фактор «O» – Уровень актуальной тревоги на текущие события	9,887	0,007	30,09	40,39	50,83
Фактор «Q2» – Зависимость от окружающих	7,967	0,019	30,54	41,27	48,85
«P» – Принятие решений	8,612	0,013	47,87	30,74	41,78
«P» – Планирование	7,375	0,025	47,41	31,47	41,28
«Э» – Эмоциональное отношение	6,189	0,045	48,04	36,35	32,85
«ПГ» – Профессиональная -готовность	6,332	0,042	48,22	33,73	36,68
«Me» – Менеджмент	16,321	0,000	53,72	32,42	31,28
«Av» – Автономия / независимость	14,326	0,001	29,22	51,08	35,43
«CP» – Стабильность работы	9,823	0,007	50,52	33,79	33,48

Анализируя результаты, приведенные в таблице 1, можно говорить о том, что для студентов юридических специальностей характерно развитое чувство долга, следование общепринятым нормам («G», $x_{cp}=47,24$). Проявляется постоянство в целях, ответственность, требовательность к себе, способность к планированию, эмоциональная устойчивость и спо-

койствие («I», $x_{cp}=34,31$; «O», $x_{cp}=30,09$). Они более зависимы от окружения, стремятся присоединиться к группе, доброжелательны и уживчивы («Q2», $x_{cp}=30,54$), без фиксации на негативных переживаниях («L», $x_{cp}=29,81$); проявляют практичность и недостаток воображения («M», $x_{cp}=31,69$). По сравнению со студентами педагогических и психологических



специальностей, студенты юридических специальностей более положительно относятся к необходимости принимать о решение о выборе профессии, в том числе к необходимости планировать свой дальнейший профессиональный путь («Э», $x_{cp}=48,04$). В целом среди данных студентов профессиональная готовность проявляется в большей степени («ПГ», $x_{cp}=48,22$) – они умеют принимать решения («Р», $x_{cp}=47,87$) и планировать («П», $x_{cp}=47,41$) свою дальнейшую профессиональную деятельность. В профессиональных ценностях в приоритете находятся «менеджмент» («Ме», $x_{cp}=53,72$) и «стабильность работы» («СР», $x_{cp}=50,52$) – заинтересовать в возможности управления и интеграции деятельности других людей, а также в организации, которая обеспечит надежность, продолжительный срок службы и социальные льготы.

Студенты педагогических специальностей более сензитивны и эмоционально лабильны («Д», $x_{cp}=49,5$; «О», $x_{cp}=40,49$), проявляют большую склонность к фиксации на негативных переживаниях, осторожны и склонны к эгоцентризму («Л», $x_{cp}=47,27$; «Q2», $x_{cp}=41,27$). В ситуации могут искать выгоду, проявляя недостаточную добросовестность и пренебрежение общепринятыми нормами («G», $x_{cp}=38,73$); в действиях и поступках – стремление руководствоваться реальными возможностями («М», $x_{cp}=40,44$). Уровень профессиональной готовности («ПГ», $x_{cp}=33,73$), по сравнению с другими выборками, среди студентов педагогических специальностей проявляется в меньшей степени – эмоциональное отношение к ситуации выбора профессии скорее нейтральное («Э», $x_{cp}=36,35$), чем негативное, но проявляется недостаток умений и навыков в планировании («П», $x_{cp}=31,47$) и принятии решений («Р», $x_{cp}=30,74$) в дальнейшей профессиональной деятельности. В профессиональных ценностях на первый план выходит – «автономия» («Ав», $x_{cp}=51,05$), то есть ориентация на освобождение от организационных правил, предписаний и ограничений.

Для студентов психологических специальностей более характерны несформированные

морально-этические нормы – возможно гибкое отношение к социальным нормам, при внешней сбалансированности поведения («G», $x_{cp}=30,25$); реализм и отсутствие сентиментальности, независимость и самостоятельность («Д», $x_{cp}=31$; «Q2», $x_{cp}=48,85$). Присутствует развитое воображение, ориентирование на преимущественно субъективные оценки и предложения («М», $x_{cp}=48,6$), а также ощущение внутреннего беспокойства, неуверенности в себе («О», $x_{cp}=50,83$). Выраженность профессиональной готовности («ПГ», $x_{cp}=36,68$) несколько выше, чем у студентов педагогических специальностей, но по сравнению с результатами студентов юридических специальностей, свидетельствует скорее о ее низком уровне. Причем в достаточной степени присутствуют умения и навыки, связанные с планированием («П», $x_{cp}=41,28$) и принятием решений («Р», $x_{cp}=41,78$), касающихся профессиональной деятельности, однако отношение к ситуации выбора ближе к отрицательному («Э», $x_{cp}=32,85$). При выборе места работы меньше всего ориентируются на возможность реализации управленческих функций («Ме», $x_{cp}=31,28$), больший интерес для них представляет работа в стабильной («СР», $x_{cp}=33,48$) и надежной организации с возможностью реализации потребности в самостоятельности и независимости («Ав», $x_{cp}=35,43$): решать, когда, как и над чем работать.

Для определения взаимосвязи обозначенных феноменов нами был использован факторный анализ (метод главных компонент, метод вращения – варимакс с нормализацией Кайзера).

В результате факторного анализа были выявлены десять компонентов. Однако, исходя из графика собственных значений, мы предполагаем, что наибольшую нагрузку имеют четыре компонента.

Первый фактор содержит в себе следующие характеристики: низкая фрустрированность («Q4»: нагрузка $-0,855$); эмоциональная устойчивость («С»: нагрузка $0,835$); удовлетворенность ситуацией и своим положением в ней («О»: $-0,797$); решительность при взаимодействии («Н»: $0,489$); положительное эмоциональ-



ное отношение к ситуации профессионального выбора («Э»: 0,583); наличие информированности о профессиях («И»: 0,405), автономности личности («А-я»: 0,408); выраженная суммарная профессиональная готовность («ПГ»: 0,467); при выборе профессии отрицательное отношение к необходимости оставаться на одном месте жительства в ущерб повышению, получению новой работы («СМ»: -0,409). Данный фактор собрал в себя характеристики эмоциональной и профессиональной зрелости.

Второй фактор содержит в себе следующие характеристики: зрелые, сформированные морально-этические нормы («Г»: 0,757); эмоциональная экстраверсия («А»: 0,654); эмоциональная сензитивность, мягкосердечность («Д»: 0,380); положительное эмоциональное отношение к ситуации профессионального выбора («Э»: 0,576), автономности личности («А-я»: 0,692); выраженная суммарная профессиональная готовность («ПГ»: 0,564); в профессиональных ценностях ориентация на возможность приносить пользу людям («Сл»: 0,329). Данный фактор собрал в себя характеристики социальной зрелости.

Третий фактор содержит в себе следующие характеристики: высокий самоконтроль поведения («Q3»: 0,669); интеллектуальный контроль эмоций («N»: 0,307); наличие умений принимать решения («Р»: 0,753) и планировать свой дальнейший профессиональный путь («П»: 0,732); выраженная суммарная профессиональная готовность («ПГ»: 0,544); в профессиональных ценностях ориентация на достижение профессиональной компетентности («ПК»: 0,571), стабильность места жительства («СМ»: 0,380). Данный фактор собрал в себя все характеристики сознательного управления своими действиями.

Четвертый фактор содержит в себе следующие характеристики: настойчивость, напористость («Е»: 0,829); импульсивность, беспечность («F»: 0,693); смелость при взаимодействии («H»: 0,617); подозрительность («L»: 0,607); ориентация на успешное разрешение сложных задач («В-в»: 0,840), управление различными сторонами деятельности предприятия («Ме»: 0,630), возможность приносить

пользу людям («Сл»: 0,693). Данный фактор собрал в себя характеристики импульсивного стремления к преодолению препятствий и заинтересованности в социальной направленности профессии. При низкой выраженности компонентов профессиональной готовности полученный фактор может свидетельствовать об отрицательном влиянии на развитие профессиональной готовности.

Выводы. Проведенное исследование взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей и профессиональной готовности студентов позволяет сделать следующие выводы. Существуют значимые различия между студентами юридических, педагогических и психологических специальностей в индивидуально-психологических особенностях по факторам: «G», «D», «L», «O», «Q2»; в компонентах профессиональной готовности: принятие решений, планирование, эмоциональное отношение, суммарные показатели профессиональной готовности, а также в показателях профессиональных ценностей – менеджмент, автономия, стабильность работы. Факторный анализ позволил выделить факторы, определяющие профессиональную готовность студентов: эмоциональная и профессиональная зрелость, социальная зрелость, сознательное управление своими действиями, импульсивное стремление к преодолению препятствий и заинтересованность в социальной направленности профессии. В связи с результатами исследования считаем, что создание программы развития у студентов индивидуально-психологических особенностей и компонентов профессиональной готовности на основе обозначенных компонентов будет способствовать дальнейшему успешному овладению профессиональной деятельностью.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты эмпирического исследования индивидуально-психологических особенностей и профессиональной готовности студентов. Приведены результаты значимых различий между студентами юридических, психологических и педагогических специальностей, выявленные в ходе сравнитель-



ного анализа. Обозначены факторы, определяющие профессиональную готовность студентов.

Ключевые слова: профессиональная готовность, индивидуально-психологические особенности, черты личности, мотивация, студенты, специальности.

SUMMARY

The article presents the results of an empirical study of individual psychological characteristics and professional readiness of students. The results of significant differences between students of legal, psychological and pedagogical specialties identified during the comparative analysis are presented. The factors determining the professional readiness of students are indicated.

Key words: professional readiness, individual psychological characteristics, personality traits, motivation, students, specialties.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. М.: Просвещение, 1968. 335 с.
2. Банщикова Т. Н., Пугеева С. В. Профессиональная готовность педагога к управлению педагогическим процессом // Гуманитарные науки: сб. науч. трудов Северо-Кавказск. гос. тех. ун-та. 2005. № 2 (14). С. 36–42.
3. Балакшина Е. В. Индивидуально-психологические особенности студентов инженерных специальностей как детерминанты профессиональной надежности // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 5 (122). С. 166–173.
4. Завоеванная Н. С. Профессиональная готовность: краткая история, основные понятия и подходы к изучению // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. 2014. № 11. С. 6–14.
5. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. О. Профориентология: теория и практика: учеб. пособие для высшей школы. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. 192 с.
6. Ильин С. С. Психологическая готовность к управленческим профессиям и ее диагностика // Прикладная психология. 1999. № 4. С. 1–11.

7. Караваев А. Ф. Исследование и формирование индивидуально-психологических особенностей обучающихся // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2006. № 1 (25). С. 53–54.

8. Лопес Е. Г. Психологическая готовность к профессиональной деятельности студентов-психологов // ИНСАЙТ. 2022. № 1 (9). С. 60–74.

9. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 256 с.

10. Небылицин В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М.: Наука, 1976. 336 с.

11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2-х томах. М.: Педагогика, 1989. Т. 1. 486 с.; Т. 2. 322 с.



И. А. Юров

УДК 159.9

КОРРЕКЦИЯ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА У СПОРТСМЕНОВ

Введение. Спортивная деятельность требует от спортсменов не только оптимальных психомоторики, технической, теоретической, материальной, физической, функциональной, моральной подготовленности, но и спортивной личности, в основе которой находится характер, который формирует целеполагание, стабильный уровень притязаний, мощную мотивацию, сплоченность, взаимосвязанность, надежность, волевые качества и морально-психологический климат в команде [10].

Характер может способствовать формированию неадаптивного поведения – неадек-



ватному поведению, не соответствующему требованиям, нормам и правилам спортивного поведения (конфликты с тренером, завышенное самомнение, отказ следовать нормам морали и этики, элементам невротического статуса, подверженность стрессу и т. п.) [6]. Важность психолого-педагогического формирования спортивного характера подчеркивают Г. Д. Горбунов и Ю. Я. Киселев, а Т. В. Богун описывает особенности динамических свойств индивидуальности и ресурсного потенциала спортсменов [2].

Цель данной работы – определить акцентуации характера у спортсменов в художественной гимнастике, борцов вольного стиля и самбо, футболистов.

Организация исследования. Исследование было проведено на базе Сочинского государственного университета и СДЮШОР № 1 г. Сочи.

Испытуемые. В исследовании приняли участие 20 художественных гимнасток, 20 борцов (вольников и самбо), 20 футболистов СГУ и СДЮШОР № 1 15-17 лет перворазрядников и кандидатов в мастера спорта.

Методы исследования.

I. Для оценки акцентуации характера спортсмена был использован патохарактерологический опросник (ПДО) А. Е. Личко. Краткая характеристика акцентуаций по опроснику ПДО:

1. Гипертимный тип (стремление к лидерству, приподнятое настроение, омрачаемое вспышками раздражения по отношению к тем, кто стремится подчинить их своей воле).

2. Циклоидный тип (легкость, подвижность может внезапно переходить в эмоциональность и тревогу, трудность выполнения необходимых действий).

3. Лабильный тип (изменчивость настроения: от веселого до грустного, довольствуются ролью любимца и баловня).

4. Астено-невротический тип (повышенная утомляемость, раздражительность, склонность к ипохондрии и неустойчивой самооценке).

5. Сенситивный тип (очень чувствительны к воздействиям извне (шум, буллинг, экза-

мены, критика со стороны значимых лиц), может возникать дисморфобия, чувство собственной неполноценности).

6. Психастенический тип (нерешительность, мнительность, стремление к самоанализу, появляются выдуманные приметы и ритуалы, педантизм и формализм).

7. Шизоидный тип (замкнутость, сдержанность, избирательность, независимость и самостоятельность, нередко связанные с одиночеством).

8. Эпилептоидный тип (негатив, включая аффективную взрывчатость, стремление к властвованию в группе сверстников, склонность к риску и ревности).

9. Истероидный тип (эгоцентризм, жажда постоянного внимания к себе, восхищения, почитания, сочувствия, приукрашивание своих качеств).

10. Неустойчивый тип (неустойчивость в поведении, бегство от трудностей, неприятностей и испытаний).

11. Конформный тип (конформизм, влияние извне может привести к реактивному состоянию). Для оценки количественных показателей применен критерий t-Стьюдента.

II. Рациональная и седативная психотерапия [7].

III. Приемы психолого-педагогического воздействия.

Результаты исследования и их обсуждение. В период общефизической подготовки всем испытуемым был предложено пройти обследование при помощи патохарактерологического опросника (ПДО) с целью определения акцентуаций характера юных спортсменов. Распознавание типа акцентуаций характера у молодых спортсменов представляет немаловажную практическую задачу. Это помогает предотвратить социально-психологическую и личностную дезадаптацию, а также определяет особенности психотерапевтического подхода. Исходя из психологии отношений, развиваемой А. Ф. Лазурским и В. Н. Мясищевым, А. Е. Личко предложен опросник, в число вопросов которого вошли оценка собственных



Таблица 1.

Акцентуации характера спортсменов до и после спортивного сезона

Типы	Художественная Гимнастика (20 чел.)		Борцы (вольная, самбо)(20 чел.)		Футболисты (20 чел.)	
	Кол-во	Проц.	Кол-во	Проц.	Кол-во	Проц.
Гипертимный	1	5	2	10	4	20
	1	5	4*	20	2*	10
Циклоидный	2	10	1	5	1	5
	2	10	1	5	2	10
Лабильный	3	15	4	20	3	15
	5*	25	2*	10	2	10
Астено-невротический	1	5	1	5	1	5
	1	5	1	5	1	5
Сенситивный	3	15	3	15	1	5
	4	20	2	10	1	5
Психастенический	1	5	1	5	2	10
	1	5	1	5	2	10
Шизоидный	1	5	2	10	1	5
	1	5	1	5	1	5
Эпилептоидный	1	5	4	20	3	15
	1	5	3	15	3	15
Истероидный	4	20	2	10	2	10
	1*	5	1	5	2	10
Неустойчивый	1	5	1	5	1	5
	1	5	1	5	1	5
Конформный	2	10	1	5	1	5
	2	10	3*	15	3*	15
Никакого типа не выявлено	0	0	0	0	0	0

Примечание: верхняя строка – показатели, полученные до эксперимента, нижняя – после эксперимента;
* – статическое различие на 5 % уровне значимости

витальных функций (самочувствие, настроение, сон, аппетит, сексуальное влечение), отношение к близким и окружению (родителям, друзьям, товарищам по общению и др.) и к некоторым абстрактным категориям (к критике, и поучениям в свой адрес, к опеке и наставлениям, к правилам и законам) [6; 7; 8].

Полученные результаты представлены в таблице 1.

Из таблицы видно, что до эксперимента наибольшие показатели обнаружены у гимнасток по показателю истероидности, у борцов – по показателям лабильности и эпилептоидности, у футболистов – по показателю гипертимный тип акцентуации характера (в

каждой группе по 4 испытуемых). Высокие показатели обнаружены у гимнасток по показателям лабильности и сенситивности, у борцов – по сенситивности, у футболистов по лабильности и эпилептоидности (по 3 в группе). Самые низкие показатели (по 1) обнаружены у гимнасток по показателям гипертимный, астено-невротический, психастенический, шизоидный, эпилептоидный, неустойчивый, у борцов – по показателям циклоидный, астено-невротический, психастенический, неустойчивый и конформный типы акцентуаций, у футболистов – по показателю циклоидный, астено-невротический, сенситивный, шизоидный, неустойчивый и кон



формный типы акцентуаций. После эксперимента наибольшие показатели обнаружены у гимнасток по лабильности и сенситивности, у борцов – по гипертимности.

Специалисты спорта считают, что важным компонентом психолого-педагогического формирования спортивного характера и личности спортсменов является психотерапия, включающая большое количество специфических методов и средств (А. В. Алексеев, Г. Д. Горбунов, Б. Д. Карвасарский, Ю. Я. Киселев, В. П. Некрасов, Н. А. Худадов, Р. Фрестер и др.).

Применение методов психотерапии имеет свои особенности в зависимости от акцентуации характера спортсменов. В качестве реализации рациональной психотерапии после анкетирования проведены групповые и индивидуальные беседы со спортсменами и тренерами.

Вариант групповой беседы со спортсменами:

1. Что такое этика спортсмена?
2. Как Вы понимаете патриотические качества спортсмена?
3. Что такое цель в спортивной деятельности?
4. Какие особенности характера влияют на достижение спортивного результата?
5. В чем заключается самореализация спортсмена?
6. Ваш самый авторитетный спортсмен в РФ? Объясните, почему?

Вариант индивидуальной беседы со спортсменами:

1. Какие качества спортсмена влияют на спортивный результат?
2. На кого Вы хотите быть похожим в спорте?
3. Какую роль в Вашей спортивной карьере играет семья, родители?
4. Какую роль в Вашей спортивной карьере играет тренер?
5. Какую роль в Вашей карьере играют значимые лица, средства СМИ?
6. Какие произведения искусства оказывают на Вас наибольшее влияние?

Вариант проведения беседы с тренером:

1. Как проявляются черты характера у Ваших учеников?

2. Какие черты характера Ваших учеников влияют на спортивный результат?

3. Как Вы определяете черты характера Ваших учеников?

4. Как Вы влияете на негативные черты характера Ваших учеников?

5. Какие методы Вы применяете с целью усиления или нивелирования черт характера Ваших учеников?

6. Какую работу по формированию личности Ваших учеников Вы проводите совместно с родителями? [11].

В процессе проведения бесед обсуждались не только представленные вопросы, но и проявления черт характера каждого спортсмена и тренера в учебно-тренировочной и соревновательной деятельности. На основе анализа черт, проявляемых в спортивной деятельности, предлагались адекватные формы и методы поведения спортсменов и тренеров.

На следующем этапе коррекции черт характера психолог проводил два раза в месяц групповую седативную психосоматическую психотерапию, задача которой снизить возбудимость и уменьшить вегетативно-эмоциональные колебания в период «ударных» тренировок и ответственных соревнований. Данную терапию целесообразно проводить спортсменам с повышенной личностной тревожностью и нейротизмом, с циклоидными, шизоидными, психастеническими чертами характера. По желанию спортсменов проводились индивидуальные консультации.

Вместе с тренерами были составлены программы музыкальной терапии с учетом того, чтобы произведение в миноре использовать для снятия напряжения, а в мажоре – для поднятия настроения, повышения жизненного тонуса, что способствует формированию позитивных черт характера. Общее время музыкальной терапии в зависимости от целей и задач воспитательного процесса составляло 10-30 мин.

Тренерам было рекомендовано в регулярной учебно-тренировочной деятельности применять созидающие и тормозящие приемы психолого-педагогического воздействия. Так, после анализа акцентуированности характера



спортсменов установлено, что лучшими приемами воздействия на спортсменов с лабильной, истероидной, эпилептоидной, лабильной акцентуированностью характера будут тормозящие приемы – ласковый упрек, намек, параллельное педагогическое действие, мнимое безразличие и недоверие, предупреждение и в последнюю очередь более сильные приемы: приказание, осуждение и наказание.

Спортсменов с преобладанием циклоидности, астено-невротичностью, сенситивностью, психастеничностью, неустойчивостью, конформностью акцентированности характера целесообразно вербально поддерживать, оказывать поддержку при общении в коллективе, при адаптации к новым условиям, вселять уверенность в своих силах. Лучшими будут при этом созидающие приемы – убеждение, внушение, поощрение, доверие, внимание и забота, моральная поддержка и укрепление успеха в спортивной деятельности, вовлечение в интересную внеспортивную деятельность (арт-терапия, хобби); из тормозящих приемов целесообразно использовать ласковый упрек, иронию, мнимое безразличие.

После окончания спортивного сезона в восстановительном периоде был повторно проведен опрос спортсменов по ПДО. Полученные результаты представлены в таблице 1 (нижняя строка). У гимнасток статистически достоверно изменились показатели по лабильности (увеличилось) и истероидности (снизилось), увеличилась сенситивность, но статистически недостоверно. У борцов статистически достоверно изменились показатели гипертимности и конформности (увеличилось), лабильности (снизилось). У футболистов статистически достоверно изменились показатели гипертимности (снизилось) и конформности (увеличилось).

Установлено, что адекватно сформированные черты характера помогают справляться с неблагоприятными ситуациями, способствуют формированию адаптивного поведения и толерантности – т. е. следования общественным, морально-психологическим и этическим нормам поведения, связанного с позитивной саморегуляцией и адекватной самооценкой.

Спортивная жизнь, требующая определенного режима, самостоятельности в принятии решений на фоне повышенных спортивных нагрузок, утверждения Я-концепции, спортивной самореализации и социально-психологической конкуренции по определению может стать источником как адекватного, так и неадаптивного поведения спортсменов, особенно в период подросткового, пубертатного периода [11].

Заключение. Приведенные данные свидетельствуют о позитивных изменениях в акцентуации характера спортсменов подросткового и юношеского возрастов, что способствует их психолого-педагогической и социальной адаптации к тренировочному и соревновательному процессам, позитивному отношению с тренерами и спортсменами. Результаты исследования позволили эмпирически подтвердить то, что с помощью надежных и валидных методик реально за короткий срок сформировать настоящий спортивный характер и мотивированно-волевою личность спортсмена.

АННОТАЦИЯ

Изучение личности и характера является актуальной проблемой в спортивной деятельности. Характер в спорте может проявиться в виде депрессии, ипохондрии, невротических состояний, но может и способствовать преодолению фрустрации, состояния, возникающего на препятствия и трудности в учебно-тренировочной и соревновательной деятельности. Актуальной является формирование спортивного характера спортсменов.

Ключевые слова: акцентуация, характер, личность, опрос, психотерапия.

SUMMARY

The study of personality and character is an urgent problem in sports activities. The character in sports can manifest itself in the form of depression, hypochondria, neurotic conditions, but can also contribute to overcoming frustration, a state arising from obstacles and difficulties in training and competitive activities. The formation of the sports character of athletes is relevant.

Key words: accentuation, character, personality, survey, psychotherapy.



ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев А. В. Преодолей себя! Психическая подготовка в спорте. Ростов на/Д.: Феникс, 2006. 192 с.
2. Богун Т. В. Исследование особенностей динамических свойств индивидуальности и ресурсного потенциала спортсмена // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 2 (62). С. 65–70.
3. Горбунов Г. Д. Психопедагогика спорта. М.: Советский спорт, 2014. 296 с.
4. Карвасарский Б. Д. Психотерапия. М.: Медицина, 1985. 303 с.
5. Киселев Ю. Я. Психическая готовность спортсмена: пути и средства достижения. М.: Советский спорт, 2009. 276 с.
6. Лазурский А. Ф. Психология общая и экспериментальная. М.: Юрайт, 2023. 244 с.
7. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. СПб.: Речь, 2010. 256 с.
8. Мясищев В. Н. Психология отношений: Избранные произведения. М.: МПСИ, 2003. 216 с.
9. Некрасов В. П. [и др.]. Психорегуляция в подготовке спортсменов. М.: ФиС, 1985. 176 с.
10. Юров И. А. Формирование гражданских и патриотических ценностных ориентаций у молодежи. М.: Русайнс, 2023. 134 с.
11. Юров И. А. Перфекционизм и прокрастинация в спортивной деятельности: постановка проблемы // Психология и педагогика в спортивной деятельности. 2023. № 1 (64). С. 34–37.



**С. М. Колкова,
Д. В. Стаховцова**

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ЖЕНЩИН, ВОСПИТАННЫХ В УСЛОВИЯХ ОТЦОВСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ

Введение. В современном обществе наблюдается стойкая тенденция к кризису социального института семьи, который проявляется главным образом в увеличении числа разводов среди супружеских пар. Так, по данным официальной статистики за 2021 год, ситуация остается стабильно неутешительной: в России примерно треть семей, а именно – 4,85 миллионов, – неполные, а точнее материнские (по данным Всероссийской переписи населения ФСГС).

Очевидно, что такие семьи имеют свои особенности как по своему функционированию, так и по условиям воспитания в них детей. Однако отсутствие фактически или формально одного из родителей может негативно отразиться на стержневых образованиях личности ребенка, в частности на самоотношении.

В свою очередь, отношение человека к себе не только обуславливает саморегуляцию и самовыражение, но и в целом определяет его деятельность, а также взаимоотношения с другими, играющими значимую роль в жизни каждого человека. В возрасте же 20-25 лет установление доверительных межличностных отношений является одним из условий успешного прохождения психосоциального кризиса близости-изоляции в соответствии с возрастной периодизацией Э. Эриксона. При благополучном разрешении данного кризиса происходит формирование одного из важнейших качеств зрелой личности – интимности как способности устанавливать близкие отношения с другими людьми.



Несмотря на многочисленные накопленные аналитические данные, вопрос о структуре самоотношения, функциях и закономерностях его формирования в процессе развития личности до сих пор остается нерешенным. В частности, данный факт можно объяснить терминологической многозначностью, многоаспектностью и многомерностью самоотношения как феномена.

Следует отметить, что большинство работ рассматривают проблему самоотношения без учета половой принадлежности, а также факторов, способных оказывать то или иное влияние на его формирование и динамику. Однако данные характеристики, по нашему мнению, являются важными условиями, влияющими на специфику индивидуального развития, на формирование определенного самоотношения. В частности, работ, исследующих связь отцовской депривации и самоотношения, крайне недостаточно, а описание компонентов самоотношения, характерных для женщин, подвергшихся различной степени отцовской депривации, и вовсе отсутствует.

Таким образом, целью данной статьи явился анализ особенностей самоотношения женщин, воспитанных в условиях отцовской (патеральной) депривации.

Изложение основного материала. Под самоотношением понимается лежащее на поверхности сознания непосредственно-феноменологическое выражение (или представленность) личностного смысла «Я» для самого субъекта (В. В. Столин).

В литературе также подчеркивается, что отношение к себе, являясь наиболее поздним образованием личности, завершает структуру характера, обеспечивает целостность, выполняет функции саморегулирования и контроля развития, способствует образованию и стабилизации единства личности (Б. Г. Ананьев). Именно благодаря самоотношению у человека формируется определенное представление как об окружающем, так и своем внутреннем мире, а в глобальном аспекте – и о своем месте и предназначении в обществе.

В свою очередь, те или иные структурные компоненты самоотношения во многом

определяют саморазвитие и самоосуществление личности, обуславливают взаимоотношения человека [5].

Анализируя существующие трактовки феномена самоотношения, можно отметить его отчетливую связь с деятельностью личности и ее взаимодействиями с социальной средой, а также тот факт, что самоотношение включает в себя несколько составляющих компонентов, которые в его общей структуре интегрируют в единое образование «Я».

В своем исследовании мы придерживаемся модели самоотношения С. Р. Панталева, где самоотношение выглядит как эмоционально-ценностное отношение в виде динамической структуры, содержащей девять характеристик, которые описывают различные проявления субъекта по отношению к своей личности, своему «Я»: открытость, самоуверенность, саморукводство, отраженное самоотношение (зеркальное «Я»), самооценочность, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение.

Феномен отцовской (патеральной) депривации трактуется как психическое и эмоциональное состояние ребенка, которое вызвано длительным лишением его общения с отцом (Й. Лангмейер, З. Матейчик). Это может произойти вследствие его смерти, ухода из семьи в результате развода, длительной командировки, а также и тогда, когда отец попросту не принимает должного участия в воспитании детей: это может проявляться в игнорировании, отвержении, избегании ребенка, грубости, жестокости в общении с ним и т. п.

Стоит отметить, что особое внимание исследователи уделяли материнской депривации, отцовская же депривация исследована крайне недостаточно.

По сути, патеральная депривация представляет собой отсутствие или недостаток эмоционально-интимного тепла, возможностей для усвоения ребенком социальных ролей в диаде «отец-ребенок». Опасность депривации заключается в том, что не всегда можно заметить роль отсутствующего отца.

В научной литературе выделяют виды депривации по ее длительности: эпизодическая



(временное отделение от одного из родителей либо семьи) и хроническая (непрерывная разлука).

Современные исследователи помимо эпизодического и хронического отсутствия отца вводят в качестве разновидности депривации феномен «холодного» отца в полной семье, отношения с которым эмоционально недоступны [2].

На проблему безотцовщины существуют несколько противоположных взглядов: одни исследователи полагают, что даже «холодный» отец для ребенка лучше, чем его отсутствие; другие же полагают, что влияние жестокого, асоциального отца на ребенка еще хуже, чем его полное отсутствие. И логика здесь есть, так как важны именно характер и степень участия отца в целом в семейной жизни и в частности в воспитании детей.

Ряд теоретических предположений и клинических наблюдений позволяют сделать вывод о значимости не только реальных взаимодействий между отцом и ребенком для нормального психического развития последнего, но и «внутреннего отца», представленного в психике, его образа, формирующегося под воздействием различных условий [8]. Образ отца в психологической литературе выделяют как структуру особо важную для психического развития ребенка и подростка.

Отсутствие же отца в жизни ребенка на разных этапах взросления способно значительно повлиять на его развитие, психоэмоциональное состояние, самооценку [4]. Исследователи также отмечают так называемое перекрестное влияние, которое оказывают родители на детей, что подтверждает идею о значимости влияния отцов на девочек [6].

Выделяют следующие зоны отцовского влияния: полоролевая идентификация (Н. Левальд, З. Фрейд, Ш. Берн и др.); интеллектуальное развитие (Б. Фтенакис, Р. Берне, Б. И. Кочубей); усвоение моральных норм (О. Б. Чиркова); эмоционально-личностная сфера (В. С. Собакин, Е. О. Смирнова и др.); некоторые характерологические особенности ребенка (З. Матейчек, Е. П. Ильин, А. Биллер, и др.) и т. д. [3].

Согласно мнению ведущих психоаналитиков (З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг), отец является ключевой фигурой в жизни дочери: одобряет ее как достойную представительницу женского пола, подает пример здоровых и крепких взаимоотношений в семье.

Также имеется ряд научно-исследовательских работ, связанных с изучением роли отца в развитии ребенка [1; 10]. К примеру, в работе О. Г. Калины доказано, что характер отцовского образа связан с эмоциональным благополучием и формированием полоролевой идентичности ребенка [7].

Особую исследовательскую значимость для нас имеет следующее описание патерналино депривированной девушки в работе С. Шварц: «...она может быть сексуально заморожена, бессознательно остаться в детском состоянии, выглядеть беспомощной и зависимой или оборонительно агрессивной. Психологически она эмоционально ослаблена и неспособна выйти из внутренней замкнутости, чтобы установить диадность, необходимую для близости...» [11].

В своем исследовании мы предполагаем, что различные виды отцовской депривации оказывают разное воздействие на компоненты самооотношения женщин, а соответственно, самооотношение патерналино депривированных женщин отличается от такового у женщин из полных семей.

Выборка исследования. В исследовании приняли участие 38 женщин, воспитанных в условиях отцовской депривации, и 30 женщин из полных семей: первая группа – 14 женщин с хронической депривацией; вторая группа – 16 женщин с эпизодической депривацией; третья группа – 22 женщины из полных семей; четвертая группа – 8 женщин, выросших в полных семьях, но воспитанных «холодным» отцом. Средний возраст респонденток – 22 года.

Методы и методики исследования. Для реализации данного исследования были использованы следующие психодиагностические методики: биографическая анкета-опросник для женщин (авторская), содержащая вопросы об отношении отца и к отцу, об образе отца, о степени депривированности, возрасте начала



и сроке разлуки с отцом и т. п.; методика «Незаконченные предложения» Д. М. Сакса и С. Леви (модифицированная), включающая лишь релевантные группы незаконченных предложений про отношение к себе, отцу и противоположному полу; методика исследования самоотношения С. Р. Панталева (МИС); методика М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я? Какая Я?» в модификации В. И. Юрченко («Двадцать утверждений самоотношения»); сочинение на тему отношений с отцом и отношения к себе.

Исследование проводилось в несколько этапов:

1. Разделение респонденток на группы на основании данных биографических анкет-опросников.

2. Выявление выраженности и статистический анализ значимости различий компонентов самоотношения с применением U-критерия Манна-Уитни.

3. Оценка отношения к себе, отцу, противоположному полу в проективных методиках и анализ различий методом контент-анализа на предмет чувств и эмоций по отношению к отцу; влияние отсутствия отца на жизнь респонденток; ощущение себя изгоем; недовольство собой, самообвинения.

По итогу исследования были получены следующие результаты.

Женщины из полных семей наиболее позитивно настроены к отцу и сформировали позитивный его образ. Отмечают исключительно положительное влияние отца, в том числе на формирование представления об отношениях с мужчинами. Они проще всех выходят из сложных жизненных ситуаций, в большей степени описывают себя социально интегрированными, т. е. характеризуют себя именно во взаимодействии с людьми. Давали наиболее развернутые позитивные описания себя, включающие яркие метафоры и сравнения. Своей слабостью чаще называют излишнюю доверчивость и ранимость. Обладают большим статистически значимым уровнем самопринятия и самоуверенности, а также меньшим уровнем внутренней конфликтности в сравнении с женщинами с хронической депривацией.

Женщины, воспитывавшиеся в условиях отцовской депривации, в целом подчеркивают негативное влияние отсутствия отца в своей жизни, проявляющееся в сложности построения отношений с мужчинами, и в то же время в развитии большей самостоятельности и самодостаточности. Среди своих слабых качеств отмечают неуверенность, страхи во взаимоотношениях с людьми, ранимость.

Женщины с хронической депривацией испытывают негативные эмоции по отношению к отцу. Имеют статистически значимые различия уровня внутренней конфликтности, уровня самопринятия, уровня самоуверенности в сравнении с женщинами из полных семей: уровень внутренней конфликтности у них выше, а уровень самопринятия и самоуверенности ниже.

Женщины с эпизодической депривацией не имеют статистически значимых различий в показателях компонентов самоотношения. По многим параметрам данная группа оказалась схожа с женщинами из полных семей, что можно объяснить тем, что у 63 % ее респонденток был значимый взрослый – мужчина, который мог в некоторой мере восполнять недостающие функции временно отсутствующего отца.

Женщины, воспитанные «холодным» отцом, испытывают крайне негативные эмоции по отношению к отцу и настроены категорично, не желая его участия в своей жизни. Описывают наиболее негативное влияние отсутствия отца в своей жизни, в том числе сложности в построении отношений с мужчинами. Они в целом наиболее закрыты, испытывают повышенное самообвинение. При этом особо подчеркивают в качестве одной из своих сильных сторон, сформированных под влиянием отсутствующей отцовской фигуры, самостоятельность, самодостаточность. Имеют более низкий статистически значимый уровень самопринятия в отличие от женщин из полных семей.

Стоит отметить, что такой компонент самоотношения, как самопринятие, по которому выявлены значимые различия между женщинами с хронической депривацией, а также воспи-



тантными «холодным» отцом, и женщинами из полных семей, в работах С. Л. Братченко, Е. П. Киселевой, С. М. Колковой, В. Г. Маралова, А. Б. Орлова, С. М. Рогожниковой рассматривается как важная характеристика самоактуализирующейся зрелой личности, ориентированной на саморазвитие и самосовершенствование, что говорит о его особой значимости [9].

Выводы. В своем исследовании мы находим подтверждение влияния отсутствующего отца на определенные компоненты самоотношения женщин. Мы также можем отметить, что образ отца является одним из ключевых факторов, обуславливающих формирование представлений о мужчинах и отношениях с ними. Базовые стремления женщин к общению и связям с отцовской фигурой могут оказывать влияние на будущие выборы.

Когда отец не может удовлетворить потребности в любви и самоутверждении, может развиваться привычка к самоуничтожению, низкая самооценка, нерешительность и избегание близости, что ведет к самоизоляции, столь опасной на данном этапе развития женщины 20–25 лет.

На основании результатов проведенного исследования можно говорить о необходимости гармонизации уровней внутренней конфликтности, самопринятия и самоуверенности у патерналино депривированных женщин, а именно повышения самопринятия и самоуверенности и снижения внутренней конфликтности.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрывается понятие самоотношения и феномен отцовской (патерналиной) депривации. Описывается роль и значение отца в воспитании девушки. Приводятся результаты исследования особенностей самоотношения женщин с хронической депривацией, эпизодической депривацией, из полных семей и воспитанных «холодным» отцом. Анализируются особенности компонентов самоотношения девушек, воспитанных без отца и эмоционально «холодным» отцом, в частности уровень внутренней конфликтности, самоуверенности и самопринятия.

Ключевые слова: женщины, отцовская депривация, «холодный» отец, самоотношение, самопринятие.

SUMMARY

The article reveals the concept of self-attitude and the phenomenon of paternal deprivation. There is described the role and the meaning of the father in the girl's raising. There is presented results of the research of the self-attitude characteristics of women with chronic deprivation, episodic deprivation, who raised in complete families and raised by a "cold" father. There is analyzed characteristics of the self-attitude's components of women who raised without a father and raised by an emotionally "cold" father, in particular the level of internal conflict, self-confidence and self-acceptance.

Key words: women, paternal deprivation, «cold» father, self-attitude, self-acceptance.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апкаева С. А., Волошко В. В. Влияние отсутствия отца на формирование личности ребенка // Смоленский медицинский альманах. 2019. № 4. С. 126–128.
2. Балашова С. И. К вопросу о сущности феномена депривации // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2016. № 24 (43). С. 173–177.
3. Васильева Е. Н., Щербаков А. В. Культуральные особенности образа ролевой структуры в диаде «отец-ребенок» // Социальная психология и общество. 2022. Т. 13. № 2. С. 144–162.
4. Давлетбаева Н. Д. Влияние материнской и отцовской депривации на психическое развитие ребенка // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. № 39. С. 4056–4060.
5. Дробышевская Н. Ю. Понятие самоотношения в современной психологии // Исследования молодых ученых: материалы XXV Международной научной конференции. Казань, ноябрь 2021 года. Казань: Молодой ученый, 2021. С. 12–16.
6. Евтушенко И. Н., Иванова И. Ю., Артеменко Б. А. [и др.] Роль отца и матери в



становлении гендерной идентичности личности ребенка // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. № 4 (37). С. 73–77.

7. Калина О. Г., А. Б. Холмогорова Роль отца в психическом развитии ребенка: монография. М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2023. 112 с.

8. Король Н. В., Миронова Т. Д. Взаимосвязь особенностей образа отца и эмоционального благополучия у женщин в период перехода к ранней взрослости // Universum: психология и образование: научный журнал. 2022. № 10 (100). С. 25–28.

9. Пилипенко Т. С. Самопринятие как субъектная характеристика // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2022. Т. 40. С. 78–85.

10. Хоффман Б. Э. Новые открытия, концепции и вопросы в поиске понимания влияния отцов на развитии детей // Современная зарубежная психология. 2022. № 1. С. 17–25.

11. Шварц С. Е. Отсутствующий отец и его влияние на дочь. СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2021. 364 с.



**И. В. Султанова,
С. В. Сафонова**

УДК 159.9

РАЗВИТИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ У СОЗАВИСИМЫХ ЖЕНЩИН

Введение. При организации эмпирического исследования особенностей идентичности у женщин, находящихся в созависимых отношениях, мы исходили из теоретических положений, поставленной цели и задач, которые позволяют нам выявить особенности иден-

тичности у женщин, находящихся в созависимых отношениях, и дать психологическую характеристику изучаемого предмета.

Целью работы является апробация эмпирического исследования особенностей идентичности у женщин, находящихся в созависимых отношениях. Результаты исследования помогут разработать рекомендации по улучшению качества жизни созависимых женщин и повысить эффективность психологической помощи данной категории клиентов.

Актуальность данной работы обусловлена высокой распространенностью проблемы созависимости у женщин и ее негативным влиянием на развитие личностной идентичности.

Изложение основного материала статьи. Экспериментальная работа выполнялась в несколько этапов в соответствии с задачами исследования.

1 этап – изучение современных исследований идентичности у женщин находящихся в созависимых отношениях проходило с 01.09.2022 по 01.09.2023 года. После изучения научной литературы мы определили критерии по выявлению особенностей идентичности у женщин, находящихся в созависимых отношениях.

2 этап – на основе полученных данных разработка диагностического комплекса, направленного на изучение критериев по выявлению особенностей идентичности у женщин, находящихся в созависимых отношениях. Данный этап осуществлялся с 01.05.2023 г. по 18.09.2023 г.

3 этап – проведение эмпирического исследования, направленного на изучение критериев по выявлению особенностей идентичности у женщин, находящихся в созависимых отношениях (с 20.09.2023 г. по 20.11.2023 г.).

Исследование проводилось посредством сети Интернет. Выборку составили женщины, находящиеся в отношениях, в возрасте 18-35 лет в количестве 60 человек. Исследование предусматривало:

1. Диагностику по выявлению особенностей личностной идентичности у женщин, находящихся в созависимых отношениях.

2. Обработку полученных результатов.



3. Составление коррекционной программы по развитию личностной идентичности у женщин, находящихся в созависимых отношениях.

На основе изученной современной литературы с целью проведения психодиагностического исследования нами были взяты следующие методики: Опросник «Торонтская алекситимическая шкала, TAS-20», методика «исследования личностной идентичности (МИЛИ)» Л. Б. Шнейдер, Опросник «Шкала созависимости» Б. и Дж. Уайнхолд, методика «Шкала сочувствия к себе, SCS Кристин Нефф (адаптация К. А. Чистопольская, Е. Н. Осин, С. Н. Ениколопов и др)», Тест межличностной зависимости Р. Гиршфильда (адаптация О. П. Макушиной), методика «Психологические границы» Э. Хартмана.

Гипотеза исследования проходила проверку на достоверность с помощью корреляционного анализа. Для изучения взаимосвязи метрических переменных, измеренных на представленной выборке, мы применили коэффициент корреляции r -Пирсона.

Результаты исследования. Ниже описана матрица интеркорреляционных взаимосвязей между показателями методик: Опросник «Торонтская алекситимическая шкала, TAS-20», методика «исследования личностной идентичности (МИЛИ)» Л. Б. Шнейдер, Опросник «Шкала созависимости» Б. и Дж. Уайнхолд, методика «Шкала сочувствия к себе, SCS» К. Нефф (адаптация Е. Н. Осин, К. А. Чистопольская, С. Н. Ениколопов и др)», Тест межличностной зависимости Р. Гиршфильда (адаптация О. П. Макушиной), методика «Психологические границы» Э. Хартмана.

Исходя из полученных данных и корреляционной матрицы показатель «TAS_Трудность распознавания чувств» Опросник «Торонтская алекситимическая шкала, TAS-20» имеет положительную прямую корреляционную связь с такими показателями, как «TAS_Внешнеориентированное мышление» Опросник «Торонтская алекситимическая шкала, TAS-20», «МИЛИ_Личностная идентичность» и «МИЛИ_Псевдоидентичность» методика «исследования личностной идентичности

(МИЛИ)» Л. Б. Шнейдер, «SCS_Доброта к себе» и «S_Страх одиночества» методика «Шкала сочувствия к себе, SCS» К. Нефф. Таким образом, можно сделать вывод, что изменения одного из представленных показателей приведет к значимым изменениям в других.

Показатель «TAS_Трудность описания» Опросник «Торонтская алекситимическая шкала, TAS-20» имеет положительную прямую корреляционную связь с таким показателем «МИЛИ_Преждевременная идентичность» методика «исследования личностной идентичности (МИЛИ)» Л. Б. Шнейдер, при этом с показателем «SCS_Общность с человечеством» методика «Шкала сочувствия к себе, SCS» К. Нефф имеет отрицательную корреляционную связь, что говорит о том, что при психологической коррекции затруднений в выражении своих эмоций уменьшится личностная тревожность респондентов.

Показатель «TAS_Внешнеориентированное мышление» Опросник «Торонтская алекситимическая шкала, TAS-20» имеет отрицательную корреляционную связь с показателем «МИЛИ_Преждевременная идентичность» методика «исследования личностной идентичности (МИЛИ)» Л. Б. Шнейдер, что свидетельствует о том, что при развитии потребности в объяснении своих чувств и поведении, вызывающих причины, а не внешние воздействия, будет формироваться личностная идентичность – самореферентность, т. е. ощущение и осознание уникальности «Я» в его экзистенции и неповторимости личностных качеств, принадлежности к социальной реальности. При этом с такими показателями, как «МИЛИ_Достигнутая идентичность» методика «исследования личностной идентичности (МИЛИ)» Л. Б. Шнейдер и «S_Стремление к симбиозу», Тест межличностной зависимости Р. Гиршфильда имеет положительную прямую корреляционную связь. Таким образом, можно сделать вывод, что изменения одного из представленных показателей приведет к значимым изменениям в других.

Показатель «МИЛИ_Личностная идентичность» методика «исследования личностной



идентичности (МИЛИ)) Л. Б. Шнейдер имеет положительную прямую корреляционную связь с такими показателями, как МИЛИ_Достигнутая идентичность» методика «исследования личностной идентичности (МИЛИ)) Л. Б. Шнейдер; «SCS_Доброта к себе» и «SCS_Общность с человечеством» методика «Шкала сочувствия к себе, SCS» К. Нефф, таким образом можно говорить о том, что при психологической коррекции затруднений в выражении своих эмоций уменьшится личностная тревожность респондентов и будет развиваться личностная идентичность.

Показатель «МИЛИ_Диффузная идентичность» методика «исследования личностной идентичности (МИЛИ)) Л. Б. Шнейдер имеет положительную прямую корреляционную связь с такими показателями, как «SCS_Чрезмерная идентификация» методика «Шкала сочувствия к себе, SCS» К. Нефф и «S_Зависимость от одобрения» Тест межличностной зависимости Р. Гиршфильда. Таким образом, можно сделать вывод, что изменения одного из представленных показателей приведет к значимым изменениям в других.

Показатель «МИЛИ_Мораторий» методика «исследования личностной идентичности (МИЛИ)) Л. Б. Шнейдер имеет положительную прямую корреляционную связь с таким показателем, как «SCS_Самокритика» методика «Шкала сочувствия к себе, SCS» К. Нефф, таким образом, можно говорить о том, что при психологической коррекции осуждения собственных недостатков, несовершенств, проступков, то идентичность, при которой личность находится в состоянии разрешения кризиса, изменится. При этом показатель «S_Стремление к квадрату» Тест межличностной зависимости Р. Гиршфильда имеет отрицательную корреляционную связь, что говорит о том, что, формируя потребность человека в близких эмоциональных отношениях с другими людьми, развивается личностная идентичность.

Показатель «МИЛИ_Достигнутая идентичность» методика «исследования личностной идентичности (МИЛИ)) Л. Б. Шнейдер имеет отрицательную корреляционную связь с такими показателями, как «МИЛИ_Псевдоиден-

тичность» и «SCS_Самокритика» методика «Шкала сочувствия к себе, SCS» К. Нефф, что свидетельствует о том, что при психологической коррекции осуждения собственных недостатков, несовершенств, проступков, а также отрицания своей уникальности приведет к формированию личностной идентичности.

Показатель «МИЛИ_Псевдоидентичность» методика «исследования личностной идентичности (МИЛИ)) Л. Б. Шнейдер имеет положительную прямую корреляционную связь с такими показателями, как «SCS_Самокритика» методика «Шкала сочувствия к себе, SCS» К. Нефф и «S_Зависимость от одобрения» Тест межличностной зависимости Р. Гиршфильда, таким образом, можно сделать вывод, что изменения одного из представленных показателей приведет к значимым изменениям в других.

Показатель «Шкала созависимости» Опросник «Шкала созависимости» Б. и Дж. Уайнхолд имеет положительную прямую корреляционную связь с таким показателем, как «SCS_Самоизоляция» методика «Шкала сочувствия к себе, SCS» К. Нефф и «S_Зависимость от одобрения» Тест межличностной зависимости Р. Гиршфильда, таким образом, можно сделать вывод, что изменения одного из представленных показателей приведет к значимым изменениям в других.

Показатель «SCS_Доброта к себе» методика «Шкала сочувствия к себе, SCS» К. Нефф имеет отрицательную корреляционную связь с таким показателем, как «SCS_Самокритика» методика «Шкала сочувствия к себе, SCS» К. Нефф, при этом с таким показателем, как «S_Зависимость от одобрения» Тест межличностной зависимости Р. Гиршфильда, имеет положительную прямую корреляционную связь.

Показатель «SCS_Самокритика» методика «Шкала сочувствия к себе, SCS» К. Нефф имеет положительную прямую корреляционную связь с такими показателями, как «S_Страх отвержения» и «S_Зависимость от одобрения» Тест межличностной зависимости Р. Гиршфильда. Таким образом, можно сделать вывод, что изменения одного из представленных показателей приведет к значимым изменениям в других.

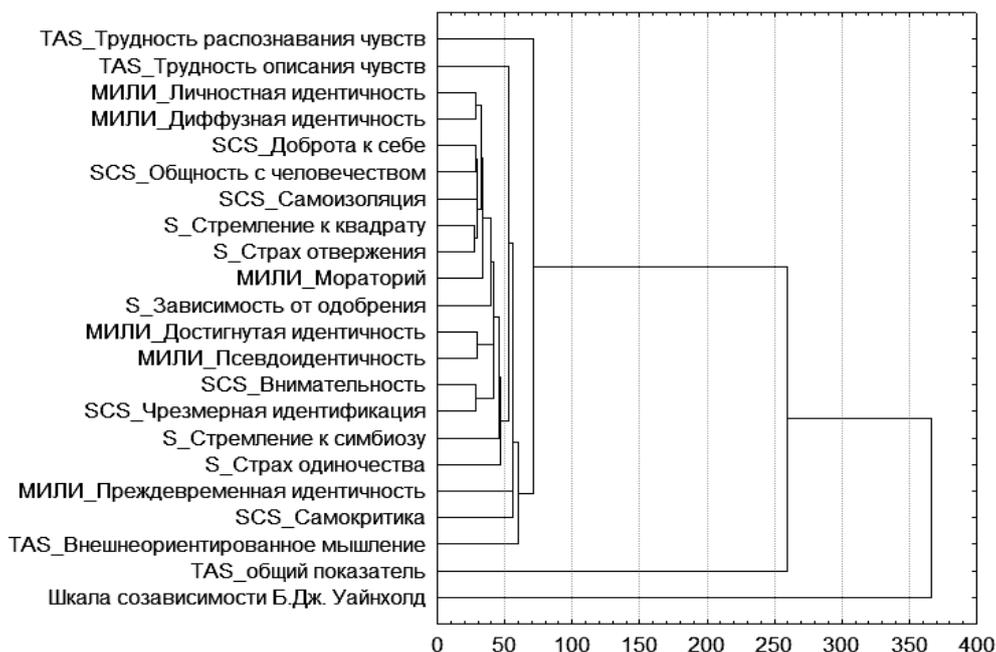


Рис. 1. Кластерный анализ особенностей идентичности женщин, находящихся в созависимых отношениях, на основе показателей 60 респондентов

Показатель «SCS_Внимательность» методика «Шкала сочувствия к себе, SCS» К. Нефф имеет положительную прямую корреляционную связь с такими показателями, как «SCS_Чрезмерная идентификация» и «S_Страх одиночества». Тест межличностной зависимости Р. Гиршфильда. Таким образом, можно сделать вывод, что изменения одного из представленных показателей приведет к значимым изменениям в других.

Исходя из полученных данных в ходе исследования, направленного на изучение особенностей личностных границ у женщин, находящихся в созависимых отношениях, при помощи программы Statistica 8 нами был проведен кластерный анализ по следующим методикам: Опросник «Торонтская алекситимическая шкала, TAS-20», методика «исследования личностной идентичности (МИЛИ)» Л. Б. Шнейдер, Опросник «Шкала созависимости» Б. и Дж. Уайнхолд, методика «Шкала сочувствия к себе, SCS» К. Нефф (адаптация К. А. Чистопольская, Е. Н. Осин, С. Н. Ениколопов и др)),

Тест межличностной зависимости Р. Гиршфильда (адаптация О. П. Макушиной), методика «Психологические границы» Э. Хартмана.

Кластерный анализ, представленный на рисунке 1, позволяет определить три основных кластера, влияющих на развитие идентичности женщин, находящихся в созависимых отношениях, на основе показателей 60 респондентов.

Согласно полученным данным кластерного анализа, основной показатель, имеющий непосредственное прямое воздействие на особенности идентичности женщин, находящихся в созависимых отношениях, отводится показателю «Шкала созависимости» Опросник Б. и Дж. Уайнхолдов. Таким образом, степень созависимости личности, т. е. патологическое состояние, при котором человек чрезмерно зависит от других людей, их мнений и одобрения формирует уровень развития идентичности.

Второй кластер включает общий показатель по методике «Торонтская алекситимическая шкала ТАС-20», определяющий наруше-



ние способности распознавать, описывать и выражать свои эмоции, который зависит от показателя «Шкала созависимости» Опросник Б. и Дж. Уайнхолдов. Таким образом, при изменении степени созависимости личности изменяется способности в распознавании, описании и выражении собственных эмоций.

Третий кластер включает в себя показатель «TAS_Трудность распознавания чувств» Опросник «Торонтская алекситимическая шкала, TAS-20», который оказывает прямое воздействие на все другие исследуемые показатели, такие как «TAS_внешнеориентированное мышление», которое оказывает воздействие на такие показатели, как «TAS_Трудность описания чувств», «SCS_Самокритика», «МИЛИ_Преждевременная идентичность», «S_Страх одиночества», «S_Страх Стремление к симбиозу», «SCS_Чрезмерна идентификация», «SCS_Внимательность», «МИЛИ_Псевдоидентичность», «МИЛИ_Достигнутая идентичность», «S_Зависимость от одобрения», «МИЛИ_Мораторий», «S_Страх отвержения», «S_Зависимость от одобрения», «S_Стремление к квадрату», «SCS_Самоизоляция», «SCS_Общность с человечеством», «SCS_Доброта к себе», при этом эти показатели имеют прямое воздействие на такие показатели, как «МИЛИ_Диффузная идентичность» и «МИЛИ_Личностная идентичность».

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что особенности идентичности женщин, находящихся в созависимых отношениях, на основе показателей 60 респондентов на прямую связаны со степенью созависимости, при которой они чрезмерно зависят от других людей, их мнений и одобрения, они испытывают чувство вины, стыда и неполноценности, а также не могут поддерживать здоровые границы в отношениях.

АННОТАЦИЯ

В данной работе представлены результаты исследования особенностей идентичности у женщин, находящихся в созависимых отношениях. Актуальность данной работы обусловлена высокой распространенностью проблемы созависимости у женщин и ее негативным влиянием на развитие личностной иден-

тичности. Целью работы являлось эмпирическое исследование особенностей идентичности у женщин, находящихся в созависимых отношениях. Результаты исследования помогут разработать рекомендации по улучшению качества жизни созависимых женщин и повысить эффективность психологической помощи данной категории клиентов.

Ключевые слова: личностная идентичность, преждевременная идентичность, диффузная идентичность, мораторий, достигнутая идентичность, псевдоидентичность, созависимые отношения.

SUMMARY

This paper presents the results of a study of the identity characteristics of women in codependent relationships. The relevance of this work is due to the high prevalence of the problem of codependency in women and its negative impact on the development of personal identity. The aim of the work was an empirical study of the identity characteristics of women in codependent relationships. The results of the study will help to develop recommendations for improving the quality of life of codependent women and increase the effectiveness of psychological assistance to this category of clients.

Key words: personal identity, premature identity, diffuse identity, moratorium, achieved identity, pseudo-identity, codependent relationships.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айвазова А. Е. Психологические аспекты зависимости. СПб.: Речь, 2003. 120 с.
2. Андронникова О. О. Виктимная идентичность личности созависимого типа // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 2. С. 92–97.
3. Аксенов М. М., Скрипачева Е. Н. Психологические особенности эмоционального состояния женщин молодого возраста // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2021. № 4 (51). С. 71–73.
4. Артемцева Н. Г., Галкина Т. В. Созависимость как возможная угроза психологическому здоровью субъекта // Знание. Понимание. Умение. 2022. № 4. С. 213–220.



5. Башманов В. В., Калиниченко О. Ю. Феномен созависимости: медико-психо-социальный аспект [Электронный ресурс] // Вестник новых медицинских технологий. Электронное издание. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-sozavisimosti-mediko-psiho-sotsialnyy-aspekt> (дата обращения: 06.09.2024).
6. Василишин В. А. Феномен созависимости как фактор, препятствующий лечению алкоголизма и наркомании: дисс. ... магистра. Томск, 2022. 74 с.
7. Винникотт Д. В. Семья и развитие личности. Мать и дитя: руководство по начинающим взаимоотношениям. Екатеринбург: Литур, 2014. 390 с.
8. Гальчук Д. С. Понятие «Идентичность личности» // Вестник Бурятского государственного университета. 2017. № 5. С. 44–51.
9. Егоров А. Ю. Нехимические (поведенческие) аддикции: вопросы типологии, диагностики и классификации // Вопросы наркологии. 2020. № 4 (187). С. 7–23.
10. Заковоротная М. В. Идентичность человека (Социально-философские аспекты): дисс. ... д-ра философ. наук. Ростов на/Д., 1999. 370 с.
11. Запесоцкая И. В. Метапсихологический уровень реализации состояния зависимости // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. 2022. № 3. С. 90–98.
12. Злоказов К. В. Вопросы развития идентичности в работах последователей Эриксона // Педагогическое образование в России. 2015. № 9. С. 155–161.
13. Кленова М. А. Индивидуально-психологические особенности склонности к стрессу мужчин и женщин [Электронный ресурс] // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualno-psiologicheskie-osobennosti-sklonnosti-k-stressu-muzhchin-i-zhenschin> (дата обращения: 28.06.2023).
14. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. 335 с.
15. Комарова С. Л., Лукович Т. Г. Особенности ценностно-смысловой сферы женщин в зависимости от возраста // Вестник Гуманитарного института. 2015. № 2 (16). С. 52–60.
16. Малейчук Г. И. Особенности психотерапевтической работы с клиентами с зависимой структурой личности [Электронный ресурс] // Журнал практической психологии и психоанализа. 2012. № 2. URL: <http://www.psyjournal.ru> (дата обращения: 20.12.2022).
17. Малер М. С., Мак-Девитт Д. Процесс сепарации-индивидуации и формирования идентичности // Психоаналитическая хрестоматия. Классические труды. М., 2020. 360 с.



**Е. М. Козлов,
А. О. Алексеев,
А. В. Зеленский**

УДК 159.9

ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОСНОВ ПРОВЕДЕНИЯ КОГНИТИВНО- БИХЕВИОРАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

Введение. Когнитивно-бихевиоральную терапию разработал английский врач-психиатр Аарон Бек. В начале своей карьеры для лечения депрессии он использовал метод психоанализа, однако в ходе работы заметил, что па-



циентам с депрессией становится лучше, если они пытаются более позитивно думать о себе и окружающем мире. В современности существует три основных подхода психотерапии – это поведенческий подход, когнитивный подход и когнитивно-поведенческий (когнитивно-бихевиоральный) подход. Но отметим, что когнитивно-бихевиоральный подход включил в себя поведенческий подход и когнитивный подход, которые будут нами далее подробно рассмотрены; также отметим, что каждый из подходов имеет ряд особенностей, которые могут быть схожи. Ранее существовавшие два ключевых подхода проведения психотерапии сформировали один наиболее популярный и эффективных подход проведения психотерапии. Именно когнитивно-бихевиоральная терапия заслуживает особое внимание, так как она позволяет уточнить особенности психологического состояния человека и оказать помощь в их осознании [6, С. 78–79]. Суть такой психотерапии заключается в кратком обращении к истокам формирования психологических проблем обучающегося, предоставление ему информации о сущности проблемы и способах ее преодоления, обучение новым способам мышления и поведения, что, как итог, позволит повысить качество усвоения учебного материала.

В процессе обучения педагогам следует рассмотреть современные техники когнитивно-бихевиоральной терапии и их особенности, так как именно они позволяют выявить у обучающегося негативные мысли и поведенческие дефекты, которые снижают эффективность обучения, и над которыми педагог будет работать. Все существующие методы можно разделить на две основные группы, а именно: техники, используемые на первом этапе работы с обучающимся (изучение проблемы), и используемые на втором этапе (предпринятые меры по устранению выявленных проблем обучения).

Изложение основного материала статьи. В условиях развития техногенной цивилизации и глобализационных процессов современности все интенсивней и напряженней становится ритм жизни человека, что позволяет говорить уже не о скоростях, а о сверхскоростях

жизненного ритма, особенно в сравнении с предшествующими эпохами. Ускоряющийся темп жизни заставляет вести речь о «новом» антропологическом типе человека, которому для обеспечения достойной жизни себе и своей семье приходится затрачивать все больше и больше жизненной энергии. Это влечет за собой вероятность выхода индивида на грань между «нормальным» функционированием его нервной системы и тем состоянием, когда она не выдерживает, «впадая» в состояние нервных срывов, нервных потрясений и депрессий.

В граничном, крайнем положении, психика стремится к сохранению своей жизнедеятельности, зачастую обращаясь к компенсационным механизмам [1; 5, с. 402].

В современности существует три основных подхода в психотерапии, которые применяются в педагогике, – это поведенческий подход, когнитивный подход и когнитивно-поведенческий (когнитивно-бихевиоральный) подход. Когнитивно-бихевиоральный подход включил в себя поведенческий подход и когнитивный подход, которые будут нами далее подробно рассмотрены. Также отметим, что каждый из подходов имеет ряд особенностей, которые могут быть схожи.

Далее перейдем к рассмотрению поведенческого подхода, который предполагает изучение конкретных форм поведения обучающегося и внутренних условий их формирования, а также внешних факторов (окружающая среда, влияние других людей и многие другие). Изучение отклоняющегося поведения осуществлялось по аналогии с множеством других форм поведения, которые оценивались по тем же методикам и законам. Исходя из этого в результате анализа всего комплекса форм поведения обучающегося возникли методы и предложения по проведению терапии. Выделив основную концепцию изучаемого подхода, отметим, что не существует одной точной описанной формы проведения поведенческой психотерапии. Рассматривая поведенческий подход, следует говорить о разнообразии различных методов психокоррекции, которые были созданы под одной общей идеей.



Сторонники данного подхода стремились устранить или модифицировать поведение обучаемого, о чем они заранее договаривались, после чего, при возникновении определенной ситуации у курсанта возникала иная реакция. Также педагоги изучают степень выраженности поведенческих отклонений, их характер, имеют ли они хронический характер, и многое другое, что может потребовать применение специальных терапевтических действий. В процессе проведения такой терапии предпринимались меры по изменению поведения курсанта, такое вмешательство контролируется педагогом на протяжении нескольких учебных занятий и в конечном итоге такие меры имеют необратимый характер. В конце терапии обучаемый начинает лучше себя чувствовать, так как произошло изменение баланса его поведения в пользу позитивных, что, как итог, повышает качество усваиваемого учебного материала.

Далее рассмотрим когнитивную психотерапию (когнитивную терапию), которая является одной из распространенных форм психотерапии и основана на выявлении психологических проблем курсантов (психических расстройств, проявляющихся в мышлении) с дальнейшим процессом изменения и устранения нелогичных или нецелесообразных мыслей и убеждений обучаемого. Ключевая цель данного подхода – это обучить курсанта правильно мыслить, анализировать и действовать более адаптивно, эффективно и реалистично в сложившихся ситуациях, вызывающих у него трудности, тревогу и иные негативные ощущения. Изучаемый подход проведения терапии имеет множество техник, методов и видов мероприятий, которые позволяют педагогу помочь курсанту. Данный подход имеет ряд своих отличительных положений, но также включает в себя ряд других положений психотерапевтических подходов, а именно:

– гештальт-терапия – это направление психотерапии, в основе которого лежит принцип «здесь и сейчас». Суть в том, чтобы помочь человеку сделать свою жизнь более комфортной и яркой, осознать связь мыслей с телом и чувствами и жить в настоящем;

– психодрама – это метод групповой психотерапии, основанный на импровизационном разыгрывании проблемных ситуаций из жизни человека;

– поведенческая терапия;

– клиент-центрированная психотерапия – подход, в котором терапевт, создавая доверительный и полный принятия контакт, помогает клиенту раскрыть врожденный жизненный потенциал и направить его на достижение внутренней гармонии;

– психоаналитическая терапия – это встреча психоаналитика и анализанта (человека, проходящего психоаналитическую терапию) с целью анализа бессознательной части психики анализанта и доведения этой информации до осознания.

В процессе разработки техник, положений и мероприятий когнитивной терапии проводятся тщательные проверки теоретической обоснованности решений и итоговый практический результат, в следствии чего изменяются ключевые терапевтические принципы данного подхода [4, с. 342].

Далее рассмотрим этапы проведения учебной психотерапии и опишем те техники, которые используются в нем. На первом этапе педагог выявляет мысли и специфику поведения курсанта, изучает их и определяет негативные – разрушающие кондиции и дисфункциональное поведение, которые влияют на качество усвоения учебного материала. В целях выявления таких явлений педагог может использовать технику «Заполнение пустоты», суть которой заключается в том, что психолог разделяет события обучающегося на различные блоки, к примеру:

– блок А – событие;

– блок Б – негативные мысли, так называемая «пустота»;

– блок В – неадекватная реакция и, как следствие, неуспеваемость обучающегося.

Так педагог узнает историю события курсанта и его реакцию, после чего устанавливает «пустоту». Сам курсант не понимает того, что мешает ему достичь желаемый результат и создает «пустоты», поэтому педагог создает «мостик» между пунктами А и В.



Рассмотрим на примере, где курсант ранее испытывал интерес к учебной дисциплине, но в определенный момент стал неактивным, на вопросы педагога стал агрессивно отвечать и не изучал учебный материал. Педагог использовал технику «заполнения пустоты», где блок А – нахождение на парах, Б – мысли курсанта, которые следует выявить, и В – негативные эмоции (неадекватная реакция, негативное отношение к дисциплине и другие.).

После проведенной беседы после учебного занятия, анализа альтернативных ситуаций и получения всех необходимых ответов педагог пришел к выводу, что курсант испытывает ряд проблем с жизнью на курсе, высокой нагрузкой в нарядах, а также проблемы с личной жизнью. Все перечисленные проблемы были заключены в блок Б и были обозначены педагогом как негативные когниции, открывшие нелогические последовательности, противоречия, прочие ошибочные мысли и специфичку поведения курсанта.

Далее перейдем ко второму этапу адаптации когнитивно-бихевиоральной терапии к учебному процессу, на котором педагог предпринимает меры по коррекции мыслей и дисфункционального поведения курсантов. На практике существует колоссальное множество эффективных техник по коррекции негативных мыслей и дисфункционального поведения. Для учебных целей и адаптации основ проведения исследуемой терапии мы предлагаем использовать следующие техники:

1. Декатастрофизация;
2. Переформулирование;
3. Децентрализация.

Разберем каждую из представленных техник. Первая техника – декатастрофизация. Ее основная суть заключается в том, чтобы показать курсанту неправильность его умозаключений, посредством постановки вопросов по типу «А что, если...» в процессе ведения диалога. В процессе ответа на такие вопросы курсант должен осознать незначительность или нелепость своих когниций и определить реальный результат «течения» жизни. Как предполагали создатели такой техники, людям доста-

точно посмотреть со стороны на событие, оценить его по-другому, что позволит им понять их нескритичность и ничтожность. Данная техника в основном используется, если курсант считает, что выбор его специальности неправильный, хождение в наряды может изменить его жизнь, распорядок дня истощает его и многие другие [3, с. 344].

Вторая техника когнитивно-бихевиоральной терапии – переформулирование (переструктурирование). Данная техника должна применяться педагогами в случае, если курсант уверен в том, что существующая психологическая проблема не поддается контролю (человек уверен в том, что в его деятельности нет никакого смысла или все его действия бессмысленны в рамках обучения) [2, с. 85–86]. В рассматриваемом случае педагог помогает курсанту переформулировать сложившееся мнение, перестроить его поведение так, чтобы исключить влияние негативных мыслей или поведения. Применение такой техники требует от педагога умения правильно подбирать необходимые пути решения, которые будут конкретны и позволят курсанту переосмыслить свое дальнейшее поведение или мышление.

Следующая техника – децентрализация. Сущность такой техники заключается в том, чтобы разрушить имеющиеся у курсанта негативные представления – освободить его от уверенности в чем-либо. Эта техника когнитивно-бихевиоральной терапии используется при обнаружении у курсанта тревожного или параноидного состояния, депрессии и иных негативных состояний, которые возникли из-за искажения мышления или поведения человека (стремление учиться исключительно на отличные оценки, получение двойки приведет к отчислению и другие). В таком случае децентрализация позволяет разрушить такое мышление или поведение, заменив его на положительное.

Подведем итог вышенаписанному и отметим, что существует множество различных техник проведения когнитивно-бихевиоральной терапии, а выбор конкретной техники зависит



от конкретных обстоятельств и особенностей курсантов и слушателей, у которых возникают проблемы в учебном процессе. Каждая рассмотренная техника имеет ряд особенностей, которые требуют подготовленность педагога. Также принятые меры должны быть соразмерными и должны быть подстроены под потребности курсантов и слушателей, в случае, если выбранная техника будет неверна, проблема обучающегося усугубится и приведет к общему ухудшению его состояния.

Далее отметим, что существует проблема оценки эффективности предпринимаемых мер педагогом, так как из-за специфики человеческих мыслей и стилей поведения некоторые техники проведения когнитивно-бихевиоральной терапии в рамках учебного процесса могут быть неэффективны и не решать суть проблемы обучающихся. Поэтому оценить реальную эффективность, по нашему мнению, без проведения специальной проверки или анализа невозможно, что создает определенную проблему.

Для решения проблемы проведения оценки результатов предлагается разработать ряд мероприятий по двум направлениям – оценка деятельности педагога и оценка редукции симптомов курсантов и слушателей. В первом необходимо разработать комиссию, которая будет оценивать профессионализм педагога, проводить с ним консультации и изучать на практике порядок работы с проблемными курсантами и слушателями. Применяемые техники когнитивно-бихевиоральной терапии должны быть четкими и иметь научное обоснование, так как неверно выбранная техника приведет к ухудшению психологического состояния курсанта.

Следующим направлением анализа эффективности проводимых мероприятий является оценка редукции симптомов обучающихся. В рамках данного направления необходимо оценивать разнообразные изменения, важные для психического здоровья: личностные особенности, коммуникативные навыки, когнитивное функционирование, качество interpersonalных отношений и др., то есть все, что может потенциально продемонстрировать

«выгоды» принятых мер по повышению качества изучаемого учебного материала. Многоцелевая оценка позволяет определять изменения курсантов на разных уровнях: специфическом (навыки, когнитивные или эмоциональные процессы, которые подвергались модификации непосредственно в процессе работы с педагогом) и неспецифическом (общий уровень/качество жизни курсанта). Такая оценка должна проводиться после проведенных мероприятий по работе с курсантом и в течение учебного года.

Выводы. Предложенные методики позволят устранить выявленные проблемы и внедрить элементы когнитивно-бихевиоральной терапии в деятельность педагогического состава образовательных организаций МВД России. Реализация предложенных направлений позволит повысить эффективность усвоения учебного материала обучающимися образовательных организаций МВД России.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена актуальным вопросам использования положений о когнитивно-поведенческой терапии в образовательных организациях Российской Федерации. Когнитивно-поведенческая терапия или когнитивно-поведенческая психотерапия – это психосоциальный терапевтический метод, который позволяет обучающимся выявлять негативные мысли и поведенческие дефекты, над которыми преподаватель будет работать в процессе обучения. В статье раскрываются основные положения, связанные с использованием определенных методик когнитивно-поведенческой терапии в процессе подготовки курсантов образовательных организаций МВД России, раскрывается значение ключевых понятий и описываются современные достижения в указанной области. Авторы выделяют ряд проблем, с которыми сталкивается современная система использования достижений когнитивно-поведенческой терапии в образовательном процессе, намечены пути их решения.

Ключевые слова: когнитивно-поведенческая терапия, образовательные учреждения, Министерство внутренних дел России, курсанты, повышение квалификации, преподаватели.



SUMMARY

The article is devoted to current issues of using provisions on cognitive behavioral therapy in educational organizations of the Russian Federation. Cognitive behavioral therapy or cognitive behavioral psychotherapy is a psychosocial therapeutic method that allows students to identify negative thoughts and behavioral defects that the teacher will work on during the training process. The article reveals the main provisions associated with the use of certain methods of cognitive behavioral therapy in the process of training cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, reveals the meaning of key concepts and describes modern achievements in this area. The authors highlight a number of problems faced by the modern system of using the achievements of cognitive behavioral therapy in the educational process, and outline ways to solve them.

Key words: cognitive behavioral therapy, educational institutions, the Ministry of Internal Affairs of Russia, cadets, training, teachers.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агафонов Ю. А. [и др.]. Человек, общество, толерантность: учеб. пособие. Краснодар: Краснодарск. ун-т Мин-ва внутр. дел РФ. 2004. 540 с.
2. Верещагина М. В., Арзамиева Х. У. Когнитивно-бихевиоральная терапия в работе психолога по социально-психологической адаптации осужденных в местах лишения свободы // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 5 (73). С. 83–88.
3. Малыгин Я. В. Эффективность когнитивно-поведенческой терапии коморбидных тревожных и депрессивных расстройств // Медицинский вестник Северного Кавказа. 2023. № 3. С. 342–345.
4. Расторгуева Е. Н. Единство когнитивных и эмоциональных аспектов в современной психотерапии // Вестник ГУУ. 2023. № 2. С. 204–211.
5. Светличный Е. Г., Мельниченко Ю. Д. Стресс фактор в формировании необходимых сотруднику правоохранительных органов

стрелковых навыков // Обеспечение общественной безопасности и противодействие преступности: задачи, проблемы и перспективы: сб. матер. всеросс. науч.-практ. конф. (г. Симферополь, 19.05.2023). 2023. С. 402–406.

6. Эстербрук С. А. [и др.]. Когнитивно-бихевиоральная терапия посттравматического стрессового расстройства (по материалам зарубежных исследований) // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 1. С. 76–84.



**Е. А. Хенцинский,
П. С. Пухно,
М. М. Хамгоков**

УДК 159.9

МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ЛИЧНОГО СОСТАВА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ К ДЕЙСТВИЯМ В ОСОБЫХ УСЛОВИЯХ

Введение. Психологическая устойчивость сотрудника правоохранительных органов в нештатных экстремальных ситуациях, в том числе в условиях применения физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия, является одним из ключевых элементов профессиональной готовности к выполнению своих профессиональных обязанностей. Вопросы психологической устойчивости сотрудника правоохранительных органов в особых условиях посвящен ряд исследований таких ученых, как М. Л. Болобан, Е. Г. Светличный,



А. А. Жамборов, И. А. Климов, А. Г. Малышев, А. Н. Пахомов, И. В. Подпорин, С. И. Рабазанов, О. Е. Рязанов, С. Г. Чернышев, О. В. Чернышёва, и др.

Изложение цели статьи, ее актуальность. Морально-психологическая подготовка – это особый педагогический процесс, который организует руководитель органа или подразделения внутренних дел с целью формирования и поддержания у личного состава таких психологических качеств, которые наиболее полно соответствуют особенностям оперативно-служебной (боевой) деятельности в особых условиях, а также в условиях чрезвычайных ситуаций, мирного и военного времени.

Организация морально-психологической подготовки предусматривает:

– определение форм, методов подготовки и назначения ответственных лиц за ее осуществление;

– подготовку учебной базы;

– планирование мероприятий и контроль за их выполнением.

Основное содержание морально-психологической подготовки включает в себя следующие аспекты:

1. Формирование четкого понимания и глубоких знаний о возможных вариантах развития обстановки.

2. Ознакомление с негативно действующими факторами возможных последствий особых условий и чрезвычайной обстановки, возникающими при этом, психологическими трудностями и выработка привычки к ним.

3. Формирование уверенности в себе, доверия к коллегам и руководителям.

4. Развитие профессиональных психологических качеств, особое значение при этом придается процессу мышления.

5. Развитие волевых качеств и самоуправления.

Успешное выполнение задач, стоящих перед органами внутренних дел в особых условиях, зависит от высокого сознания, морального духа и профессионального мастерства личного состава. В формировании этих моральных и профессиональных качеств большую роль

играет морально-психологическая подготовка, проводимая непрерывно, целенаправленно, конкретно, четко и оперативно [2, с. 67].

Изложение основного материала статьи. Поскольку личному составу часто приходится действовать в реальной опасности, а также переносить значительные физические и психические нагрузки, совершенствование системы морально-психологической подготовки сотрудников выступает одной из приоритетных задач.

Сегодня исследуемая тема как никогда актуальна в связи с проведением специальной военной операции Вооруженными Силами РФ на территории Украины.

С принятием в состав Российской Федерации новых субъектов появилась острая необходимость совершенствования навыков сотрудников, которые выполняют обязанности, возложенные на полицию на новых территориях, поскольку российское законодательство в целом для них является новеллой. Именно поэтому сотрудников полиции со всей территории России направляют на новые территории в служебные командировки для осуществления функций наставничества. Кроме того, такого рода служебные поездки связаны и с необходимостью осуществления охраны общественного порядка на принятых в состав Российской Федерации территориях. Не секрет, что на сегодняшний день, несмотря на принятие новых территорий в состав Российской Федерации, со стороны Украины ежедневно осуществляются посягательства, подрывающие безопасность жителей, имущества таких территорий. Служебная деятельность на указанных территориях напрямую связана со значительными психологическими нагрузками, ввиду чего, предлагается рассмотреть основные положения, касающиеся морально-психологического обеспечения деятельности сотрудников ОВД.

В рамках анализа основных аспектов, связанных с морально-психологической подготовкой сотрудников ОВД, следует отметить, что указанные выше нагрузки включают в себя следующие компоненты:



– резкое нарушение обычного жизненно-го стереотипа, который часто устоялся за многие годы и десятилетия;

– резкое увеличение нагрузки на нервную систему;

– физическая нагрузка.

В целом весь процесс морально-психологического обеспечения действий личного состава в особых условиях можно поделить на две составные части:

1. Психологическая подготовка личного состава к действиям в особых условиях до их возникновения или наступления.

2. Психологическое состояние личного состава непосредственно в период действий в особых условиях.

Содержание морально-психологической подготовки должно быть конкретным с учетом специфики деятельности, задач и условий.

На практике морально-психологическая подготовка к действиям в особых условиях включает усвоение сотрудниками соответствующих специальных знаний и целенаправленную практическую тренировку в ходе служебной подготовки.

Практические занятия должны состоять из двух частей: тренировки общего характера и специальные.

Общая тренировка воспитывает у сотрудников волевые качества смекалку, стойкость, упрямство, выдержку путем преодоления учебных ситуаций, реально приближенных к действительным. Обязательным компонентом формирования волевых качеств и психологической выдержки является общая физическая подготовка и прикладные физические занятия.

К специальным занятиям относятся занятия на так называемой психологической полосе. Психологическая полоса – связанные в единую цепь комплексы различных препятствий и учебно-служебных ситуаций. Прохождение полосы требует от обучающихся сотрудников решения психологически сложных задач и мобилизации своих возможностей. Чаще всего полосу образуют такие объекты, как лабиринт, подвал, огневая полоса, кирпичная или бетонная стена с проемами, тир и так далее.

Обращаем ваше внимание также и на тот факт, что психологическая подготовка включает и эмоционально-волевые упражнения. Фактически создаются такие учебные ситуации, которые вызывают психологическую напряженность, волнение, колебания, страх, но в то же время заставляют сотрудника пересилить себя, выполнить учебные действия. Ведь человек, который неоднократно попадает в сложные ситуации и успешно справляется с ними, имеет больше шансов выйти с честью из очередной экстремальной ситуации, чем тот, кто никогда не попадал в них.

Места проведения упражнений представляют собой своеобразные спортивные городки, оборудованные специальными устройствами. Целесообразно также создавать и использовать полигоны специальной подготовки, на которых моделируется часть населенного пункта.

Однако, несмотря на указанные аспекты, каждый человек имеет различные психологические особенности, ввиду чего необходимо также учитывать факторы, оказывающие неблагоприятное влияние на сотрудников в случае выполнения ими задач в особых условиях. К таким факторам относятся:

– внезапность, неожиданность возникновения неблагоприятной обстановки;

– повышенная угроза для жизни;

– быстротечность и непредвиденность дальнейших изменений обстановки и, как следствие, дефицит времени;

– активное сопротивление со стороны преступных элементов;

– неприятные, травмирующие человеческую психику события (большие разрушения зданий, сооружений, трупы, кровь, страдания пострадавших);

– высокая интенсивность деятельности, продолжительность физической нагрузки, отсутствие необходимого отдыха;

– повышенная ответственность личного состава в связи с особым правовым режимом и увеличением полномочий органов государственной власти [7, с. 112].

При выполнении оперативно-служебных, служебно-боевых задач в особых условиях сотрудники подвергаются экстремальному и ги-



перэкстремальному воздействию факторов. Правоохранители также несут службу по охране правопорядка, как правило, в составе небольших групп, нарядов на значительном расстоянии от места дислокации в условиях незнакомой местности и так далее, поэтому именно здесь возрастает значение умения владеть собой. Составляющими этого понятия являются самообладание, психологическая устойчивость.

Самообладание отрабатывается в ходе тренировок и помогает правильно оценить обстановку и выбрать наиболее оптимальные варианты действий.

Немаловажную роль в рамках морально-психологического обеспечения сотрудников ОВД играют руководители подразделений. Так, морально-психологическое воздействие со стороны руководства на личный состав проводится непрерывно до выезда (выхода) в район действий, во время остановок на маршруте, в пунктах сбора, в случае занятия служебными нарядами установленных мест в боевом порядке группировки сил и средств, при непосредственном выполнении оперативно-служебных задач. Если личный состав выполняет оперативно-служебные задачи в течение нескольких суток, итоги работы в служебных нарядах и группах боевого порядка подводятся каждые сутки.

Непосредственно по окончании выполнения оперативно-служебных, служебно-боевых задач руководитель органа внутренних дел проводит разбор выполненной работы, отмечает положительные действия подразделений, обращает внимание на недостатки и определяет меры по их устранению, информирует высшее руководство, органы власти, поощряет отличившихся сотрудников. Поскольку органы внутренних дел выполняют задачи в особых условиях, обязательно при подведении итогов следует уделить внимание анализу морально-психологического состояния личного состава во время действий в конкретных особых условиях, в конкретной специальной операции.

Выводы. На основании вышеизложенного, проведя анализ морально-психологической подготовки ОВД к действиям в особых условиях, мы пришли к следующим выводам.

Морально-психологическая подготовка представляет собой педагогический процесс со стороны руководителя ОВД РФ, который ставит перед собой в качестве основной цели формирование и поддержание у личного состава таких психологических качеств, которые позволят четко и без колебаний выполнять свои служебные обязанности в особых условиях.

Безусловно, сегодня тема морально-психологической подготовки как никогда актуальна в связи с проведением специальной военной операции на территории Украины.

Особая роль в координации и организации занятий, направленных на формирование морально-психологической устойчивости, возлагается на руководителей ОВД Российской Федерации.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены особенности морально-психологической подготовки сотрудника правоохранительных органов к действиям в экстремальных ситуациях. Отмечается, что совершенствование системы морально-психологической подготовки сотрудников является одной из приоритетных задач. Рассмотрены пути совершенствования указанного блока подготовки.

Ключевые слова: сотрудник правоохранительных органов, экстремальная ситуация, стресс-фактор, правоохранительные органы, профессиональная подготовка, морально-психологическая подготовка.

SUMMARY

The article examines the features of the moral and psychological preparation of a law enforcement officer for actions in extreme situations. It is noted that improving the system of moral and psychological training of employees is one of the priorities. Ways to improve the specified training block are considered.

Key words: law enforcement officer, extreme situation, stress factor, law enforcement, professional training, moral and psychological preparation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болобан М. Л., Пахомов А. Н. Формирование стрессо- и психофизической устойчиво-



сти сотрудников ОВД к действиям в экстремальных условиях: учеб. пособие. Ростов н/Д.: Ростовск. юридич. ин-т Мин-ва внутр. дел РФ. 2023. 48 с.

2. Оболенский Ю. Б. [и др.]. Тактические основы специальных операций: учеб.-практ. пособие / под ред. А. Д. Парфиенко. Луганск: РИО ЛИВД, 2020. С. 116.

3. Светличный Е. Г., Мельниченко Ю. Д. Стресс фактор в формировании необходимых сотруднику правоохранительных органов стрелковых навыков // Обеспечение общественной безопасности и противодействие преступности: задачи, проблемы и перспективы: сб. матер. всеросс. науч.-практ. конф. Симферополь, 2023. С. 402–406.

4. Светличный Е. Г., Подпорин И. В., Жамборов А. А. Стресс фактор, как катализатор совершенствования навыков и умений, необходимых для деятельности в особых условиях // Проблемы современного педагогического образования: сб. статей. Ялта: РИО ГПА, 2023. Вып. 79. Ч. 1. С. 262–264.

5. Чернышёва О.В. [и др.]. Анализ стрессовых и кризисных ситуаций у сотрудников правоохранительных органов // Человеческий капитал. 2020. № 10 (142). С. 214–222.

6. Чернышев С. Г. Психологическая безопасность сотрудников полиции при несении службы в особых условиях // Автономия личности. № 1 (29). 2023. С. 75–80.

7. Чеченов А. М. Особенности управления силами и средствами специальных подразделений МВД России в особых условиях // Теория и практика общественного развития. 2019. С. 156.



**И. Л. Пономаренко,
Л. Б. Кадышева**

УДК 159.9

ВНЕШНЯЯ МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОР НЕУДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Введение. Неудовлетворенность профессиональной деятельностью является системным явлением, затрагиваемым исследователями многих направлений современной психологии. Так, одна из трактовок профессионального выгорания прямо базируется на утрате удовлетворенности от исполняемой деятельности. А психологическое сопровождение молодых специалистов должно отслеживать неудовлетворенность как показатель рассогласования между ожиданиями и реальным, зачастую рутинным, ритмом профессиональной деятельности. И наконец, неудовлетворенность содержанием и/или условиями труда, в том числе социально-психологическими, является одной из ключевых причин текучести кадров, что, несомненно, будет проблемой для любой организации, в особенности для профессий, предполагающих сложный и долгий процесс отбора кадров [4]. Таким образом, для профилактики эмоционального выгорания, профессиональных деформаций и предупреждения потери ценных сотрудников важно не только контролировать уровень удовлетворенности работой, но и соответствующих детерминант, некоторые из которых можно вычлениить еще на этапе профотбора.

Основной вектор исследований в этой области затрагивает понятие удовлетворенности трудом, соответственно термин «неудовлетворенность трудом» или «неудовлетворенность профессиональной деятельностью» существуют как диспозиция к основному термину [2; 5]. Аналогичным образом выглядит и архитекту-



ра методов изучения неудовлетворенности трудом: по сути, мы диагностируем не сам этот феномен, а низкую степень удовлетворенности (трудом, профессиональной деятельностью, потребностей, социальных потребностей и пр.).

В качестве полезного исключения мы можем отметить подход Ф. Херцберга, опирающийся на два вида факторов: мотивационные и гигиенические. Мотивационные факторы, в целом, отвечают за личные достижения, манипулируя которыми можно добиться роста удовлетворенности. А другая группа – гигиенические факторы (психологический климат, корпоративная культура) – позволяют контролировать рост неудовлетворенности работой, при этом увеличение удовлетворенности вызвать не могут [3].

Таким образом, **целью** настоящего **исследования** является определение детерминант неудовлетворенности профессиональной деятельностью.

Изложение основного материала статьи. Выборку исследования составили сотрудники частных охранных предприятий в количестве 40 человек. Репрезентативность выборки обеспечивалась стратифицированным отбором по критериям пола и возраста.

Диагностический сценарий включал в себя: – мотивацию профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. А. Реана)

– опросник удовлетворенности работой (JobSatisfactionSurvey; JSS), разработанный Спектором;

Методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей (метод парных сравнений В. В. Скворцова) [1].

Диагностика мотивации.

В основу использованной методики положена концепция разделения профессиональной мотивации на внутреннюю (центрированную на содержании деятельности) и внешнюю (работа как средство достижения целей внепрофессионального характера). Внешняя мотивация, в свою очередь, рассматривается как положительная (получение поощрений) или отрицательная (избегание наказаний).

Испытуемый оценивает мотивы профессиональной деятельности по пятибалльной шкале. Качественная оценка результатов тестирования представляет собой составление мотивационного профиля испытуемого в порядке убывания значимости шкал. Количественным результатом служит нормированная оценка группы мотивов каждого вида.

Диагностика удовлетворенности работой.

Удовлетворенность работой изучается критерияльно: в опроснике равномерно представлены категории вознаграждения, карьерных перспектив, информированности и пр. (всего 9 аспектов). Методика позволяет оценить как степень удовлетворенности каждым аспектом работы в отдельности, так и вычислить интегральный показатель, имеющий 5 градаций: от «крайне не удовлетворен» до «полностью удовлетворен работой».

Диагностика удовлетворенности основных потребностей.

Методика согласуется с известной пирамидой А. Маслоу. Испытуемому предлагается перечень из 15 потребностей, сформулированных в виде словосочетаний, например, «избегать неприятностей», «быть понятым другими». Задание заключается в попарном сравнении потребностей из списка. Число способов, которыми можно из 15 элементов выбрать 2 без учета порядка составляет $C_2^{15} = 105$ комбинаций. За каждый выбор начисляется 1 балл. Каждая потребность может получить от 0 до 14 баллов.

Качественный анализ результатов состоит в выделении 5 потребностей, набравших максимальное количество баллов, они определяются как актуальные для испытуемого. Количественный анализ состоит в группировке потребностей в 5 категорий: материальные потребности, потребности в безопасности, социальные межличностные потребности, потребности в признании и потребности в самовыражении. Поскольку испытуемого просят выбрать из каждой пары предложенных утверждений то, которое для него наиболее желанно в данный момент, то фактически измеряется степень фрустрированности базовой потребности, по-

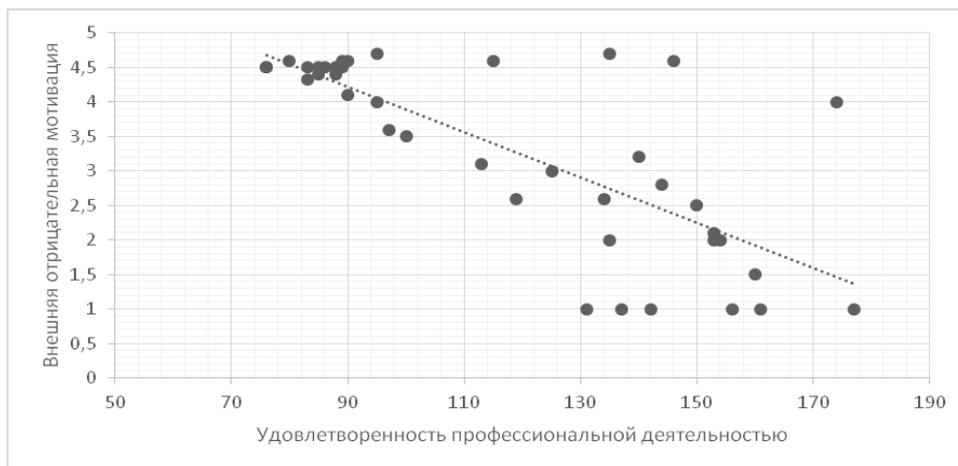


Рис. 1. Корреляция между удовлетворенностью профессиональной деятельностью и внешней отрицательной мотивацией

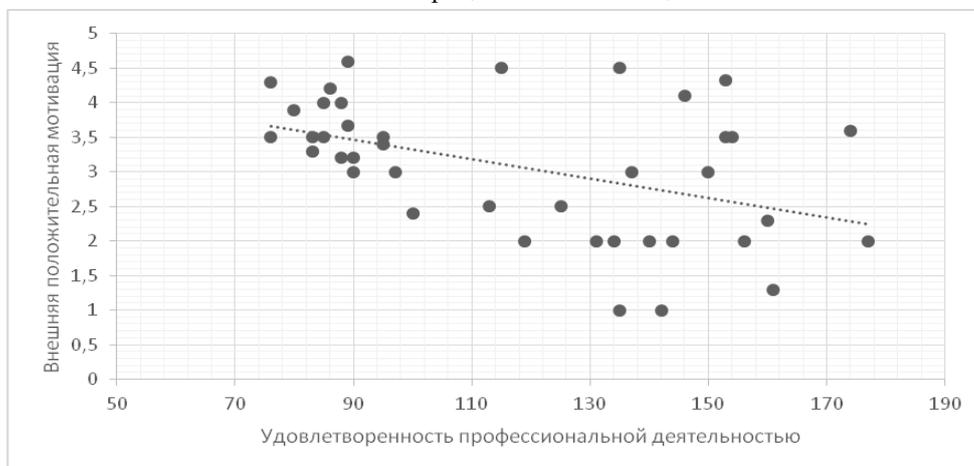


Рис. 2. Корреляция между удовлетворенностью профессиональной деятельностью и внешней положительной мотивацией

этому в интерпретационной шкале методики высокие баллы соответствуют неудовлетворенности потребности.

Количественные результаты диагностики мотивации и удовлетворенности профессиональной деятельностью позволяют статистически оценить тесноту и направленность взаимосвязей переменных с помощью критерия Пирсона.

В первую очередь, нас интересует взаимосвязь между удовлетворенностью профессио-

нальной деятельностью и внешней мотивацией. Корреляционный анализ показал наличие наиболее тесной отрицательной взаимосвязи с показателем внешней отрицательной мотивации ($r = -0,75$; $p < 0,01$). Представим установленную линейную взаимосвязь с помощью точечной диаграммы с линией тренда (рис. 1).

Как мы видим, на рисунке лишь несколько наблюдений заметно отклоняются от общей тенденции к снижению удовлетворенности профессией при росте значимости для индиви-



Таблица 1.

Корреляционный анализ результатов исследования

	Материальные потребности	Потребности в безопасности	Социальные межличностные потребности	Потребности в признании	Потребности в самовыражении
Удовлетворенность работой	-0,83458**	-0,92804**	-0,86066**	-0,8367**	-0,83138**
Внутренняя мотивация	-0,30814	-0,3345*	-0,40533*	-0,24116	-0,28044
Внешняя положительная мотивация	0,498429**	0,446813**	0,279671	0,377265*	0,40094*
Внешняя отрицательная мотивация	0,62746**	0,723331**	0,644533**	0,699823**	0,636444**

Условные обозначения в таблице использованы для значимых корреляционных связей (** для $p < 0,01$, * для $p < 0,05$).

да отрицательных форм мотивирования. Неэффективный менеджмент, сосредоточенный на системе штрафов, низкая корпоративная культура, допускающая токсичные межличностные контакты, актуализируют у работников внешнюю отрицательную мотивацию, приводящую через механизм утраты удовлетворенности от исполняемой деятельности к эмоциональному выгоранию и через него – к потере профессиональной эффективности и вреду здоровью и, как итог, к текучести кадров.

Менее тесная, но тоже отрицательная взаимосвязь выделяется между удовлетворенностью и внешней положительной мотивацией ($r = -0,45$; $p < 0,01$). Представим установленную линейную взаимосвязь с помощью точечной диаграммы с линией тренда (рис. 2).

Установленная связь хоть и является значимой, но не выглядит столь однозначной. Авторы концепции профессиональной мотивации считают положительный вариант внешней мотивации более эффективным, нежели отрицательный. Мы же видим, что и в этом случае необходимый эффект не достигается: по-прежнему рост значимости внешней мотива-

ции приводит к снижению удовлетворенности работой, хотя и не таким очевидным образом, как в случае с отрицательной внешней мотивацией. Этот феномен хорошо укладывается в рамки теории когнитивного диссонанса Л. Фестингера. Преимущественно положительная обратная связь и высокое вознаграждение не создают диссонанса и, тем самым, не побуждают к рефлексии по поводу социальной значимости труда. Эффективный менеджмент должен конвенционально сочетать положительную и отрицательную обратную связь на основе прозрачности требований и открытости к обмену мнениями.

Ответить на вопрос, является ли внутренняя мотивация фактором удовлетворенности профессиональной деятельностью, позволяет оценка тесноты и характера связи этих двух параметров. Расчет коэффициента линейной корреляции Пирсона подтвердил предположение о положительной связи между переменными ($r = 0,38$; $p < 0,05$). Значение коэффициента попадает в зону неопределенности, что говорит о сложном характере влияния внутренней мотивации на удовлетворенность про-



фессией. Мы полагаем, что поиск опосредующего звена необходимо проводить в области базовых потребностей, удовлетворение или фрустрация которых во многом для взрослого человека сопряжены с профессиональной деятельностью.

Количественные результаты диагностики базовых потребностей подверглись корреляционному анализу, коэффициенты линейной взаимосвязи представлены в таблице 1.

Доказана тесная отрицательная корреляционная связь между удовлетворенностью работой и базовыми потребностями (первая строка таблицы 1), а именно: чем выше фрустрированность потребности, тем ниже удовлетворенность работой, но при этом сильнее внешняя отрицательная мотивация. Таким образом, мы можем рассматривать этот вид мотивации как детерминанту неудовлетворенности профессиональной деятельностью, а в качестве механизма формирования этой связи выделить фрустрацию базовых потребностей.

Как мы отмечали выше, характер связи внешней положительной мотивации с удовлетворенностью работой менее однозначный, что проявилось и в анализе базовых потребностей как возможного связующего звена. Внешняя положительная мотивация теснее всего связана с материальными потребностями и потребностью в безопасности. Закономерно стремясь к удовлетворению этих самых базовых потребностей, люди не находят в них опору для удовлетворенности профессиональной деятельностью, если более тонкие механизмы социализации выхолащиваются рутинной деятельностью.

Внутренняя же мотивация, напротив, укрепляется за счет удовлетворения базовых потребностей. Специфика выборки исследования состоит в особой значимости фактора межличностных отношений. Полагаем, что на удовлетворенность профессиональной деятельностью влияет не только психологический климат трудового коллектива, но и характер коммуникаций с реципиентами.

Выводы. Подводя итог, отметим, что неудовлетворенность профессиональной деятельностью детерминирована преимущественно

внешней отрицательной мотивацией. Тесноту и характер этой связи определяют фрустрированные базовые потребности. Профилактика профессиональных деформаций должна строиться на формировании внутренней мотивации с учетом специфичной для конкретной профессии архитектуры актуальных социальных потребностей.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается внешняя мотивация как фактор неудовлетворенности профессиональной деятельностью. Представлены результаты корреляционного анализа между удовлетворенностью профессиональной деятельностью и мотивацией. Внешняя положительная мотивация теснее всего связана с материальными потребностями и потребностью в безопасности. Внутренняя же мотивация укрепляется за счет удовлетворения базовых потребностей. Полученные результаты свидетельствуют о том, что неудовлетворенность профессиональной деятельностью детерминирована преимущественно внешней отрицательной мотивацией.

Ключевые слова: мотивация, детерминанты, неудовлетворенность профессиональной деятельностью.

SUMMARY

The article examines external motivation as a factor of dissatisfaction with professional activities. The results of a correlation analysis between satisfaction with professional activity and motivation are presented. External positive motivation is most closely related to material needs and the need for security. Internal motivation is strengthened by satisfying basic needs. The results obtained indicate that dissatisfaction with professional activity is determined primarily by external negative motivation.

Key words: motivation, determinants, dissatisfaction with professional activities.

ЛИТЕРАТУРА

1. Миронова Е. Е. Сборник психологических тестов. Часть III: пособие. Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. 120 с.
2. Перебаскина А. А. Влияние удовлетворенности трудом на производительность труда



предприятия // Структурная модернизация науки как основа устойчивого развития общества: сб. статей Международ. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 01 декабря 2023 г.). Издательство: ООО «Аэтерна», 2023. С. 137–139.

3. Пономарева О. Я. Никитина О. Ю. Инструменты настройки системы мотивации труда персонала: обзор исследований российских ученых и практиков // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2021. № 1. С.41–53.

4. Пономарева О. Я. Сосновских А. В. От неудовлетворенности трудом к демотивации: как избежать потери кадров // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2022. № 1. С. 40–55.

5. Яковлева А. В. Удовлетворенность трудом в системе организации и мотивации труда // Способы, модели и алгоритмы управления модернизационными процессами: сб. статей Международ. науч.-практ. конференции (Казань, 15 марта 2024 г.). Издательство: ООО «Аэтерна», 2024.– С. 25–27.



**В. С. Одинцова,
К. Г. Твердоступ**

УДК 159.99

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ СРЕДСТВ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ПОДРОСТКОВ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Введение. Актуальность темы связана с тем, что современные подростки значительную часть своей жизни погружены в цифровую сре-

ду, которая может угрожать не только их психологическому благополучию, но и представлять значительную проблему для их безопасности. Это связано как с оппозиционностью власти ряда информационных источников, так и с явным криминальным уклоном некоторых цифровых платформ и сайтов. Цифровая среда открывает как множество возможностей для образования и коммуникации, так и способна индуцировать незрелую личность деструктивным контентом, например, навязывая нетрадиционные для нашей культуры и общества «ценности», дезориентируя подростков в выборе социальных и даже гендерных ролей, раскачивая идентификацию молодого человека. Цифровое пространство влияет на формирование когнитивных способностей подростков и их эмоциональное состояние, поэтому изучение психологической проблематики интернет-социализации личности особенно актуально. Также важно понять диапазон факторов, влияющих на специфику адаптации человека в цифровом мире, качество жизни личности в целом и ее психологическое здоровье.

Цель статьи – описать психологические особенности цифровой социализации подростков.

Для достижения данной цели необходимо решить две основные задачи:

1. Провести теоретико-методологический анализ психологических особенностей личности подростков, связанных со спецификой их цифрового поведения.

2. Сравнить ряд психологических характеристик личности в группах подростков, в разной степени демонстрирующих цифровую вовлеченность. Отдельной фундаментальной задачей является создание рекомендаций по безопасной маршрутизации в цифровом пространстве.

Подростковый возраст является периодом жизни, когда развивается личность, формируются ценности и установки. Выделяют следующие психологические новообразования подросткового возраста: поиск собственной идентичности и самоопределения, экспериментирование с различными ролями и поведе-



нием, развитие социальных навыков и умений, формирование эмоциональной устойчивости и саморегуляции, стремление к самоутверждению, самоудостоверению и самовыражению, саморефлексии поиск взрослых ролей и ответственности, изучение различных аспектов жизни, включая карьерные пути, личные отношения и стремление к саморазвитию, формирование моральных ценностей и системы убеждений, постепенный переход от семейной зависимости к самостоятельности, поиск своего места в обществе и создание собственной истории жизни, формирование Я-концепции.

В современном мире Интернет стал неотъемлемой частью повседневной жизни подростков. Их поведение в цифровом пространстве определяется целым рядом психологических особенностей, которые нужно учитывать при взаимодействии с этой возрастной группой [5].

Один из ключевых аспектов – это стремление к самоопределению и самовыражению. Подростки активно используют социальные сети, блоги, форумы для выражения своих мыслей, эмоций, стремлений. Они ищут свое место в обществе, и киберпространство представляет собой доступную площадку для самовыражения.

Еще одной важной особенностью является повышенная чувствительность подростков к оценке окружающих. В Интернете подростки сталкиваются с оценками и критикой со стороны сверстников, что может оказывать сильное влияние на их самооценку и поведение. Это может приводить как к появлению комплексов, так и к стремлению к соответствию определенным стандартам.

Также необходимо учитывать развитие когнитивных способностей подростков [6]. В этот период формируется критическое мышление, способность к анализу информации. Однако многие подростки все еще могут быть наивны и доверчивы в Интернете, что может приводить к различным опасным ситуациям.

Наконец, стоит отметить стремление подростков к эмоциональной саморегуляции. В цифровом пространстве они ищут возможности для выражения и понимания своих эмо-

ций, что может приводить как к конструктивному общению, так и к риску втягивания в негативные сценарии [7].

Основные психологические проблемы интернет-социализации подростков могут включать:

1. Зависимость от социальных медиа: подростки могут столкнуться с зависимостью от социальных сетей, постоянно проводя большое количество времени в онлайн-сообществах.

2. Негативное влияние социальных медиа: подростки могут подвергаться негативному влиянию социальных медиа, включая усиление чувства неполноценности, сравнение своей жизни с идеализированными образами на экране и подверженность негативному межличностному воздействию.

3. Ухудшение психического здоровья: возможен рост депрессивных и тревожных симптомов у подростков, связанный с использованием социальных медиа и Интернета.

4. Нереальные стандарты красоты: просмотр идеализированных изображений на социальных медиа может создавать у подростков нереалистичные и вредные стандарты красоты.

5. Недостаток личной связи: чрезмерное количество времени, проведенное в онлайн-сообществах, может уменьшить возможности подростков для личной, лицом к лицу, социализации.

Это лишь некоторые из проблем, с которыми интернет-социализация может столкнуться подростки, и важно уделить внимание этим вопросам, помогая им развивать здоровые навыки использования социальных медиа и Интернета.

В современном мире цифровые средства массовой информации взяли на себя значительную часть функций по формированию сознания людей, воспитанию их вкусов, взглядов, привычек, предпочтений. Цифровые СМИ определяются как оцифрованный контент, который можно передавать через Интернет или компьютерные сети. Цифровые медиа – это инструменты, используемые для коммуникации, включая не только одностороннее распространение информации, как в прошлом, но и бесе-



ды и обмены между отдельными людьми и группами, совместную работу в Интернете и объединения, который расширяют доступ к ресурсам и услугам. Цифровая среда охватывает широкий спектр технологий, начиная от социальных сетей и мессенджеров до онлайн-игр и облачных сервисов. Подростки используют цифровую среду для выполнения различных задач, например, для коммуникации, общения, обучения.

СМИ создают определенную среду, в которой формируется ценностно-смысловая сфера ребенка, подростка [8]. В связи с этим нам представляется важным рассматривать процесс интернет-социализации подростков. Использование Интернета подростками имеет множество отрицательных сторон, многие из них на сегодняшний день не контролируют время, проведенное в сети. Это приводит к нарушению коммуникативных навыков, недосыпанию, снижению познавательной мотивации, что сопровождается отрицательными изменениями в поведении личности. В конечном итоге все это приводит к возникновению аддиктивного поведения, депрессивным состояниям, социальной изоляции [7].

Несмотря на множество преимуществ, цифровая среда также имеет свои недостатки и вызовы для молодого поколения. Многие молодые люди беспокоятся о влиянии социальных сетей на их психическое здоровье и самооценку. Они также беспокоятся о безопасности своих данных и могут быть озабочены слишком большим количеством информации в цифровой среде, которое может быть путаницей и отвлекать от настоящей жизни. Многие молодые люди также озабочены проблемой цифровой зависимости, когда использование цифровых технологий начинает принимать форму привычки и контролировать их жизнь [9].

Именно поэтому мы посчитали нужным изучить психологические особенности подростков, которые с разной степенью интенсивности погружены в цифровое пространство.

В эмпирической части нашего исследования мы исходили из предположения о суще-

ствовании статистически достоверных различий в проявлении тревожности и агрессивности в группах подростков с разной степенью зависимости от цифрового пространства, которые выявлялись при помощи опросника В. Г. Почебута «Виды агрессивности» и опросника «Личностная тревожность» А. М. Прихожана. В исследуемую выборку вошли учащиеся симферопольских школ в возрасте 13–14 лет: 31 мальчик и 35 девочек.

На начальном этапе исследования мы использовали методы наблюдения (в очном формате работы), беседы и анкетирования. Для включения подростков в группы с сильным или слабым погружением в цифровую информационную среду мы выясняли, чувствует ли субъективно сам подросток зависимость от использования цифрового контента или чтения цифровых СМИ, как часто он читает или просматривает в Интернете информационные ресурсы (например, ТГ-каналы, блоггеров, ютуб-каналы), подписан ли он, и на какое количество информационных каналов, насколько он доверяет информации из тех каналов, на которые подписан. Те подростки, которые давали утвердительные ответы, попали в экспериментальную группу. Те, кто отрицал в своем привычном поведении потребность в регулярном в течение дня просмотре цифровых СМИ, попали в контрольную группу. Одновременно мы проводили анкетирование родителей на родительском собрании при помощи теста Кулакова.

Исследование проводилось очно и дистанционно на базе Google-форм. Перед предъявлением методик (ссылок на онлайн-методики или вопросы анкеты) респондентам сообщалось о том, что они участвуют в научном исследовании, посвященном изучению психологических особенностей современных подростков. При необходимости каких-либо пояснений респонденты могли связаться online или очно и задать интересующие вопросы исследователю. Результаты тестирования родителей по тесту И. Кулакова и проведенного анкетирования подростков показали, что у одной части подростков выявлена зависимость от СМИ на ста-



дии формирования (у 45 % респондентов), у другой – отсутствует зависимость от СМИ (55 % респондентов). На основании результатов этого этапа исследования испытуемые поделены на 2 группы по 30 человек в каждой:

– группа 1: зависимость от СМИ отсутствует;

– группа 2: зависимость от СМИ на стадии формирования.

Мы сравнивали показатели уровней агрессивности и личностной тревожности в двух группах подростков и проверяли статистическую достоверность различий этих показателей.

Подростки из группы 1 отвечали, что не испытывают дискомфорта и негативных переживаний при ограничении доступа в работе в Интернете и получении информации из цифровых СМИ. Подростки же 2 группы отвечали, что испытывают дискомфорт и негативные переживания при ограничении доступа в изучении и получении информации из цифровых СМИ.

Подростки из группы 1 отвечали, что испытывают эйфорию и азарт, когда выходят в сеть Интернет и получают информацию из СМИ. Подростки из группы 2 не отмечали подобных переживаний.

По тесту Почебут «Уровень агрессивности» по шкале «физическая агрессия» получены следующие результаты: в группе 1 доминирует низкий уровень физической агрессии, в группе 2 – высокий уровень физической агрессии. По шкале «предметная агрессия» получены следующие результаты: в группе 1 доминирует низкий и средний уровни предметной агрессии, в группе 2 – высокий и средний уровни предметной агрессии. По шкале «эмоциональная агрессия» получены следующие результаты: в группе 1 доминирует низкий и средний уровни агрессии, в группе 2 – высокий и средний уровни агрессии.

По шкале «общая агрессия» получены следующие результаты: в группе 1 доминирует низкий уровень агрессии, в группе 2 – высокий уровень агрессии.

Чтобы установить статистическую достоверность различия в полученных данных раз-

ных групп подростков, мы воспользуемся критерием Манна-Уитни. Получены следующие результаты.

Вербальная агрессия, $U_{Эмп} = 147.5$, $U_{Кр} (p \leq 0.01) = 292$. Полученное эмпирическое значение $U_{Эмп} (147.5)$ находится в зоне значимости.

Физическая агрессия, $U_{Эмп} = 268$, $U_{Кр} (p \leq 0.01) = 292$. Полученное эмпирическое значение $U_{Эмп} (268)$ находится в зоне значимости.

Предметная агрессия, $U_{Эмп} = 264$, $U_{Кр} (p \leq 0.01) = 292$. Полученное эмпирическое значение $U_{Эмп} (264)$ находится в зоне значимости.

Эмоциональная агрессия, $U_{Эмп} = 218$, $U_{Кр} (p \leq 0.01) = 292$. Полученное эмпирическое значение $U_{Эмп} (218)$ находится в зоне значимости.

Самоагрессия, $U_{Эмп} = 182$, $U_{Кр} (p \leq 0.01) = 292$. Полученное эмпирическое значение $U_{Эмп} (182)$ находится в зоне значимости.

Общая агрессия, $U_{Эмп} = 180$, $U_{Кр} (p \leq 0.01) = 292$. Полученное эмпирическое значение $U_{Эмп} (180)$ находится в зоне значимости.

То есть по всем шкалам методики Почебут установлены статистически значимые различия между исследованными группами подростков.

Далее проанализируем результаты по методике Прихожан «Личностная тревожность» в группах подростков.

По тесту Прихожан «Личностная тревожность» по шкале «школьная тревожность» получены следующие результаты: в группе 1 доминирует низкий уровень тревожности, в группе 2 – высокий уровень тревожности.

По шкале «самооценочная тревожность» получены следующие результаты: в группе 1 доминирует низкий и средний уровни тревожности, в группе 2 – высокий и средний уровни тревожности.

По шкале «межличностная тревожность» получены следующие результаты: в группе 1 доминирует низкий и средний уровни тревожности, в группе 2 – высокий и средний уровни тревожности.

По шкале «магическая тревожность» получены следующие результаты: в группе 1 доминирует низкий уровень тревожности, в группе 2 – высокий уровень тревожности.



Таким образом, по всем шкалам теста Прихожан «Личностная тревожность» в группе 1 более низкие показатели агрессивности, в группе 2 – более высокие показатели агрессивности.

Чтобы установить статистическую достоверность различий полученных данных в исследуемых группах подростков мы использовали критерий Манна-Уитни. Опишем полученные результаты для критических значений $U_{кр} (p \leq 0.01) = 292$, $U_{кр} (p \leq 0.05) = 338$.

Школьная тревожность: $U_{Эмп} = 146$.

Самооценочная тревожность: $U_{Эмп} = 175$.

Межличностная тревожность: $U_{Эмп} = 163.5$.

Магическая тревожность: $U_{Эмп} = 150$.

Полученные эмпирические значения по всем шкалам методики находятся в зоне значимости, что говорит о статистически достоверных различиях по этим шкалам между исследованными выборками подростков.

Таким образом, у подростков с формирующейся зависимостью от цифровых СМИ диагностируется повышенный уровень тревожности и агрессивности по сравнению с подростками, у которых нет зависимости от цифровых СМИ. Однако полученные результаты не дают нам однозначного представления о том, что именно потребность в регулярном чтении новостных лент в цифровом пространстве повышает уровень тревоги и агрессии, а не эти личностные качества определяют преимущественную аудиторию цифровых средств информации.

Можно сделать следующие общие **выводы**: психологические особенности подростков оказывают значительное влияние на их поведение в цифровом пространстве. Это нужно учитывать при разработке программ и проектов, направленных на поддержку и обучение подростков в сфере интернет-безопасности и умения правильно использовать онлайн-ресурсы. Также важно учитывать эти особенности при взаимодействии с подростками в вопросах, связанных с Интернетом; помогать им развивать критическое мышление и эмоциональную саморегуляцию, а также решать одну

из важных задач подросткового возраста – личностного и профессионального самоопределения.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируются психологические особенности личности современных подростков. На основании проведенного теоретико-методологического анализа выделены источники угроз нахождения подростков в цифровом пространстве, психологические особенности интернет-социализации подростков, возможностей развития личности подростков, использующих ресурсы цифрового мира. Автором изложены результаты эмпирического исследования психологических особенностей личности подростков, в разной степени включенных во взаимодействие с цифровым миром. В статье отмечается необходимость профилактической работы с подростками, которые могут являться целевой аудиторией и объектами информационно-психологических угроз, целью которых является оказание деструктивного воздействия на аудиторию.

Ключевые слова: психологические особенности личности подростков, интернет-социализация подростков, цифровая среда.

SUMMARY

The article analyzes the psychological characteristics of the personality of modern teenagers. Based on the conducted theoretical and methodological analysis, the sources of threats to teenagers' presence in the digital space, the psychological characteristics of the Internet socialization of teenagers, and the opportunities for personality development of teenagers using the resources of the digital world are identified. The author presents the results of an empirical study of the psychological characteristics of the personality of adolescents who are involved to varying degrees in interaction with the digital world. The article notes the need for preventive work with teenagers, who may be the target audience and objects of information and psychological threats, the purpose of which is to have a destructive impact on the audience.

Key words: psychological characteristics of the personality of teenagers, Internet socialization of teenagers, digital environment.



ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. М.: Академический проект, 2011. 704 с.
2. Аверин В. А. Психология детей и подростков. СПб.: Питер. 380 с.
3. Александрова Е. А., Кожакина С. О. Становление социальной успешности подростка в воспитательной деятельности школы. М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. 176 с.
4. Волков Б. С. Психология подростка: учебное пособие. М.: Гаудеамус: Акад. Прект, 2019. 205 с.
5. Грушина А. А., Данилова М. В. Влияние СМИ на личность подростка [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2018. № 3 (189). С. 162–164. URL: <https://moluch.ru/archive/189/47856/> (дата обращения: 23.01.2024).
6. Егоров А. Ю., Игумнов С. А. Расстройства поведения у подростков: клинико-психологические аспекты. СПб.: Речь, 2018. 225 с.
7. Иванов М. С. Психологические аспекты негативного влияния Интернет компьютерной зависимости на личность человека // Психологический журнал. 2016. № 1. С. 94–102.
8. Влияние средств массовой информации на формирование личности детей и подростков [Электронный ресурс]. URL: <http://mirznanii.com/a/174023/vliyanie-sredstv-massovoy-informatsii-na-formirovanie-lichnosti-detey-i-podrostkov>.
9. Ушницкая У. А. Влияние СМИ на сознание подростков [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-smi-na-soznanie-podrostkov> (дата обращения: 23.01.2024).



ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ





Л. А. Кочемасова,
М. В. Кузниченко

УДК 371

ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫПУСКНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ СДАЧИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ЭКЗАМЕНОВ

Введение. Внедрение новых образовательных стандартов, стремительный процесс глобализации, подверженная частым изменениям социально-экономическая ситуация в стране активно предъявляют новые требования к ученикам российских школ. Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения, нацеленные на формирование не только образованной, но и гармонично развитой во всех сферах жизни личности невозможно применить на практике, не взяв во внимание психологические и возрастные особенности современных российских школьников, которые нуждаются в помощи квалифицированных специалистов на пути к получению образования. Именно поэтому одной из наиболее важных целей на современном этапе развития образования является необходимость решения задачи психолого-педагогического сопровождения выпускников одиннадцатых классов в условиях подготовки к экзаменам и в период их сдачи.

Под психолого-педагогическим сопровождением в разное время понимались примерно одни и те же процессы и системы. Учеными подчеркивается, что это сложный, многоступенчатый, длительный процесс. В отечественной литературе психолого-педагогическое сопровождение представлено в трудах отечественных ученых О. С. Газман, А. В. Мудрик, Е. И. Казакова, Л. М. Шипицына и др.

Особый интерес представляет позиция Э. М. Александровской, которая предлагает считать психолого-педагогическое сопровождение отдельной психологической формой поддержки обучающегося, особой технологией, разработанной специально для оказания помощи ученикам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, испытывающим замешательство и растерянность на определенном этапе в решении различных психологических, социальных, образовательных проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса.

В отечественной научной литературе данная тематика рассматривалась Л. М. Шипицыной, которая полагает, что психолого-педагогическое сопровождение – это особый метод, который способствует обеспечению созданий благоприятных условий для того, чтобы субъект образовательного процесса имел возможность принимать верные, удачные с моральной и психологической точки зрения решения в различных ситуациях жизненного выбора. Исследователь подчеркивает, что сопровождение – это интегральная система, фундаментальным содержанием которой следует считать единство, сплоченность взаимодействия сопровождающего (учителя, психолога) и сопровождаемого (обучающегося). Л. М. Шипицына утверждает, что психолого-педагогическое сопровождение следует понимать как непосредственное или опосредованное взаимодействие одновременно нескольких участников образовательного процесса: психолога, педагога, медика и учащихся. Результатом процесса психолого-педагогического сопровождения Л. М. Шипицына считает помощь личности в разрешении сложностей, которые могут возникнуть на жизненном пути [2, с. 1].

Необходимость специального обращения к мнению российского исследователя в области педагогики А. В. Мудрика вызвана тем, что ученый подразумевает под психолого-педагогическим сопровождением особый вид практической деятельности педагога в роли наставника, тьютора, ментора, направленной на то, чтобы успешно интегрировать обучающегося в обществе, приобщить его к социально-



культурным и нравственным ценностям, которые лежат в основе самореализации, саморазвития и успешной социализации личности.

Интересен взгляд ученого Г. Н. Кузнецовой, которая полагает, что психолого-педагогическое сопровождение представляет собой «целенаправленный процесс непрерывного и органического, социального контролируемого вхождения ребенка в социум в специально обогащенной предметно-развивающей среде, моделирующей содержание образовательных ситуаций социального характера при участии значимого взрослого в субъект-субъектном взаимодействии» [1, с. 2].

Результаты проведенного научного поиска позволяют утверждать, что отечественные ученые трактуют понятие «психолого-педагогическое сопровождение» как комплексную систему, в процессе деятельности которой создаются социально-психологические и педагогические условия, способствующие успешному функционированию, развитию и обучения субъектов образовательного процесса.

Аналитический обзор научной литературы позволил констатировать, что основной целью психолого-педагогического сопровождения является методичное, упорядоченное и целенаправленное создание всей совокупности необходимых для обучающегося условий (социальных, педагогических, психологических и прочих), гарантирующих его гармоничное и эффективное обучение и воспитание в условиях общеобразовательной школы. Решение следующих задач способствует достижению данной цели:

– реализация своевременной профилактики появления у обучающихся проблем в процессе обучения и воспитания;

– оказание поддержки на момент перехода обучающихся на новые ступени обучения (из начальной школы в среднюю, из средней – в старшую);

– оказание поддержки в разрешении конфликтов с педагогами, одноклассниками или родителями, индивидуальных проблем [6, с. 2].

Показательно, что значимость психолого-педагогического сопровождения обучающихся выпускных классов определяется тем, что

экзамены кардинально отличаются от привычной проверки знаний, которая не включает в себя повышенную степень наблюдения, сдачу экзамена в незнакомом месте со значительной временной продолжительностью. Единый государственный экзамен (далее ЕГЭ) является тестом не только на знания, но и проверкой социальной и психологической готовности выпускников к постоянно меняющимся условиям современных реалий, проверкой их способности следовать общепринятым установкам, действовать не только по шаблону, но и с использованием творческого подхода, оригинальных идей.

Результаты проведенного научного поиска позволяют актуализировать высокую значимость психолого-педагогического сопровождения выпускников в условиях сдачи экзаменов. Необходимость специального обращения к проблеме обусловлена тем фактом, что ЕГЭ по русскому языку и математике – это обязательная процедура. Независимо от того, какие предметы для сдачи и поступления выберут обучающиеся, всех их будет объединять необходимость подготовки к обязательным дисциплинам. Поскольку экзамены и подготовка к ним для старшеклассников являются сильным источником стресса, оказывающим максимальное давление на физиологические системы организма, их влияние на неокрепшую психику обучающихся отражается как на психологическом, так и на вегетативном уровне.

В проведенных исследованиях А. Р. Батыршиной, И. В. Климова, С. Н. Костроминой, А. А. Шацковой было выявлено, что психофизиологические показатели, которые под влиянием стресса в период сдачи ЕГЭ обучающимися подверглись серьезным изменениям, искажались уже на начальном экзаменационном этапе. Поэтому повышение качества подготовки обучающихся к единому экзамену невозможно без осуществления целенаправленного психолого-педагогического сопровождения.

Вызывают исследовательский интерес три основные группы сложностей, с которыми сталкиваются обучающиеся старших классов при сдаче экзаменов:



– когнитивные – сложности, связанные со спецификой анализа информации в ходе ЕГЭ, со специальными особенностями взаимодействия с тестовыми заданиями, ограниченным объемом знаний, неумением гибко работать с системой учебных понятий предмета;

– личностные – сложности, продиктованные особенностями и психологическим состоянием личности, отсутствием по тем или иным причинам возможности получить необходимую психоэмоциональную поддержку от взрослых;

– процессуальные – сложности, заключающиеся в самой процедуре ЕГЭ, ее системе и отсутствии четкой стратегии деятельности во время сдачи экзаменов.

Вышеизложенное свидетельствует, что психолого-психологическое сопровождение обучающихся старших классов в условиях подготовки к экзаменам и профилактика стресса, вызванного эмоциональным напряжением и предэкзаменационным беспокойством, является важной составляющей педагогического процесса. Следует констатировать тот факт, что психолого-педагогическую работу по психоэмоциональной подготовке к выпускным экзаменам в основной школе следует начинать проводить уже с пятого-шестого класса, в средней школе.

Необходимость научного осмысления и переосмысления теоретических оснований проблемы исследования позволили обратиться к проведению эмпирической работы. Результаты проведенного исследования, которые осуществлялись посредством анкетирования обучающихся 9-11 классов на площадке базовой школы МОАУ «СОШ № 51 имени И. А. Шевцова» г. Оренбурга демонстрируют необходимость введения линейной, планомерной подготовки к ОГЭ и ЕГЭ, которая продиктована рядом следующих факторов:

– во-первых, ученики среднего звена не настолько сильно поглощены целенаправленной предметной подготовкой к экзаменам, как в выпускных классах;

– во-вторых, целенаправленность, последовательность и непрерывность подготовки к экзаменам учеников среднего звена предоста-

вляет возможность сознательно, рефлексивно проанализировать приобретенные в ее ходе знания, умения и оказать более существенное влияние на устойчивые характеристики личности (мотивация, самооценка, тревожность, осознанность);

– в-третьих, при планомерном подходе к психоэмоциональной подготовке обучающихся среднего звена к экзаменам школьным педагогам-психологам и учителям предметной подготовки предоставляется возможность неоднократного проведения диагностических, тестовых контрольных работ, пробных ОГЭ и ЕГЭ, результаты которых позволят корректировать и регулировать способы и методы педагогической деятельности, а также создадут условия для диагностирования у учащихся повышенной тревожности и анализа способов ее снижения [7, с. 2].

Показательно, что важным этапом в процессе психолого-педагогического сопровождения обучающихся старших классов МОАУ «СОШ № 51 имени И. А. Шевцова» г. Оренбурга в период подготовки и сдачи экзаменов явилось психологическое просвещение, предусматривающее:

– ознакомление родителей обучающихся старших классов с актуальными сложностями и рисками на данном этапе психоэмоционального развития ребенка;

– создание подходящей обстановки, необходимых условий для приобретения педагогами неотъемлемых знаний и навыков в области психологии и педагогики для решения проблем, связанных со сложностями в обучении, способствующих обеспечению созданий условий для развития каждого ученика;

– ознакомление старшеклассников с личными психологическими характеристиками, особенностями и оказание помощи в процессе эффективной организации учебной деятельности, учитывая эти особенности;

– консультирование обучающихся старших классов и их родителей по процедуре проведения ЕГЭ [1, с. 1].

Организация психолого-педагогической поддержки обучающихся старших классов во



время сдачи государственных экзаменов осуществлялась через проведение психологических тренингов. Результатом этих мероприятий стало обучение выпускников методам релаксации и снятия эмоционального и физического напряжения, укрепление их стрессоустойчивости. Также была осуществлена самодиагностика психологических особенностей, уровня тревожности и компетентности в подготовке к экзаменам. Были созданы благоприятные условия для самостоятельной подготовки выпускников, учитывая их индивидуальные особенности, мотивацию и реакцию на внешние факторы, с использованием таких методов, как проблемные дискуссии, мини-лекции, тренинговые упражнения, арт-терапия и др. [6, с. 2].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение обучающихся старших классов в условиях сдачи государственных экзаменов должно быть представлено комплексной работой всех субъектов образовательного процесса. Исследование обозначенной проблемы показало, что сплоченная работа педагогов и родителей демонстрирует высокий уровень формирования у обучающихся выпускных классов психотехнических навыков при сдаче государственных экзаменов, что, в свою очередь, повысило эффективность подготовки к сдаче экзаменов и позволило обучающимся выпускных классов показать более высокие результаты на ЕГЭ в силу психоэмоциональной устойчивости.

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена одной из наиболее актуальных проблем как в области психологии, так и педагогики – психолого-педагогическому сопровождению обучающихся старших классов в условиях сдачи основных и единых государственных экзаменов. Авторы статьи анализируют понятие «психолого-педагогическое сопровождение», приводят собственное сгенерированное определение психолого-педагогического сопровождения, описывают актуальность и особенности психолого-педагогического сопровождения учеников выпускных классов в условиях сдачи экзаменов, при-

водят ряд действий, которые обеспечивают успешность психолого-педагогического сопровождения выпускников российских школ.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, готовность к сдаче экзаменов, сопроводительная деятельность, подростки, государственная итоговая аттестация, основной государственный экзамен, единый государственный экзамен.

SUMMARY

This article is devoted to one of the most pressing problems, both in the field of psychology and pedagogy – psychological and pedagogical support for high school students in the conditions of passing basic and unified state exams. The authors of the article analyze the concept of “psychological and pedagogical support”, give their own generated definition of psychological and pedagogical support, describe the relevance and features of psychological and pedagogical support for graduating students in the conditions of passing exams, cite a number of actions that ensure the success of psychological and pedagogical support for graduates of Russian schools.

Key words: psychological and pedagogical support, exam readiness, accompanying activities, teenagers, state final certification, basic state exam, unified state exam.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гневэк О. В. О содержательном наполнении понятия «психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка» // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2019. № 49. С. 50–54.
2. Кенебас О. Н. Понятие психолого-педагогического сопровождения // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: матер. Всерос. науч.-практ. конф. студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей (Екатеринбург, 22 апреля 2015 г.). Екатеринбург: Уральск. гос. пед. ун-т, 2019. Ч. 1. С. 108–110.
3. Костромина С. Н., Писарев А. Е. Экзаменационный стресс на ЕГЭ: дестабилизация учащихся или фактор успеха? // Статистика и Экономика. 2017. № 3. С. 80–91.



4. Кочемасова Л. А., Елтышева М. А. Исследование психологического климата обучающихся в образовательной организации // Педагогика и психология в современном мире: матер. Всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых, аспирантов, магистрантов и студентов. Грозный, 2021. С. 219–225.

5. Кочемасова Л. А. Реализация процессной модели психолого-педагогического обеспечения формирования универсальных учебных действий // Инновации в образовании. 2022. № 6. С. 78–89.

6. Курченкова Т. В. Понятие и сущность психолого-педагогического сопровождения адаптации обучающихся // Аллея науки. 2019. Т. 3. № 16. С. 940–942.

7. Свечникова И. А., Цыганкова В. Н. Психолого-педагогическое сопровождение выпускников в период подготовки к ОГЭ и ЕГЭ – залог социализированной личности // Школа как платформа для успешной социализации обучающихся на уровне профессионального образования: матер. VI регион. науч.-практ. (очно-заоч.) конф. (Волгоград-Котово, 15 февраля 2019 г.). Волгоград-Котово: Волгоградск. гос. тех. ун-т, 2019. С. 173–175.

8. Харченко Э. Н. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся как средство достижения высокого результата при итоговой аттестации // Школа как платформа для успешной социализации обучающихся на уровне профессионального образования: матер. VI регион. науч.-практ. (очно-заоч.) конф. (Волгоград-Котово, 15 февраля 2019 г.). Волгоград-Котово: Волгоградск. гос. тех. ун-т, 2019. С. 178–180.

9. Шацкова А. А. Ретроспективный анализ переживаний студентов экзаменационного стресса на ЕГЭ // За нами будущее: взгляд молодых ученых на инновационное развитие общества: матер. Всерос. молод. науч. конф.: в 4 т. (Курск, 04 июня 2021 г.). Курск: Юго-Западный гос. ун-т, 2021. Т. 2. С. 248–251.

10. Azanbekova G. T., Tazhinova G. A., Alpsbayeva N. S. Psychological and Pedagogical Support of the Family of Children with Special Educational Needs // Материалы Ивановских чтений. 2023. № 1 (40). Рр. 9–14.

Г. П. Рогочая

УДК 159.923:316.485:378

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ КОНФЛИКТНОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Введение. Конфликты, возникающие в процессе обучения, оказывают значительное влияние на качество и эффективность образовательной деятельности. Выявление факторов конфликтности в образовательной деятельности в системе высшего образования позволяет разрабатывать комплексные программы по профилактике конфликтов, принимать меры направленные на минимизацию возможных последствий конфликтного взаимодействия. Зачастую в учебных заведениях конфликтам уделяется пристальное внимание, когда они приняли открытую форму и имеют разрушительные для человека и общества последствия. Для предотвращения возможностей разрастания конфликтного взаимодействия необходимо учет всех факторов, влияющих на его формирование [2]. Актуализация исследовательского интереса во многом обусловлена принципиальной парадигмой, разделяемой автором, что конфликт легче предупредить, нежели разрешить.

Формулировка цели, ее актуальность. Конфликты в современных университетах становятся все более многочисленными, разнообразными и сложными. По результатам ежегодного исследования «Российские вузы глазами студентов» фиксируется тревожная динамика роста числа неудовлетворенности университетами [8]. Рост неудовлетворенности свидетельствует о том, что сообщество высшей школы в ближайшей перспективе может столкнуться с большим количеством конфликтных ситуаций. Работа по созданию комплекса мер, направленных на упреждение конфликтов, предполагает, прежде всего, учет факторов социаль-



но-психологических конфликтности в высшей школе и развитие новых социальных технологий регулирования конфликтов, к которым можно отнести медиативные технологии в частности. Несмотря на то, что изучение факторов, обуславливающих поведение человека в конфликте, признается одним из наиболее актуальных направлений в современной науке (А. В. Сидоренков, П. И. Кузонков), это направление является открытым полем для дальнейших как теоретических, так и, главным образом, прикладных исследований.

Как отмечено в исследованиях по данной проблематике, большинство факторов конфликтности носит социальный [1] и психологический характер [3]. Так, к социальным факторам конфликтности можно отнести условия жизнедеятельности и выполнения трудовых функций, близкое окружение и участие в общественной жизни коллектива, социальные контакты, удовлетворенность организацией процесса и многое другое. К психологическим факторам конфликтности можно отнести темперамент и такие особенности характера, как вспыльчивость, обидчивость, бескомпромиссность, мстительность и т. д.

На возникновение и протекание межличностных конфликтов оказывают значительное влияние психологические особенности студентов, выступая в качестве факторов конфликтности [4; 9]. И в то же время, кроме личностных психологических факторов, может присутствовать неудовлетворенность различными составляющими процесса обучения: формами подачи материала, непонятными студенту действиями педагога [7], авторитарным стилем общения или отчужденным поведением преподавателя [2], оценкой, ввиду непонимания критериев оценивания, которые также могут быть отнесены к факторам конфликтности. Цель нашего исследования состояла в выявлении факторов социально-психологических конфликтности в учебной деятельности в университете и разработки предложений и рекомендаций по их упреждению и разрешению.

Изложение основного материала. Исследование было проведено на базе Кубанского

государственного университета. Выборку составили 286 студентов следующих направлений подготовки: «Конфликтология» (1–4 курс), «Политология» (1–2 курс), «Государственное и муниципальное управление» (1 курс). Выборка обоснована необходимостью изучить факторы, обуславливающие конфликтность, возникающую в процессе учебной деятельности в высшей школе.

Методология и методика исследования. В основу исследования взяты поведенческий подход (А. Басе, А. Бандура, Р. Сире) и социометрический подход (Дж. Морено, Э. Дженингс, С. Додд, Г. Гурвич). Поведенческий подход позволяет выявить психологические факторы конфликтности в учебной деятельности в высшей школе путем анализа врожденных характерологических особенностей студентов. Социометрический подход позволяет выявить социальные факторы конфликтности в учебной деятельности в высшей школе с помощью анализа эмоциональных отношений между студентами.

Использовались следующие методики: Методика «Краткий личностный опросник ТРИ-РУ» в адаптации А. С. Сергеевой использовалась для выявления таких характерологических особенностей, как экстраверсия/интроверсия, дружелюбие, добросовестность, эмоциональная стабильность, открытость к новому опыту. Результаты по данной методике рассматривались в качестве психологических факторов конфликтности в вузе. Методика «Оценка уровня психологического климата в коллективе» А. Н. Лутошкина использовалась для исследования социально-психологического климата в студенческих группах. Результаты по данной методике рассматривались в качестве социальных факторов конфликтности в вузе. Методика «Оценка конфликтности личности» Д. М. Рамендика использовалась для изучения конфликтности студентов.

Основная гипотеза исследования: конфликтность в учебной деятельности в высшей школе обусловлена воздействием организационных, социальных и психологических факторов.



Было выявлено, что большая часть конфликтов возникает между студентами (70 %), примерно четверть – между студентами и преподавателями (24 %), меньшая часть – между студентами и сотрудниками охраны (4 %), студентами и методистами (1 %), студентами и сотрудниками кафедры (1 %). Таким образом, можно сделать вывод, что чаще всего возникают горизонтальные конфликты. Наиболее частыми причинами конфликтов между студентами респонденты отметили личную неприязнь (59 %), нарушение коммуникации (56 %), несовместимость характеров (32 %), конкуренцию (30 %), различие во взглядах на жизнь (25 %) и неподобающее поведение (23 %).

Также было выявлено, что наиболее частыми конфликтогенами в конфликтах между студентами являются навязывание своей точки зрения (58 %); нежелание признавать свои ошибки (55 %); принижение значимости роли собеседника (50 %); неумение выслушать собеседника (45 %); подчеркивание различий между собой и собеседником (28 %); перебивание собеседника (27 %).

Наиболее частыми конфликтогенами в конфликтах между студентами и преподавателями являются нежелание признавать свои ошибки (57 %); навязывание своей точки зрения (45 %); принижение значимости роли собеседника (44 %); подчеркивание различий между собой и собеседником (37 %); неумение выслушать собеседника (29 %); перебивание собеседника (23 %). Также 50 % респондентов отметили, что данное поведение характерно в равной степени как для студентов, так и преподавателей. Треть респондентов отметили, что данное поведение в большей степени характерно для студентов (32 %), и меньшая часть – для преподавателей (18 %).

Наиболее частыми конфликтогенами в конфликтах между студентами и представителями структуры университета являются неумение выслушать собеседника (50 %); принижение значимости роли собеседника (48 %); нежелание признавать свои ошибки (44 %); подчеркивание различий между собой и собесед-

ником (30 %); навязывание своей точки зрения (29 %); перебивание собеседника (15 %). Также 56 % респондентов отметили, что данное поведение характерно в равной степени как для студентов, так и для представителей структуры университета. Около трети респондентов отметили, что данное поведение в большей степени характерно для студентов (28 %), и меньшая часть – для представителей структуры университета (16 %).

Также в ходе исследования было выявлено, что респонденты готовы обратиться за помощью в разрешении конфликта к куратору или методисту (50 %), к друзьям (47 %), к психологу, конфликтологу или медиатору (25 %), к преподавателю (14 %), к старосте (1 %). Однако большинство респондентов ориентировано на самостоятельное решение конфликтов (64 %). Помощь специалистов не является преобладающим методом разрешения конфликта.

В качестве психологических факторов рассматривались такие характерологические особенности, как экстраверсия-интроверсия, дружелюбие, добросовестность, эмоциональная стабильность и открытость к новому опыту. Так, с помощью методики «Краткий личностный опросник TIPI-RU» в адаптации А. С. Сергеевой были выявлены высокий уровень по шкалам «интроверсия-экстраверсия», «добросовестность» и «открытость к новому опыту». Низкий уровень по группе респондентов не выявлен. Высокие баллы по шкале «интроверсия-экстраверсия» говорят о направленности респондента на внешний мир – экстраверсии. Экстраверты отличаются общительностью и импульсивностью. Низкие баллы по данной шкале говорят о направленности на собственный субъективный мир – интроверсии. Интроверты отличаются спокойствием и застенчивостью. Среди респондентов 55 % являются экстравертами, а 6 % – интровертами. Что в целом соответствует профилю подготовки студентов факультета управления и психологии. 30 % опрошенных студентов отличаются высоким уровнем дружелюбия. Добросовестность свидетельствует о стремлении респондента к честности и ответственности.



Было выявлено, что 68 % опрошенных студентов отличаются высоким уровнем добросовестности. Эмоциональная стабильность говорит о сохранении организованного поведения, ситуативной целенаправленности в обычных и стрессовых ситуациях. Так, для 35% опрошенных студентов характерен высокий уровень эмоциональной стабильности.

Открытость к новому опыту характеризуется любознательностью, развитым воображением, интуицией, оригинальностью и широкими интересами. Данные типологические особенности характерны для 51 % опрошенных студентов.

В качестве социальных факторов конфликтности в процессе обучения в вузе рассматривался социально-психологический климат студенческой группы. С помощью методики «Оценка уровня психологического климата в коллективе» А. Н. Лутошкина был выявлен результат по всем опрошенным студенческим группам. Анализ данных позволяет сделать вывод, что большинство опрошенных студенческих групп обладают неустойчиво благоприятным социально-психологическим климатом. Это говорит о том, что наличие дружбы, согласия, удовлетворенности общением и взаимной поддержки в студенческой группе развито недостаточно.

С помощью методики «Оценка конфликтности личности» Д. М. Рамендика был выявлен уровень конфликтности респондентов. Было выявлено, что у 7 % опрошенных студентов наблюдается высокий уровень конфликтности, который характеризуется настойчивым отстаиванием своего мнения, даже если это может отрицательно повлиять на взаимоотношения с окружающими. У 92 % опрошенных конфликтность выражена слабо. Такие люди умеют сглаживать конфликты и избегать критических ситуаций, но при необходимости готовы решительно отстаивать свои интересы. У 1 % опрошенных студентов конфликтность не выражена. Такие люди чаще всего тактичны и не любят конфликты. Если же им приходится вступать в спор, они всегда учитывают, как это может отразиться на взаимоотношениях с окружающими.

В ходе исследования с помощью t-критерия Стьюдента было проведено сравнение студенческих групп разных направлений подготовки. Значимые различия были выявлены в группах «Конфликтология» и «Политология» по уровню конфликтности. Среднее значение подгруппы «Конфликтология» – 28,065. Среднее значение подгруппы «Политология» – 29,563. Показатель t-критерия Стьюдента – 0,029.

Таким образом, можно сделать вывод, что в подгруппе «Конфликтология» уровень конфликтности ниже, чем в подгруппе «Политология». Это может быть связано со спецификой направления подготовки, так как в процессе обучения конфликтологов учат конструктивно разрешать возникающие разногласия, корректно преподносить информацию, понимать свои эмоции и эмоции других людей, а также контролировать их.

С помощью коэффициента корреляции Пирсона были выявлены следующие значимые связи между шкалами. Прямая связь была выявлена между уровнем конфликтности и уровнем экстраверсии ($r = 0,244$ при $p = 0,05$). Таким образом, для экстравертов характерен высокий уровень конфликтности. Также была выявлена обратная связь между уровнем конфликтности и уровнем дружелюбия ($r = -0,234$ при $p = 0,05$). Таким образом, для людей с выраженным дружелюбием не характерна конфликтность. Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод, что конфликтность обусловлена такими психологическими факторами, как дружелюбие и уровень интроверсии/экстраверсии.

Выводы. Подводя итог, можно сделать вывод о том, что конфликтность в вузе главным образом обусловлена воздействием психологических факторов. Другими словами, конфликты в высших учебных заведениях могут возникать вследствие характерологических особенности субъектов учебной деятельности. В процессе исследования были выявлены нарушения в коммуникации между субъектами учебной деятельности. В связи с этим для профилактики конфликтов необходимым явля-



ется выработка навыков эффективной коммуникации у студентов, преподавателей и представителей структуры университета. В Кубанском государственном университете на протяжении ряда лет апробированы различные тренинговые программы и формы психологической поддержки, позволяющие сформировать навыки эффективной коммуникации, ведения переговоров и разрешения споров. В рамках реализации проекта «Медиация как способ формирования бесконфликтной среды в образовательных учреждениях» [6], поддержанного фондом президентских грантов, Психологическая служба КубГУ и Центр медиации КубГУ подготовили методические рекомендации по сопровождению процесса предупреждения, диагностики и урегулирования конфликтов. Опыт реализации грантового проекта показал, что проведение систематических тренингов эффективной коммуникации является эффективной мерой по профилактике конфликтов и способствует психологической удовлетворенности качеством взаимодействия всех участников образовательного процесса.

В заключении стоит отметить, что полученные в ходе исследования результаты могут быть полезны для руководителей образовательных организаций, заинтересованных в профилактике конфликтов и в повышении эффективности учебной деятельности студентов, трудовой деятельности преподавателей и представителей административных структур университета.

АННОТАЦИЯ

В статье приводятся результаты исследования социально-психологических факторов конфликтности в образовательной деятельности в системе высшего образования. Теоретико-методологической основой исследования стали поведенческий и социометрический подходы. Была разработана авторская анкета, направленная на выявление факторов конфликтности. Результаты показали преобладание психологических факторов конфликтности в образовательной среде.

Полученные данные позволяют учитывать психологические факторы при разработ-

ке рекомендаций по профилактике конфликтов, принимать меры, направленные на минимизацию возможных последствий конфликтного взаимодействия.

Ключевые слова: психологические факторы конфликтности, высшая школа, медиация в образовательной деятельности

SUMMARY

The article presents the results of a study of socio-psychological factors of conflict in educational activities in the higher education system. The theoretical and methodological basis of the study was the behavioral and sociometric approaches. An original questionnaire was developed aimed at identifying conflict factors. The results showed the predominance of psychological factors of conflict in the educational environment.

The data obtained make it possible to take into account psychological factors when developing recommendations for conflict prevention, and to take measures aimed at minimizing the possible consequences of conflict interaction.

Key words: psychological factors of conflict, higher school, mediation in educational activities

ЛИТЕРАТУРА

1. Ан Ю. Н. Внутриорганизационные конфликты в вузе: виды и причины возникновения // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2016. № 3. С. 10–15.
2. Игнатова Е. С. Исследование конфликтных факторов педагогического взаимодействия в вузе // Дискуссия. 2014. № 10 (51). С. 126–129.
3. Демидова Л. И., Поседаева К. Н. Агрессивные и враждебные реакции как фактор конфликтности студентов вуза гуманитарных и технических профессий // Наука и социум: матер. Всеросс. науч.-практ. конф. 2016. № 1. С. 68–72.
4. Журавель В. П., Рогочая Г. П. Взаимосвязь индивидуально-типологических особенностей студентов и их установок в конфликте // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 4 (64). С. 142–152.



5. Куконков П. И. Социальное напряжение: источники, факторы, трансформации: монография. Нижний Новгород: Гладкова О. В., 2017. 225 с.

6. КубГУ – партнер проекта «Медиация как способ формирования бесконфликтной среды в образовательных учреждениях» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kubsu.ru/ru/node/24296> (дата обращения: 15.03.2024).

7. Нечаенко И. Я. Конфликтность как фактор, связанный с социально-психологическим климатом в студенческой группе // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 7. С. 93–95.

8. Почти половина российских студентов недовольна своими вузами [Электронный ресурс]. URL: <https://skillbox.ru/media/education/pochti-polovina-rossiyskikh-studentov-nedovolna-svoimi-vuzami/> (дата обращения: 15.03.2024).

9. Свинцова М. Н., Кушнир Д. Ю. К вопросу о субъективных факторах конфликтности в сфере высшего образования // Казанский педагогический журнал. 2021. № 3. С. 14–21.

10. Сидоренков А. В., Шипитько О. Ю. Внутригрупповые противоречия, конфликты и эффективность групп в организации: монография. Ростов н/Д.: Мини Тайп, 2017. 216 с.



И. В. Хабарова

УДК 159.99

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНИКИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СУПЕРВИЗИИ

Введение. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» определяет одну из ключевых трудовых функций педагога-психолога как оказание психолого-педагогической помощи участникам образовательного процесса, осуществление психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в образовательных организациях. Эффективной технологией помощи педагогам в развитии их профессиональных качеств является педагогическая супервизия. Педагогическая супервизия – это процесс профессионального сопровождения и поддержки педагогов в их профессиональной деятельности. Педагогическая супервизия способствует развитию рефлексивного мышления у педагога, позволяя ему анализировать свою педагогическую практику, выявлять свои сильные и слабые стороны, а также разрабатывать стратегии улучшения своей работы. Супервизор помогает педагогу совершенствовать свою деятельность через предоставление обратной связи по различным компонентам педагогической деятельности и поддерживает педагога в процессе его профессионального роста, помогая преодолевать трудности и профилактировать профессиональные кризисы. Педагогическая супервизия предполагает обучение педагогов новым методам и техникам работы, помощь в освоении новых знаний и навыков. Систематическая организация педагогической супервизии в образовательных учреждениях способствует созданию общности педагогов, обмену опытом и знаниями, а также совместному решению профессиональных



задач и проблем. Сопровождение педагога может осуществляться как при внедрении нового содержания и методов обучения в образовательный процесс, так и при решении текущих задач путем содействия в проблематизации и рефлексии его собственного опыта [2, с. 44].

Педагогическая и психологическая супервизия имеют существенные различия по цели и направленности. Так, педагогическая супервизия ориентирована на профессиональное развитие педагогов и улучшение их педагогической практики, тогда как психологическая супервизия ориентирована на поддержку и развитие психологических аспектов личности, эмоционального состояния и отношений с окружающими. Фокус внимания при организации процесса педагогической супервизии преимущественно на совершенствовании педагогических методов, стратегий обучения, взаимодействии с участниками образовательного процесса, тогда как в психологической супервизии основное внимание уделяется эмоциональному состоянию, личностным особенностям, межличностным отношениям и способам решения психологических проблем. И психологическая, и педагогическая супервизия предназначены для своевременного и гибкого реагирования на возникающие трудности и профилактируют эмоциональное выгорание педагога [1, с. 19]. Участие в процессе супервизии помогает педагогу проявлять свою субъектную позицию, способствует формированию рефлексивного навыка [5, с. 292].

При применении в образовательной сфере технологии индивидуальной педагогической супервизии, где основным объектом являются педагогические процессы и педагогическая деятельность, необходимо учитывать психологические аспекты и применять специальные техники работы. Так, развитые у педагога навыки активного слушания чрезвычайно важны как в личных, так и в профессиональных аспектах. Эти навыки необходимо развивать, в том числе и в процессе педагогической супервизии, так как они помогают решить задачу развития коммуникативной компетенции и являются залогом успешной профессиональной деятельности [3, с. 76].

Исходя из профессиональных дефицитов и потребностей педагогов возникает необходимость планирования психолого-педагогического и научно-методического сопровождения, направленного на поддержку педагогических работников через апробацию современных способов, приемов, техник работы [4, с. 316].

Целью исследования являлось выявление психолого-педагогических аспектов готовности педагогов к реализации педагогической супервизии. Определение специфики готовности педагогов к супервизорскому взаимодействию поможет планированию дальнейшей работы по развитию этого направления в образовательных организациях.

Материалы и методы. В исследовании участвовали педагоги и педагоги-психологи региональной инновационной площадки «Ресурсный центр по сопровождению специалистов психологической службы образования», организованной на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 163» г. Зеленогорска Красноярского края. Всего в исследовании приняли участие 54 человека. Для оценки уровня готовности педагогов к реализации супервизорского взаимодействия проводился анализ данных, полученных в результате организации опроса, проведенного на старте деятельности региональной инновационной площадки и по итогам проведения семинара-практикума «Сущностные особенности педагогической супервизии». Определялась степень готовности педагогов к взаимодействию и выделялись необходимые психолого-педагогические компетенции для успешной организации процесса педагогической супервизии.

Для подбора метода статистического анализа выборка проверялась на нормальность при помощи критерия для проверки гипотезы о законе распределения - критерия Пирсона, или критерия χ^2 . Оценку значимости различий средних проводили при помощи параметрического метода (t-критерия Стьюдента). Статистически достоверными считались различия,



Таблица 1.

Распределение выборов участников опроса

№	Психологические техники, необходимые педагогу для участия в процессе педагогической супервизии (n=54)	Кол-во выборов
1	Техники общения	40
2	Техники проведения диагностической беседы	22
3	Техники психологического консультирования	15
4	Техники работы с конфликтными ситуациями	33
5	Знание закономерностей формирования коллектива	19
6	Умение организовывать психологически безопасную среду	54
7	Другое	5

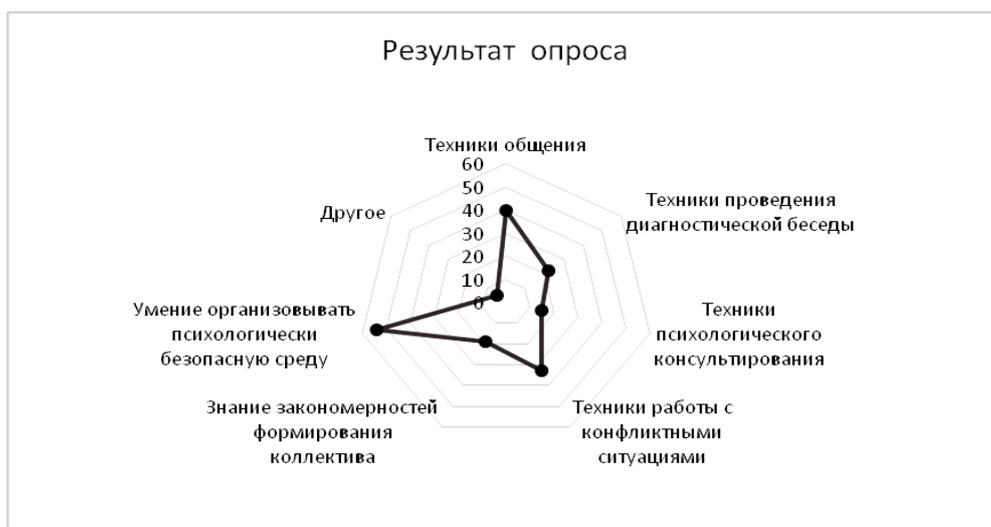


Рис. 1. Распределение выборов участников опроса

уровень значимости которых соответствовал $p \leq 0,05$. Статистическая обработка материалов и необходимая вычислительная работа проделана в программе StatSoft Statistica.

Результаты.

Для определения первичного запроса педагогов был предложен опросник, при помощи которого определялись наиболее актуальные для респондентов психологические техники, на их взгляд, необходимые в процессе педагогической супервизии. В результате анализа ответов участников мы получили следующее распределение ответов (табл. 1).

Выявлено, что все участвующие в опросе обозначили как ключевое умение организацию психологически безопасной среды в про-

цессе супервизорского взаимодействия. Большинство педагогов отмечают необходимость владения техниками общения. Часть участников в качестве ситуативно необходимых психолого-педагогических умений отмечают владение техниками проведения диагностической беседы и психологического консультирования, техниками работы с конфликтами, а также знание закономерностей формирования коллектива. В пункте «другое» наиболее популярным был ответ о необходимости всех названных психолого-педагогических компетенций (рис. 1).

По итогам опроса с учетом выявленных в ходе проведенного опроса потребностей его участников был проведен семинар-практикум «Сущностные особенности педагогической



Таблица 2.

Готовность к участию в индивидуальной педагогической супервизии в качестве супервизора и супервизируемого

Этап исследования	Готовность к участию в индивидуальной педагогической супервизии в качестве супервизора (n=54)	Готовность к участию в индивидуальной педагогической супервизии в качестве супервизируемого (n=54)
Первичный опрос	6 (10,9 %)	10 (18,18 %)
Повторный опрос	19 (34,55 %)	34 (61,82 %)



Рис. 2. Результаты первичного и повторного опроса на готовность к участию в индивидуальной педагогической супервизии в качестве супервизора и супервизируемого

супервизии», в ходе которого педагоги получили возможность осуществления учебных проб индивидуальной педагогической супервизии с применением психолого-педагогических техник конструктивного общения: «активное слушание», «парафраз», «рефрейминг», «Я-сообщение». Далее были проанализированы данные первичного и повторного опроса педагогов относительно их готовности к участию в процессе индивидуальной и педагогической супервизии (табл. 2, рис. 2).

Выявлено, что в результате осуществления учебных проб по освоению психолого-педагогических техник, необходимых для качественного осуществления процесса супервизорского взаимодействия, существенно повысилась

готовность педагогов к участию в индивидуальной супервизии как в качестве супервизора ($p \leq 0,002755$), так и в качестве супервизируемого ($p \leq 0,000001$).

Выводы. Таким образом, несмотря на то, что педагогическая и психологическая супервизии имеют свои особенности и направлены на разные аспекты профессиональной и личностной деятельности педагога, очевидно, что освоение психолого-педагогических технологий способствует вовлеченности педагогов в процесс педагогической супервизии. Учитывая, что готовность педагога к участию в процессе педагогической супервизии во многом зависит от уровня его психолого-педагогических компетенций, необходимо осуществлять целе-



направленное планирование мероприятий, направленных на освоение способов и приемов психолого-педагогического взаимодействия в процессе педагогической супервизии.

АННОТАЦИЯ

В статье обоснована необходимость сопровождения педагога через предоставление обратной связи по различным компонентам педагогической деятельности и оказание поддержки педагогу в процессе его профессионального роста посредством организации педагогической супервизии. Рассматриваются некоторые аспекты психолого-педагогической готовности к применению технологии индивидуальной педагогической супервизии. Изложены результаты исследования готовности педагогов к участию в процессе индивидуальной педагогической супервизии. Обосновывается необходимость учета психологических аспектов и применения специальных техник работы.

Ключевые слова: педагогическая супервизия, психологическая супервизия, психологические техники.

SUMMARY

The article substantiates the need to accompany the teacher by providing feedback on various components of teaching activity and providing support to the teacher in the process of his professional growth through the organization of pedagogical supervision. Some aspects of psychological and pedagogical readiness to use the technology of individual pedagogical supervision are considered. The results of a study of teachers' readiness to participate in the process of individual pedagogical supervision are presented. The need to take into account psychological aspects and the use of special work techniques is substantiated.

Key words: Pedagogical supervision, psychological supervision, psychological aspects psychological techniques.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко Т. В., Попова И. П. Психолого-педагогическая супервизия // Современные тренды в профессионально-педагогическом образовании: сб. науч. статей Международ. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2023. С. 16–20.

2. Ильина Н. Ф., Сидоренко О. А., Дайнеко Я. М. Педагогическая супервизия для учителей, реализующих практику формирования функциональной грамотности школьников // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. 2022. № 1 (55). С. 40–45.

3. Михеева С. В. Активное слушание как средство достижения лучшего понимания и точного формулирования мыслей // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1 (104). С. 76–77.

4. Сидоренко О. А., Чиганова Е. А. Выявление профессиональных дефицитов учителей инклюзивного образования как основа адресного научно-методического сопровождения в системе дополнительного профессионального образования // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сб. статей по матер. VII Международ. науч.-практ. конф. Симферополь, 2023. С. 310–317.

5. Хусаинова Р. М., Хайрутдинова М. Р. Роль супервизии в оценке профессионального статуса учителя // Приверженность вопросам психического здоровья: матер. III Международ. науч.-практ. конф. М., 2022. С. 287–293.





А. А. Коноплева

УДК 159.99

ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

Введение. Профессия полицейского абсолютно справедливо всегда считалась одной из самых сложных по целому ряду причин. Это объясняется не только спецификой деятельности, сопряженной с работой со спецконтингентом, риском для жизни и здоровья сотрудника, постоянным повышенным коэффициентом опасности, но и комплексом особенностей, оказывающих негативное воздействие на личностные качества сотрудника ОВД, способствующих стремительному развитию профессионально-нравственной деформации личности, его быстрому профессиональному выгоранию, а также исключению полицейского из системы социальных связей [7]. Ситуация усложняется в современных условиях, когда функции сотрудника полиции значительно расширяются, и он, помимо своих непосредственных обязанностей, принимает активное участие в обеспечении общественного порядка как в зоне проведения специальной военной операции по демилитаризации и денацификации Украины, так и в регионах, где необходим усиленный контроль в связи с высокой рискогенностью и террористической опасностью.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Перечисленный перечень факторов постоянно заставляет искать способы оптимизации подготовки сотрудников полиции, способных обеспечить устойчивость не только к ситуациям, связанным с их профессиональной

деятельностью, но и вызовам эпохи. Одним из способов развития психологической готовности сотрудника ОВД к выполнению служебных обязанностей, предполагающих умение противостоять негативным факторам профессиональной среды, является искусство. Вместе с тем анализ реализуемых в настоящее время учебных планов свидетельствует об отсутствии соответствующих учебных дисциплин, способных выполнить данную задачу. Это заставляет педагогов осуществлять поиск альтернативных методов реализации эстетического воспитания.

Таким образом, целью настоящего исследования является изучение психолого-педагогических перспектив применения возможностей эстетического воспитания при реализации профессионального обучения полицейских. Эмпирической базой исследования стали результаты исследования, проводимого среди обучающихся Крымского филиала Краснодарского университета МВД России, а также личные наблюдения автора, позволившие выработать авторскую методику применения методов эстетического воспитания в учебно-воспитательном процессе вузов МВД России, изучив психолого-педагогические проблемы и перспективы применяемых в учебно-воспитательном процессе средств.

Изложение основного материала статьи. К современному сотруднику органов внутренних дел (далее – ОВД) предъявляется целый ряд социально и личностно значимых требований. В отношении с гражданами – это необходимость восприятия человека как наивысшей ценности, уважение его прав и интересов, защита чести и достоинства личности, соблюдение конституционных прав. В контексте отношения к профессии сотрудник полиции должен осознавать высокую социальную значимость своей служебной деятельности, постоянно совершенствовать навыки, демонстрировать высокие профессиональные качества. При этом использовать свои права в соответствии с законом, не превышая полномочия и ощущая, что свобода не означает вседозволенность и всегда сопряжена с чувством ответ-



ственности [6]. Общественные ожидания касаются и отношений, складывающихся внутри служебного коллектива, способных не только привить лучшие нравственные качества, сплотить коллектив, придать уверенность в надежности сослуживца, но и развить навык действий в экстремальных условиях, готовность пожертвовать собственной жизнью ради товарища, безопасности общества, блага государства.

Современный полицейский при выполнении служебных обязанностей должен демонстрировать принципиальность, мужество, непримиримость с нарушением правопорядка, самоотверженность при реализации служебного долга, объективность, неподкупность и беспристрастность – качества, воплотившие как наиболее высокие ожидания общества от сотрудника, так и критерии, способные сформировать положительный имидж всех органов внутренних дел. Отдельного внимания требует постоянное саморазвитие и совершенствование профессиональных и личностных качеств полицейского. Однако, как показывает практика, профессия все же оставляет негативный отпечаток, деформируя его личностные качества, а иногда и обезображивая его нравственный облик.

При этом требования охватывают не только профессиональные, но и личностные качества, образ внеслужебной жизни, диктуя правила вплоть до организации отношений в семье. Положение становится еще более обременительным ввиду присутствия правовой регламентации различных требований. Это добавляет дополнительную эмоциональную нагрузку для сотрудника, который должен соответствовать всем вышеназванным ожиданиям.

Вместе с тем вопрос о времени формирования подобных качеств и характеристик остается дискуссионным. На первый взгляд, ряд из них не может быть сформирован без погружения в саму профессию. Однако задачу не просто усложняет, а делает ее фактически невыполнимой очевидная занятость сотрудника. Более того, общение со спецконтингентом, далеким от социального идеала, отнюдь не наделенным высокими нравственными качества-

ми, нередко имеет конфликтный и даже экстремальный характер и исключает даже вероятность проявления большинства перечисленных требований [3]. Это говорит о том, что подобные качества и принципы полицейского должны быть сформированы у сотрудника полиции до начала реализации профессиональной деятельности – во время получения профильного образования или же на этапе прохождения профессиональной подготовки.

Президент Российской Федерации В. В. Путин в своем выступлении 28 ноября 2023 г., состоявшемся на Всемирном русском народном собрании, отметил, что «на Западе сейчас практикуют не только политику культуры отмены, но и фактически отмену гуманитарного образования. В результате примитивными становятся и культура, и образование... При этом российские учебные заведения – от школ до университетов – должны быть открыты для всего нового и передового» [4].

Вместе с тем анализ учебных планов, в соответствии с которыми реализуется обучение сотрудников полиции, вопреки государственным установкам на усиление развития гуманитарного образования, свидетельствует о переориентировании усилий на культивирование, прежде всего, профессиональных навыков и четкое выполнение узконаправленных задач [1; 5]. На языке современной педагогики: развитие жестких, а не гибких навыков. Безусловно, говорить о необходимости ослабления профессиональной подготовки нельзя, поскольку ошибка, сделанная сотрудником ОВД, чревата опасностью не только с позиции нарушения прав, свобод и законных интересов граждан, но и зачастую самому сотруднику может стоить свободы или даже жизни [6]. Но проводимые социологические исследования и опросы перманентно демонстрируют неудовлетворенность граждан, прежде всего, внутренними качествами сотрудников полиции, их черствостью и безразличием.

Одним из эффективных способов решения данной проблемы в рамках учебного процесса может стать реализация принципов эстетического воспитания. Более того, изучая миро-



воззренческие особенности современного поколения, отметим, что методы влияния на молодежь, имевшие место еще несколько десятилетий назад, связанные с воспитанием через идеологическое влияние, основанное на убеждении и принуждении, нельзя считать эффективными. На смену таковым в современном учебно-воспитательном процессе должны прийти вовлечение и увлечение, реализуемые посредством применения мягкой силы. Таковым может быть сила искусства.

Само по себе эстетическое воспитание предполагает реализацию систематических, целенаправленных действий, оказывающих влияние на личность, формирующих и развивающих способности воспринимать искусство, замечать красоту окружающего мира, а также создавать ее. Для сотрудника ОВД эстетическое воспитание представляет особую значимость, поскольку, кроме всего перечисленного ранее, способно формировать идеалы и ценности. В разрезе современных проблем конструирования имиджа полиции это особенно важно [2].

Современную эпоху в определенном смысле можно назвать периодом пересмотра авторитетов. В разрезе формирования образа сотрудника ОВД это утверждение не утрачивает своей актуальности. Дело состоит в том, что прежние идеалы полицейского, создаваемые искусством советской эпохи (дядя Степа, участковый Анискин), не могут быть единодушно восприняты современным поколением, увлеченным гаджетами и активно участвующим в развитии информационно-коммуникационных технологий. Именно поэтому искусство, в большей степени классическое, способно сформировать идеологический фундамент из общечеловеческих ценностей.

Другой важной целью эстетического воспитания является развитие эстетического восприятия и формирование эстетических потребностей. Сотрудник полиции, который способен оценить искусство, ощутивший на себе его воздействие, будет в большей степени стремиться к обращению к нему, сможет понять, в какой момент искусство будет способно выполнить

свою релаксационную функцию, поможет переключить внимание с ситуаций из профессиональной деятельности, негативно влияющих на личность, и погрузиться в мир прекрасного. Кроме того, сформированные еще на этапе обучения в вузе представления способны стать ориентирами для преобразования общества с целью сделать его более совершенным, в случае с сотрудником ОВД – за счет решения правоохранительных задач.

Невзирая на очевидную потребность сотрудника полиции в реализации эстетического воспитания, нормативные правовые акты, регламентирующие образовательный процесс в ОВД, рассматривают его исключительно как часть воспитательной работы – в рамках проведения часов, отводимых для самостоятельной подготовки. Это означает, что воздействие искусства на личность имеет фрагментарный характер, а значит – процесс не может быть эффективным в полной мере.

С целью разрешения описанных психолого-педагогических возможностей реализации методов эстетического воспитания в процессе профессионального обучения сотрудников полиции на базе Крымского филиала Краснодарского университета МВД России на протяжении десяти лет проводилось внедрение авторской методики. Цель частной методики состояла в применении методов эстетического воздействия в ходе проведения учебных занятий у сотрудников полиции по учебным дисциплинам «Морально-психологическая подготовка», «Религиоведение», «Религиоведение и основы противодействия религиозному экстремизму», «Социология», «Философия», «Деятельность ОВД по правовому воспитанию и просвещению населения». Представленные ниже методы реализации эстетического воспитания могут быть предложены для организации учебно-воспитательного процесса обучающихся по нетворческим направлениям и специальностям, поскольку ориентированы на формирование базовых представлений об искусстве.

1. Оценка первоначальных знаний об искусстве, вкусовых предпочтений. Реализация



методов эстетического воспитания должна начинаться с понимания того, насколько обучающиеся осведомлены в данной сфере, степени их эрудированности. Это позволит преподавателю подобрать те произведения, которые смогут оказать наиболее эффективное воздействие с учетом их подготовленности, будут правильно поняты, не вызовут отторжения. Таково же принципа следует придерживаться при знакомстве с любым произведением искусства, интегрированным в учебный процесс. Если произведение не известно, то ошибкой будет делать на этом акцент, необходимо наоборот – избежать неловкости, пояснить, что это не попадает в сферу их будущей профессиональной деятельности, поэтому является абсолютно нормальным. И предложить познакомиться с этим произведением, поделиться эмоциями, которое оно у них вызывает.

2. Побуждение к творческому восприятию произведения. Одним из способов реализации данного метода и активизации мышления может быть выбор произведения в качестве эпиграфа к занятию. Таким способом можно обратить внимание на актуальность определенной темы, ее системный и междисциплинарный характер, в то же время это позволит вовлечь обучающихся в беседу, где они смогут выразить свое мнение. Наиболее уместными будут вопросы: «Как Вы думаете, каким образом данное произведение может быть связано с темой нашего занятия?», «Как Вы думаете, что хотел сказать автор?». Такое общение должно обязательно завершаться кратким рассказом, который будет освещать правильные ответы на заданные вопросы и отражать позицию преподавателя. Очевидным фактом должен стать выбор произведений, где может быть уместна дискуссия, содержащих в себе символические элементы, или же детали, которые будут требовать квалифицированного пояснения со стороны преподавателя.

3. Стимулирование сопереживания и развития эмоционально-положительной отзывчивости, что предполагает ответственное отношение к выбору тематики произведения, своего рода катарсис. Так, произведение сможет осветить какое-либо историческое событие, на-

помнить обучающимся о памятной дате. Также удачным будет выбор единой стилистики занятия, которая может быть воплощена в оформлении мультимедийного сопровождения, подборе наглядных материалов, выборе атрибутов. Так, например, для рассмотрения темы, посвященной наглядной агитации в деятельности органов внутренних дел, была предложена стилистика советского плакатного искусства. При этом обучающимся предлагались произведения плакатного искусства как для вдохновения, так и для обеспечения интерактивности (продолжить фразу, начало которой представлено на плакате). А взятый в качестве заглавного плакат И. Тоидзе «Родина-мать зовет!» был рассмотрен в контексте актуальных событий, касающихся нашего государства.

4. Пробуждение патриотических чувств и высоких моральных качеств у сотрудников ОВД выражается в выборе самих произведений, упоре на отечественные произведения искусства, авторов, имеющих значение для развития региона. Так, с позитивной стороны можно оценить занятие, посвященное этно-национальной структуре российского общества, в ходе которого преподаватель посредством упоминания о деятельности И. Айвазовского, В. Даля, А. Пушкина, Н. Гоголя, Р. Гамзатова, развивал идею о единстве многонационального российского народа.

Вывод. В процессе обучения было установлено, что предложенный метод эстетического воспитания является эффективным в силу целого ряда обстоятельств. Во-первых, он способствует системному восприятию материала, что достаточно своевременно в ситуации актуальности клипового мышления. Во-вторых, способствует установлению двусторонних взаимоотношений преподавателя и обучающегося, в ходе которых последние учатся описывать свои переживания и эмоции. В-третьих, обеспечивает привыкание к искусству и восприятию его как способа релаксации, поскольку оно не только позволяет отвлечься от учебного материала или выполнения рутинных задач, но и реализует функцию эмоциональной разрядки и переключения внимания.



АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу психолого-педагогического потенциала применения методов эстетического воспитания в процессе реализации профессионального обучения сотрудников полиции. Описаны характеристики служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел, которые провоцируют необходимость обращения к искусству как одному из способов предупреждения развития профессионально-нравственной деформации. Предложены методы решения насущных проблем, основанные на результатах внедрения авторской методики эстетического воспитания.

Ключевые слова: искусство, эстетическое воспитание, полиция, профессионально-нравственная деформация, психолого-педагогическое воздействие.

SUMMARY

The article is devoted to the analysis of the psychological and pedagogical potential of using aesthetic education methods in the process of implementing professional training for police officers. The characteristics of the official activities of employees of internal affairs bodies are described, which provoke the need to turn to art as one of the ways to prevent the development of professional and moral deformation. Methods for solving pressing problems are proposed, based on the results of introducing the author's methodology of aesthetic education.

Key words: art, aesthetic education, police, professional and moral deformation, psychological and pedagogical influence.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буткевич С. А. Особенности реализации практико-ориентированного подхода к обучению в современных условиях // Совершенствование образовательных программ, планирование и реализация образовательного процесса: матер. Всеросс. науч.-метод. конф. с международ. участием. Омск, 2023. С. 20–24.

2. Коноплева А. А., Смирнова М. И., Духанин И. К. Историко-культурный аспект восприятия гражданами сотрудника органов внутренних дел // Таврические студии. 2023. № 35. С. 3–7.

3. Никитина Л. Н., Коноплева А. А., Чудина-Шмидт Н. В. Детерминанты формирования радикального сознания молодежи // Российский девиантологический журнал. 2023. № 3 (2). С. 195–207.

4. Путин В. В. 28 ноября 2023 г. Всемирный русский народный собор [Электронный ресурс]. <https://vrns.ru/>.

5. Светличный Е. Г., Бачиева А. В., Хенцинский Е. А. Направления повышения качества методического мастерства преподавателей тактико-специальной подготовки // VIII Балтийский юридический форум «Закон и правопорядок в третьем тысячелетии»: матер. междунард. науч.-практ. конф. / Калининград, филиал Санкт-Петербургск. ун-та МВД России. 2020. С. 123–124.

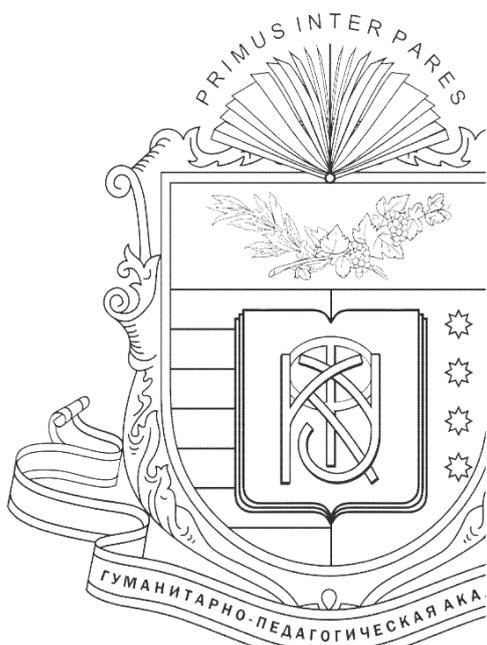
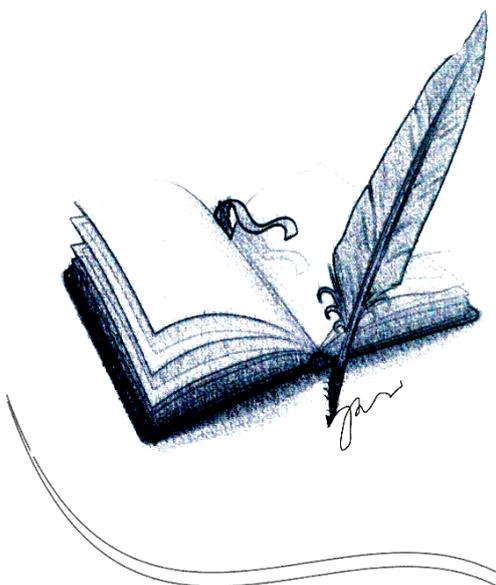
6. Челпанова М. М., Билоконь В. П. Особенности дисциплинарного производства в органах внутренних дел (по материалам Республики Крым) // Актуальные вопросы применения норм административного права (Корневские чтения): сб. науч. тр. VII Международ. науч.-практ. конф. М., 2023. С. 484–491.

7. Чудина-Шмидт Н. В. Социальные условия перехода личности в состояние экстремала-дестроера // Обеспечение общественной безопасности и противодействие преступности: задачи, проблемы и перспективы: матер. Всеросс. науч.-практ. конф. 2020. С. 508–511.





НАШИ АВТОРЫ



Абраухова

Валентина Владимировна –
доктор педагогических наук,
профессор, Донской государственный
технический университет,
г. Ростов-на-Дону

Адмайкина

Екатерина Николаевна –
студентка, Калужский
государственный университет
им. К. Э. Циолковского

Алексеев

Антон Олегович –
преподаватель, Ростовский
юридический институт
Министерства внутренних дел
Российской Федерации

Блинова

Елена Евгеньевна –
доктор психологических наук,
профессор, Херсонский
государственный педагогический
университет

Божко

Екатерина Михайловна –
кандидат педагогических наук,
доцент, Московский государственный
лингвистический университет

Бойко

Ольга Валериевна –
кандидат психологических наук,
доцент, Ростовский государственный
медицинский университет

Болгарова

Мария Андреевна –
кандидат педагогических наук,
доцент, Сургутский государственный
педагогический университет

Викторова

Ольга Евгеньевна –
кандидат педагогических наук,
доцент, Кемеровский
государственный университет,
г. Новокузнецк



Волоскова

Наталья Николаевна – доктор психологических наук, профессор, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь

Вострецова

Анна Витальевна – старший преподаватель, Уральский федеральный университет им. Первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург

Гаранина

Жанна Григорьевна – кандидат психологических наук, доцент, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва, г. Саранск

Гребенщикова

Вероника Петровна – ассистент, Азовский государственный педагогический университет, г. Бердянск

Грибенюкова

Юлия Алексеевна – студентка, Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского

Гришина

Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, Уральский институт Государственной противопожарной службы МЧС России, Уральский федеральный университет им. Первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург

Даевидова

Галина Ивановна – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Дымова

Татьяна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева

Жаринова

Инна Андреевна – студентка, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва, г. Саранск

Заважнин

Сергей Александрович – доктор педагогических наук, профессор, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Зеленский

Алексей Васильевич – преподаватель, Луганский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский институт министерства внутренних дел Российской Федерации»

Кадышева

Людмила Борисовна – кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет

Карапетрова

Елена Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, Азовский государственный педагогический университет, г. Бердянск

Кожанова

Наталья Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, Сургутский государственный педагогический университет

**Козлов**

Евгений Михайлович – старший преподаватель, Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации

Колкова

Светлана Михайловна – кандидат психологических наук, доцент, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск

Коноплева

Анна Алексеевна – кандидат философских наук, доцент, Крымский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Симферополь

Кочемасова

Любовь Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, Оренбургский государственный педагогический университет

Кузнецова

Диана Дмитриевна – аспирант, Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург

Кузниченко

Марина Владимировна – магистрант, Оренбургский государственный педагогический университет

Лапшина

Светлана Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент, Российский университет транспорта, г. Москва

Маскалянова

Светлана Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского

Мухлынина

Ольга Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург

Никитина

Татьяна Васильевна – доктор педагогических наук, доцент, Пермский институт ФСИИ

Новиков

Вячеслав Александрович – старший преподаватель, доцент, Академия права и управления ФСИИ России, г. Рязань

Одинцова

Валерия Сергеевна – студентка, «Таврическая академия» ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского», г. Симферополь

Пацакула Ирина Ивановна

– кандидат психологических наук, доцент, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского

Подройкин

Алексей Георгиевич – аспирант, Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону

Пономаренко

Ирина Львовна – кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет

Пухно

Петр Сергеевич – кандидат социологических наук, Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации

Ремизова

Наиля Усмановна – кандидат педагогических наук, доцент, Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева



Рогочая

Галина Петровна –
кандидат философских наук,
доцент, Кубанский государственный
университет,
г. Краснодар

Рыбачук

Наталья Анатольевна –
доктор педагогических наук,
профессор, Кубанский
государственный университет,
г. Краснодар

Рымарь

Анна Игоревна –
магистрант, Национальный
исследовательский университет
«Высшая школа экономики», г. Москва

Рымарь

Светлана Викторовна –
кандидат филологических наук,
доцент, Муромский институт
(филиал) Владимирский
государственный университет

Рязанова

Екатерина Игоревна –
магистрант, Кемеровский
государственный университет,
г. Новокузнецк

Савельева

Нэлли Хисматуллаевна –
кандидат педагогических наук,
доцент, Уральский федеральный
университет им. Первого Президента
России Б. Н. Ельцина,
г. Екатеринбург

Сафонова

Светлана Валериевна –
магистрант, Севастопольский
государственный университет

Сварковская

Лиана Андреевна –
кандидат педагогических наук,
доцент, Севастопольский
государственный университет

Сергеева

Дарья Сергеевна –
студентка, Липецкий
государственный педагогический
университет
имени П. П. Семенова-Тян-Шанского

Стаховцова

Дарья Владимировна –
магистрант, Сибирский федеральный
университет, г. Красноярск

Султанова

Ирина Викторовна –
кандидат психологических наук,
доцент, Севастопольский
государственный университет

Твердоступ

Кристина Геннадиевна –
кандидат психологических наук,
доцент, Крымский республиканский
институт постдипломного
педагогического образования,
г. Симферополь

Углуниц

Яна Владимировна –
магистрант, Северо-Кавказский
федеральный университет,
г. Ставрополь

Хабарова

Ирина Викторовна –
кандидат биологических наук, доцент,
Красноярский краевой институт
повышения квалификации и
профессиональной переподготовки
работников образования

Хамгоков

Мурадин Мухамедович –
кандидат юридических наук, Северо-
кавказский институт повышения
квалификации сотрудников МВД
России (филиал) федерального
государственного казенного
образовательного учреждения
высшего образования «Краснодарский
университет министерства
внутренних дел Российской
Федерации», г. Нальчик



**Хенцинский
Евгений Александрович** –
старший преподаватель,
Крымский филиал Федерального
государственного казенного
образовательного учреждения
высшего образования
«Краснодарский университет
Министерства внутренних дел
Российской Федерации»,
г. Симферополь

**Черных
Екатерина Александровна** –
психолог психологической службы,
Сургутская школа
с профессиональной подготовкой
для обучающихся с ограниченными
возможностями здоровья

**Шнайдер
Наталья Викторовна** –
кандидат психологических наук,
доцент, Уральский государственный
горный университет,
г. Екатеринбург

**Юров
Игорь Александрович** –
кандидат психологических наук,
Сочинский государственный
университет





Уважаемые коллеги!

Гуманитарно-педагогическая академия в г. Ялте Крымского Федерального университета имени В. И. Вернадского приглашает Вас опубликовать статью в научном журнале «**Гуманитарные науки**».

С 07.12.2015 г. журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий **ВАК** по специальностям 19.00.00 – психологические науки и 13.00.00 – педагогические науки.

Журнал входит в систему **РИНЦ** (Российский индекс научного цитирования, лицензионный договор №171-03/2014).

Подписной индекс журнала: **64995**.

Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2409-5591), действующем при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции.

Основные рубрики журнала:

- Психология
- Педагогика

Рабочие языки журнала – русский, английский

Периодичность издания: 4 раза в год.

