

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2019, № 4

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2019, № 4(135)

Scientific and theoretical journal. Published since October 1995.

It was called «Professional education» up to 2003.

Based by the academician of RAE G. Mukhametzyanova.

Founders:

Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems

EDITORIAL:

Head editor:

A. Kamaleeva, doctor of pedagogic sciences, associate professor

Deputy editor:

E. Levina, doctor of pedagogic sciences

S. Khusainova, candidate of psychological sciences

Editor – corrector:

L. Mukhametzyanova, candidate of pedagogic sciences, associate professor

Editor and translator:

L. Shibankova, candidate of pedagogic sciences, associate professor

A. Kats

BOARD:

A. Verbitskiy, Academy of the Russian Academy of Education, doctor of pedagogic sciences, professor (Russia)

G. Gaisina, doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

A. Gryaznov, doctor of psychological sciences (Russia)

A. Gusejnov, doctor of psychological sciences, associate professor (Russia)

V. Zarubin, doctor of social sciences, full professor (Russia)

N. Leonov, doctor of psychological sciences, full professor (Russia)

A. Masalimova, doctor of pedagogic sciences, associate professor (Russia)

A. Machiyanova, doctor of social sciences, associate professor (Russia)

O. Oleinikova, doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

A. Pryaluchina, doctor of psychological sciences, associate professor (Russia)

M. Roshkov, doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

E. Slavutskaya, doctor of psychological sciences, associate professor (Russia)

O. Smolyanninova, Academy of the Russian Academy of Education, professor (Russia)

O. Stukalova, doctor of psychological sciences, associate professor (Russia)

A. Teslenko, academician, doctor of pedagogic sciences (Kazakhstan Republic), doctor of social sciences (Russia), professor (Kazakhstan)

F. Khamatnurov, doctor of pedagogic sciences, professor (Russia)

A. Shaidullina, doctor of pedagogic sciences (Russia)

E. Burns, PhD in Educational Sciences, MEd (University of Birmingham, UK) (Finland)

F.(P.C.M.) De Jong, PhD in Psychology, Professor, Professor of Education (Netherlands)

A. Tadić, PhD in Pedagogy (Serbiya)

Journal is registered in the Ministry of the Russian Federation for Affairs of the Press, Television and Radio Broadcasting and Mass Communication Media. The certificate of registration is ПИ № ФС 77-76265 от 19.07.2019.

The journal is included into the list of periodicals of the Russian Federation in which the main results of theses for the degree of Candidate of Science and Doctor of Science are published.

It is included in the system of the Russian Science Citation Index.

Address of edition: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12, apt. 320.

The address of the publisher: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12, Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems

E-mail: kpj07@mail.ru. Official site: <http://kp-journal.ru>

Distributed by subscription. Price is free. Subscription index in the catalogue «Rospechat» is 16885. Issued 6 times a year.

When quoting a reference to the journal is obligatory.

© Kazan Pedagogical Journal, 2019

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ISSN 1726-846X

2019, № 4(135)

Научно-теоретический журнал. Издаётся с октября 1995 г.
До 2003 г. назывался «Профессиональное образование».
Основан академиком РАО д.п.н., профессором Г.В. Мухаметзяновой

Учредители:

ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»

РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА:

Главный редактор:

Камалеева А.Р. – доктор педагогических наук, доцент

Зам. главного редактора:

Левина Е.Ю., доктор педагогических наук

Хусаинова С.В., кандидат психологических наук

Редактор, корректор:

Мухаметзянова Л.Ю., кандидат педагогических наук, доцент

Редактор, переводчик:

Шибанкова Л.А., кандидат педагогических наук, доцент

Кац А.С.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

Вербицкий Андрей Александрович, академик РАО, д.п.н., профессор (Москва, Россия)

Гайсина Гузель Иншаровна, д.п.н., профессор (Уфа, Россия)

Грязнов Алексей Николаевич, д.псих.н. (Казань, Россия)

Гусейнов Александр Шамильевич, д.псих.н., доцент (Краснодар, Россия)

Зарубин Валерий Григорьевич, д.соц.н., профессор (Санкт-Петербург, Россия)

Леонов Николай Ильич, д.псих.н., профессор (Ижевск, Россия)

Масалимова Альфия Рафисовна, д.п.н., доцент (Казань, Россия)

Махиянова Алина Владимировна, д.соц.н., доцент (Казань, Россия)

Олейникова Ольга Николаевна, д.п.н., профессор (Москва, Россия)

Прялухина Алла Вадимовна, д.псих.н., доцент (Мурманск, Россия)

Рожков Михаил Иосифович, д.п.н., профессор (Москва, Россия)

Славутская Елена Владимировна, д.псих.н., доцент (Чебоксары, Россия)

Смолянинова Ольга Георгиевна, академик РАО, д.п.н., профессор (Красноярск, Россия)

Стукалова Ольга Вадимовна, д.п.н., доцент (Москва, Россия)

Тесленко Александр Николаевич, академик АПНК, д.п.н. (РК), д.соц.н. (РФ), профессор (Астана, Казахстан)

Хаматнуров Фердинанд Тайфукович, д.п.н., профессор (Екатеринбург, Россия)

Шайдуллина Альбина Рафисовна, д.п.н. (Альметьевск, Россия)

Бернс, Эйла, доктор наук в сфере образования, магистр педагогических наук (Финляндия)

Де Джонг, Франк, доктор психологических наук, профессор, профессор Образования (Нидерланды)

Тадик, Александр, доктор педагогических наук (Сербия)

Зарегистрирован в Министерстве по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации РФ. Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-76265 от 19.07.2019.

Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК РФ.

Включён в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Адрес редакции: 420039, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Исаева, 12, к. 320.

Адрес издателя: 420039, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Исаева, 12, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»

E-mail: kpj07@mail.ru. Официальный сайт: <http://kp-journal.ru>

Распространяется по подписке. Цена свободная. Индекс подписки в каталоге «Роспечать» – 16885. Выходит 6 раз в год.

При цитировании ссылка на журнал обязательна.

© Казанский педагогический журнал, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

| | |
|--|----|
| Сергеева М.Г., Макарова В.В. КОМПЕТЕНЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРА МЕНЕДЖМЕНТА..... | 6 |
| Сергеева М.Г. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА..... | 10 |
| Макарова В.В. СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И СЛОЖНОСТЬ ЕЕ ОЦЕНКИ..... | 16 |
| Кабкова Е.П. ВОЗМОЖНОСТИ РАСШИРЕНИЯ СПЕКТРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕМ И СРЕДНЕМ СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА..... | 20 |
| Мишнина Е.И., Мишин М.Н. ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... | 24 |
| Раковская О.Л. О ПОДХОДАХ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 29 |
| Щекочихина Е.В. ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ..... | 35 |

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ

| | |
|---|----|
| Жгенти И.В. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СОТРУДНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ: КОМПЛЕКСНАЯ МОДЕЛЬ И ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД..... | 39 |
|---|----|

ПЕДАГОГИКА БЕЗОПАСНОСТИ

| | |
|---|----|
| Оганесян С.С. ИСТОКИ ЭКСТРЕМИЗМА И ТЕРРОРИЗМА СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ | 44 |
| Стукалова О.В., Береговая Е.Б. АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ..... | 52 |
| Коршунова О.Н., Хамматов Ш.С. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ИСТОРИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ В КООРДИНАТАХ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИИ..... | 56 |

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

| | |
|---|----|
| Славутская Е.В., Вострецова Н.С. НЕЙРОСЕТЬ, КАК ИНСТРУМЕНТ АНАЛИЗА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ..... | 61 |
| Фаустова И.В. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... | 66 |
| Ильясов Д.Ф., Буров К.С., Севрюкова А.А., Селиванова Е.А. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ НЕБЛАГОПРИЯТНОГО СОЦИАЛЬНОГО КОНТЕКСТА НА ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ К АГРЕССИВНОМУ И ПРОТИВОПРАВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ..... | 71 |
| Костина Л.А., Кубекова А.С., Мамина В.П. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИТУАЦИИ РАЗВОДА РОДИТЕЛЕЙ..... | 78 |

| | |
|---|-----|
| Шакирова Г.Ф. ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ С ДИСГАРМОНИЧНЫМ РАЗВИТИЕМ ВНЕ СФЕРЫ ИНТЕРЕСОВ ШКОЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ..... | 84 |
| Хайрова З.Р. СООТНОШЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ У ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ ОДАРЕННОСТИ..... | 89 |
| Ушева Т.Ф., Федосова И.В. РАЗВИТИЕ НОРМАЛЬНОГО ПЕРФЕКЦИОНИЗМА КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА..... | 94 |
| Усынина Т.П., Маликов Л.В. ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА..... | 101 |
| Сорокина М.Ю. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ К РАБОТЕ С КЛИЕНТАМИ..... | 107 |
| Пилишвили Т.С., Дюкарева Ю.А. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ | 112 |
| Минахметова А.З., Гатауллина Р.Ф., Адигамова Э.Б. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К ВОЛОНТЕРСТВУ..... | 119 |
| Борисова Е.В. ОСОБЕННОСТИ СВЯЗИ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО И ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЕЙ..... | 125 |
| Сарычева Ю.В., Курусь И.А., Пономаренко И.В., Лазюк И.В., Гладких М.А., Абрамова Е.Д. ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ, ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В КРИЗИСЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ 4 КУРСА..... | 132 |
| Пятакова Е.Н., Леонтьева И.Н., Девятова И.Е. РЕСУРСЫ «НАВИГАТОРА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА» В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ | 137 |
| Шатунова О.В., Минахметова А.З., Талышева И.А., Пешкова М. ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ РОССИЙСКИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 143 |
| Разорвина А.С. РЕТРОСПЕКТИВА МОРАЛЬНЫХ УСТОЕВ РОССИЙСКОЙ СЕМЬИ В АСПЕКТЕ ЗОЛОТОГО ПРАВИЛА НРАВСТВЕННОСТИ..... | 151 |

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

| | |
|---|-----|
| Рерке В.И., Портная Я.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТРОЛЛЕРОВ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ..... | 155 |
| Набиуллина О.Г. ТРАНСФОРМАЦИЯ СМЫСЛОВОГО НАПОЛНЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ТРУД», КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ..... | 160 |
| Зайцева М.Ю. ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ И СПОСОБОВ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ТЕЛЕВИЗИОННЫХ ЖУРНАЛИСТОВ..... | 165 |
| Галимов Р.Р. СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПРИ РАЗРЕШЕНИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ..... | 171 |
| Валиуллина Е.В., Шиллер В.В., Боровикова З.В. ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖЭТНИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ..... | |

| | |
|------------------------|--|
| Информация..... | |
|------------------------|--|

ПЕДАГОГИКА

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

УДК 378

КОМПЕТЕНЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРА МЕНЕДЖМЕНТА

М.Г. Сергеева, В.В. Макарова

Аннотация. В статье рассматривается значение формирования компетенции социального взаимодействия бакалавра менеджмента в профессиональной деятельности. Описаны содержание компетенции социального взаимодействия для студентов менеджмента, ее составляющие элементы. Актуальность данной темы обусловлена тем, что данная компетенция соотносится с умением анализировать конкретные социально-общественные ситуации, а так же помогает в принятии решений и позволяет действовать на основании личной и общественной выгоды. Определена роль профессионального образования в формировании компетенции социального взаимодействия. Главной задачей профессиональной подготовки в процессе формирования компетенции социального взаимодействия выступает закрепление и конкретизация профессиональных знаний, умений и навыков, приобретённых в результате теоретического обучения, однако, неотъемлемой частью данной компетенции является формирование качеств личности будущего менеджера, необходимых для выполнения профессиональных функций на должном уровне. Компетенция социального взаимодействия рассматривается как ключевая компетенция будущего менеджера и является основой развития остальных профессиональных компетенций.

Ключевые слова: компетенция социального взаимодействия, бакалавр менеджмента, профессиональное образование.

COMPETENCE OF SOCIAL INTERACTION AS THE BASIS OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE BACHELOR OF MANAGEMENT

M. Sergeeva, V. Makarova

Abstract. The article discusses the importance of the formation of the competence of social interaction of the bachelor of management in professional activities. The content of social interaction competence for management students, its constituent elements are described. The relevance of this topic is due to the fact that this competence is related to the ability to analyze specific social and social situations, as well as helps in making decisions and allows you to act on the basis of personal and public benefit. The role of vocational education in the formation of the competence of social interaction is defined. The main task of vocational training in the process of forming the competence of social interaction is the consolidation and concretization of professional knowledge and skills acquired as a result of theoretical training; however, an integral part of this competence is the formation of personality traits of the future manager necessary to perform professional functions at the proper level. The competence of social interaction is considered as the key competence of the future manager and is the basis for the development of the remaining professional competencies.

Keywords: competence of social interaction, bachelor of management, professional education.

В современном обществе получение высшего образования расценивается как must-have и для большинства является неотъемлемой частью жизни. Основной целью высшего образования является общее и профессиональное развитие личности, становление её профессиональной культуры.

Цель высшего образования делится на три направления, первое направление предполагает создание условий для овладения человеком знаниями и навыками в сфере профессиональной деятельности, получения определенной

квалификации, что способствует участию личности в общественно полезном труде в соответствии с её интересами и компетенциями.

В дополнение к этому высшее образование может рассматриваться как способ самореализации личности, поскольку именно в профессиональной деятельности человек готов раскрыть все свои скрытые способности, о которых возможно не знал и он сам. Также это способствует развитию таких качеств, как социальная самозащита, социальная устойчивость

и быстрая адаптация в условиях рыночной экономики.

Второе направление включает в себя воспитание социально активной личности, которая в своей жизни должна руководствоваться общечеловеческими и культурно-национальными ценностями, а также имеет готовность к преобразованию производственного и экономического процессов, общественных отношений, готова нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности.

Третье направление предопределяет текущие и перспективные требования производства в

квалифицированных специалистах, чей уровень подготовки должен соответствовать требованиям научно технического и социального прогресса [4].

Основной целью высшего образования является получение теоретических знаний, приобретение практических умений и навыков, соответствующих основным требованиям подготовки бакалавра в сфере экономики и управления. Например, бакалавр менеджмента – это выпускник с высшим образованием по направлению 38.03.02 «Менеджмент», получивший базовую подготовку, которая предполагает направления обучения, представленные на рисунке 1.



Рисунок 1. – Направления обучения при подготовке менеджеров [3;7]

Ведущие коммерческие компании и предприятия играют немаловажную роль при формировании востребованных профессиональных компетенций будущих бакалавров менеджмента. Например, по мнению многих исследователей современному бакалавру менеджмента необходимо обладать набором социальных и профессиональных компетенций, которые помогут ему овладеть такими характеристиками, как успешность, мобильность, адаптивность, помогут обеспечить социальную

защищенность на рынке труда в профессиональной сфере.

Особое значение имеет компетенции социального взаимодействия, поскольку она может являться ключевой в формировании и развитии профессиональных качеств личности. Само определение компетенции социального взаимодействия является не до конца раскрытым. Опираясь на психолого-педагогическую литературу, можно сделать вывод, что компетенция социального взаимодействия рассматривается как способность адекватного

реагирования на процесс установления взаимопонимания, способность избежать конфликтных ситуаций, а также возможность создать доверительный климат внутри профессионального коллектива.

Выделяют следующие действия, относящиеся к содержанию компетенции социального взаимодействия:

- осуществление социально нормативного взаимодействия, эффективное сотрудничество профессиональной деятельности;
- соблюдение статусно-позиционных, ролевых отношений в коллективе;
- умение выполнять ролевые функции лидера или менеджера и подчинённого [6].

Компетенция социального взаимодействия выступает как источник знаний и опыта активной гражданско-общественной деятельности в сфере семейных, трудовых, экономических, политических и общественных отношений. Владение данной компетенцией соотносится с умением анализировать конкретные социально-общественные ситуации, а также помогает в принятии решений и позволяет действовать на основании личной и общественной выгоды.

Компетенцию социального взаимодействия бакалавра менеджмента в процессе осуществления социально-педагогической деятельности можно представить в качестве особого вида отношений между субъектами деятельности, который подразумевает под собой взаимное воздействие сторон, взаимовлияние, а также включает в себя обмен информацией и способствует эффективным совместным усилиям при решении социально-педагогических задач [1].

Сущностью профессиональной подготовки при формировании и развитии компетенции социального взаимодействия является реализация практического обучения, а также самостоятельная работа студентов в условиях высшего профессионального образования [5].

Данный подход, во-первых, позволяет дополнять теоретическое обучение практической подготовкой, а во-вторых, таким образом, происходит обеспечение преемственности образования и практических навыков. Главной задачей профессиональной подготовки в процессе формирования компетенции социального взаимодействия выступает закрепление и конкретизация профессиональных знаний, умений и навыков, приобретённых в результате теоретического обучения, однако, неотъемлемой частью данной компетенции является формирование качеств личности будущего менеджера, необходимых для выполнения профессиональных функций на должном уровне.

Использование ресурса профессионального обучения в рамках формирования компетенции социального взаимодействия позволяет:

- минимизировать время, отведённое для адаптации выпускника на рабочем месте;
- повысить мобильность будущих бакалавров в процессе освоения, а также разработки инновационных технологий, способствующих ускоренному росту профессиональных навыков;
- разработать новые предложения по повышению эффективности содержания процесса подготовки будущих бакалавров менеджмента;
- наладить эффективную обратную связь коммерческих предприятий и учебных заведений.
- создать метод оценки качества процесса подготовки будущих менеджеров [8].

В настоящее время в системе образования при формировании и развитии компетенции социального взаимодействия наибольшее внимание уделяется тому, что в профессиональной подготовке применяется компетентностный подход, который формируется федеральными образовательными стандартами нового поколения 3+ и делает его основополагающим при подготовке менеджеров и экономистов [2].

Практически все федеральные стандарты образования на данный момент ориентированы на интеграцию в мировое или даже европейское образовательное пространство, распространяя на всю систему образования компетентностный подход и его двухуровневую подготовку специалистов, включающая уровни бакалавриата и магистратуры [6].

Приобретённые практические навыки и умения бакалавра менеджмента могут позволить осуществить не только эффективную управленческую деятельность, но и обеспечить социальные изменения с целью создания благополучия жизни человека и общества в целом, отдельных людей, семей, групп.

Эффективное применение компетенции социального взаимодействия профессиональной деятельности бакалавра менеджмента может повлиять на:

- эффективные изменения мобильности и критичности мышления, системности знаний и применения способов овладения ими в профессиональной деятельности;
- усовершенствование регуляции мыслительных процессов;
- навык адаптации к изменению научной и специальной информации;
- развитие способности к индивидуальному творческому подходу в процессе самостоятельного принятия решений, носящих

научный и профессиональный характер, отражающий будущую профессию [7].

Основополагающими элементами компетентности социального взаимодействия являются метод и модель учебной профессиональной деятельности в качестве продукта саморазвития студента.

В качестве вывода определяем, что компетенция социального взаимодействия рассматривается как ключевая компетенция будущего менеджера и является основой развития остальных профессиональных компетенций. Необходимо обратить внимание на то, что к процессу профессиональной подготовки будущих бакалавров менеджмента следует подключить потенциальные возможности социума и большее внимание уделять реальным жизненным

ситуациям как профессиональной, так и личной жизни студента.

Подводя итог, следует заметить, что компетенция социального взаимодействия бакалавра менеджмента является одной из характеристик личности профессионала в области управления, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о различных культурах, реализующихся через практические умения и навыки, позволяющие успешно выполнять задачи профессиональной деятельности. Компетенция социального взаимодействия бакалавра менеджмента может явиться одним из составных элементов в структуре профессиональной компетентности и необходимой предпосылкой его готовности к профессиональной деятельности.

Литература:

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В.С. Агеев. – М.: Изд-во МГУ, 2011. – 153 с.
2. Андреев А.А. Педагогика высшей школы: новый курс / А.А. Андреев. – М.: ММИЭИФиП, 2012. – 264 с.
3. Басов Н.Ф. Социальный педагог: Введение в профессию: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А.Н. Кравченко. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 256 с.
4. Беспалова Н.В. Особенности подготовки педагогических кадров в университете: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.В. Беспалова. – Саранск, 2013. – 21 с.
5. Зайнышев И.Г. Анализ состояния подготовки специалистов по социальной работе в вузах Российской Федерации / И.Г. Зайнышев, П.Е. Злобин // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2012. – № 4. – 35 с.
6. Койнова Ю.В. Формирование профессиональной компетентности социальных работников в процессе вузовского обучения (на материале Германии): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Койнова. – М., 2013. – 24 с.
7. Кукушкин В.С. Теория и методика обучения / В.С. Кукушкин. – Ростов н/Д.: Феникс, 2015. – 474 с.
8. Левшина В.В. Развитие методологии создания системы менеджмента качества вуза // Университетское управление: практика и анализ. – 2012. – № 2(25). – 163 с.

Сведения об авторах:

Сергеева Марина Георгиевна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник НИЦ-2 Федерального казенного учреждения «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России), e-mail: sergeeva198262@mail.ru

Макарова Вера Владимировна (г. Нижний Новгород, Россия), аспирант ГБОУ ДПО Нижегородский институт развития образования, e-mail: makarovavera93@mail.ru

Data about the authors:

M. Sergeeva (Moscow, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, associate Professor, Senior research associate of NITs-2 of Federal state institution "Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia" (FKU Scientific Research Institute FSIN of Russia) (Moscow, Russia), e-mail: sergeeva198262@mail.ru

V. Makarova (Nizhny Novgorod, Russia), graduate student of Nizhny Novgorod Institute of Education Development, e-mail: makarovavera93@mail.ru

УДК 378

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА

М.Г. Сергеева

Аннотация. В статье рассматривается вопрос эффективной профессиональной подготовки менеджеров образования; особое внимание уделено формированию управленческой культуры менеджера, которая отражает квалификацию и компетентность не только руководителя, но и организации в целом. Перечислены функции управленческой культуры, а так же определены особенности управленческой культуры менеджера. Управленческая культура формируется, развивается и функционирует в процессе практической деятельности субъектов управления. Для того, что бы повысить уровень управленческой культуры необходимо пользоваться актуальными знаниями сущности управления, а так же применять современные методы управления, соответствующие организационной структуре организации.

Ключевые слова: управленческая культура, менеджер, управление, функции управленческой культуры.

VOCATIONAL TRAINING MANAGERS OF EDUCATION WITH USE PEDAGOGICAL MANAGEMENT

M. Sergeeva

Abstract. In article the question of effective vocational training of managers of education is considered; special attention is paid to formation of administrative culture of the manager which reflects qualification and competence not only the head, but also the organizations in general. Functions of administrative culture are listed, and features of administrative culture of the manager are also defined. Administrative culture is formed, develops and functions in the course of practical activities of subjects of management. To increase the level of administrative culture it is necessary to use relevant knowledge of essence of management, and also to apply the modern methods of management corresponding to organizational structure of the organization.

Keywords: management culture, manager, management, functions of management culture.

Процессы модернизации, реструктуризации и оптимизации отечественного образования требуют от менеджеров образования умений анализировать образовательный процесс, выбирать оптимальную стратегию и тактику развития образовательной организации, предлагать и разрабатывать индивидуальные образовательные траектории обучающимся, нести ответственность за принятые управленческие решения, осуществлять контрольную, корректирующую и оценочную функции в современной конкурентоспособной образовательной организации.

В настоящее время происходит процесс осмысления образовательного процесса с точки зрения экономики, менеджмента, педагогики, психологии с целью придания ему научности и обоснованности. Многие зарубежные и российские исследователи убеждены в том, что менеджмент востребован не только в производственных процессах, но и в сфере сложнейших педагогических систем. При моделировании процесса профессиональной подготовки менеджера образования мы основывались на теории управления социальными системами, представленные в трудах таких исследователей как Ансофф И.,

Батышев С.Я., Орешкина А.К., Цибизова Т.Ю., Суходимцева А.П. и др. При изучении научно-педагогической литературы мы пришли к выводу о том, что профессиональная деятельность менеджера образования коррелирует с перспективными направлениями развития всей образовательной системы, находящейся в постоянном развитии и совершенствовании с использованием инновационных процессов в проектировании и апробации менеджерского, содержательного, деятельностно-технологического, контрольно-оценочного элементов образовательного процесса.

Особенности и сущностная характеристика профессиональной деятельности менеджера образования определяются способностью и готовностью выполнять конгруэнтные виды деятельности с учетом профессиональных функций менеджера: прогностической, социально-экономической, управленческой, проектировочной, комбинированной. Главная задача менеджера образования заключается в эффективной организации образовательного процесса, обеспечивающего качество предоставления профессиональных образовательных услуг в условиях конкуренции между учебными учреждениями.

Ведущим направлением в профессиональном обучении менеджера образования выступает подготовка к осуществлению управленческо-педагогической деятельности, предполагающей взаимосвязь как менеджерской, так и педагогической вузовской подготовки, с учетом комплексности, системности, интегративности.

Мы солидарны с Е.В. Пичугиной [8] и придерживаемся следующих трактовок понятий и определений.

Менеджер образования — это субъект управления процессами обучения, воспитания и развития личности обучающегося, реализующий в педагогической практике управленческо-педагогические функции, предусматривающие подготовку востребованного на рынке труда специалиста посредством применения трудовых, материальных, информационных, социально-экономических, научных и методических ресурсов с использованием принципов, функций, методов, технологий менеджмента.

Управленческо-педагогическая деятельность — системная последовательность алгоритмических шагов, направленных на проектирование комфортной образовательной среды, социализацию обучающихся, эффективное повышение квалификации субъектов образовательного процесса во взаимосвязи «административное управление — управление образовательным процессом — самоуправление», которая гарантирует непрерывное развитие образовательной организации.

Управленческо-педагогическая подготовка — специально организованный образовательный процесс с целью продуктивного диалога педагога и обучающихся, основным результатом которого должна стать готовность к будущей профессиональной деятельности, основанная на глубоких знаниях, сформированных компетенций в сфере управленческо-педагогической деятельности.

На основании изученных научно-педагогических источников по педагогическому менеджменту нами выделены базовые теоретические подходы, являющиеся основой управленческо-педагогической подготовки менеджеров образования: *системный* (отвечает за взаимосвязь всех компонентов профессионального обучения), *программно-целевой* (осуществляет иерархию целей в управленческой структуре образовательной организации), *профессиографический* (изучает профессиональную деятельность и модель личности будущего менеджера образования).

В процессе исследования мы ориентировались на профессиограмму менеджера

образования, разработанную Е.В. Пичугиной [7], под которой исследователь понимает описание сущностной характеристики профессии с учетом требований к званиям, умениям, навыкам и качествам специалиста, лежащим в основе его квалификационных требований.

Анализ профессиологического, нормативного, психологического, содержательного, личностного, технологического, информационного блоков профессиограммы выявил, что с помощью профессиограммы предоставляется возможным изучить разностороннюю деятельность менеджера образования по двум векторам: модель личности и модель деятельности будущего специалиста [7;8]:

1. *Общая характеристика специальности.* Область профессиональной деятельности менеджера образования — обеспечение эффективного управления образовательным процессом; организация менеджерской деятельности в образовательной организации; практическая реализация педагогического менеджмента в условиях развития учебного заведения.

Менеджер образования должен осуществлять следующие виды профессиональной деятельности: социально-педагогическую, организационно-управленческую, социально-экономическую, психолого-педагогическую, научно-педагогическую, социально-прогностическую, экономико-управленческую, социально-педагогическую и др.

2. *Характеристика личностных и профессиональных качеств и способностей, необходимых для реализации профессиональной деятельности.*

3. *Содержание образования.* Выделены следующие блоки, формирующие систему знаний, умений и навыков в управленческо-педагогической сфере: *общенаучный* (общегуманитарные, естественно-научные дисциплины, призванные гарантировать классически фундаментальную подготовку менеджеров образования, формирование управленческой культуры специалистов), *менеджерский* (обеспечивает эффективный педагогический менеджмент), *экономический* (отвечает за формирование экономических компетенций, направленных на успешное принятие экономически обоснованных управленческих решений по оптимизации расходов и повышению рентабельности образовательной организации) и *педагогический* (обеспечивает качественную подготовку менеджера образования, востребованного и успешного специалиста, способного выстроить

свою профессиональную карьеру, отвечающую требованиям времени и развитию общества).

4. *Профессиональные функции менеджера образования:*

– *на административном уровне:* разработка концептуальных положений стратегического развития образовательной организации с привлечением специалистов в области педагогического менеджмента, экономики, психологии, менеджмента качества образовательных услуг; разработка планов и прогнозов эффективной работы педагогического коллектива и всей образовательной организации в целом; организация эффективной и системной работы по управлению педагогическими кадрами в учебном заведении и инновационной педагогической деятельностью; разработка плана мотивационно-стимулирующих показателей профессиональной деятельности педагогов и административно-управленческого персонала, контроль и оценка деятельности как структурных подразделений, так и конкретного педагогического работника;

– *на педагогическом уровне* реализуются такие функции как: *образовательные* (педагогическое сопровождение заложения базы системных знаний и практических навыков профессиональной деятельности); *воспитательные* (формирование профессионально-мотивационного вектора обучающихся, формирование управленческой культуры будущего менеджера образования); *развивающие* (повышение уровня профессиональных знаний, формирование профессионально важных качеств будущего менеджера образования); *инновационные* (реализация инноваций в педагогическую практику образовательной организации, повышающих эффективность учебного процесса); методические, научные и другие функции;

– *на уровне самоуправления:* постановка целей для личного саморазвития и профессионального совершенствования; формулировка задач для эффективного достижения целей; готовность идти на риск в принятии управленческих решений в условиях неопределенности; владение технологиями тайм-менеджмента.

Постоянно меняющиеся условия внешней среды любой организации предъявляют новые требования к уровню образования, квалификации менеджеров, что способствует развитию такого понятия и явления как управленческая культура.

Управленческая культура менеджера рассматривается как новое и важное направление в сфере управления. Данному явлению уделяется большое внимание, как со стороны руководителей организаций, так и со стороны

преподавательского состава высших учебных заведений, в качестве ответа на спрос потребителей. Управленческая культура менеджера неразрывно связана с его личностными качествами и профессиональными навыками и умениями. Структура управленческой культуры может быть представлена тремя элементами [6]:

1. Совокупность управленческих знаний выражается в форме приобретенных основ теории управления и менеджмента, пропущенных через призму сознания, эмоций и чувств.

2. Управленческие отношения, способствующие применению теоретических основ на практике, социализации управленческой деятельности.

3. Управленческая деятельность, позволяющая трансформировать имеющиеся знания, нормы и ценности в устойчивые качества и характеристики конкретной личности.

Для формулировки понятия «управленческая культура менеджера», необходимо определить какое место данная культура занимает среди прочих, смежных культур, см. рисунок 1.

Рисунок 1 показывает, что управленческая культура относится к категории профессиональной культуры.

Профессиональная культура является важным социокультурным фактором становления личности, который характеризуется нормами и стандартами, связанными с конкретным родом деятельности, определяя личность к определенной социально-профессиональной группе [1].

Управленческая культура менеджера предполагает владение менеджером соответствующими знаниями, которые раскрывают содержание управленческих функций, управленческой коммуникации, теорий мотивации сотрудников, а так же соответствие требованиям к личным характеристикам руководителя как лидера: его индивидуальным способностям и дарованиям, профессиональным компетенциям. Управленческую культуру менеджера необходимо формировать в процессе его профессиональной подготовки в высшем учебном заведении. Влияние социальной среды и личных потребностей студента способствует непрерывному развитию и самосовершенствованию. Оценка владения управленческой культурой проводится с помощью разграничения ее на уровни, представленные на рисунке 2.

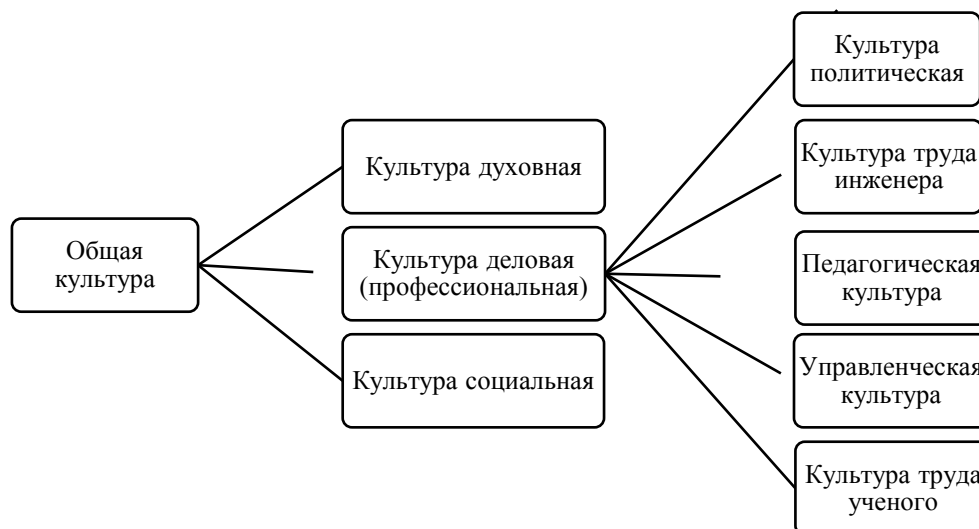


Рисунок 1. – Классификация культуры [5]

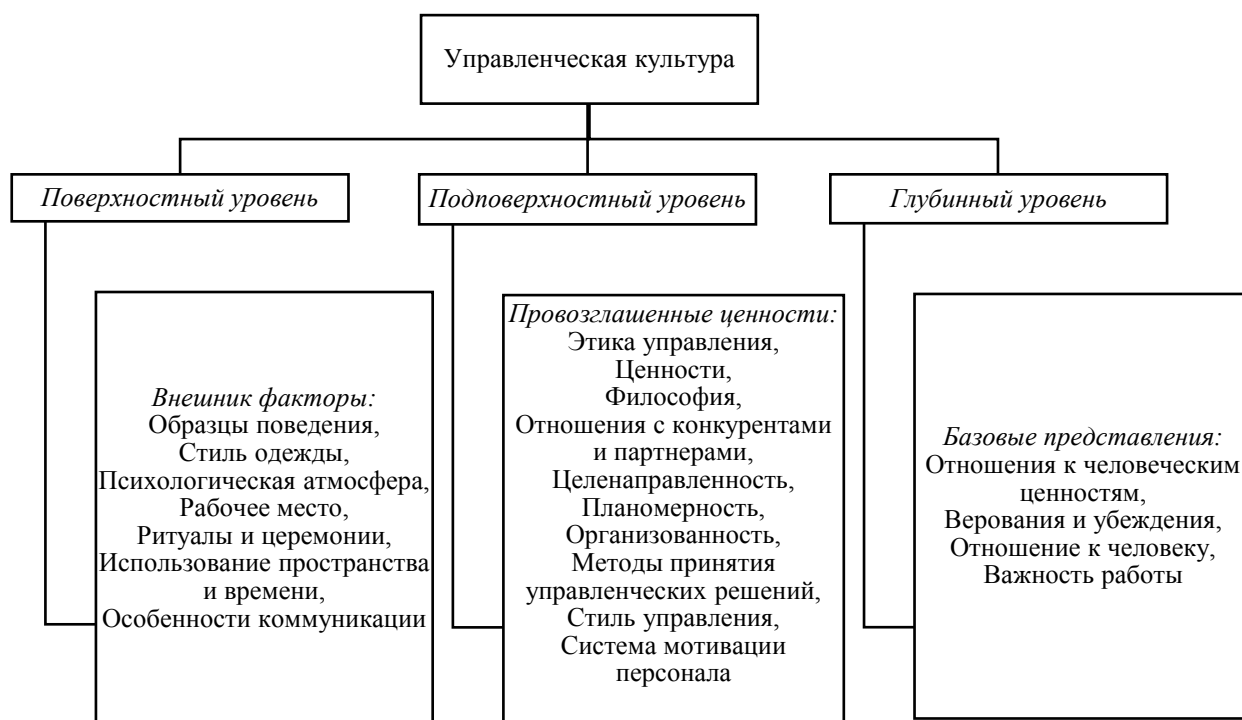


Рисунок 2. – Уровни управленческой культуры по Э.Шейну [2]

Процесс управления существует в каждой сфере деятельности человека, в которой требуются знания, навыки и опыт людей. Эффективность управленческой деятельности зависит от множества факторов, включая индивидуально-психологические особенности личности, степень соответствия личности особенностям управления, организаторские способности, внутреннюю готовность к управлению и т.д. Социализация оказывает весомое влияние на формирование управленческой культуры менеджера. Именно в условиях социального взаимодействия менеджер

начинает понимать не только цели организации, но и индивидуальные цели сотрудников, что в свою очередь определяет управленческую культуру.

Управленческая культура носит больше практический характер, нежели теоретический. Ее особенность заключается в том, что она представляет собой практическую систему мер и методов, имеющих прямое отношение к практике. В связи с этим необходимо определить функции, которые выполняет управленческая культура, см. таблицу 1.

Управленческая культура формируется, развивается и функционирует в процессе практической деятельности субъектов управления. Для того, что бы повысить уровень управленческой культуры необходимо пользоваться актуальными знаниями сущности управления, а так же применять современные методы управления, соответствующие организационной структуре организации.

Качество управленческой культуры полностью зависит от применения современных методов управления, что характеризует управленческую культуру как совокупность управляющих действий и решений, которые направлены на сохранение целостности всей организации, а так же на развитие отдельных структурных подразделений.

Таблица 1. – Функции управленческой культуры [3]

| Функция | Характеристика |
|---------------------------------------|---|
| 1. Содержательная функция | Позитивное влияние на формирование имиджа организации. Управленческая культура определяется благодаря ценностям, которые создаются в рамках организации, а так же рекомендуется принимать и поддерживать ценности, принятые обществом, целевым потребителем. |
| 2. Воспитательная функция | Реакция на деятельность менеджера, оценка его поведения и его действий в соответствии с управленческой культурой, принятыми ценностями и базовыми положениями. Демонстрирует новому поколению, претендующему на вакантные рабочие места, хороший и плохой опыт управления, показывая разные стороны: морально-этическую, стратегическую, экономическую и т.д. |
| 3. Мотивирующая функция | Управленческая культура должна носить адекватный и объективный характер по отношению к требованиям для менеджеров, бизнеса, управления, что в свою очередь положительно влияет на мотивацию персонала, указывая на справедливость управления |
| 4. Селективная функция | Менеджеры и руководители подвержены естественному отбору в процессе взаимодействия индивидуальной и управленческой культур |
| 5. Коммуникативная функция | Люди и организации, имеющие схожие элементы культуры управления связаны между собой, что способствует решению проблем как внутренней, так и внешней коммуникации |
| 6. Направляющая и управляющая функции | Формирует и контролирует нормы и принципы поведения коллектива, которые должны быть поняты и приняты каждым сотрудником. Позволяет правильно оценить готовность коллектива к комфортному стилю управления и утвердить его для эффективности управленческой культуры в целом |
| 7. Интегративно-рефлексивная функция | Формирует специалиста, способного оценивать качество своей работы, понимающего каким способом можно повысить данное качество, интересующегося собственным развитием и повышением собственной квалификации, в соответствии с гуманистическим подходом и ценностями организации |

Основными чертами управленческой культуры менеджера являются:

1. Применение и использование современных управленческих инновационных технологий. Без умения выдвигать, применять и использовать инновационные идеи управления управленческая культура не будет являться эффективной.

2. Присутствие профессионально-организованных управляющих: руководителей, лидеров, а так же групп профессионалов – экспертов. Именно данная категория сотрудников отвечает за качество и уровень управленческой культуры, предлагая нововведения и решая задачи управления.

3. Профессионализм, как важнейший атрибут управленческой и профессиональной культуры.

Уровень профессионализма коррелируется с уровнем управленческой культуры. Данные понятия неразрывны, в силу того, что постоянное совершенствование процессов и качеств личности взаимосвязаны.

4. Культура общения является важным показателем управленческой культуры, в связи с тем, что общение обеспечивает эффективность трудовой деятельности, взаимопонимание, соблюдение правил делового и неформального поведения. С помощью социального и профессионального общения отражается уровень состояния управленческой культуры, ее плюсы и минусы.

5. Управленческая этика как важный показатель управленческой культуры менеджера

представляет собой совокупность правил и норм поведения работника по отношению к коллегам и руководящему составу [4].

Таким образом, управленческая культура менеджера представляется как теоретическая, психологическая и технологическая готовность и

способность личности компетентно реализовать в конкретных ситуациях свои знания об эффективном управлении, проявлять гибкость профессионального мышления при решении управленческих задач.

Литература:

1. Верецагина А.В. Социология управления: учебное пособие / А.В. Верецагина и др.; отв. ред. С.И. Самыгин. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 318 с.

2. Кузнецов В.В. Управленческая культура руководителя: [управление в постиндустриальном обществе]: учебное пособие / В.В. Кузнецов, О.В. Орловская. – Москва: Эгвес, 2013. – 177 с.

3. Лизина Н.В. Управленческая культура как качественный показатель управленческой деятельности / Н.В. Лизина // Ползуновский вестник. – 2006. – № 1. – С. 231–234.

4. Павлова Е.В. Управленческая культура: понятие, сущность, основные черты / Е.В. Павлова // Молодой ученый. – 2015. – № 10. – С. 1059–1061.

5. Плотникова О.А. Управленческая культура в условиях модернизации российского общества: социально-философский подход / О.А. Плотникова. –

Пятигорск: Изд-во «Пятигорский гуманитарно-технологический ун-т», 2012. – 80 с.

6. Шкаратан О.И. Русская культура труда и управления / О.И. Шкаратан // Общественные науки и современность. – 2003. – № 1. – С. 30–54.

7. Пичугина Е.В. Профессиограмма как основа профессиональной подготовки менеджера образования / Е.В. Пичугина // Теоретические и прикладные проблемы сервиса. – Москва: «Луч». – 2006. – № 4(21).

8. Пичугина Е.В. К вопросу о моделировании управленческо-педагогической деятельности менеджеров образования / Е.В. Пичугина // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: тезисы научных докладов 13-й Всероссийской научно-практической конференции. – Екатеринбург: РГППУ, 2006. – С. 141–142.

Сведения об авторе:

Сергеева Марина Георгиевна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник НИЦ-2 Федерального казенного учреждения «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России), e-mail: sergeeva198262@mail.ru

Data about the author:

M. Sergeeva (Moscow, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, associate Professor, Senior research associate of NITs-2 of Federal state institution "Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia" (FKU Scientific Research Institute FSIN of Russia), e-mail: sergeeva198262@mail.ru



УДК 378

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И СЛОЖНОСТЬ ЕЕ ОЦЕНКИ

В.В. Макарова

Аннотация. В данной статье рассматривается характеристика компетенции социального взаимодействия. Необходимость формирования компетенции социального взаимодействия в процессе профессиональной подготовки объясняется требованиями работодателей и общественности в целом. Компетенция социального взаимодействия содержит в своей структуре три элемента: интеллектуальный, мотивационно-личностный и поведенческий. Каждый из представленных элементов важно формировать и развивать в процессе профессиональной подготовки. Эффективным подходом к формированию компетенции социального взаимодействия является подход активного обучения, представленный в имитационных и неимитационных методах обучения. Для более точной интерпретации и оценки компетенции социального взаимодействия автором предложено присваивание критериев компетенции социального взаимодействия. В статье выявлены обобщенные критерии оценки компетенции социального взаимодействия, однако они могут видоизменяться в соответствии с направленностью профессиональной деятельности студентов. Несмотря на многообразие применяемых методов оценки тех или иных профессиональных компетенций, автор обращает внимание на то, что данный процесс является сложным и систематичным.

Ключевые слова: компетенция социального взаимодействия, высшая школа, методы оценки, методы активного обучения.

THE ESSENTIAL CHARACTERISTIC OF THE COMPETENCE OF SOCIAL INTERACTION AND THE COMPLEXITY OF ITS ASSESSMENT

V. Makarova

Abstract. This article discusses the characteristics of the competence of social interaction. The need to form the competence of social interaction in the training process is explained by the requirements of employers and the public as a whole. The competence of social interaction contains in its structure three elements: intellectual, motivational-personal and behavioral. Each of the presented elements is important to shape and develop in the process of training. An effective approach to the formation of the competence of social interaction is the approach of active learning, presented in imitation and non-imitation teaching methods. For a more accurate interpretation and assessment of the competence of social interaction, the author proposes the assignment of criteria for the competence of social interaction. The article identifies generalized criteria for assessing the competence of social interaction, but they can be modified in accordance with the orientation of the students' professional activity. Despite the variety of applied methods for assessing certain professional competencies, the author draws attention to the fact that this process is complex and systematic.

Keywords: competence of social interaction, higher school, assessment methods, methods of active learning.

В эпоху информационных технологий, способных автоматизировать различного рода коммуникации, по-прежнему важную роль имеет социальное взаимодействие, основанное на принципе общения «человек-человек». Важность социального взаимодействия не ограничивается неформальным общением. В рамках профессиональной деятельности, основанной на общении и коммуникации, социальное взаимодействие является основополагающим фактором формирования личности и профессионала.

В содержании социального взаимодействия выделяются восприятие и понимание человека как объекта и субъекта социальной деятельности (познание его физического и социального облика), формирование социальных отношений

(формальных и неформальных) и оказание психологического воздействия.

Для обеспечения работодателей компетентными кадрами необходимо формировать и развивать компетенции в процессе профессиональной подготовки в высших учебных заведениях, что является основной функцией любой высшей школы.

Одной из самых важных профессиональных компетенций является компетенция социального взаимодействия, определяемая в качестве спектра отношений индивида и общества в целом. Компетенция социального взаимодействия представлена интегральным свойством индивида, которое обеспечивает эффективность его вхождения в социум. И.А. Зимняя считает, что цель образовательного процесса заключается именно в том, чтобы обеспечить вхождение

личности в социум, а также в способности ее адаптации к меняющимся социальным условиям и принципам. Соответственно, можно говорить о том, что цель высшей школы – сформировать «социально компетентную личность» [8].

Социальными компетенциями выпускникам вузов также необходимо владеть, как и профессиональными, особое внимание уделяя компетентности социального взаимодействия,

которая включает в себя совокупность умений и навыков, способствующих эффективному решению конфликтных ситуаций как в профессионально-деловой, так и в личной деятельности [7].

Структура и содержание компетенции социального взаимодействия раскрывается в совокупности трех составляющих аспектов, представленных на рисунке 1.

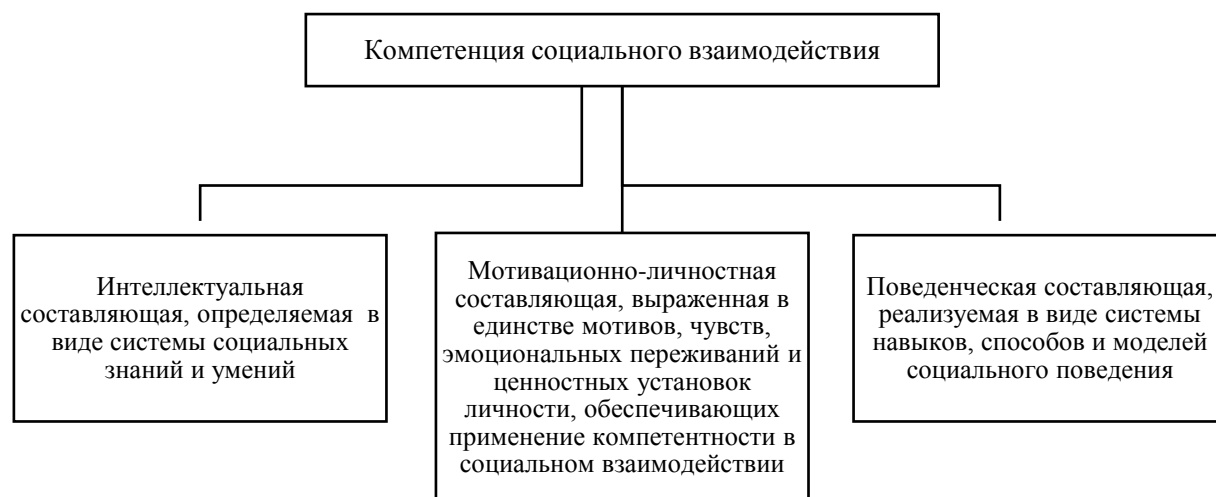


Рисунок 1. – Структура и содержание компетентности социального взаимодействия

Аспект, касающийся интеллектуальной деятельности, формирует не только знания и умения, способствующие эффективному социальному взаимодействию в рамках владения определенной информацией, но и умения, способствующие модернизировать и адаптировать собственные знания и навыки в соответствии с

предъявляемыми требованиями как в профессиональной, так и в личной жизни [6].

Формирование и развитие компетентности социального взаимодействия происходит с применением компетентностного подхода в обучении, которое включает в себя методы активного обучения, представленные на рисунке 2.

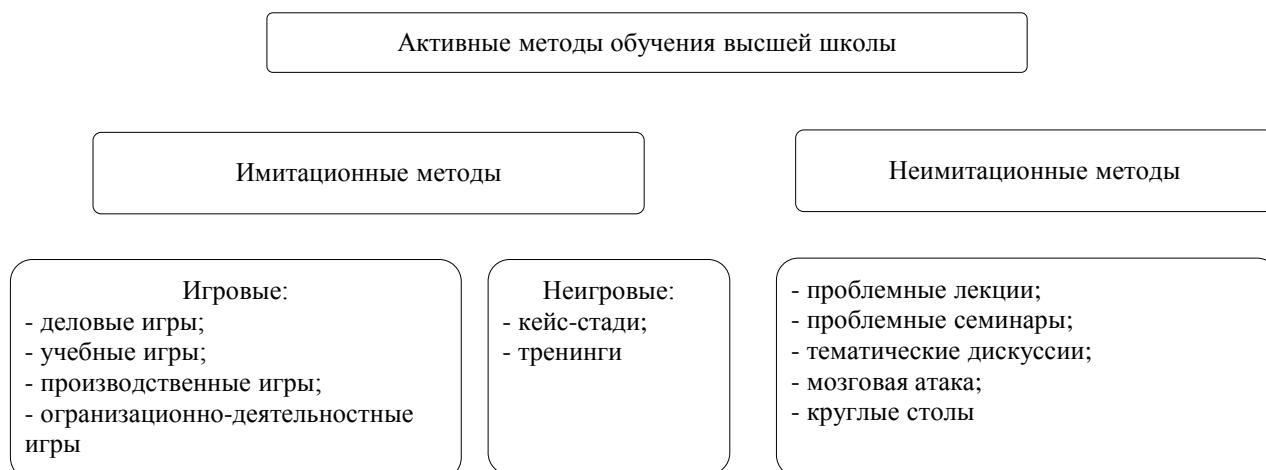


Рисунок 2. – Активные методы обучения при формировании компетенции социального взаимодействия

Совершенствование образовательного процесса происходит под влиянием современных условий развития общества, изменяя академическую модель обучения на

компетентностную. Использование активных методов обучения в профессиональной подготовке распространяется в практике преподавания и является эффективным способом

взаимодействия таких категорий, как «преподаватель – студент» и «студент – студент». Активные методы обучения формируют и развивают компетенцию социального взаимодействия студентов, направляя их знания и умения в практическую деятельность [3]. Традиционные методы обучения не подразумевают постоянного взаимодействия субъектов образования, усложняют и удлинняют формы обратной связи, что сказывается на эффективности обучения и качестве образования. Тогда как активные методы постоянно держат в тонусе как преподавателей высшей школы, так и ее студентов.

Поскольку сама компетенция социального взаимодействия является неконкретным понятием и не содержит описания профессиональной деятельности выпускника, оценить ее порой становится непосильной задачей для преподавателя. В связи с этим следует присвоить компетенции социального взаимодействия определенные критерии, которые будут подвергаться оценке в процессе обучения. От студентов в процессе формирования компетенции социального взаимодействия требуется овладение такими навыками и умениями, как:

- умение взаимодействовать с такими структурами общества, как государственные и правовые органы власти, коммерческие предприятия, структурные подразделения высшего учебного заведения, а также с неформальными группами, такими как семья, друзья, соседи и т.д.
- правовые знания профессиональной деятельности, а также профессиональная этика;
- знания и умения, позволяющие выходить из конфликтных ситуаций;
- умения и навыки, способствующие эффективному сотрудничеству в профессиональном коллективе, а также в рабочих группах и командах;
- толерантность, позволяющая принимать и уважать людей других рас, национальностей, вероисповеданий, пола, социального статуса;
- умения, определяющие социальную мобильность;
- способность эффективного взаимодействия с другими людьми, с применением креативного подхода в процессе решения профессиональных и личностных целей;
- способность регулирования социальных отношений [4;9].

Представленные выше знания и умения могут являться критериями при оценке уровня компетенции социального взаимодействия.

Однако в преподавательской практике случается так, что критерии оценивания являются неоднозначными и по-разному трактуются и воспринимаются преподавателем и студентом [2]. Для того, чтобы избежать подобных ситуаций, необходимо изначально озвучить, по каким критериям и каким качествам студент будет оцениваться в процессе профессиональной подготовке.

Однако оценивать только результат деятельности студента является ошибочным заблуждением. Необходимо учитывать важный момент при оценке компетенции социального взаимодействия – процесс обучения и выполнения заданий [1]. Поскольку данная компетенция эффективно формируется в процессе активных методов обучения, то неотъемлемым фактором оценивания является наблюдение за взаимодействием субъектов оценивания, личностных качеств и процесса их деформации [10].

Для наиболее точного определения уровня владения компетенцией социального взаимодействия необходимо сочетать различные методы оценивания, такие как:

- тестирование, определяющее степень владения теоретическими знаниями;
- интервью, предполагающее обсуждение профессиональных вопросов;
- доклад, определяющий навыки кратких характеристик сложных процессов и структурирование информации;
- презентация, помогающая оценить степень взаимодействия с аудиторией;
- отчеты о командных работах, включающие описание социальных отношений;
- оценка профессионально-личностного развития;
- экспертное решение, основанное на методе экспертных оценок;
- наблюдение, позволяющее проследить деформацию поведения определенного студента в конкретной ситуации;
- самодиагностика, позволяющая студенту проследить собственные изменения и действовать в соответствии с намеченными целями [5;11].

Несмотря на многообразие применяемых методов оценивания тех или иных профессиональных компетенций, необходимо обратить внимание на то, что данный процесс является сложным и систематичным. Невозможно обратиться к методам оценки один раз и сделать определенный вывод. Необходимо регулярно возвращаться к процессу оценивания и прослеживать динамику изменения владения компетенциями.

Литература:

1. Артемьева Г.Н. Оценка компетенций обучающихся, формируемых в процессе их профессиональной подготовки / Г.Н. Артемьева, Н.А. Зыкова // Электронный научно-образовательный вестник «Здоровье и образование в 21 веке». – 2018. - № 20.
2. Баркетова М.В. Специфика оценки профессиональных компетенций студента вуза: к постановке проблемы / М.В. Баркетова // АНИ: педагогика и психология. – 2017. - № 1(18). – С. 19-22.
3. Бурнакин М.Н. Инновационные формы и методы профессионального образования при подготовке экономистов и менеджеров / М.Н. Бурнакин, В.В. Макарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - № 59. – С. 130-132.
4. Гуковская М.В. Формирование компетенции социального взаимодействия будущего социального педагога в условиях вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М.В. Гуковская. – Москва, 2008. – 22 с.
5. Ибрагимов Г.И. Оценивание компетенций: проблемы и решения / Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова // Высшее образование в России. – 2016. - № 1. – С. 43-52.
6. Козинцева Н.М. Взаимосвязь компетентности социального взаимодействия и психологических особенностей студентов вузов: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. – Москва, 2009. – 25 с.
7. Косырев В.П., Сергеева М.Г. Модель специалиста в условиях рыночной экономики в контексте компетентностного подхода / В.П. Косырев, М.Г. Сергеева // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина»: Теория и методика профессионального образования. - М., 2008. - № 6-1(31). - С. 23-27.
8. Макарова В.В. Формирование и развитие компетенции социального взаимодействия у студентов в высшем учебном заведении / В.В. Макарова, М.Г. Сергеева // Казанский педагогический журнал. – 2019. - № 1. – С. 81-85.
9. Орешкина А.К., Сергеева М.Г. Образовательный процесс в социальном пространстве системы непрерывного образования: учебник / А.К. Орешкина, М.Г. Сергеева. – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 114 с.
10. Сергеева М.Г. Маркетинговая служба как инструмент рынка труда и рынка образовательных услуг / М.Г. Сергеева // Alma mater. - 2011. - № 11. - С. 60- 67.
11. Сергеева М.Г., Беденко Н.Н. Система оценки качества непрерывного экономического образования / М.Г. Сергеева, Н.Н. Беденко; Региональный финансово-экономический институт. – Курск, 2012. – 240 с.

Сведения об авторе:

Макарова Вера Владимировна (г. Нижний Новгород, Россия), аспирант ГБОУ ДПО Нижегородский институт развития образования, e-mail: makarovavera93@mail.ru

Data about the author:

V. Makarova (Nizhny Novgorod, Russia), graduate student of Nizhny Novgorod Institute of Education Development, e-mail: makarovavera93@mail.ru



УДК 377

ВОЗМОЖНОСТИ РАСШИРЕНИЯ СПЕКТРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕМ И СРЕДНЕМ СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА

Е.П. Кабкова

Аннотация. В данной статье на примере профессиональной подготовки студентов – будущих концертмейстеров раскрываются отличительные особенности, различные направления работы этого специалиста в сфере культуры и искусства – в вокальном, инструментальном, хоровом и хореографическом классах. Показана значимость концертмейстера как важнейшего участника музыкальной жизни, без творчества которого невозможно исполнение огромного пласта как классической, так и современной музыки. Описаны необходимые для концертмейстерской деятельности такие качества, как артистизм, наличие образного мышления, фантазии, мобильность, отзывчивость, коммуникативность, ответственность и т.п. Определен спектр педагогической, психологической и организационной составляющих профессии «концертмейстер». В статье также обращается внимание на недостатки подготовки данных специалистов, так как в учебных планах средних специальных и высших музыкальных и музыкально-педагогических учреждений все еще слабо представлены такие важнейшие направления концертмейстерской работы, как аккомпанемент в хореографическом и хоровом классах. Обоснована необходимость расширения спектра специализации в процессе профессиональной подготовки на уровне средних специальных и высших музыкальных учебных заведений.

Ключевые слова: концертмейстер, виды и направления концертмейстерской деятельности, педагогическая, психологическая и организационная составляющие профессии «концертмейстер», недостатки в организации и содержании подготовки концертмейстеров в средних специальных и высших музыкальных учебных заведениях.

OPPORTUNITIES FOR EXPANDING THE RANGE OF STUDENTS' PROFESSIONAL TRAINING IN HIGHER AND SECONDARY SPECIALIZED EDUCATION IN THE FIELD OF CULTURE AND ART

Е. Kabkova

Abstract. In this article, on the example of professional training of students – future accompanists, the distinctive features, various directions of this specialist's work in the field of culture and art – in the vocal, instrumental, choral and choreographic classes are revealed. The importance of the accompanist as the most important participant in musical life, without whose creativity it is impossible to perform a huge layer of both classical and modern music, is shown. The qualities necessary for accompaniment are described, such as artistry, the presence of imaginative thinking, imagination, mobility, responsiveness, communication, responsibility, etc. The pedagogical, psychological and organizational components of the “accompanist” profession are shown. The article also draws attention to the shortcomings in the preparation of these specialists, since the curriculum of secondary special and higher musical and musical pedagogical institutions still lacks such important areas of concertmaster work as accompaniment in choreographic and choral classes. The necessity of expanding the range of specialization in the process of professional training at the level of secondary specialized and higher musical educational institutions is substantiated.

Keywords: accompanist, types and directions of accompanist activity, pedagogical, psychological and organizational components of the profession “accompanist”, shortcomings in the organization and content of the training of accompanists in secondary specialized and higher musical educational institutions.

Современность выдвигает все более высокие требования к молодым специалистам, объему и качеству освоения им необходимых профессиональных компетенций. Наиболее востребованной сегодня становится базовая компетенция специалиста любой области человеческой деятельности – способность учиться в течение всей жизни, включающая в себя такие качества, как самостоятельность, стремление к самосовершенствованию,

любопытность, творческий подход к работе. На данный аспект профессиональных качеств еще во второй половине XX века справедливо обращал внимание выдающийся английский концертмейстер доктор музыки и почетный член Королевской музыкальной академии Джеральд Мур. Он писал: «Вечная радость моей профессии в том, что учиться нужно всегда. Возраст не имеет никакого значения, и если кто-нибудь приоткроет дверь и осветит все по-новому, я с

благодарностью вдохну свежий воздух» [1, с.25-26].

Профессия «концертмейстер» является одной из самых распространенных в области музыкального искусства. Данное понятие трактуется в двух основных смыслах:

1. концертмейстер (от нем. *Konzertmeister* – мастер концертов) в справочной литературе определяется как «первый скрипач оркестра; иногда заменяет дирижёра. В обязанности концертмейстера входит проверка правильности настройки всех инструментов оркестра. В струнных ансамблях концертмейстер является обычно художественным и музыкальным руководителем... Музыкант, возглавляющий каждую из групп струнных инструментов оперного или симфонического оркестра»;

2. «... концертмейстер – пианист-аккомпаниатор, в обязанности которого входит разучивание партий с солистами – певцами, инструменталистами, дирижерами, танцовщиками и участие в концертных выступлениях» [3].

Учитывая объем разнообразного музыкального репертуара в области ансамбля, можно утверждать, что концертмейстер – это важнейший участник музыкальной жизни, творчество которого необходимо для исполнения огромного пласта как классической, так и современной музыки.

В области образования, на всех его этапах – от начального (детские музыкальные школы, школы искусств, разнообразные музыкальные студии, кружки, инструментальные, хоровые и танцевальные объединения) до высшего (музыкальные и музыкально-педагогические вузы, хоровые и хореографические академии и т.п.) в полной мере проявляется многогранность данной профессии. Несмотря на то, что до сих пор бытует мнение о ее якобы несложности, очевидно (и это отмечается целым рядом исследователей, таких, например, как А.Д. Алексеев, И.А. Белоконов, В.Н. Бикташев, Н.М. Борисова, Г.Н. Брыкина, К.А. Виноградов, М.В. Воротной и др.), что концертмейстер – это не только музыкант-исполнитель, это и педагог, и психолог, и организатор.

Концертмейстерская работа со студентами-музыкантами включает в себя множество направлений – это, в первую очередь, непосредственное высокопрофессиональное исполнение произведений, требующее серьезной фортепианной подготовки, ансамблевой культуры и широкого культурного кругозора. Важно также учитывать и необходимость владения концертмейстером навыками чтения с

листа, транспонирования нотного текста, а также навыками аранжировки. Не менее значима и способность к импровизации – мгновенной реакции на те или иные изменения в процессе исполнения произведения.

Необходимыми качествами концертмейстера являются артистизм, наличие образного мышления, фантазии, мобильность, отзывчивость, коммуникативность, ответственность. В наибольшей полноте обучение будущих концертмейстеров представлено в музыкальных колледжах и вузах в классах концертмейстерского искусства. Однако, как правило, педагоги здесь сосредоточены на освоении вокального репертуара (романсов, песен, арий из опер) и ансамбля (в основном, дуэтов, реже трио) струнных или духовых инструментов с фортепиано. В теоретическом и методическом аспектах практически совсем не представлено такое важнейшее направление концертмейстерской работы, как аккомпанемент в хореографическом и хоровом классах.

Особой спецификой отличается работа концертмейстера хореографического класса. Необходимо отметить, что концертмейстерство в области хореографии до сих пор изучено недостаточно. Отсутствуют систематические исследования в этой области, специальная методическая литература. Налицо серьезное противоречие, когда востребованная профессия не подкрепляется серьезной подготовкой специалистов в данной области. Молодые концертмейстеры в хореографическом классе вынуждены начинать практически «с нуля», осваивая профессию в процессе практической работы. Дело в том, что в учебных планах концертмейстерских классов в вузах отсутствует специальный раздел, посвященный освоению навыков аккомпанемента танцу (в методическом плане данный аспект отчасти раскрывается для концертмейстера балета и не распространяется на другие направления танцевального искусства – народный, исторический, бальный, современный танец модерн и др.).

Отчасти теоретическая база аккомпанемента в области хореографии рассмотрена Г.А. Безуглой и Л.А. Ладыгиным. Большое значение имеет также классический труд А.Я. Вагановой «Основы классического танца», где имеются примеры музыкального сопровождения. Проблемы взаимодействия педагога и концертмейстера касаются Н.П. Базарова и В.С. Костровицкий.

Взаимодействие движения и музыки в процессе обучения танцу, неразрывное единство движения и музыки во всех проявлениях

танцевального искусства, его видах и формах и на всех возрастных уровнях является одной из важнейших, но пока еще не решенных задач. Как отмечают Е.В. Громова и С.Е. Шиеринская в своей статье «Аккомпанемент на уроке классического танца как инструмент развития музыкальности танцовщика в современном хореографическом образовании» [2], сегодня можно констатировать недооценку «роли музыкального материала как полноправного компонента в экзерсисе. Пока музыка в экзерсисе – второстепенное, а часто и случайное средство» [6].

Н.Е. Раевская отмечает, что концертмейстер в балетном классе обязан не только свободно читать музыкальный текст с листа, но и владеть музыкальной импровизацией, так как, по ее мнению, урок классического танца является примером свободного взаимодействия музыки и пластики, и концертмейстер только тогда сможет овладеть необходимыми навыками, когда самостоятельно пройдет как можно больше клавиров балетной музыки и почувствует ее специфику, ритмическую основу, текучую выразительность мелодий и увлекающую слушателей динамику. «Урок классики – это живое взаимодействие музыки и пластики, строится он на импровизационном материале. Играть по нотам надо дома: необходимо переиграть как можно большее количество балетных клавиров, это поможет войти в русло этой музыки, почувствовать ее стиль, гармоническую канву. Нотный материал можно использовать лишь в некоторых комбинациях...» [6, с.83].

Концертмейстер хора – это особое, отличающее собственной спецификой направление концертмейстерской деятельности. Несмотря на то, что исполнение музыкальных произведений с поющими солистами – это наиболее разработанный аспект концертмейстерской деятельности, при работе с хором закономерности взаимодействия голоса и аккомпанемента приобретают иное прочтение, новый смысл, приближаясь по своей наполненности к симфоническому многослойному звучанию и многоплановому взаимодействию. «Хор, как природный музыкальный инструмент, способен на разные оттенки звука, от нежного «пианиссимо» до мощного «фортиссимо», оставаясь вместе с тем верным своей певческой природе. Профессиональный концертмейстер, аккомпанируя хору, всегда должен помнить о голосовой, певческой природе хорового звука, и даже исполняя произведения, где присутствуют оттенки мощного «форте», никогда не переходить

на форсацию звука. Наоборот, опытный концертмейстер всегда стремится преодолеть ударную молотчковую природу своего инструмента, подражая хоровому звучанию» [7, с. 9].

Вместе с тем, несмотря на повсеместное распространение хоровых коллективов и очевидную востребованность профессии концертмейстера хора до сих пор наблюдается нехватка профессионалов в данной области.

При работе с учащимися детских музыкальных школ педагогическая, психологическая и организационная составляющие профессии «концертмейстер» приобретают особую значимость. Так, в обязанности концертмейстера входит разучивание с учеником нового музыкального материала, причем в том ключе, который был избран педагогом по специальности. Здесь требуются особые чуткость и тактичность, способность концертмейстера проводить в жизнь установки педагога и при этом реализовывать собственное видение содержания произведения, собственные педагогические наработки, опыт его освоения и исполнения совместно с учеником.

Особенно большая ответственность ложится на концертмейстера при исполнении зачетных и экзаменационных программ, а также во время концертного исполнения. Он обязан обеспечить ученика всем необходимым для подготовки к выступлению – организовать репетицию, уточнить временные рамки (нельзя допускать, чтобы ученик вынужден был долго ожидать своего выступления), проверить состояние инструмента, наличие необходимого нотного материала, концертного костюма, психологически настроить своего подопечного, чтобы он подошел к выступлению в лучшей форме.

Кроме того, концертмейстер в процессе выступления должен быть готов к различным непредвиденным ситуациям – ошибка исполнителя, внезапная остановка, изменения темпа и т.п., чтобы мгновенно «прикрыть» ученика, помочь ему собраться и продолжить выступление.

Важность психологического начала в работе концертмейстера отмечала в своих книгах и статьях Наталья Яковлевна Лузум – выдающийся отечественный концертмейстер, профессор Нижегородской государственной консерватории им. М.И. Глинки. Она писала, в том числе, и о так называемом «дирижерском предвидении и предслышании», которыми обладает высокопрофессиональный концертмейстер. Это качество как ничто другое помогает «спасти

ситуацию» во время концертного выступления, вовремя оказать ученику необходимую поддержку [4;5].

Таким образом, отмечаем, что профессия «концертмейстер» обладает своей ярко выраженной спецификой и многоплановостью, является востребованной в практике работы как профессиональных учебных заведений, так и в дополнительном образовании. Однако подготовка специалистов, способных к высокопрофессиональной деятельности в качестве концертмейстера вокального,

инструментального, хорового и хореографического классов, все еще оставляет желать лучшего. Особенно сложная ситуация сложилась в отношении концертмейстера хора и концертмейстера хореографического класса.

Налицо необходимость расширения спектра специализации внутри концертмейстерского класса, предоставление возможности будущим специалистам охватить основы всех направлений данной профессии, так как каждое из этих направлений обладает собственной спецификой, собственными секретами мастерства.

Литература:

1. Гриних Д. Важа Чачава: артистами рождаются / Д. Гриних // Музыкальная жизнь. – 2008. – № 10. – С. 25-26.
2. Громова Е.В. Аккомпанемент на уроке классического танца как инструмент развития музыкальности танцовщика в современном хореографическом образовании [Электронный ресурс] / Е.В. Громова, С.Е. Шиеринская. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/akkompanement-na-uroke-klassicheskogo-tantsa-kak-instrument-razvitiya-muzykalnosti-tantsovshchika-v-sovremennom-horeograficheskom>
3. Концертмейстер [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.belcanto.ru/konzertmeister>
4. Лузум Н. Я. В ансамбле с солистом / Н.Я. Лузум. – М.: Бегемот, 2005. – 96 с.
5. Лузум Н.Я. Концертмейстер в камерно-вокальном исполнительстве: сб. науч.-метод. ст. / Н.Я. Лузум // Концертмейстер: призвание и профессия. – Н. Новгород: ННГК им. М.И. Глинки, 2000. – С. 5-33.
6. Раевская Н.Е. Музыкальное оформление урока классического танца / Н.Е. Раевская. – СПб.: Союз художников, 2010. – 91 с. – С. 83.
7. Савченко Л.И. Методические рекомендации к работе концертмейстера в хоровом классе / Л.И. Савченко. – Клинцы: ГБОУ СПО «Клинцовский социально-педагогический колледж», 2013. – 77 с. – С. 9.

Сведения об авторе:

Кабкова Елена Павловна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкального искусства института культуры и искусств государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», e-mail: borisr@comtv.ru

Data about the author:

E. Kabkova (Moscow, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, professor of department of musical art of institute of culture and arts of the public autonomous educational institution of the higher education of the city of Moscow "Moscow city pedagogical university", e-mail: borisr@comtv.ru



УДК 378.14

ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.И. Мишнина, М.Н. Мишнин

Аннотация. Профессиональная готовность имеет мотивы, ценностное отношение и направленность. На современном этапе развития обучения бакалавров и магистров, по направлению подготовки «Педагогическое образование» важно формирование у студентов умения прогнозировать развитие современных социально значимых профессий, к которым относится педагогическая деятельность.

В статье предлагается исследование уровня профессиональной готовности будущих учителей географии, на основном и заключительном этапах профессионального обучения в вузе, в контексте требований ФГОС ВО и профстандарта по применению в образовательном процессе компетентного подхода. Формирование профессиональной готовности будущих учителей географии должно осуществляться через предоставление им системой образования ситуаций формирования не только теоретических знаний, но и практических умений, профессиональных навыков, чувства сопричастности к профессиональному сообществу и механизмов диагностики и самодиагностики индивидуального профессионального стиля и уровня компетентности.

Ключевые слова: профессиональная готовность, компетенции, диагностическая методика, требования ФГОС ВО, профессиональная деятельность учителя географии, география, профессиональный стиль, профессиональная самооценка.

DIAGNOSTICS OF THE READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS

E. Mishnina, M. Mishnin

Abstract. Professional readiness has its motives, values-based attitude and a certain orientation. Nowadays, building the skill to forecast the development of socially significant professions is of great importance for professional training of bachelors and masters majoring in teaching, which also belongs to such professions.

The goal of the project is to investigate the professional readiness level of future Geography teachers on the main and the final stages of their professional training in accordance with HE FSES (Federal State Education Standards for Higher Education) and occupational standards' requirements for the usage of competency-based approach in teaching. Providing future teachers with theoretical knowledge is not enough to form their professional readiness. The task of the educational system is also to build their practical functional skills, professional skills, the sense of engagement with their professional society and to teach them the mechanisms of diagnostics and self-diagnostics of individual professional style and of professional competency level.

Keywords: professional readiness, competences, diagnostic methods, HE FSES (Federal State Education Standards for Higher Education), professional activity of a Geography teacher, Geography, professional style, professional self esteem.

Исследование уровня профессиональной готовности будущих учителей географии на основном и заключительном этапах профессионального обучения в вузе в контексте требований ФГОС ВО и профстандарта является важнейшей проблемой. Для достижения этой цели необходимо решить задачи:

1. Определение методических подходов к созданию системы диагностики профессиональной готовности и возможности адаптации студентов на региональном рынке труда.
2. Разработка методики диагностического сопровождения результатов освоения компетенций по ФГОС ВО.
3. Разработка и апробация модели диагностики общей профессиональной

готовности бакалавров и магистров к деятельности в образовательных учреждениях, включающей определение индивидуального уровня владения профессиональными компетенциями (индивидуальный профессиональный стиль), способности студента к профессиональному росту и выстраиванию индивидуальной траектории развития профессиональной компетентности, потребности в самообразовании.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена требованиями, которые ставят Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования к будущей профессиональной деятельности бакалавров и магистров, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» и к

результатам освоения основных образовательных программ, выраженным через освоение ряда компетенций. У будущих учителей географии должна быть значительная географическая составляющая в общей культуре [5]. В рамках подготовки будущего учителя географии необходим регулярный контроль процесса формирования профессиональной готовности и уровня компетентности, согласно современным требованиям общества и работодателя [4;7]. Предлагаемая система диагностики профессиональной компетентности обеспечит решение данной задачи: даст значительный массив аналитической информации, будет способствовать определению направлений и перспектив профессионального роста, укреплению адекватной профессиональной самооценки, позитивной Я-концепции и устойчивости будущего учителя географии на рынке труда. Государству необходимы профессионально мотивированные педагогические кадры для работы в образовательных учреждениях, которые способны к профессиональной самооценке, осмыслению и решению своих профессиональных проблем; требуются успешные учителя, ориентированные на самодиагностику, способные выработать индивидуальный профессиональный стиль [2;3]. Следовательно, приобретает особую актуальность уточнение определения понятия «профессиональная готовность» в педагогической деятельности, выявление его инновационной сущности, структуры, создания универсального методического инструментария диагностики. Проблема, возникающая при выборе подходов к изучению уровня профессиональной компетентности, связана с тем, что значительный массив материалов, предлагаемых в научной

литературе по данному вопросу, представлен как результат применения объективных методов исследования, то есть уровень компетентности и профессиональная готовность оцениваются по данным промежуточной или итоговой аттестации студентов (оценки в зачетной ведомости). Однако, подобный, почти статистический, подход к мониторингу процесса формирования профессиональной готовности и индивидуального профессионального стиля бакалавров и магистров, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» не учитывает, что при использовании субъективных (прямых) методов изучения профессиональной готовности диагностика осуществляется на основе того, что сообщает учащийся о себе сам, то есть происходит самооценка и студент получает стимул к решению выявленных профессиональных проблем. С позиций комплексного междисциплинарного подхода, разработка и реализация которого предлагается авторами, центральным объектом диагностики, оценки и прогнозирования должна выступать профессиональная готовность как структура личности, включающая ряд компонентов, см. рисунок 1.

В результате будет формироваться информационная основа, необходимая для управления образовательным процессом подготовки бакалавров и магистров и разработки действий, позволяющих решать задачи выявления уровня профессиональной готовности с целью эффективной адаптации выпускников университета в образовательных учреждениях, соответственно запросам общества и работодателя, с учетом применения компетентностного подхода в рамках требований ФГОС ВО и профстандарта.

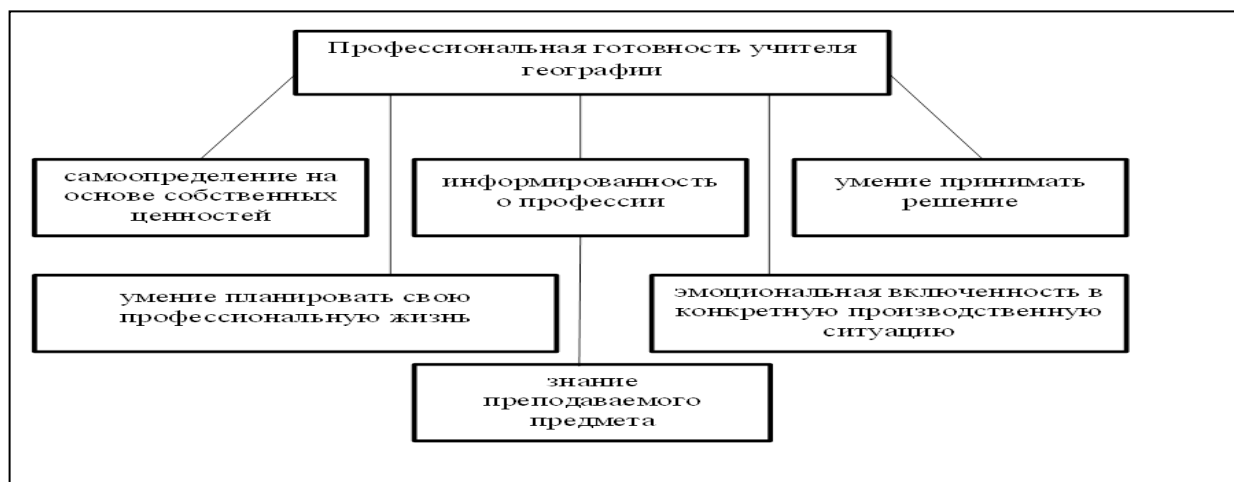


Рисунок 1. – Компоненты профессиональной готовности учителя географии

Современное образование, нацеленное на развитие личности, предполагает постоянное обновление набора компетенций, которыми должен владеть учитель [1]. Несмотря на усиление внимания к данной проблеме, многие методологические вопросы исследования профессиональной готовности и уровня профессиональной компетентности в педагогической деятельности еще не решены. Процесс разработки системы их диагностики активен, однако его темпы и масштабы недостаточны. Стратегии формирования профессиональной готовности будущих учителей географии и соответствующих методик ее диагностики нет. Сложная система наблюдения и контроля (мониторинг) процесса формирования профессиональной готовности и компетентности, индивидуального профессионального стиля и качества учебной деятельности бакалавров и магистров, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» как основы профессиональной готовности не представлена в современном образовательном процессе в многокомпонентном и комплексном виде, и проблема ее создания и реализации не имеет достаточно глубокого изучения в данной предметной области педагогики и образования. Поставленная задача предполагает междисциплинарное научное исследование, педагогический и методический анализ как основу формирования и проведения, диагностических мероприятий, имеющих целью выравнивание уровня профессиональной готовности и повышение качества учебной деятельности бакалавров и магистров, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование». В предлагаемом виде диагностика профессиональной готовности будущих учителей географии в контексте компетентностного подхода и запросов общества и работодателя не осуществлялась и подразумевает в этом направлении важные научно-методические инновации [6]. Структура диагностики включает следующие этапы:

1. Определение научных понятий «профессиональная готовность» и «профессиональная компетентность» в педагогической деятельности, разработка принципов и методических приемов их мониторинга с целью диагностического исследования уровня профессиональной готовности и компетентности бакалавров и магистров, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», выявления профессиональных проблем и повышения эффективности образовательного

процесса, изучение и обобщение опыта решения исследуемой проблемы в России и за рубежом. Теоретическое исследование понятия «индивидуальный профессиональный стиль». Определение принципов перехода от частного эмпирического анализа уровня сформированности компетенций к созданию согласованной стратегии комплексного мониторинга профессиональной готовности будущих учителей географии в контексте компетентностного подхода ФГОС ВО и запросов общества и работодателя.

2. Выявление общей профессиональной подготовленности студентов основного и заключительного этапов обучения к деятельности в образовательных учреждениях. Диагностика индивидуального уровня владения компетенциями, необходимыми для эффективной педагогической деятельности.

3. Исследование реализации потребности бакалавров и магистров, обучающихся по направлению подготовки Педагогическое образование в саморазвитии как фактора профессионального роста в педагогической деятельности. Оценка индивидуального уровня сформированности мотивационного, когнитивного, нравственно-волевого, гностического и организационного компонентов профессиональной готовности студента на данном этапе обучения. Выявление способности к самоуправлению и самоорганизации в учебной и будущей профессиональной педагогической деятельности, анализ коммуникативных способностей студента. Обоснование структуры мониторинга процесса формирования профессиональной готовности и компетентности, индивидуального профессионального стиля и качества учебной деятельности.

4. Исследование уровня инновационного потенциала будущих учителей географии. Разработка критериев и диагностика качества учебной деятельности студентов. Мониторинг качества учебной деятельности студентов с целью разработки рекомендаций для повышения эффективности обучения по отдельным учебным дисциплинам ОПОП бакалавриата и магистратуры исследуемого направления подготовки. Апробация разработанной модели комплексного мониторинга профессиональной готовности и компетентности и качества учебной деятельности бакалавров и магистров.

5. Оценка мотивированности бакалавров и магистров, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» на качество учебной деятельности: анализ удовлетворенности учебной деятельностью,

анализ учебного поведения. Исследование умения учиться в контексте становления индивидуального профессионального стиля и мастерства будущего учителя географии.

6. Выявление готовности к творческому поиску и креативной профессиональной педагогической деятельности. Исследование и оценка творческого потенциала личности. Оценка методологической и информационной культуры будущего учителя географии.

7. Определение и оценка личностных особенностей и профессиональных проявлений студентов: самоконтроля, ответственности,

тревожности; предрасположенности к конфликтному поведению.

8. Анализ предпосылок формирования навыков профессионального общения у будущих учителей географии. Выявление тенденций к формированию индивидуального стиля общения в профессиональной педагогической деятельности.

Анализ профессиональной подготовленности будущих учителей географии, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» в конце 5 курса обучения показал следующие результаты, см. рисунок 2.



Рисунок 2. – Результаты диагностики профессиональной готовности обучающихся

Таким образом, очевидна необходимость непрерывного мониторинга и диагностики уровня профессиональной готовности будущих учителей географии. На основе данных мониторинга возможно построение и корректировка

индивидуальной образовательной траектории обучающегося и выведение выпускников – будущих учителей на достаточный и продвинутый уровни готовности к будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Белякова Е.Г. Способы реализации смысловых механизмов профессионального самоопределения студентов-педагогов в условиях вузовского обучения / Е.Г. Белякова // Формирование готовности к профессиональной деятельности выпускников педагогического вуза / Материалы Междунар. научно-практ. конф. (Нижний Тагил, 29 мая 2019 г.); отв. ред. Л.Ю. Ерохина. – Ставрополь: Логос, 2019. – С. 28-32.
2. Диагностика успешности учителя: сборник методических материалов для директоров и заместителей директоров учебных заведений, руководителям школ. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 160 с.
3. Душина И.В. О соотношении нормы и творчества в работе учителя географии / И.В. Душина // География в школе. – 1997. – № 2. – С. 18.
4. Лобжанидзе А.А. Оценка качества географического образования в России и мире / А.А. Лобжанидзе // География в школе. – № 1. – 2015. – С. 44-53.
5. Максаковский В.П. Географическая культура / В.П. Максаковский. – М.: Владос, 1998. – С. 257.
6. Мишнина Е.И., Мишнин М.Н. Факторы формирования современной модели географического образования / Е.И. Мишнина, М.Н. Мишнин // Природопользование и устойчивое развитие регионов России / Материалы Междунар. научно-практ. конф. (Пенза, 26-27 июня 2018 г.); отв. ред. И.А. Байракова. – Пенза: ПГАУ, 2018. – С. 58-61.
7. Таможняя Е.А. О профессиональной подготовке учителей географии / Е.А. Таможняя // География в школе. – 2000. – № 5. – С. 8.

Сведения об авторах:

Мишнина Елена Ивановна (г. Рязань, Россия), кандидат географических наук, доцент кафедры экономической и социальной географии и туризма Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, e-mail: EMishnina@yandex.ru

Мишнин Михаил Николаевич (г. Рязань, Россия), кандидат географических наук, доцент кафедры экономической теории, географии и экологии Академии права и управления ФСИН России, e-mail: EMishnina@yandex.ru

Data about the authors:

E. Mishnina (Ryazan, Russia), Candidate of Geographical Sciences, associate Professor of the Department of economic and social geography and tourism of Ryazan State University named after S.A. Yesenin, e-mail: EMishnina@yandex.ru

M. Mishnin (Ryazan, Russia), Candidate of Geographical Sciences, associate Professor of economic theory, geography and ecology of the Academy of law and management of the FSIN of Russia, e-mail: EMishnina@yandex.ru



УДК 378

О ПОДХОДАХ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.Л. Раковская

Аннотация. Статья посвящена анализу подходов к организации одного из видов общественной деятельности, сложившегося исторически в процессе преобразования действительности, учебной проектной деятельности. Исходя из ведущих идей теории творчества, автор предполагает, что деятельность в логике учебного проекта строится на основе творческого мышления и может быть охарактеризована и сознательными процессами психологической природы (сравнение, анализ, синтез, их производными: аналогизирование, комбинаторика, противопоставление и др.), и собственно интуитивным мышлением. Приведен анализ понятий «учебная проектная деятельность», «творческая активность»; обозначены различные позиции педагогов-учёных и педагогов-практиков в понимании учебной проектной деятельности.

Статья раскрывает творческую сущность учебной проектной деятельности, наиболее полно отраженной в функциях по обеспечению развивающего потенциала обучения: самопреобразование, адаптация, рефлексия, поиск. В статье уделено внимание структуре, содержанию учебной проектной деятельности. Учебный проект определен автором как дидактическое средство, реализующее совместную учебно-познавательную, творческую (или игровую) деятельность как обучающихся, так и преподавателей, которая предполагает единые цель, методы, способы деятельности для достижения в конечном итоге конкретного результата по решению проблемы, значимой для участников проекта.

С методической точки зрения учебная проектная деятельность рассматривается в статье как специфическая форма творчества и универсальное средство развития личности. Особенно продуктивна она при работе с обучающимися, согласуясь с их устремленностью в будущее, желанием активной самореализации. Кроме того, для ученика проектная деятельность может стать эффективным средством личностного развития, формирования профессионально значимых творческих качеств обучающихся.

Ключевые слова: творческие качества личности, творческая активность, деятельность, учебный проект, проектная деятельность.

APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROJECT ACTIVITIES

O. Rakovskaya

Abstract. Article is devoted to the analysis of one of the types of activities that have historically arisen in the social life of people associated with the transformation of reality, educational project activities. Based on the leading ideas of the theory of creativity, the author assumes that the activity in the logic of the educational project, based on creative thinking, is characterized by both conscious psychological processes (comparison, analysis, synthesis, their derivatives: analogization, combinatorics, opposition, etc.) and unconscious (intuitive) thinking. The analysis of concepts «educational project activity», «creative activity» is given, various positions of teachers-scientists and teachers-practitioners in understanding of educational project activity are designated.

Article reveals the creative essence of educational project activity, which is most fully reflected in the functions of ensuring the developing potential of training: self-transformation, adaptation, reflection, search. In the article the attention is paid to the structure, content training project activities. The educational project is defined by the author as a didactic tool that implements joint educational, cognitive, creative (or game) activities, both students and teachers, which involves a common goal, agreed methods, methods of activity and is aimed at achieving a common result to solve the problem, significant for the participants of the project.

From the methodological point of view, educational project activity is considered in the article as a specific form of creativity and a universal means of personal development. It is especially productive when working with students, consistent with their aspirations for the future, the desire for active self-realization. In addition, for the student project activities can be an effective means of personal development, the formation of professionally significant creative qualities of students.

Keywords: creative personality, creative activity, activities, training project, project activities.

Личностно-ориентированный подход предполагает, что центральным звеном, интегрирующим фактором учебной проектной деятельности, является личность, обладающая определенными целевыми установками,

мотивами, типом нервной системы, неповторимыми психологическими особенностями, способностями, характером, индивидуальным жизненным опытом, универсальными знаниями и навыками. В

соответствии с этим организация учебной проектной деятельности обучающихся должна носить *адресный характер*, и в её осуществлении следует максимально учитывать личностные особенности учеников. Такой подход стимулирует интеллектуальную, творческую активность, способствует формированию и развитию познавательных процессов, разнообразию интеллектуальных и практических умений обучающихся.

Трактовка понятия «деятельность» основана на теории деятельности А.Н. Леонтьева, в соответствии с которой деятельность определяет сущность активности человека, занимает важное место в концепции развития психики и характеризуется субъектностью, предметностью, активностью, целенаправленностью, мотивированностью, осознанностью.

После того, как основатель немецкой классической философии И. Кант первым заявил, что познание человека не простое созерцание, а, наоборот, активность, и субъектом познания выступает разум человека, который совсем не созерцает, а творит, категория деятельности приобрела в философии первостепенное значение [1;2]. Творческая сущность учебной проектной деятельности наиболее полно раскрывается в её функциях по обеспечению развивающего потенциала обучения.

Способность относиться к преобразованию действительности творчески в рамках учебного проекта определяет функция самопреобразования, смысл которой достаточно точно раскрывает положение, сформулированное в «Тезисах о Фейербахе» об активности человека, который, преобразуя мир, в то же время изменяет себя. Е.В. Бондаревская [3] утверждает, что самореализация проявляется в стремлении личности к признанию своего «я» окружающими, в самостоятельном создании условий для его полного проявления [3].

Изменения внешнего мира – только предпосылка и условие для того, чтобы человек стал менять сам себя. По мнению А.Г. Асмолова [4], при переходе деятельности личности от режима потребления, усвоения культуры в режим созидания и творчества биологическое и историческое время все более превращается в психологическое время жизни личности, строящей свои планы и воплощающей свою жизненную программу в социальном образе жизни данного общества. По утверждению французского философа Люсьена Сэва, «время жизни» человека превращается в его «время жить» [4, с.228]. Важно отметить, что подлинная творческая активность напрямую связана с

проблемой выбора в возникшей неопределенной ситуации, а проблема выбора в свою очередь буквально пронизывает всю теорию самоопределения (выбор профессии, выбор жизненного пути и способов саморазвития, построение карьеры, жизни, нравственный выбор). *Функция самопреобразования*, выделяемая в проектной деятельности, является ведущей функцией в механизме профессионально-личностного самоопределения.

Функция адаптации позволяет человеку приспосабливаться к постоянно возникающим новым ситуациям, преодолевать неожиданные препятствия, находить выход в нестандартных ситуациях [6;7]. Таким образом, адаптация – непрерывный процесс и результат активного приспособления индивида к условиям среды. Функция адаптации обеспечивает в учебной проектной деятельности механизм психологической социализации личности, который предполагает обретение способности к адаптивной активности [5].

В процессе обучения проявляется *функция рефлексии*, которая позволяет в рамках учебного проекта осуществить рефлексию получаемых знаний, обеспечивая их глубокое и сознательное усвоение, при этом они становятся средствами (методами) дальнейшего саморазвития личности [8]. Особую роль рефлексия приобретает в механизме субъективации, который рассматривается не только как процесс оценки личностной значимости объективно существующего предмета, но и осознание самого себя субъектом, личностью [9]. Наличие функции рефлексии показывает отличие деятельности в логике учебного проекта от шаблонной мыслительной деятельности. Это выражается в способности анализировать и обобщать как данные чувственного опыта, так и собственные формы, наличные мысли и, преодолевая односторонность, вырабатывать отображающие диалектику объективного мира понятия. Функция рефлексии обеспечивает ориентирование проектной деятельности на социальные цели высшего уровня и действительное выполнение проектной деятельности как таковой, а не её имитацию.

Все вышесказанное позволяет сформулировать структурные элементы проектной деятельности обучающегося: принятие и осознание обучающимся познавательной задачи, актуализация мотивов ее решения; восприятие новой информации; понимание ее (овладение понятиями); применение этих понятий в качестве ориентировочной основы деятельности, рефлексия целей, задач и способов

(зачем? что? как?); «опережение» достигнутого обучающимся уровня развития («зона ближайшего развития»); перенос освоенных способов в новые условия [10, с.265]. Поиск недостающих элементов: знаний, умений, качеств личности, способностей – *поисковая функция* проектной деятельности, которая обеспечивает «феномен познавательной самостоятельности» [11], заключающийся в выходе за пределы заданного и определение

«непредвиденного». Как показали исследования [12;13], функция поиска особенно активно проявляется при переходах личности на очередной, более высокий уровень развития деятельности в логике учебного проекта, что всегда связано с перестройкой её структуры. Анализ функций деятельности обучающихся при выполнении учебного проекта позволил разработать ее содержание и структуру, см. рисунок 1.



Рисунок 1. – Структура и содержание учебной проектной деятельности

Как видно из рисунка 1, смыслообразующая составляющая характеризуется наличием потребности в творчестве и личностных предпосылок к осуществлению учебной проектной деятельности. Творческая активность в рамках учебного проекта начинается с появления проблемы, возможность обнаружения которой, а также продуктивный путь ее решения зависят от внутренней мотивации личности. Первоосновой проектной деятельности является вопрос о принятии обучающимся задачи как личностно значимой. Ученик тогда не просто включается в выполнение действия, решение задачи, он принимает деятельность в целом, с соответствующим ей мотивом; критически оценивает информацию, происходящее событие и собственные действия; проводит ревизию прежних смыслов и активно ищет новые; формулирует (часто вначале выражает) собственное мнение и вывод; принимает решение «на свой страх и риск», его увлекает сам процесс, игра творческих сил, радость общения и сотрудничества с единомышленниками; ответственность, ожидания и высокий социальный рейтинг выполняемой деятельности

вдохновляют обучающегося на принятие ответственности, на мобилизацию воли для решения проблем. В тех случаях, когда внутренней познавательной мотивации нет, также отсутствуют не только самостоятельное обнаружение проблем, но и поиск их решения [13].

Существенную роль в смыслообразующей составляющей отводится отношению обучающегося к деятельности, которое проявляется в активности личности. Активность выражает отношение обучающегося, прежде всего к цели деятельности, за которой стоит потребностно-мотивационная сфера интересов личности. Сознательная целенаправленная активность, будучи движущей силой учебного процесса, влияет на ее продуктивность, поэтому вполне правомерно рассматривать активность не только как условие, но и как средство достижения цели обучения.

Следующая важная структурная составляющая проектной деятельности – *содержательная*, включающая информационный и операционный компоненты. *Информационный компонент* представляет собой

совокупность знаний обучающегося и весь его предшествующий опыт деятельности. В механизме проектной деятельности знания выполняют функции «материала», который подвергается мысленной переработке в целях получения новых знаний и «регулятора» интеллектуальных действий. Регулятивная функция знаний проявляется как исследование всевозможных отношений между предметами, явлениями, идеями и/или их свойствами (физическими, родовидовыми, причинно-следственными, пространственно-временными и др.). Учебный процесс страдает именно отсутствием формирования регулятивной функции знаний, так как еще ориентирован на запоминание фактов и получение однозначных ответов на уже давно решенные вопросы.

Операциональный компонент, включающий в себя мыслительные операции и интеллектуальные умения, проявляется в способности применять свои знания на практике. Действенность знаний, применение их в новых нестандартных ситуациях, в явлениях неопределенности и неоднозначности мы рассматриваем как ведущий показатель для диагностики творческой деятельности обучающегося.

Процессуальная составляющая творческой деятельности обучающегося включает в себя способность к прогнозированию и предвосхищению результата. Решение проблемы всегда представляет собой процесс достижения интеллектуальной цели, ответа на поставленный вопрос, обнаружения неизвестного. Выбор пути к обнаружению неизвестного и определение промежуточных целей и вопросов составляют стратегию поиска. Поиск определяется мерой предвосхищения, прогнозирования оптимальности каждого шага решения, прогнозирования его последствий. Глубина прогнозирования (предвосхищения) обеспечивает возможность более быстрого достижения решения.

Проведенное исследование показало, что один из главных процессуальных компонентов творческой деятельности обучающегося – *способность к развитию*. Исследования по методу «креативного поля» Д.Б. Богоявленской позволили установить, что процесс познания детерминирован принятой задачей только на первой его стадии, что судьба процесса зависит от того, рассматривает ли человек решение задачи как средство для осуществления внешних по отношению к познанию целей или познание само есть цель.

Результативная составляющая творческой деятельности включает в себя качество создаваемого продукта, появление новообразований личности и оценочный компонент. Продукт, получаемый обучающимися в результате осуществления творческой деятельности, характеризуется целым рядом признаков: новизна (объективная или субъективная), оригинальность (нестандартность, нешаблонность), конструктивность (способность трансформировать полученный продукт в более сложную модель деятельности), рациональность (экономичность и простота решения, несложность, доступность при оптимальном способе получения продукта) и ценность полученного результата для личности (семантическая, функциональная). В результативной составляющей выделяем *оценочный, измерительный компонент*. В психологии творчества оценка выделена как специальный компонент Дж. Гилфордом. На основе оценки делается выбор и принимаются решения, что обусловлено функцией самопреобразования проектной деятельности обучающегося. Наличие оценочного компонента обеспечивает уверенность обучающегося в самом себе, в своих способностях, в своих решениях.

Подлинный учебный проект начинается с организации педагогом ситуации, в которой у обучающегося появляется вопрос, который возникает в сознании обучающегося, заставляет самоопределиваться в проблемном поле его возможного решения. Технологией осуществления учебного проекта предусмотрены подготовительный, основной и заключительный этапы, на каждом из которых решаются определенные задачи, определяется характер деятельности обучающихся и преподавателя.

В процессе опытно-экспериментальной работы смоделированы четыре фазы развития деятельности обучающихся в логике учебного проекта. Первая фаза – аналитическая – характеризуется способностью обучающегося сосредоточиться на сравнении себя с другими людьми, адекватной оценке индивидуального личностного потенциала. Она реализуется через фактор идентификации и функцию рефлексии через приобретение обучающимся навыков самоанализа.

Вторая фаза развития ситуации проектной деятельности – поисковая – включает исследовательский этап, когда возникает внутренняя мотивация, происходит выработка системы ценностей, поиск призвания. На этом этапе возможно профессиональное самоопределение, возникает актуализация

самооценки обучающегося. На поисковой фазе реализуются следующие методы: организация экскурсий, бесед с представителями различных профессий, применение методик, ролевых игр и бесед, практических упражнений, позволяющих обучающемуся позитивно оценить самого себя. Третья фаза – стратегическая, содержательной характеристикой которой можно считать активное конструирование, отраженное в функции прогнозирования, в поисковой активности через создание индивидуального творческого плана деятельности в той или иной профессиональной сфере. Преобразовательная самостоятельная деятельность включает в себя моделирующий и деятельностный этапы.

В процессе стратегической фазы реализуются значимые для становления профессионального самоопределения обучающихся педагогические технологии вовлечения в самостоятельную исследовательскую деятельность, беседы о возможных путях решения проблем самоопределения, алгоритмизированное построение системы различных вариантов действий, творческий характер преобразовательной деятельности.

Четвертая фаза развития ситуации проектной деятельности – презентационная, включающая в себя презентационный этап. Основу проектной деятельности на этой фазе составляет ситуация самопрезентации проекта, посредством которой обучающийся выступает в роли непосредственного субъекта проектной деятельности, её главного эксперта, происходит реализация значимых для проявления самостоятельности обучающегося важности отстаивания собственной позиции, четкое видение конкретных целей, способность оценить трудности, проанализировать их причину.

Перечисленные ситуации создаются в индивидуальной исследовательской работе, в выполнении творческих упражнений, в сотворчестве с преподавателями, в демонстрации самими обучающимися элементов практического владения будущей профессиональной деятельностью (в виде разыгрывания ситуаций, подготовки фотоальбомов, макетов и т.д.).

В большинстве случаев проектная деятельность предполагает и этап воплощения в жизнь результатов проектирования: обучающиеся прогнозируют возможность применения полученных практических результатов в реальной действительности, в социуме, формулируют новые проблемы.

Важнейшую роль при организации проектной деятельности выполняет преподаватель, работа которого на подготовительном этапе заключается

в обозначении идеи проекта (или создании условий для генерации идей), оказание помощи в планировании деятельности на начальном этапе, то есть *регулятивно-организационная функция*. Преподаватель консультирует обучающихся по отдельным вопросам, направляет и сопровождает поиск дополнительной информации, координирует работу отдельных малых творческих групп, участников, руководителей проекта. Ведущая функция преподавателя на данном этапе – *консультационно-координирующая*. Контрольно-оценочная функция становится значима на завершающем этапе проекта, так как преподавателю предоставляется возможность выступить в роли независимого эксперта, и он участвует в подведении итогов учебной проектной деятельности. В оценивании и подведении итогов учебного проекта состоит *контрольно-оценочная функция* педагога.

Все вышесказанное позволяет утверждать, что проектная деятельность – особая форма активного взаимодействия субъекта с окружающей реальностью, направленная на познание, осознание и преобразование последней и самого себя. Проектная деятельность может многообразно проявляться во внеурочной работе: например, издание поэтического сборника, организация работы музея, литературного клуба, театральной студии, создание документального фильма, мультфильма, буктрейлера, социальной рекламы, художественной выставки и т.д.

Исследуя творческий процесс, психологи отметили, что содержание и последовательность этапов учебного проекта соответствуют универсальным актам. По мнению Р.С. Менсфилла, Т.В. Буссе, выбор проблемы через целенаправленное продолжительное усилие и установление ограничений приводит к трансформации и преодолению набора данных ограничений, а затем – к проверке и детальной разработке решения проблемы. По утверждению В.А. Моляко, возникшая проблема ведет к постановке задачи, затем следует серьезная подготовка к решению, замысел, реализация, воплощение замысла и проверка, доработка созданного. Результатом проектной деятельности обучающихся является учебный проект, который определяется как дидактическое средство, реализующее совместную учебно-познавательную, творческую деятельность, которая предполагает предполагает единые цель, методы, способы деятельности для достижения в конечном итоге конкретного результата по решению проблемы, значимой для участников проекта

В целом, актуальность значимости намеченных в статье ориентиров организации учебной проектной деятельности обучающихся состоит в том, что определены основные характеристики учебной проектной деятельности обучающихся (субъектность, предметность, активность, целенаправленность, мотивированность, осознанность), её функции (самопреобразование, адаптация, рефлексия и поиск), содержание структурных компонентов (мотивационно-ценностного; инновационно-технологического; личностно-творческого).

Намеченные ориентиры организации учебной проектной деятельности обучающихся могут быть полезными при разработке дидактических материалов по основам учебной проектной деятельности, методических рекомендаций для преподавателей, комплекса творческих задач для обучающихся, содержащих справочные материалы и систематизированную по уровням сложности картотеку заданий, а также в процессе работы над авторскими образовательными проектами [13].

Литература:

1. Сагатовский В.Н. Деятельность как философская категория / В.Н. Сагатовский // Философские науки. – 1978. – № 2. – С. 47-54.
2. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с. – С. 160.
3. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.
4. Асмолов А.Г. Движущие силы и условия развития личности / А.Г. Асмолов. – СПб.: ПитерКом, 2000. – С. 222-231.
5. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учебное пособие для студентов вузов / Д.Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2003.
6. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу. – СПб.: Изд. Группа «Евразия», 1997. – 430 с.
7. Роджерс К. О групповой психотерапии / К. Роджерс. – М.: Гиль – Эстель, 1993. – 224 с.
8. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101-109.
9. Ронзин Д.В. Профессиональное сознание учителя как научно-практическая проблема / Д.В. Ронзин // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 4. – С. 68.
10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
11. Раковская О.Л. Модель развития творческой активности студентов колледжа / О.Л. Раковская // Профессиональное образование. Столица. – 2008. – № 7. – С. 24-25.
12. Раковская О.Л. Самообразование и развитие / О.Л. Раковская. – Издательство «Центр инновационных технологий» Казанского Государственного Университета, 2008. – № 2(8). – С. 7-12.
13. Раковская О.Л. Развитие творческой активности студентов средних профессиональных образовательных учреждений в логике учебного проекта: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.Л. Раковская. – Ин-т теории и истории педагогики РАО. – М.: 2008. – 193 с.: ил.

Сведения об авторе:

Раковская Ольга Леопольдовна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, учитель Государственного бюджетного учреждения «Комплексный реабилитационно-образовательный центр» (ГБУ «КРОЦ»), e-mail: itip.lab@mail.ru

Data about the author:

O. Rakovskaya (Moscow, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, teacher, senior researcher, State budgetary institution «Complex rehabilitation and educational center», e-mail: itip.lab@mail.ru

УДК 378

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Е.В. Щекочихина

Аннотация. В данной статье отражены особенности применения метода проектной деятельности на занятиях по иностранному языку в нелингвистическом вузе. Основное внимание уделяется проблеме взаимодействия участников проекта внутри группы ради достижения общей образовательной цели, учитываются индивидуальные потребности, опыт работы и уровень владения иностранным языком каждого члена группы. Отмечается, что метод проектов дает возможность развить самостоятельную деятельность учащихся, раскрыть их творческий потенциал, помочь преодолеть проблемы коммуникации.

Ключевые слова: метод проектов, межкультурная коммуникация, презентация, исследовательская деятельность, коммуникативная компетенция.

THE EFFICIENCY OF PROJECT-BASED METHODOLOGY IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

E. Shchekochikhina

Abstract. The given article canvases the peculiarities of project-based methodology in teaching foreign languages at a non-linguistic university. The emphasis is made on interaction of participants within a project group for the achievement of their common educational goal, taking into account personality needs, experience and level of proficiency in English. It is noted that the method of project allows students to show independence, achieve their potential and help overcome communication problems.

Keywords: the method of projects, intercultural communication, presentation, research activity, communicative competence.

Изучение иностранных языков давно перестало быть чем-то удивительным, ведь в условиях стремительно развивающихся компьютерных и информационных технологий и организации международного сотрудничества знание иностранного языка является просто необходимым.

Английский язык является самым популярным среди изучаемых языков, это основной инструмент международного общения, статус которого значительно возрос в последние десятилетия. Это язык СМИ, язык, используемый на международных спортивных аренах, а также в сфере культуры, творчества и организации досуговых мероприятий. Знание английского языка является обязательным требованием для делового общения и ведения бизнеса в любой точке мира, свидетельством и залогом конкурентоспособности, профессиональной социализации современного молодого поколения. Именно поэтому английский язык стал полноправным предметом во всех вузах, его изучению отводится немалое количество практических часов, появляются новые направления подготовки, целью которых ставится обучение студентов иностранному языку в профессиональной сфере деятельности. Современные условия успешного обучения

требуют развития у студентов востребованных на сегодняшний день навыков, таких как критического мышления, эффективной коммуникации при устном и письменном общении на иностранном языке, умения работать в команде. Задачей преподавателя при этом становится совершенствование методов обучения и поиск инновационных технологий обучения языкам.

Обучению иностранному языку как средству межкультурной коммуникации может способствовать метод проектов, благодаря которому создается языковая среда, а на ее основе – потребность в использовании иностранного языка на практике [2].

Метод проектов был разработан в 20-е годы XX века американским педагогом Х.В. Килпатриком как практическая реализация концепции инструментализма Дж. Дьюи [1]. Килпатрик полагал, что «весь учебный процесс должен представлять собой ряд опытов, связанных таким образом, чтобы знания, приобретаемые в результате одного, служили развитию и обогащению последующих. Обучение должно осуществляться через организацию целевых актов, включающих в себя постановку проблемы, составление плана ее реализации и оценку выполнения» [7]. Е.Н. Полат

подчеркивает, что метод проектов основывается на развитии познавательных навыков обучаемых, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве [5].

Итак, проект – это форма организации учебного процесса, которая предусматривает комплексный характер деятельности всех участников группы по получению образовательной продукции за определенный промежуток времени [6], это индивидуальная работа студента (или группы студентов), включающая в себя широкий спектр проблемных и поисковых методов; это образовательная деятельность, четко направленная на реальный практический результат. Исходя из практического опыта применения данной методики на занятиях по иностранному языку, можно отметить главное ее преимущество в том, что проектные технологии способствуют развитию творческих способностей и исследовательской деятельности обучающихся, у них появляется возможность показать навыки организаторской деятельности, умение работать как индивидуально, так и в группе. Данная форма работы мотивирует на изучение новой лексики и грамматических аспектов, повышает интерес к английскому языку в целом.

В настоящей статье представлен опыт работы над проектом по теме «Путешествие по англоязычным странам». В рамках рабочей программы изучению данной темы отводится относительно немного времени, поэтому основной задачей проекта является самостоятельное расширение знаний о странах изучаемого языка. В процессе работы обучаемые знакомятся с традициями и обычаями, культурой и достопримечательностями Великобритании, Соединенных Штатов Америки, Канады, Австралии и Новой Зеландии. К целям данной работы мы относим формирование коммуникативной компетенции студентов, развитие их творческой исследовательской активности, а также активизацию изучаемого языкового материала.

Для реализации проекта «Путешествие по англоязычным странам» мы выделили несколько этапов.

Первый этап – поисковый, или подготовительный. На данном этапе выдвигается проблематика исследования, предлагаются темы, происходит отбор, анализ и структурирование информации. Обсуждение и комментирование темы проекта, внесение предложений, планирование и прогнозирование задач, постановка цели способствует развитию

иноязычной коммуникативной компетенции студента, который, аргументируя свои доводы и мысли, прибегает к использованию соответствующих речевых средств.

Второй этап – аналитический. На данном этапе работы в группах идет разработка и обсуждение плана проекта, анализируются пути сбора и изучения информации, выполняется поиск соответствующих аутентичных материалов, происходит сопоставление данных, определяются оптимальные способы достижения поставленных целей, строится алгоритм деятельности. Так, например, в рамках нашего проекта обучающиеся определяют список наиболее важных достопримечательностей одной из стран, кратко представляют ее традиции и обычаи, гимн и национальную символику, описывают особенности географического положения страны, знакомят с флорой и фауной. В результате обсуждений данный этап предполагает также составление экскурсионного маршрута по столице выбранной страны и разработки ролевой игры «Как добраться до...?», используя карту города. Групповая работа на данном этапе также важна, поскольку повышает эффективность работы над проектом и улучшает коммуникативные навыки его участников.

Третий этап – практический. На данном этапе систематизируется вся имеющаяся информация, подготавливаются аудио и видео материалы, плакаты, макеты, обсуждаются детали презентации, распределяются окончательные роли. Преподаватель также может проконтролировать данный этап проектной деятельности, задавая вопросы, уточняя детали, и при необходимости вносит некоторые коррективы в ход работы.

Следует отметить, что практический этап работы над проектом стимулирует студентов к освоению гораздо большего объема как лексического, так и грамматического материала. Ведь чтобы правильно описывать местоположение страны, рассказывать о достопримечательностях городов, необходимо активизировать многие грамматические конструкции, такие как страдательный залог (Passive Voice), обороты *there is/are*, предлоги места, умение задавать вопросы и давать на них ответы с учетом видовременных особенностей речевых ситуаций. С точки зрения лексического материала от студентов требуется знание имен собственных, описательных прилагательных, названий животных и птиц, внутренних объектов. Кроме этого, важно правильное употребление вопросительных и повелительных конструкций, знание этикетных норм вежливости, форм

обращения, специальных клише, которые будут уместны в соответствующих коммуникативных ситуациях, воспроизводимых в рамках представления проекта.

Четвертый этап – презентационный. Презентация проекта – неотъемлемая и наиболее значимая часть всей проделанной работы. Это заключительное мероприятие, которое подводит итог работы над учебным проектом, является важным как для студентов, так и для преподавателя. Презентация проекта может быть проведена в форме слайд-шоу, в виде концерта или спектакля, студенты могут создать видеосюжет или даже целый фильм. Обычно форма выступления продумывается и определяется на этапе постановки целей и задач проекта.

Результат необходимо презентовать так, чтобы зритель мог понять идейное содержание проекта, имел возможность законспектировать наиболее ценную информацию в виде цифр, конкретных имен, дат, названий и т.д. Представление должно быть четко структурировано, оно должно держать аудиторию во внимании от начала до конца. Именно в процессе презентации формируются навыки публичного выступления, развивается эмоциональная устойчивость, гибкость, происходит самоутверждение и повышение самооценки личности.

Исходя из опыта работы со студентами неязыковых направлений подготовки, планируя работу над проектом «Путешествие по англоязычным странам» в качестве итоговой работы по модулю, они предпочитают представлять его в виде небольшого спектакля. Во-первых, это интересно, необычно, и подобная форма работы ведет к лучшему запоминанию большого объема информации. Тщательно продуманный сюжет, национальные костюмы, танцы и песни обязательно присутствуют в презентации, что помогает студентам проявить себя, раскрыть свой творческий потенциал. В группе каждый отвечает за определенный этап подготовки, что формирует навыки самостоятельной деятельности. А во-вторых, в процессе диалогической речи и ролевых игр, проводимых в ходе презентации проекта, улучшаются и качественные показатели говорения на английском языке, формируются такие специфические умения, как логическая последовательность, выражение мыслей и построение высказываний в соответствии с выбранным типом ситуации.

Пятый этап – контрольный. На этом этапе происходит оценка результатов проекта и общего

хода над ним, задаются вопросы, обсуждаются ошибки. На данном же этапе студенты каждой подгруппы, выполняющие проект по конкретной стране, проводят между собой занимательные и познавательные викторины. Рефлексия на данном этапе играет важную роль, поскольку помогает выступающим проанализировать качество проделанной работы, закрепить пройденную тему и убедиться в усвоении представленного материала.

Далее преподаватель и студенты подводят итог: эффективны ли были их презентации? Отметим, что презентация является эффективной в том случае, если она:

- приводит к цели (аудитория думает в том же направлении, что и выступающий);
- несет информацию (слушатель узнает что-то новое) и является простой для понимания (слушатель понимает, о чем ему хотят сказать и что донести);
- если она убедительна и достаточно конкретизирована (аудитория слышит и видит аргументы);
- если выступление увлекательное, интересное и может вдохновить зрителя;
- если выступающий видит обратную связь (аудитория задает вопросы, уточняет, дает ту реакцию, которая необходима спикеру).

Если преподаватель и студенты приходят к выводу, что представленный проект соответствует перечисленным выше критериям, то смело можно заявить, что работа выполнена успешно.

На основе вышеизложенного, мы приходим к выводу, что проектная методика делает преподавание проблемно-ориентированным, ее использование развивает самостоятельность учащихся в планировании и организации своей деятельности [3], позволяет индивидуализировать учебный процесс, формирует навыки сотрудничества с членами группы, ведь в процессе совместной деятельности студенты учатся высказывать свое собственное мнение, слышать других, уметь находить компромисс, если собственное мнение не совпадает с мнением большинства. Метод проектов характеризуется коммуникативной направленностью, активным включением студентов в учебную деятельность, помогает создать творческую атмосферу, непринужденную обстановку. Кроме того, работа над проектами на уроках иностранного языка сочетается с созданием прочной языковой базы, повышает мотивацию и интерес к английскому языку, помогает вовлечь студентов в иноязычную речевую деятельность [4].

Литература:

1. Копылова В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка / В.В. Копылова. – Москва. - 2003. – 133 с.
2. Лукоянова Т.В. Метод проектов как один из методов в педагогике / Т.В. Лукоянова // Современные проблемы науки и образования. - 2009. - № 6-1. – 61 с.
3. Павленко В.Г. Использование проектного метода при обучении в неязыковом вузе [Электронный ресурс] / В.Г. Павленко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. - № 11(ноябрь). – 21-25 с. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/15379.htm>
4. Побоква О.А. Новые технологии в обучении языку: проектная работа / О.А. Побоква, А.А. Немченко. – Иркутск. - 2003. – 312 с.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования // Е.С. Полат. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
6. Хуторский А.В. Компетенции в образовании: сб. науч. тр. / А.В. Хуторской // Опыт проектирования. – М.: ИНЭК, 2007. – 327 с.
7. Лучшие педагоги России [Электронный ресурс] / Международная академия развития образования и педагогических наук. – 2019. – Режим доступа: <http://www.best-pedagog.ru/uilyam-kilpatrik/>

Сведения об авторе:

Щекочихина Елена Вячеславовна (г. Киров, Россия), преподаватель, ФГБОУ ВПО Вятский государственный университет, e-mail: lana-elisina@yandex.ru

Data about the author:

E. Shchekochikhina (Kirov, Russia), University teacher, Vyatka State University, e-mail: lana-elisina@yandex.ru



ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ

УДК 377

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СОТРУДНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ: КОМПЛЕКСНАЯ МОДЕЛЬ И ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД

И.В. Жгенти¹

¹Статья написана при поддержке Фонда президентских грантов (заявка № 18-2-006073)

Аннотация. Автор статьи опирается на представление о том, что дополнительное профессиональное образование педагогов социальной сферы – это система, в которой осуществляется системный, организованный, целенаправленный процесс обучения, воспитания, развития и саморазвития личности. Статья основана на обобщении теоретического и практического исследования реализации комплексной модели, построенной на принципах интегративного подхода. В статье выделены основные этапы интенсивного профессионального развития педагогов социальной сферы. Доказано, что эффективности внедрения комплексной модели способствуют факторы: динамизм и гибкость модели; широта охвата профессиональных компетенций педагога социальной сферы; мониторинг эффективности модели на основе разработанных критериев и уровней. С этой целью в модель введены супервизия и поддержка педагогов, активно внедряющих в деятельность полученные в процессе обучения знания и навыки.

Ключевые слова: педагог социальной сферы, комплексная модель, интегративный подход, интенсивное профессиональное развитие, самореализация, профессиональная миссия.

SUPPLEMENTARY PROFESSIONAL EDUCATION FOR EMPLOYEES OF SOCIAL INSTITUTIONS: AN COMPLEX MODEL AND INTEGRATIVE APPROACH

I. Zhgenti

Abstract. The author of the article relies on the idea that the supplementary professional education of teachers in the social sphere is a system in which a systematic, organized, purposeful process of training, education, development and self-development of the person is carried out. The article is based on a generalization of the theoretical and practical study of comprehensive model built on the principles of an integrative approach implementation. The article highlights the main stages of teachers in the social sphere intensive professional development. It is proved that several factors contribute to the effectiveness of implementing an integrated model: dynamism and flexibility of the model; the breadth of professional competencies of the teacher in the social sphere; monitoring the effectiveness of the model based on developed criteria and levels. For this purpose, supervision and support of teachers are introduced into the model, actively introducing knowledge and skills acquired in the learning process.

Keywords: teacher of the social sphere, complex model, integrative approach, intensive professional development, self-realization, professional mission.

Требования к модернизации социальной сферы, раскрытые в различных государственных документах федерального и регионального значения последних лет (Федеральный закон № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации», Постановление Правительства РФ № 481 и др.), напрямую взаимосвязаны с уровнем подготовки кадров. Очевидно, что это выдвигает необходимость совершенствования дополнительного профессионального образования сотрудников учреждений социальной сферы, когда повышение квалификации осуществляется

практикоориентированно, многоаспектно и многофункционально, с учетом целостных задач освоения профессиональной миссии. Это подчеркивается в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 29.07.2017, ст. 76): «...дополнительное профессиональное образование направлено на ... профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» (http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/).

Обобщая точки зрения ученых, можно

заклЮчить: дополнительное профессиональное образование педагогов – это многогранная система, в которой, учитывая взаимодействие различных компонентов, осуществляется системный, организованный, целенаправленный процесс обучения, воспитания, развития и саморазвития личности, мотивированной к постоянному профессиональному росту и полноценной самореализации в избранной специальности.

Организация дополнительного профессионального образования сотрудников учреждений социальной сферы эффективна на основе внедрения комплексной модели, учитывающей позиции интегративного подхода.

Отметим, что интеграция стала ключевым понятием, характеризующим происходящие во всех областях образования конца XX - начала XXI века. Интеграционные процессы способствуют увеличению интенсивности взаимодействий и взаимосвязей, что помогает достигать новых уровней управления. Интеграция в настоящее время наблюдается практически во всех областях и отраслях человеческой жизнедеятельности. Многие педагоги отмечали влияние интеграционных процессов на качественно новый уровень образования и всестороннего развития личности (Б.П. Юсов [2], Л.Г. Савенкова и др.). Опора на принципы интеграции в педагогике, различные аспекты его применения рассмотрены в трудах современных российских теоретиков – В.В. Краевского, А.В. Петровского. Н.Ф. Талызиной [1], Г. Щедровицкого [8], А.В. Хуторского [7].

В середине XX века вопрос интеграции в педагогическом процессе рассматривался с позиции понятия системного подхода к процессу обучения. Суть процесса, выстроенного на основе интегративного подхода, состоит в качественном преобразовании внутри каждого компонента, входящего в систему. Исследователи отмечают, что конечной целью опоры в данном контексте можно считать такое единство задач, принципов и внутренней наполненности процесса обучения и воспитания, при котором у обучающихся будет формироваться качественно новая целостная система знаний. Следовательно, процесс интеграции переплетается с содержательным изменением самого процесса обучения. Интегративный подход предполагает объединение универсализированных понятий из различных научных областей. Такое объединение служит взаимной согласованности содержания материалов обучения по различным учебным дисциплинам и направлениям, структурированию материала, что, в свою очередь, способствует

решению как учебно-воспитательных задач, так и достижению общих целей образования. Опора на интегративный подход во многом может рассматриваться как инновационная деятельность. Профессиональная подготовка и переподготовка педагогов в контексте интегративного подхода позволяют специалисту социальной сферы глубже осознать свою миссию и целеполагание в образовательном пространстве.

Современный педагог социальной сферы – не только учитель, воспитатель-гуманист, но и психолог, реабилитолог, организатор и многое другое. В таком контексте современному социальному педагогу необходимо осознанное представление о миссии своей профессиональной деятельности, которую называют «профессией добрых дел» (<https://www.mos.ru/news/item/25070073/>).

Вместе с тем, в настоящее время педагоги социальной сферы сталкиваются с определенными трудностями в плане овладения общими и профессиональными компетенциями, профессионального педагогического общения и технологизацией современного образовательного пространства.

Анализ существующих программ и форм дополнительного профессионального образования в социальной сфере позволил выделить ряд существенных недостатков, требующих модернизации и внедрения новейших технологий, методик и изменения восприятия необходимости и повышения личностной мотивации обучающихся педагогов.

В частности, были отмечены:

- тенденция к экстенсивному пути развития в системе повышения квалификации;
- отсутствие системности в повышении квалификации мотивированных на педагогическую деятельность кадров;
- разорванность связей по обмену педагогическим опытом с коллегами;
- недостаточность и нестабильность межсекторного взаимодействия.

Кроме того, мало востребован потенциал интеграции традиций и инноваций в профессиональном развитии педагогов социальной сферы.

На преодоление этих недостатков было направлено многолетнее исследование (2013 – по настоящее время), посвященное апробации комплексной модели профессионального развития сотрудников учреждений социальной сферы различных регионов России (Москва, Московская, Калужская, Владимирская области, Республика Северная Осетия-Алания). В результате, было определено, что интегративный

подход к этому процессу основывается на взаимосвязи актуальных педагогических подходов к дополнительному профессиональному образованию педагогов, включая аксиологический, когнитивный, компетентностный [4], личностно-ориентированный, системно-деятельностный подходы, а также на внедрении различных форм практикоориентированных занятий – семинаров с тренинговым компонентом, мастер-классов, дискуссий по поводу открытых уроков и др.

В исследовании выделены основные этапы интенсивного профессионального развития педагогов социальной сферы:

- начальный;
- продуктивный;
- включение в самостоятельную исследовательскую (в рамках проектов) деятельность;

- этап трансляции полученных знаний и навыков коллегам (педагог – педагогу).

Опора на принципы интегративного подхода способствует достижению приоритетных задач дополнительного профессионального образования – назовем среди них следующие: совершенствование компетенций профессионального педагогического общения, работы в информационном пространстве и т.д. Такое внимание к роли информационных технологий в социальной педагогике связано с тем, что современные информационные технологии качественно меняют формы и методы обучения, а удобство и доступность становятся неотъемлемой частью повышения квалификации специалистов.

Усиление информационных компетенций специалистов предоставляет возможность создания единого информационного пространства и возможности присутствия в нем в различное время и независимо от других участников образовательного процесса; применения методов социального моделирования на основе привлечения к этому процессу информационных образовательных ресурсов: онлайн-платформ, дистанционного обучения с помощью технических возможностей проприетарного программного обеспечения skype и других вариантов, что создает условия для проведения занятий с помощью текстов, общения голосом и обмена информационными сообщениями.

Еще одним значимым качеством интегративного подхода к дополнительному профессиональному образованию педагогов социальной сферы является его потенциал в обеспечении готовности педагога к выполнению

меняющихся профессиональных функций, иначе говоря – его социальную адаптацию к динамичным современным процессам [2].

В целом, применение интегративного подхода к дополнительному профессиональному образованию специалистов социальной сферы создает условия для формирования качественно нового уровня мышления. Это доказывает анализ уровня самостоятельных и групповых проектных исследований, проведенных участниками обучающего курса. От простых фиксаций результатов освоенных технологий работы с «особым ребенком» до разработки собственных методик и даже изобретений реабилитационных средств, облегчающих передвижение ребенка или даже его обучение основным бытовым навыкам.

Таким образом, эффективность обучающих курсов была проверена на практике, и это стало особо важным аргументом для других обучающихся, которые получили подтверждение правильности теоретически построенных методов и знаний, представленных на семинарах и тренингах, необходимости активного педагогического общения и профессионального совершенствования ряда компетенций [5].

Показательно, что в ответах на вопросы анкеты, проведенной среди педагогов ЦССВ г. Москвы и Калужской области (в опросах приняли участие 376 педагогов), были выделены следующие компетенции, которые по итогам обучения педагоги сочли наиболее значимыми для своей продуктивной работы. Среди них:

- *организационные компетенции.*

Они заключаются в развитом умении организовать такую среду, в которой возможно достижение высоких образовательных результатов.

- *Операциональные компетенции.*

Педагогическое мастерство, которое включает в себя осознание степени признания в профессиональной среде; понимание индивидуальной значимости педагогического труда; отчетливое видение целей своей работы и ее значения для самореализации в жизни.

- *Самоактуализационные компетенции.*

Они отражают готовность человека к раскрытию своей личности в профессии педагога социальной сферы.

Основными проявлениями владения данными компетенциями являются осознание миссии своей педагогической специальности; открытость к эмоциональному переживанию в педагогической деятельности; высокий уровень эмпатии; умение полагаться на свою педагогическую интуицию, креативность, гибкость, педагогический такт.

Как видим, даже в выборе наиболее важных для освоения компетенций педагоги отразили интегративность профессиональных качеств своей специальности.

В ходе апробации комплексной модели дополнительного профессионального образования педагогов социальной сферы в условиях внедрения интегративного подхода было выделено несколько взаимодействующих составляющих:

- целеполагание (постановка целей и задач реализации модели);
- научно-методологические основы (существующие педагогические подходы к профессиональному обучению педагогов социальной сферы и пр.);
- основные компоненты, которые объединены принципами интеграции;
- направления реализации комплексной модели;
- критериальная система мониторинга результатов, достигнутых в ходе повышения профессионального мастерства педагогов социальной сферы;
- проведение самостоятельного проектного исследования и презентация его результатов, которые являются отражением поставленных целей и задач обучающего курса.

В заключение необходимо отметить, что, несмотря на достижение высоких результатов в процессе профессионального развития сотрудников социальной сферы в ходе апробации модели и интегративного подхода, педагогические наблюдения за деятельностью педагогов в учреждениях социальной сферы, посещения занятий показывают, что в профессиональном развитии педагогов существуют отчетливые проблемные зоны:

- закрытость в отношении постоянного профессионального развития и совершенствования;
- низкий уровень коммуникативной компетентности педагогов, их неготовность к конструктивному диалогу с коллегами;
- незнание современных технологий работы с особым ребенком и детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации и т.д.

Все это влечет за собой и низкий уровень профессиональной культуры [6], что отражается на недостаточной конструктивности и целеполагании педагогического общения, в неумении транслировать накопленный педагогический опыт коллегам и др.

Реализация комплексной модели дополнительного профессионального

образования педагогов социальной сферы способствует достижению положительной динамики в процессе развития и роста педагогов в условиях интеграционных процессов [3].

По результатам опросов были выявлены и такие проблемы дополнительного профессионального образования педагогов социальной сферы, как:

- отсутствие современной методической литературы (68% обучающихся на курсах в рамках реализации модели);
- недоступность или отсутствие свободного доступа к мастер-классам и вебинарам самых известных специалистов в области физической реабилитации и др. вопросов работы с особыми детьми и другими категориями нуждающихся (46%);
- однообразность преподавания на традиционных курсах повышения квалификации (53%);
- отсутствие самостоятельных и групповых проектов в работе в учреждении (78%);
- некомпетентность преподавателей курсов повышения квалификации и их несоответствие запросам слушателей (62%).

Отсюда возникает очевидное «проблемное поле» в повышении квалификации педагогов социальной сферы – их коммуникативная, информационная, психолого-педагогическая компетентность. В связи с этим акцент в процессе апробации модели и интегративного подхода делается на повышение рефлексивной информационно-технологичной компетентности педагога, способствующей профессиональной активности педагога и его вовлечению в коллективную работу в учреждении.

Выводы: 1. Как показало исследование, повышение уровня подготовки и стимулирование мотивации на саморазвитие и самореализацию в специальности педагога может наиболее эффективно осуществляться в рамках гибкой комплексной модели повышения квалификации, которая учитывает также возможности интеграции и отвечает современным запросам модернизации социальной сферы.

Комплексная модель представляет собой систематизацию в процессе обучения и подразделение на определенные смысловые группы, стимулирующее интеллектуальное развитие каждого участника.

2. Разработка отвечающих современным запросам на высококвалифицированного педагога социальной сферы технологий, методик, форм занятий основана на достижении следующих образовательных целей: формирование и развитие новых профессиональных компетенций;

постоянное обновление теоретических и практических знаний в области педагогики, психологии, физической реабилитации, юриспруденции, командообразования и др.; расширение представлений педагогов о сути гуманистического педагогического мышления и необходимости в профессиональном росте в различных аспектах избранной специальности педагога социальной сферы, включая коммуникативный, исследовательский, организаторский аспекты; расширение представления о применении современных методов и приемов обучения при обновленном содержании инклюзивного образования.

3. Созданная и апробированная в исследовании комплексная модель на основе интегративного подхода направлена на подготовку педагога социальной сферы с высокими профессиональными компетенциями, теоретически и практически готового к осуществлению своей высокой миссии.

4. Эффективности внедрения данной модели способствует несколько факторов:

– динамизм и гибкость модели за счет ее опоры на наиболее значимые педагогические подходы: когнитивный, системно-деятельностный, личностно-ориентированный, за счет учета теоретических положений аксиологического, компетентностного подходов;

– широта охвата профессиональных компетенций педагога социальной сферы: в модель включаются коммуникативный, операциональный, содержательный, рефлексивный, мотивационный и ценностный компоненты, что позволяет наиболее полно выработать целеполагание на достижение высокого уровня владения компетенциями в этих сферах;

– мониторинг эффективности модели на основе разработанных критериев и уровней, который способствует выявлению проблемных зон в профессиональном развитии педагогов социальной сферы. С этой целью в модель введены супервизия и поддержка педагогов, активно внедряющих в деятельность полученные в процессе обучения знания и навыки.

Литература:

1. Андреева И.Н. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева и др.; под ред. З.И. Васильевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.

2. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-55.

3. Жгенти И.В. Моделирование развития педагогических компетенций педагогов предпрофессионального образования [Электронный ресурс] / И.В. Жгенти // Педагогика искусства: электронный научный журнал. – 2015. – № 3. – Режим доступа: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/modelirovanie-razvitiya-pedagogicheskikh-kompetency-prepodavateley>

4. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 25-29.

5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>

6. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя [Электронный ресурс] / И.Ф. Исаев. – 2002. – 208 с. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/446/56446/files/aist03.pdf>

7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

8. Щедровицкий Г.П. Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности [Электронный ресурс] / Г.П. Щедровицкий; в кн. Категориальный аппарат и теоретические схемы. – М., 1995. – Режим доступа: http://www.i-u.ru/biblio/archive/sedrovickiy_koncepcija/01.aspx

Сведения об авторе:

Жгенти Инга Вахтанговна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, заместитель директора Благотворительного фонда содействия развитию социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни», e-mail: i.zhgenti@obrazfund.ru

Data about the author:

I. Zhgenti (Moscow, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director of the Charity Fund for the Promotion of Socio-Cultural Initiatives and Guardianship "Way of life", e-mail: i.zhgenti@obrazfund.ru

ПЕДАГОГИКА БЕЗОПАСНОСТИ

УДК 377

ИСТОКИ ЭКСТРЕМИЗМА И ТЕРРОРИЗМА СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

С.С. Оганесян

Аннотация. В статье предпринята попытка обосновать, что наблюдаемый ныне всплеск экстремизма и терроризма в подростковой и молодежной среде связан с переходом человечества от одной цивилизационной ментальности к другой. В частности, с переходом от религиозных ментальных цивилизаций язычества и единобожия к научному мировосприятию, которое является плодом интеллектуальной деятельности самих «богоподобных» людей. В период, когда старые изжившие себя нормы и правила поведения безвозвратно уходят, а новые находятся в процессе своего становления, неизмеримо возрастает роль всех государственных и общественных организаций страны в формировании личности, которая будет ориентироваться на ценности научного мировосприятия с его толерантностью к другим мнениям, позициям и организациям быта и досуга. А, главное, будет строго придерживаться законодательства, принятого в стране.

Ключевые слова: экстремизм, терроризм, цивилизационная ментальность, подростки, молодежь, цивилизационная ментальность.

THE ORIGINS OF EXTREMISM AND TERRORISM OF MODERN ADOLESCENTS

S. Oganessian

Abstract. In this article attempts to justify that the surge of extremism and terrorism among adolescents and youths now observed is connected with the transition of humanity from one civilizational mentality to another. In particular, with the transition from religious mental civilizations of paganism and monotheism to the scientific worldview, which is the fruit of the intellectual activity of the "god-like" people themselves. In a period when the old obsolete norms and rules of conduct irrevocably go away, and new ones are in the process of becoming, the role of all state and public organizations of the country is increasing immeasurably in the formation of a personality that will be guided by the values of the scientific worldview with its tolerance to other opinions, attitudes and organizations of life and leisure. And, most importantly, will strictly adhere to legislation adopted in the country.

Keywords: extremism, terrorism, civilization mentality, adolescents, youth, civilization mentality.

Подростковый и юношеский экстремизм и терроризм неудержимо распространяются по всем странам и континентам мира, приобретая планетарные масштабы. Со всех концов земли: из социально благополучных и неблагополучных, из экономически развитых и отсталых стран и регионов, непрерывным потоком идут сообщения об экстремистских выходках и терактах, совершаемых детьми и подростками, юношами и девушками.

Особенно тревожная ситуация складывается в нашей стране. С Запада на Россию движется «колумбайн», с восточных регионов в центральные области распространяется АУЕ (Арестантский уклад един или Арестантское уркаганское единство), с южных регионов наступают религиозные экстремисты и террористы, а в центральных областях набирают силу националисты, сатанисты и родноверы. [9;12;15;17].

По данным Министерства юстиции РФ сегодня на учете в органах внутренних дел Российской Федерации состоит свыше 450

молодежных группировок экстремистской направленности общей численностью около 20 тысяч человек. Из них 147 группировок причисляют себя к движению «скинхеды», 72 – к футбольным фанатам, 31 к Российскому национальному единству, 18 – к реперам, 8 – к национал-большевистской партии [12;17].

На март 2019 года в РФ в единый федеральный список организаций, признанных в соответствии с законодательством Российской Федерации террористическими, было включено свыше 30 религиозных организаций [16].

Естественно, количество подпольных экстремистских и террористических религиозных организаций исчислению не поддается.

На сайте Судебного департамента Верховного суда РФ можно найти статистические данные о состоянии судимости по экстремистским и террористическим статьям за 2017 год. Так, в частности, в 2017 году за экстремизм и терроризм было осуждено 786 человек, то есть больше, чем годом ранее (662 человека). Причем 658 из них были осуждены по статьям, карающим за

публичные высказывания в поддержку экстремистских и террористических организаций. Для сравнения в 2016 году были осуждены за пропаганду радикальных идей 563 человека и 99 – за причастность к радикальным группам. Более свежих данных мы не нашли [16].

Если в 2015 году по статье 205.2 УК РФ, оправдывающей совершение терактов, было вынесено восемь приговоров, то в 2016 году – 47, в 2017 – 96, а в первом полугодии 2018 – 50 [16].

Широкому распространению экстремизма и терроризма в современном мире способствуют достижения интернет-технологий, которые позволяют в считанные минуты не только находить и мобилизовать подростков-единомышленников на общем языковом пространстве, но и, объединяя их в единое идеологическое целое, нацеливать на решение откровенно экстремистских и террористических задач.

Дело дошло до того, что современные исследователи в качестве особой разновидности выделяют «подростково-молодежный экстремизм», который выражает «взгляды и типы поведения молодых людей, основанные на культивировании принципа силы, агрессии в отношении окружающих, вплоть до насилия и убийства» [15].

Осложняют морально-нравственную ситуацию в стране широкое распространение наркомании и детско-юношеской проституции, которые принимает катастрофические масштабы на фоне демографического кризиса. [6;7;23]. Не секрет, что ежегодно в нашей стране выявляется около 80 тысяч новых наркозависимых, а из общего числа наркоманов в более чем 2 миллиона человек в возрасте от 18 до 39 лет подростки составляют около 140 тысяч. [14;18]. При том, что рождаемость в России в 2018 году снизилась на 5,2% по сравнению с 2017 годом. И, соответственно, естественная убыль населения страны с января по сентябрь 2018 года составила 173 тыс. человек (в 2017 году – 106 тыс. человек) [23].

Если причину распространения экстремизма и терроризма в постперестроечное время в России можно объяснить в потере идеологии, которая в годы советской власти системно и систематически насаждалась в умы людей на всех этапах формирования личности в СССР (октябрята, пионеры, комсомольцы, члены КПСС), то в чем причина возросшего экстремизма и терроризма в среде подростков и молодежи в других странах мира? Причин называется великое множество [20;21]. Не останавливаясь на них, скажем, что в рамках

данной статьи мы попытаемся кратко изложить наше видение истоков подросткового экстремизма и терроризма в современном мире и наметить пути решения данной проблемы.

С нашей точки зрения, основная причина современного подросткового и молодежного экстремизма и терроризма связана с тем, что нынешнему поколению детей и молодежи, как, впрочем, их родителей, а также дедов и прадедов, довелось жить в эпоху перехода человечества от одной стадии цивилизационного развития к другой. В частности, тогда, жизнь по канонам религиозного мировосприятия безвозвратно уходит в прошлое, а новые нормы, связанные с научным мировосприятием, еще находятся в процессе своего становления. На чем основывается данный вывод? Прежде всего, на закономерностях ментального развития человечества, которое мы нашли при сравнительно-сопоставительном анализе Священных Преданий язычества и Священных Писаний единобожия (Торы, Нового Завета и Корана) с тенденциями развития человечества [13].

Во многих наших публикациях отмечалось, в частности, что в своем историческом развитии этносы и народы проходят через следующие основные стадии (эпохи) своего ментального развития: язычества, единобожия и научного мировосприятия. Первые две стадии характеризуются тем, что человечество живет по нормам и правилам, которые считаются данными извне: при язычестве – они завещаны предками, а при единобожии ниспосланы Единым Богом [13].

Вряд ли найдутся сомневающиеся в том, что еще двести-триста лет тому назад основная масса человечества ориентировалась на религиозные нормы и правила поведения, которые были всеохватывающими и предопределяющими весь жизненный уклад всех этносов и народов мира. Не важно, было это сознание языческим или монотеистическим, или сознанием смешанного типа, где элементы язычества (идолопоклонничества, многобожия) переплетаются с ментальностью единобожия или даже атеизма (как, например, в современном Китае).

Сам факт того, что ценностный мир людей во всех сферах их бытия определялся именно религиозным сознанием, неоспорим. Как неоспоримо и то, что лишь начиная с эпох Возрождения, Просвещения и Реформации Церкви в странах Европы, а затем и в государствах на иных континентах мира религиозное мировосприятие с его незыблемыми на протяжении тысячелетий догматами и

постулатами стало уступать место мировосприятию научному. Новизна научного мировосприятия состояла в том, что она была основана на результатах самостоятельной мыслительной (научной) деятельности самих людей. Не вдаваясь в «историю вопроса», поскольку об этом мы писали во многих наших работах, приведем лишь два знаменательных высказывания таких великих представителей эпохи Просвещения, как Декарт и Вольтер. Рене Декарт призывал: «Подвергай все сомнению» [4], а Франсуа-Мари Вольтер утверждал: «Растет новое поколение, которое ненавидит фанатизм. Наступит день, когда у руководства встанут философы. Готовится царство разума» [2]. Через столетие после Декарта и Вольтера Эммануил Кант писал: «Просвещение – это выход человека из состояния своего несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине. Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого. Несовершеннолетие по собственной вине заключается не в недостатке рассудка, а в недостатке решимости и мужества пользоваться им без руководства со стороны кого-то другого. Sapere aude! – имей мужество пользоваться собственным умом! – таков, следовательно, девиз Просвещения» [10]. А через два столетия после Канта наш выдающийся соотечественник В.И. Вернадский предсказывал неизбежность наступления «ноосферы», эпохи (эры) разума, при которой именно человеческий разум станет мощным фактором преобразования окружающего его мира [20].

К примеру, язычники воспитывали своих детей отнюдь не по «собственному разумению», а в строгом соответствии с заветами, традициями и обычаями, которые, по их поверьям, были завещаны им их «отцами», ставшие после земной смерти богами. Каждый ребенок хорошо был осведомлен о правилах общения как с членами своей семьи, своего рода и своего племени, так и с представителями иных семей, родов и племен. Дети язычников (в соответствии с традициями и обычаями предков) хорошо знали, кто их «братья и близкие», а кто «враги» и «недрузи». Между «своими» и «чужими» проводилась четкая и непреодолимая грань. «Своих» необходимо было всемерно и всячески поддерживать и приходить к ним на помощь в любую трудную для них минуту [5]. А к врагам должны были проявлять нетерпимость и беспощадность. Врагов надлежало унижать, оскорблять, уничтожать, убивать, добивать, где бы они им не встретились. Нарушение существующих норм и правил сразу

же пресекалось и строго каралось старшими членами семьи, рода и племени [5].

Поскольку язычники жили компактными сообществами, то, отнюдь не случайно, суровым наказанием для нарушителей внутривидового порядка было их изгнание из рода и племени. В чуждом и чужом им мире язычники были обречены на неминуемую смерть. Ибо даже по их внутреннему убеждению изгнание из семьи и рода означало потерю покровительства своих родоплеменных богов. Изгнанник знал, что призыв «чур меня» («пращур охраняй меня») не возымеет никакой силы, ибо он нарушил порядок завещанный предками (отцами). Боги-покровители чужих семей, родов и племен, как нормы и правила, существующие в других родах и племенах, были совершенно чужды язычникам, не имели над ними власти и не могли покровительствовать им и защитить их [5].

Если в семье за соблюдение обрядов и обычаев строго следил отец, как глава семьи, то и у каждого рода был свой глава, который был и верховным судьей, и жрецом, и военачальником. Он же производил суд в строгом соответствии с завещанными предками нормами и правилами, которые считались священными, сокровенными и незыблемыми. Поэтому они тщательно скрывались от всех чуждых племен, чтобы ими не могли воспользоваться во вред их роду и племени посторонние. Этим нормам и правилам обязаны были подчиняться и «стар и млад», мужчины и женщины, вожди, воины и все остальные члены родоплеменного сообщества. Каждый знал «свои права и свои обязанности» в мирное и военное время [5].

К примеру, великий Марк Тулий Цицерон, как истинный язычник, не только укорял своих соплеменников в нравственной деградации словами, ставшими крылатыми: «О времена, о нравы» (O tempora! O mores!), но и неустанно повторял: «Римское государство могло бы быть вечным, если бы все жили строго по заветам и обычаям отцов» [24].

С возникновением единобожия ситуация с определением, кто есть «ближний и брат, а кто недруг и враг», а, главное, с отношением к тем и другим, а также к иноплеменникам и, в целом, к представителям всего «рода человеческого», стала кардинально меняться. Ибо нормы и правила предопределялись уже не обычаями, завещанными умершими предками, которые с потустороннего мира охраняли своих потомков, а истинным и единым для всех людей Единым Богом вне зависимости от родоплеменного происхождения человека. Важно было то, что Единый Бог представил Себя единственным

истинным создателем человечества, указав, что именно Он сотворил из «земли» по «своему образу и подобию» первого человека (Адама), от которого были произведены и жена его (Ева) и все их потомки во всем многообразии их племен. Именно Адаму, согласно Торе, Новому Завету и Корану, Единый Бог «вдунул в ноздри его» Свое (богово) дыхание жизни и «стал человек существом живым» (Тора, Брейшит 7 Брейшит) со всеми вытекающими отсюда последствиями для его дальнейшей жизни на земле и вне ее. (Новый Завет, 1 Кор.15:45-54; Коран, Суры 14:48; 78: 18-24, 31-40 и др.) [1;11;18].

Согласно Торе, Новому Завету и Корану, лишь тогда, когда отдельные этносы и народы созревали до определенного социально-экономического и ментального уровня Единый Бог через Своих пророков-посланников передавал им принципиально новые сведения о том, как им надлежит организовать свою жизнь в новых исторических условиях. Об этом более чем ясно говорит и само появление Нового Завета Иисуса Христа после ниспослания Торы, а затем и Корана, который провозгласил: «Аллах Своим желанием стирает (заветы прошлого, изжившие себя), и утверждает (мудростью Своей те из Своих установлений, что надлежит по строгости блюсти), – ведь у Него – Мать Вечной Книги. Покажем ли тебе Мы часть того, чем Мы, увещевая их, им угрожаем, иль упокоим твою душу до того, твой долг – лишь передать им (Откровенье), а Нам – призвать к расчету (их)» (Сура 13:39-40) [11].

При этом чрезвычайно важным для формирования норм и правил поведения всех людей, включая подростков и молодежи, при единобожии (монотеизме) было то, что Священные Писания внушали: никому, нигде и никогда не удастся скрыться от возмездия Создателя за нарушение ниспосланных заповедей, законов и установлений. Ибо Всевышний не только нелицеприятен, но у Него нет и забывчивости. Он всезнающ. Он помнит все и знает обо всем, что творится в созданном Им мире. Ибо Он вечен и бессмертен. И поэтому нет прощения нарушителям установлений, законов и заповедей, ниспосланных Им (Дварим 10 Экев, 12-18; Иез.14:5-11; Лк. 3:7-9; Рим.2:11; Сура 9:80 и др.) [1;11;18].

Подчинение Своей воле Всевышний формировал, как известно, за счет внушения людям того, что все явления и стихии природы созданы лично Им и подчиняются сугубо Ему одному. Именно Он насыляет на людей, отклонившихся от заповеданного им пути, засуху и наводнения, землетрясения и эпидемии,

неурожай, мор и прочие напасти. Он внушал, что сугубо от Него зависит благополучие людей в земной и внеземной жизни. Нельзя не сказать и того, что и сами люди религиозных ментальных цивилизаций обладали особой и несравнимой с современными людьми внушаемостью и предрасположенностью к безусловной вере «в простоте сердечной». Достаточно вспомнить наизидание Иисуса Христа, рассчитанное на ментальность Его современников: «Если скольконибудь можешь веровать, всё возможно верующему» (Мк.9:23); «Как ты веровал, да будет тебе» (Мф.8:13); «Что вы так боязливы? Как у вас нет веры?» (Мк.4:40) [1].

Кроме того, людям надлежало иметь (и люди той ментальной цивилизации имели) страх перед неотвратимостью Божьего наказания (Дварим 5 Ваэтханан, 26; Дварим 6 Ваэтханан, 4-13; Дварим 10 Экев, 12; Соф.3:7; Мал.3:16; Сура 2:258-263 и др.) [1;11;18]. К примеру, даже самые могущественные правители народов не забывали: «Будь праведен, владея в страхе Божьем» (2 Цар.23:3) [1].

Нельзя не сказать и того, что ниспосланные Всевышним нормы и правила поведения были предназначены всем этносам и народам, всем людям вне зависимости от того, где они проживают и в какие исторические времена проживают. Причем, на момент ниспослания Писаний заповеди, законы и установления, изложенные в них, охватывали практически все сферы жизни людей и их взаимоотношение с окружающим миром. Так же, как, впрочем, в свое время всеохватными для повседневной практической жизни были и «заветы отцов» язычников.

Но время шло, изменялись условия жизни людей. На смену язычеству пришло единобожие, а сегодня весь мир находится в состоянии перехода от единобожия к научному мировосприятию и жизни по нему. Не только подростки, у которых нет ценностных ориентиров, соответствующих велениям «новых времен», но и подавляющее большинство взрослого населения практически всех стран мира оказались без четких критериев оценки своей жизни в соответствии с «велениями новых времен».

Более того, уйдя от религиозного мировосприятия, которое придавало осмысленность человеческой жизни на земле обещанием «Рая» для праведников во внеземной жизни, внушительная часть наших современников оказалась в ситуации «бесцельного, бессмысленного и бесперспективного» существования со всеми

вытекающими отсюда последствиями для бездуховной и морально-нравственной вседозволенности. Прежде всего, в средствах и способах приобретения «материальных благ», которые для многих стали целью существования на земле. Тогда как, более 3,5 тысяч лет тому посредством Торы, а затем, спустя тысячелетия через Новый Завет и Коран, было передано, что человек имеет принципиально иную ментальную природу, чем весь остальной «живой» мир нашей планеты и поэтому ««не хлебом одним будет жить человек, но всяким словом, исходящим из уст Божиих» (Мф.4:4) [1;11;18].

Но и возврата к прежним мировоззренческим установкам уже быть не может! К примеру, разве что улыбку у подавляющего большинства людей наших современников, относящих себя к христианскому миру, может вызвать назидание апостола Павла: «А вступившим в брак не я повелеваю, а Господь: жене не разводиться с мужем, — если же разведется, то должна оставаться безбрачною, или примириться с мужем своим, — и мужу не оставлять жены своей. Прочим же я говорю, а не Господь: если какой брат имеет жену неверующую, и она согласна жить с ним, то он не должен оставлять ее; и жена, которая имеет мужа неверующего, и он согласен жить с нею, не должна оставлять его» (1Кор.7: 10-13) [1].

Или же в Послании к Ефессянам апостол Павел пишет: «Жены, повинуйтесь своим мужьям, как Господу, 2 потому что муж есть глава жены, как и Христос глава Церкви, и Он же Спаситель тела. Но как Церковь повинуется Христу, так и жены своим мужьям во всем» (Ефес. 5:22-24) [1]. Нетрудно догадаться, какую реакцию могут вызывать у современной эмансипированной женщины эти слова призванного апостола Иисуса Христа.

А такие весьма распространенные в современном мире явления, как прелюбодеяние, гомосексуализм и лесбиянство из разряда религиозных «грехов», за которые должна была последовать неминуемая смерть носителей этого «садомского греха» (согласно Торе, Новому Завету и Корану) стали не только допустимыми, но и законодательно разрешенными в виде разводов и однополых браков в десятках стран мирового содружества.

Как рассматривать перечисленные явления, характерные для современной жизни? В качестве отклонения от Божьих заповедей, законов и установлений, или как явления закономерные и неизбежные на пути стратегического развития человечества, предначертанные самим

Всевышним и ясно изложенные в самих Священных Писаниях?!

Но, в таком случае, по каким нормам и правилам надлежит жить современным подросткам и молодежи? Что должно определять их ценностный и, соответственно, морально-нравственный мир? Ответы на эти вопросы не так просты, как может показаться на первый взгляд.

Одни считают, что жить по-прежнему необходимо по всем нормам Священных Писаний, поскольку они не преходящи! [3]. Другие, в их числе и мы, предлагают ориентироваться на нормы, изложенные в законодательных актах, которые являются плодом интеллектуальной деятельности самих «богоподобных» людей. Поскольку в очередной раз именно изменившиеся условия жизни вынудили человечество вступить в принципиально новую эпоху своего ментального существования. Но подсказки следует ждать не свыше, а ориентироваться на собственный разум людей. Ибо сказано в Коране, что он является последним Посланием человечеству, а Мухаммад: «лишь посланник от Аллаха и печать пророков» (Сура 33:40) [11].

Кроме того, в связи с этим вспомним и упрек Иисуса Христа Своим соплеменников: «И приступили к Иисусу фарисеи и саддукеи и, искушая Его, просили показать им знамение с неба. Он же сказал им в ответ: вечером вы говорите: будет ведро, потому что небо красно; и поутру: сегодня ненастье, потому что небо багрово. Лицемеры! Различать лице неба вы умеете, а знамений времен не можете. Род лукавый и прелюбодейный знамения ищет, и знамение не дастся ему, кроме знамения Ионы пророка» (Мф.16:1-4) [1].

Но нельзя, однако, забывать, что вышеупомянутыми пророками были переданы людям не только сведения об основах их жизни при единобожии, но предложена формула нравственности, которая заключала в себе квинтэссенцию должного поведения людей и на все последующие исторические времена: «Итак, во всем, как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними, ибо в этом закон и пророки» (Мф.7:12) [1]. В одном из Хадисов пророка Мухаммада можно найти такое его изречение: «Делайте всем людям то, что вы желали бы, чтобы вам делали люди, и не делайте другим того, чего вы не желали бы себе» [22]. Сегодня эти высказывания Иисуса и Мухаммада считаются золотым правилом нравственности! [8].

Разумеется, с одной стороны, этой нравственной формулой обязаны руководствоваться законодатели всех уровней и

всех стран мирового сообщества, начиная от разработки внутригосударственных законов и, заканчивая, международными правовыми актами. С другой стороны, неукоснительное соблюдение этого правила и разработанных на ее основе законов должно стать нормой жизни каждого человека и всех государств мира.

Ибо, как хорошо известно, сами Священные Писания единобожия и Священные Предания язычников – это не только определенное мировосприятие, соответствующее уровню социально-экономического и ментального развития этносов и народов, но и нормы и правила (законодательные системы), рассчитанные на конкретные исторические условия бытия людей. Так, к примеру, Тору и сегодня воспринимают и называют «Законом» (Законом Моисея). Ибо явился Бог сынам Израиля с «пламенем закона» для них: «И вот благословение, которым благословил Моше, человек Всесильного, сынов Израиля перед смертью своей. И сказал он «Бог от Синая пришел, и показался им в сиянии от Сеира, показался от горы Паран, и явился из среды десятков тысяч святых, а справа от Него – пламя закона для них» (Дварим 33 Браха, 1-2) [19].

Коран, как известно, рассматривает себя в качестве «судебника», и поэтому немислим без шариата, т.е. законодательной системы по гражданским, уголовным и религиозным делам. В Коране ясно сказано: «Так ниспослали Мы его, чтоб на арабском языке был свод законов (Нашего Суда)» (Сура 13:57). Он же передает: «Потом Мы (повелением Своим) тебя наставили на путь Закона – (шариата), – так следуй же ему, а не страстям людей, которые не знают» (Сура 45:18) [11].

Именно поэтому, с нашей точки зрения, важнейшей задачей всех государственных и общественных институтов нашей страны должно стать формирование правосознания и законопослушания граждан, воспитание у подростков и молодежи безусловного и неукоснительного соблюдения принятых в стране законодательных актов.

Поскольку именно подростки и молодежь в силу имманентно присущих им ментальных, физиологических, психологических и поведенческих особенностей нуждаются в целенаправленном формировании личностных и социальных качеств, соответствующих велениям принципиально новому этапу в истории развития человечества.

Понимание неизбежности перехода к условиям жизни с принципиально новой ментальностью особенно важно для нашей

страны, в которой проживает более 190 этносов, которые находятся отнюдь не на едином ментальном цивилизационном уровне. Существуют этносы, внушительная часть представителей которых все еще живет языческими представлениями, продолжая поклоняться своим родоплеменным божкам, почитая и ориентируясь в повседневной жизни на традиции и обычаи предков. Как, например, ряд этносов Крайнего Севера России. Существуют и этносы, которые находятся в переходном периоде от многобожия к единобожию. Как, например, отдельные этносы Северного Кавказа, в сознании которых все еще продолжают доминировать родоплеменные отношения (жизнь по интересам и традициям тейпа и обычаям предков), тогда как нормы и правила единобожия (в частности, ислама) крайне отрицательно относятся к этому исторически изжившему себя явлению. Существуют и этносы, которые прочно стоят на мировоззренческих позициях единобожия, или находятся в переходном периоде от единобожия к научному мировосприятию.

Разумеется, все перечисленные обстоятельства накладывают свой отпечаток на мировоззренческое состояние и поведение людей в тех или иных ситуациях бытия, делая ее не только многообразной, но и сложной для их взаимоотношения в границах единого государства. И эти обстоятельства обязана учитывать вся система образования и просвещения граждан нашей страны, начиная от формирования личности ребенка в семье и, кончая, вузовской системой образования. Ибо, несмотря на все многообразие этносов, на самобытность каждого из них, все их представители являются гражданами единого государства с единой Конституцией и правовой системой, которой обязаны подчиняться все без исключения, начиная от священнослужителей самых разных религиозных конфессий и, кончая, президентом страны.

И именно поэтому, с нашей точки зрения, перед системой образования РФ должна, с одной стороны, стоять задача формирования правосознания наших граждан и воспитания законопослушной личности с целью преодоления правового нигилизма, в немалой степени обусловленного переходом от одной цивилизационной ментальности к другой. С другой стороны, всех государственных и общественных институтов первостепенное значение приобретает разъяснение особенностей принципиально новой эпохи, связанной с научным мировосприятием, для которой первостепенное значение приобретает

формирование терпимости к самым различным взглядам, мнениям и позициям, к особенностям мышления, образу жизни, вкусам и предпочтениям других людей. Ибо научное мировосприятие не может существовать без дискуссий, споров, «мозгового штурма», плюрализма мнений и позиций, при понимании того, что отсутствуют «истины в последней инстанции», а процесс познания мира бесконечен, что социальная жизнь людей не может существовать без верховенства законов при постоянном обновлении изживающих себя законодательных актов.

Не секрет, что именно религиозным экстремистам и террористам присуща предельная нетерпимость к инакомыслию, фанатизм и агрессивность в отстаивании своих убеждений. Именно им свойственна убежденность в обладании абсолютной, единственной и окончательной истиной, вера в свое мессианское предназначение во имя спасения своего социума (этноса) или всего человечества. Более того, именно этот тип ментальности исключает всяческую критическую мысль, всякую свободу выбора, плюрализм и альтернативу.

Отсюда, с нашей точки зрения, совершенно определенно вытекает, что для профилактики и противодействия не только религиозному, но и всем иным видам экстремизма и терроризма, необходимо решить следующие задачи. Во-первых, следует показывать подросткам и юношеству неизбежность перехода человечества от религиозного мировосприятия и жизни по Священным Писаниям к мировосприятию научному, которое имеет свои специфические нормы и правила поведения, во-вторых, необходимо целенаправленно формировать правосознание детей, подростков и юношества, ставя во главу угла изучение основ современного законодательства страны. А для этого необходимо ввести в систему дошкольного, школьного и вузовского образования страны курс истории права на принципах широко известного в советской педагогике комплексно-концентрического метода, который позволит в соответствии с возрастными особенностями учащихся показать неизбежность перехода от языческого (обычного) права к монотеистическому (каноническому), а от него к современному законодательству.

Литература:

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. - М.: Международный издательский центр православной литературы, 1995. - С. 752.
2. Вольтер Франсуа-Мари [Электронный ресурс] - LibSale. Режим доступа: <https://lib.sale/uchebnik-teoriya-istoriya-gosudarstva/fransua-mari-volter-80000.html>
3. Выступление Святейшего Патриарха Кирилла на VII Рождественских Парламентских встречах в Государственной Думе РФ [Электронный ресурс] / Синодальный отдел по монастырям и монашеству Русской Православной Церкви. - 2019. - Режим доступа: <https://monasterium.ru/predstoyatel/slova/vystuplenie-svyateyshego-patriarkha-kirilla-na-vii-rozhdestvenskikh-parlamentskikh-vstrechakh-v-gosudarstvennoy-dume-rf/>
4. Декарт – философия, цитаты [Электронный ресурс] / Образовательный портал worldofscience.ru
5. Де Куланж Фюстель. Древний город. Религии, законы, институты Греции и Рима; пер. с англ. Л.А. Игоревского. - М.: ЗАО Издательство Центрполиграф, 2010. - С. 414.
6. Демография России: радикальные меры или крупные [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [EADailyhttps://eadaily.com](https://eadaily.com) > Русская версия > Экономика
7. Детская проституция как форма проявления девиантного поведения детей [Электронный ресурс]. - Режим доступа: alversch.ru/psixologiya/detskaya-prostitutciya-kak-forma-proyavleniya.html
8. Золотое правило нравственности [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [StudFiles.net/preview/1837447/](https://studfiles.net/preview/1837447/)
9. Каждый третий подросток сталкивался с АУЕ-сообществами в соцсетях [Электронный ресурс] / Российская газета. - 2019. - Режим доступа: <https://rg.ru/.../kazhdyj-tretij-podrostok-stalkivalsia-s-aue-soobshchestvami-v-socsetia>
10. Кант И. Цитаты. Афоризмы [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://goo.gl/DjBPYz>
11. Коран; пер. смыслов и комм. В. Пороховой. - 10-е изд., доп. - М.: Рипол Классик, 2008. - С. 800.
12. Молодёжные экстремистские движения в России [Электронный ресурс]. - Режим доступа: colledg70.ru...vo/document/lekcia_molod_org_121.pdf
13. Оганесян С.С. О мировоззренческих ценностях Священных Писаний, подпадающих под действие Уголовного кодекса РФ / С.С. Оганесян // Представительная власть – XXI век. - 2016. - № 1. - С. 1-7.
14. Осипова Р.Г. Наркомания в молодежной среде: причины распространения и возможные методы профилактики [Электронный ресурс] / Р.Г. Осипова // Молодой ученый. - 2011. - № 7. - Т. 2. - С. 53-59. - Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/30/3449/>
15. Особенности профилактики и борьбы с проявлениями [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://cao.mos.ru/.../features-for-the-prevention-and-suppression-of-manifestations-of>
16. Официальная статистика правоприменения в сфере борьбы с ... [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.sovacenter.ru/racismxenophobia/news/counteraction/2018/.../d39283/>

17. Современное состояние молодежного экстремизма в Российской Федерации [Электронный ресурс] / Официальный сайт Министерства внутренних дел Российской Федерации. – 2019. – Режим доступа: <https://есву.мвд.рф/document/3524556>

18. "Способов соскочить нет": кого в России судят за оправдание терроризма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bbc.com/russian/features-47453121>

19. Тора (Пятикнижие Моисеево); ред. русского пер. П. Гиль; под общ. ред. Г. Брановера. - М.: АРТ-БИЗНЕС-ЦЕНТР, 1993. - С. 1136.

20. Учение академика В.И. Вернадского о ноосфере [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.grandars.ru/shkola/geografiya/noosfera-vernadskogo.html>

21. Формирование личности человека. Факторы, процесс, условия и проблема формирования личности [Электронный ресурс] / Психологический словарь. – Режим доступа: www.psychodic.ru/arc.php?page=3594

22. Хадисы Пророка Мухаммада (с.а.с.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.harunyahya.ru/bilgi/hadith-corner>

23. Цифра дня: за год население России сократилось на 93,5 тыс. ... [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://newizv.ru> > Новости > Общество

24. Цицерон о падении нравов и необходимости нравственной ... [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/.../tsitseron-o-padenii-nravov-i-neobhodimosti-nravstvennoy-r>

Сведения об авторе:

Оганесян Сергей Саядович (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник ФКУ НИИ ФСИН России, государственный советник РФ 1 класса, e-mail: ossduma@mail.ru

Data about the author:

S. Oganesyanyan (Moscow, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Research Fellow, Scientific-Research Institute of the Federal Penal Service, State Councilor 1st Class, e-mail: ossduma@mail.ru



УДК 377

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

О.В. Стукалова, Е.Б. Береговая¹

¹Статья написана при поддержке Фонда президентских грантов (заявка № 18-1-017694)

Аннотация. В статье раскрываются современные направления педагогического сопровождения подростков. Авторы опираются на результаты исследования, посвященного вопросам социализации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации. В статье представлены результаты многолетней апробации образовательно-просветительской программы благотворительного фонда «Образ жизни» – «Школа позитивных привычек» в различных регионах России. Эта программа раскрывает эффективные направления социализации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, тематику и содержание деятельности, которая способна раскрыть заложенные в них способности как востребованные окружающим миром. Сделан вывод о том, что социализация подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, включает такие направления, как просвещение подростков в сфере волонтерской деятельности; активная позитивная коммуникация. Такая коммуникация обязательно должна иметь деятельностный характер.

Ключевые слова: подростки, социализация, профилактика, педагогическое сопровождение, волонтерская деятельность.

ACTUAL DIRECTIONS OF SOCIALIZATION OF ADOLESCENTS IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS

O. Stukalova, E. Beregovaya

Abstract. The article reveals the modern directions of adolescents' pedagogical support. The authors rely on the results of the adolescents in difficult situations socialization study. The article presents the testing results of the charity foundation "Way of life" educational program - "School of Positive Habits" in various regions of Russia. This program reveals the effective directions of adolescents in difficult situations socialization, topics and content of activities that are able to reveal their abilities as claimed by the world. It is concluded that the adolescents in difficult life situations socialization includes such areas as: enlightenment of adolescents in the field of volunteering; active positive communication. Such communication must necessarily have an active character. The article was written with the support of the Presidential Grants Fund (application No. 18-1-017694).

Keywords: teenagers, socialization, prevention, pedagogical support, volunteer activities.

Актуальность разработки программ педагогического сопровождения подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, определяется острой необходимостью профилактики девиантного и даже делинквентного поведения этой категории молодежи.

Трудная жизненная ситуация не только нарушает жизнедеятельность растущего человека, но и раскрывает его социальную беспомощность, неготовность к преодолению вызовов, которые он получает от социума. Среди наиболее значимых характеристик подростка, оказавшегося в трудной жизненной ситуации, выделим следующие:

- резкий негативизм вплоть до агрессии;
- злоупотребление различными психоактивными веществами (алкоголь, наркотики и др.);
- поведенческие изменения: сниженное настроение, утрата интереса к общению и

учебной деятельности, обесценивание собственных достижений, сверхкритичность к себе, сопровождаемое чувством одиночества, бесполезности, вины, пренебрежительное отношение к своему внешнему образу;

– негативные предпочтения в общении. Как известно, социализация подростков наиболее активно осуществляется в коммуникации в референтной группе, в которую, главным образом, включаются сверстники. От того, кого подростки выбирают в качестве своей референтной группы и значимых взрослых, во многом зависят их поведенческая и жизнестроительная стратегии. Ведь в референтной группе создается система критериев оценки ситуации и других людей, что может вызвать даже переоценку ценностей и изменить сложившуюся иерархию морально-этических требований [9].

Как видим, в трудной жизненной ситуации

способен оказаться любой подросток, столкнувшись, например, с проблемами в школе или в кругу сверстников.

В связи с этим, важным представляется содействие продуктивной интеграции подростков в современный социум. Как доказывают результаты многолетней апробации образовательно-просветительской программы благотворительного фонда «Образ жизни» – «Школа позитивных привычек» в различных регионах нашей страны, наиболее значимым педагогическим потенциалом в социализации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, является деятельность, способная раскрыть заложенные в них способности как востребованные окружающим миром.

Эта деятельность, следовательно, должна иметь социально направленный характер и быть одновременно творчески наполненной, воодушевляющей.

В ходе реализации программы были проведены опросы подростков (опрошено 320 обучающихся 5 – 9 классов общеобразовательных школ гг. Москвы, Калуги, Ульяновска), посвященные определению досуговых предпочтений подростков.

Вот некоторые результаты опросов: 51% подростков, участвовавших в опросе, ответили, что в свободное время «играют в компьютер»; 32% подростков «смотрят видео и переписываются с друзьями»; 17% занимаются в спортивных кружках и художественных студиях.

В принципе, это достаточно типичная картина распределения выбора занятий для досуга у современных подростков [2, с.128-131]. Но в этой структуре мы не видим не только упоминания о чтении, но и ни одного упоминания о волонтерской деятельности, о помощи близким по дому, об участии в каких-либо благотворительных акциях и проектах.

Опрос подростков, являющихся воспитанниками детских социальных учреждений Смоленской, Ивановской областей, Ставропольского края, т.е. подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, показал, что часть подростков – около 11% – ответили на вопрос «Чем ты обычно занимаешься в свободное время?»: «ничем».

Этот ответ уже настораживает, свидетельствует об опасной тенденции апатии, безделья, или скрытности, даже лжи.

Между тем, исследование показало, что 37% подростков хотели бы участвовать в какой-либо посильной полезной социально значимой деятельности. Среди упомянутых в ответах ярких событиях года были названы выступления с

концертами в доме престарелых, участие в благотворительной ярмарке, тимуровская помощь пожилым одиноким людям, живущим в соседнем с детским домом-интернатом поселке, и многое другой. Такая разница в ответах на вопросы о предпочтениях в досуге подтверждает необходимость продуманной и интересной содержательно деятельности по вовлечению подростков в волонтерские отряды с различными направлениями помощи [1].

Сущность социально значимой деятельности подростков заключается не только в трансформации растущим человеком самого себя, но и в возникновении новых смыслов, определяющих саморазвитие личности. Глубокие идеи воспитания личности в социально полезной деятельности заложены в трудах классиков отечественной педагогики – А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского. Педагогические аспекты этих подходов к социализации подростков поддержаны результатами психологических исследований. Так, в работах В.Н. Мясищева находим важный постулат о том, что «моральное формирование личности основывается не только на требованиях, но и на знании образцов, и на процессе сопоставления своих действий и поступков с образцами, с оценкой» [5, с.22].

В центре внимания исследователей – закономерности социализации, ее характер, содержание, возможности педагогического сопровождения, т.е. вопросы различных механизмов – технологий, методик, приемов, педагогических ситуаций, а также диагностики уровня социализации и факторов влияния на ее развитие [6;7].

Изучение сущности процессов социализации подростков, в целом, показывают, что наиболее важны следующие факторы:

- 1) степень вовлеченности личности в актуальную для нее социокультурную ситуацию;
- 2) готовность к активному участию в реальной социальной практике;
- 3) эмоциональная устойчивость и способность противостоять возникающим сложностям в коммуникации;
- 4) умение конструктивно решать различные проблемы жизненного пути.

Таким образом, в совокупности, все эти факторы соответствуют выдвигаемому предположению о педагогических возможностях активизации социально значимой деятельности подростков.

Безусловно, это сложный многокомпонентный процесс, который осуществляется поэтапно. Лозунги и призывы в

данном случае не подходят. Подростки, особенно подростки, находящиеся в трудной жизненной ситуации, крайне недоверчивы и скептичны. Выше уже отмечался свойственный им негативизм.

Моделирование педагогического сопровождения, определяющего механизмы социализации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, учитывает, что подростки, несмотря на свой юный возраст, также способны активно влиять на общественную ситуацию.

Важно, чтобы процесс социализации не был хаотичным, спонтанным и оказался под влиянием дезадаптирующих элементов.

В ходе вовлечения в деятельность, в которой подросток должен отрешиться от своего эгоизма, заикленности на собственных проблемах и обратить внимание на тех, кто более нуждается в поддержке и помощи, он проходит несколько этапов и даже несколько состояний.

Каковы эти этапы? В исследовании, проведенном в рамках реализации программы «Школа позитивных привычек», были выделены следующие шаги:

- этап просвещения. На этом этапе важно раскрыть для подростков возможности социально значимой деятельности, делать это с максимальным эмоциональным подъемом, оптимизмом. На занятиях рекомендуем опору на диалоговый подход, проблематизирующие ситуации, поддержку творческого самовыражения подростков;

- этап выбора сущности, формата и вида социально значимой деятельности. Возможно, что на этом этапе подростки могут проявлять и апатию, и даже враждебность, вызванную эмоциональным шоком от предстоящего жизненного поворота, когда из позиции «принимающего» заботу взрослых, т.е. потребителя, подросток должен встать на позицию «дающего» эту заботу, причем дающего бескорыстно [8]. На этом этапе иногда возникает отрицательное отношение к самой идее волонтерства, к культуре взаимопомощи. Отмечаем, что в этой ситуации подросткам важно оказать профессиональную психологическую поддержку, помочь им сделать конструктивный выбор, найти в себе силы на духовное совершенствование;

- на этапе включения в социально значимые проекты, как доказывает практика, эмоциональный настрой подростков на участие в активной групповой и даже коллективной деятельности восстанавливается. А.С. Макаренко считал важнейшим условием формирования

нравственной сферы личности участие в жизни коллектива [4].

На этом этапе исчезают проявления негативизма, и формируются представления о своих возможностях, растет самооценка, открывается стремление к самопознанию. На этом этапе также создаются условия для самоидентификации и включения подростка в позитивные социальные отношения, освоения системы гуманистических ценностей. Это подчеркивают многие современные исследования. В работах Т.Е. Конниковой доказываются, что «...участие детей в делах на благо других, преодоление вместе трудностей и переживание общих достижений, сотрудничество с другими коллективами ради общей цели» является основой становления гуманистических отношений [3, с.36].

Исходя из этого, социализация подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, включает такие направления, как:

- просвещение подростков в сфере волонтерской (добровольческой) деятельности и возможности самопроявления личности в процессе участия в различных проектах и акциях, имеющих социальную значимость;

- активная позитивная коммуникация, значимая и для социально ориентированной деятельности, и для развития личного коммуникативного опыта, и для выстраивания конструктивной коммуникативной ситуации в коллективе. Такая коммуникация обязательно должна иметь деятельностный характер.

Среди основных принципов педагогического сопровождения социализации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, мы выделяем системность, целостность, динамичность, непрерывность и устойчивость.

Педагогическое сопровождение, связанное с поддержкой социализации подростков, прежде всего, направлено на:

- формирование ценностных установок и гуманистических мировоззренческих позиций личности;

- профилактику негативизма;

- содействие творческой социально значимой самореализации подростков.

Реализация этих направлений позволяет преодолевать ценностно-нормативную эклектичность жизненных позиций подростков, которая значительно затрудняет успешность и позитивный характер их социализации.

Выстраивание системного педагогического сопровождения социализации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, включает несколько векторов:

1. Мониторинг проблем в процессе социализации конкретных подростков, что предполагает изучение ценностных ориентаций и характер отношения подростка к окружающему миру, социокультурной реальности. В данном случае важно раскрыть для подростков рефлексию в осознании собственной определяющей роли в достижении жизненных целей; оценке своего влияния на коллектив. Отметим, что это касается даже младших подростков.

Приведем некоторые результаты исследования структуры ценностных ориентаций, проведенного в рамках проекта. Знание, образование, свобода, семья, любовь - именно эти ценности назвали наиболее важными от 86% опрошенных подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации.

2. Разработка технологий и методик организации педагогического сопровождения

подростков. В этом процессе большую роль играет развитие мотивации подростков к освоению устойчивых ценностных ориентаций, социальной ответственности и гражданской идентичности.

Заключая обзор актуальных направлений педагогического сопровождения социализации подростков, отмечаем, что этот сложный многокомпонентный процесс осуществляется в быстро меняющейся и подчас агрессивной информационной среде. Это порождает множество рисков в дезадаптации, росте цинизма и негативизма подростков. Очевидно, что перед педагогами стоит задача эффективной поддержки социализации подростков, направленной на выработку таких качеств, как инициативность, социальная ответственность, готовность к осознанному и позитивному жизнестроительству, устойчивость и стойкость.

Литература:

1. Береговая Е.Б. Развитие социокультурных инициатив как приоритетное направление образовательных программ некоммерческих организаций: основы и перспективы / Е.Б. Береговая // Инициативы 21 века. – 2016. - № 3-4. – С. 97-100.
2. Герасимова И.А. Досуговые предпочтения современной молодёжи: социально-культурный анализ / И.А. Герасимова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. - М., 2014. - № 3(59). - С. 128-131.
3. Конникова Т.Е. Отношения между детьми в школьном коллективе / Т.Е. Конникова // Социальная психология личности. – М.: Знание, 1974. - С. 32-44.
4. Макаренко А.С. Доклад в Украинском научно-исследовательском институте педагогики. Собрание сочинений в семи томах: т. 5 / А.С. Макаренко. - М.: АПН РСФСР, 1958. - С. 325-341.
5. Мясичев В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясичев. - Л.: Издательство Ленинградского университета, 1960. – 427 с.
6. Юдина А.И. Педагогическое сопровождение социализации подростков в сфере досуга / А.И. Юдина // Мир науки, культуры, образования. - Горно-Алтайск; Барнаул. - 2013. - № 4(41). - С. 215-218.
7. Berry J.W. Psychology of acculturation // J. Berman (Ed.) Cross-Cultural Perspectives. Lincoln, 1990.
8. Oberg K. Culture Shock and Problems of Adjustment // Journal of Practical Anthropology, 1958. - № 7. - P. 117-189.
9. Stukalova O.V. The system of cultural and creative development of students in the educational environment of higher education institutions in the sphere of culture and art // Espasios, 2017. Vol. 38 (N 56). – P. 33.

Сведения об авторах:

Стукалова Ольга Вадимовна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник ФГБНУ ИХОиК РАО, e-mail: stukalova@obrazfund.ru

Береговая Елена Борисовна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, директор Благотворительного фонда содействия развития социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни», член Общественного совета при Министерстве труда и социальной защиты РФ, член Совета при Правительстве РФ по вопросам попечительства в социальной сфере, e-mail: bereg444@mail.ru

Data about the authors:

O. Stukalova (Moscow, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Chief Research Fellow, Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Art Education of the Russian Academy of Education", e-mail: stukalova@obrazfund.ru

E. Beregovaya (Moscow, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, director of the Charitable Foundation for the Promotion of Socio-Cultural Initiatives and Guardianship "Way of life", member of the Public Council under the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation, member of the Council under the Government of the Russian Federation on issues of trusteeship in the social sphere, e-mail: bereg444@mail.ru

УДК 316.37

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ИСТОРИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ В КООРДИНАТАХ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИИ

О.Н. Коршунова, Ш.С. Хамматов

Аннотация. Рассматривается историческое сознание студенческой молодежи исходя из социокультурной трактовки безопасности как константы культурно–исторического суверенитета. Задача корректировки исторического сознания обусловлена не только возросшим интересом к истории, но потребностями государства и общества. В ситуации, когда вектор интерпретации курса истории только обозначается, императив формирования системного и критического мышления в пользу позитивного образа страны актуализируется. Авторы исходят из тезиса, что исторический опыт России как социокультурного сообщества позволяет подкрепить статус державы апелляцией к истории в процессе формирования новых поколений.

Ключевые слова: историческое сознание, безопасность, идентичность, студенческая молодежь, патриотизм, историческая память.

SOCIO-CULTURAL ASPECTS OF HISTORICAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES IN RUSSIAN SECURITY COORDINATES

O. Korshunova, Sh. Hammatov

Abstract. The historical consciousness of student youth is considered on the basis of sociocultural interpretation of security as a constant of cultural and historical sovereignty. The task of adjusting historical consciousness is due not only to the increased interest in history, but also to the needs of the State and society. In a situation where the vector of interpretation of the course of history is only marked, the imperative of forming systemic and critical thinking in favor of a positive image of the country is updated. The authors proceed from the thesis that the historical experience of Russia as a sociocultural community allows to reinforce the status of a power with an appeal to history in the process of formation of new generations.

Keywords: historical consciousness, security, identity, student youth, patriotism, historical memory.

Историческое сознание студентов служит камертоном самочувствия общества и своеобразным стереоскопическим зеркалом, это отражение состояния общества, его идентичности, эскиз будущего. Опираясь на слова В.О. Ключевского, история есть «фонарь в будущее, который светит нам из прошлого». Предопределяя будущие историографические «страсти» в оценках, Н. Бердяев констатировал «внутреннюю разорванность» российского общества в имперский период [3, с.14]. Современные интерпретации истории России противоречивы и контрастны и в профессиональной среде историков, и в общественном сознании, парадоксальный плюрализм существует в оценке крупных исторических событий истории и их влияния на политическую и экономическую жизнь современной России [14, с.3].

Хирург и мыслитель Н.И. Пирогов сформулировал тезис о миссии вузов предельно емко: «Общество видно в университете, как в зеркале и перспективе». Когда студенты некоторых столичных вузов рекрутируются,

вольно или невольно, в число уличных «протестантов», вопрос безопасности страны обретает отнюдь не банальные охранительные коннотации. Будущность сопрягается с безопасностью как авансценой социоглобалистики и условием функционирования социума. Наряду с демографическим ресурсом и сферой образования безопасность служит гарантией существования государств. В литературе безопасность рассматривается в парадигме связи социальных взаимоотношений и сущности государств [4, с.148,152]. Социокультурная ипостась безопасности предполагает сознание потребностей, ценностей и интересов, связанных с целеполаганием в реалиях разных принципов единения людей (национальных, демократических, социалистических). Ценностный ракурс наиболее деликатен, что определяет сложность процесса интеграции людей. Идеино-ценностное поле превратилось в арену конкуренций и завоеваний «мягкой силой».

Положение осложняется стремлением западного мира сломать ценностную матрицу

других цивилизаций, отстаивающих право на существование. Против России ведется когнитивная война, мишенью которой служит ценностная матрица служения государству, социальной справедливости и свободе. Складывание исторических образов подвержено переменам в результате информационной и технологической насыщенности, манипулятивных рисков, что ведет к давлению на психоментальность.

Но существуют внутренние цивилизационные опасности социокультурного раскола. А.С. Ахиезер обозначает их так: ценностная организация на сохранение достигнутого и его умножение в России включает в себя элементы и либеральной, и традиционной цивилизации, что несет в себе риски для национальной идентичности, если понимать нацию как сообщество из членов, выстраивающих систему ценностей независимо от этнического происхождения и самосознания [2, с.677].

Словосочетание «угрозы безопасности» невольно ассоциируются с терроризмом, истоки которого кроются в тканях психологии [7, с.124]. Терроризму, разумеется, необходимо противопоставить контртеррористические операции. Призыв борьбы с антитерроризмом предполагает работу превентивного, предупредительного характера, прежде всего, в среде молодежи. Опасности террористических атак не аннигилировались при всеохватывающей технической и оснащенности техническими возможностями видеонаблюдения. Ведь истоки терроризма кроются не только в бизнесе на терроризме или природной агрессивности человека, тезис о неистребимости которой транслируется в сознание некоторыми приверженцами психологии как науки о мотивации поведения. Современный терроризм – мутированное следствие совокупности кризисов (социально-политических идей, идеологий развития), что предопределяет важность синхронизации действий государственных структур, нацеленных на выработку концепции формирования молодых поколений с иммунитетом против терроризма, носителей традиций и преемников наследия предков.

На рубеже XX - XXI вв. гражданская консолидация в России происходила в режиме трансформации национально-гражданской идентичности, включая лояльность государству, ответственность за судьбы страны, пессимизм и оптимизм. Фоном этого процесса стало увеличение агитационных ресурсов терроризма на фоне эмансипации, глобализации и наступления на традиционные ценности.

Дополнительный импульс этому придает деинтеллектуализация как следствие фетишизации ЕГЭ, компьютерного тестирования и т.п. Транзитность процесса формирования гражданской интеграции в российском полиэтническом сообществе происходит на фоне пропаганды культурно-исторического западоцентризма, апологетики Запада как модели человеческого развития вопреки факту, что Запад представляет собой лишь малую часть современного мира [12, с.14].

Нынешние студенты усвоили современный тренд ценностных приоритетов. Студенты технических вузов отличаются спецификой рационально-ориентированного восприятия, что только актуализирует апелляцию к эмоциональной сфере, которая служит инструментом воспитания творческой личности и способом активации исторических дискурсов – основ самоопределения в истории. Историческое сознание тесно связано с социокультурным контекстом самосознания и с управлением с помощью убеждения. Ориентиры исторической памяти, воспитания на исторических примерах во многом зависят от определения функций истории. Историки условно выделяют два подхода: о том, что преподавать неидеологизированную историю невозможно противостоит взгляд, настаивающих на том, что функция исторической науки – отражать реальные события. Так должна ли история быть социально-ориентированной или научно-ориентированной? Как синтезировать эти ипостаси, отвечая при этом запросам времени и императивам безопасности и понимая, что историческое исследование и историческое образование – разные культурные практики?

Историческое сознание – константа культурно-исторического суверенитета. В приоритетах россиян феномены духовности, долга, совести. Но сознание имеет закономерности, например, склонность к мифологизации как следствию потребности человека в положительных образах, сюжетах, завершающихся победой добра над злом, гуманности над жестокостью. Интерпретация событий мифологизируются, превращаясь в упорядоченный образ коллективного прошлого настоящего и будущего [5, с.87]. Однако мифологизация истории – мина с замедленным действием в силу ее апелляции к подсознанию. Аккумуляция исторического опыта представляют собой воспроизведение деятельности по историческим основаниям.

«Перспективы развития исторического сознания молодежи детерминированы не столько введением единого учебника истории, сколько

актуализацией фактора институционализации исторического знания через установление общественного консенсуса на российскую историю и включение российской молодежи в дискуссию по исторической проблематике...» [14, с.25-26]. Платформой выработки консенсуса может служить первичная матрица социализации личности, культура. Сакраментальное замечание М. Булгакова «разруха в головах» исторически, увы, неизбежно. Призывы усилить гуманитарную составляющую в ситуации ограниченности веры в технологические способы обезопаситься, не новы. Культура в широком смысле слова есть основа гуманитарного способа мышления, так что творчество, интеллект будут цениться всегда.

Социокультурное самоопределение связано с конфессиональными ориентациями. Институт религии монополизирует глубинные принципы организации, его участие в духовной, политической, моральной и этико-трудовой сферах отличает жесткая конкуренция и амбициозность. В историческом сознании деликатными в этой связи являются темы влияния Золотой Орды на особенности отечественной цивилизации и взятие Казани. Однако в отличие от Запада взятие Казани не было актом религиозной войны и укладывается в рамки типичного для средневековья мероприятия с очевидными прагматичными соображениями. Россия сделала крупное мусульманское этноконфессиональное меньшинство легитимным участником общественно-культурной жизни при татарском влиянии на культуру в языке, политической и правовой культуре, нравах [8, с.7-33].

Выверять содержание Программ «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы», «Укрепление единства народов российской нации и этноконфессионального развития народов России (2014 – 2020)» в контексте соответствия практике воспитания не входит в круг задач авторов, равно как и анализ «Основ государственной молодежной политики». В России существуют объективные условия экстремистской «запредельности» (теневой и незаконный бизнес, бесконтрольная деятельность СМИ). Наложением трендов разрушительной направленности, их направлением в деструктивную плоскость может воспользоваться «пассионарное меньшинство».

Отметим лишь, что опасный контекст под воспитание был заложен компетентностными «мантрами» программы воспитания 1999 - 2001 гг. [10, с.153]. Ведь компетентность означала приоритет формирования способностей в режиме «лови момент», а «условия бытия меня

оправдают...». Санкционированным взглядом на мир в годы перестройки стали общечеловеческие ценности; национальные и региональные нормы допускались при условии непротиворечивости «общечеловеческим ценностям» [6, с.168].

В постсоветское время десакрализация прошлого означала атаку на историческую память, рискуя перерасти в амнезию памяти. Молодежный активизм дрейфовал, принципиально отмежевываясь от политики, увлекаясь «опальными» прежде субкультурами. Коммерциализация образования 1990-х сопровождалась деидеологизацией, чему активно способствовал Д. Сорос. Идея социальной справедливости из учебников аннигилировалась, а идеи коллективизма и взаимопомощи были заменены фетишем крайнего индивидуализма. Технократические практики обучения чреватые воспроизводством людей-роботов, нравственных релятивистов, носителей эгоцентризма, питательной почвы радикальных движений. Угроз экстремистских «трендов» они не нивелировали [10, с.152]. Эти процессы происходили параллельно с утратой традиционных ценностей, поддерживаемых общественными институтами, веками выступавшими оплотами нравственных основ общества. Размывание «больших групп» ныне составляет квинтэссенцию глобальных (глобалистских) перемен, а институт семьи перед атаками социальных сетей превращается в мираж.

Новые механизмы мобилизации молодежного ресурса в вакууме ценностного кризиса нуждались в новой стратегии противодействия манипуляции сознанием. Дружба народов как интегратор социокультурного большинства с осознанной или подсознательной монолитностью устремления вперед последовательно дискредитировалась. В этой ситуации роль учебников истории как конструктора иной ментальности для преемственности поколений критически возросла. Превращение учебников в фактор деформации сознания и складывания устойчивых фобий ярко прослеживается на пространстве коллективной исторической памяти целого ряда бывших союзных республик. Одним из плацдармов манипуляции сознанием стала стержневая для исторической памяти тема Великой Отечественной. Из плоскости верифицируемого фактами дискурса она переформатировалась в плоскость аксиологически ангажированного постулата о равновеликой ответственности Гитлера и Сталина в развязывании войны.

С разгосударствлением исторического образования наметилась тенденция обозначить

государственный интерес и «определились и с социокультурными целями», свободными «от конфронтации и ксенофобии, эклектики и двойного стандарта» [1, с.7]. Запрограммированная устремленность в «эфирные дали» на фоне «чернокопательских» версий выглядела тогда почти романтично, но учебники истории 1990-х, освоив новый язык, просто служили иной идеологии. Острота вопроса пропорциональна актуальности противостояния мультикультурализму, который презентуется как альтернатива традиционным механизмам взаимодействия поколений, полов, социальных ролей. В континууме России «чересполосица» идентичностей является производным страны с разными географическими антропологическими ареалами.

В этих условиях не может не вызывать беспокойства сокращение учебных часов по истории, особенно семинарских занятий на некоторых факультетах вдвое. А ведь именно на них идет непосредственная работа со студентами: обсуждение, дискуссии, процесс освоения и анализа исторического материала. На семинарах в большей степени удастся активизировать историческое сознание будущих специалистов путем постановки вопросов для размышления, логических задач на конкретном историческом материале [9, с.357]. Проведенный выборочный опрос студентов 1 курса Казанского национального исследовательского технологического университета показал, что из исторических событий, которые вызывают у них гордость за свою страну, ведущие позиции занимают Великая Отечественная война и полет Юрия Гагарина в космос. Крайне редко называются события прошлых веков, главным образом это победы в битвах. В качестве источников получения исторических знаний подавляющее большинство опрошенных отмечают школьный курс и интернет, реже встречаются исторические документальные и художественные фильмы, и лишь единицы называют исторические сочинения. О спорных оценках событий и периодах российской истории большинство опрошенных не имеют представления. А на вопрос: «Считаете ли вы историю России в целом поступательным и позитивным процессом?» большинство опрошенных считают, что в целом процесс позитивный, но бывают периоды подъемов и спадов. Таким образом, историческое сознание современной студенческой молодежи противоречиво неоднозначностью суждений и оценок [13, с.122].

В политическом смысле безопасность государства – это деятельность по защите государственного и общественного строя, территориальной неприкосновенности и независимости государства, что предполагает отстаивание жизнедеятельности государства перед лицом внешних угроз. Формирование же национально-государственных интересов прямо или косвенно связано с национально-культурными традициями. Они задают оптику распоряжения геополитическими преимуществами и ресурсными возможностями, особенно если речь идет о евразийском формате.

А.С. Панарин осмысливает безопасность в формате геополитики. Если Россия «главная жертва окружающей геополитики» (вызов Европы по отношению к России) [11, с.16], то ответ на «форс-мажор» лежит не в формате «силовой геополитики», а в «творческих возможностях российской культуры». Интенции Панарина выражены в максиме: творческий потенциал и интеллект явления, не подлежащие обесценению.

Таким образом, исторические представления общности людей о своем коллективном прошлом, когда они разделяются основными социальными группами, выступают значимой и доминантной составляющей электорального поведения и законопослушности. Известно, что историческая память конструкт идеальный, но она определяет неосознанные предпочтения по отношению к знаковым событиям истории. Как инструмент и индикатор гражданско-патриотического самочувствия с присущим ей интегральностью историческая память составляет константу идентичности национального сознания.

Историческое сознание дистанцируется от абсолютизации фактов и дат, все больше обретает концептуальный характер, от осмысления которого зависит вектор самоопределения в настоящем и проект деятельности в будущем. Идентификации россиян определяется соотношением с культурой и исторической судьбой многонациональной страны, которая аккумулируется в исторической памяти и связана с социокультурной безопасностью. Сравнительный анализ побуждает отвергнуть обветшавший комплекс исторической неполноценности России. Это служит предпосылкой эффективности патриотической компоненты, содержательная часть которой должна концентрироваться вокруг идеи единства.

Обретение национальной идеи и сопричастности истории в регистре общенародности затруднено наличием социальных проблем и подтекстом

несправедливости. Образование может частично блокировать деструктивную социальную реакцию на контрасты и диспропорции в реальности. При этом объективность в анализе

событий прошлого отнюдь не исключает критического взгляда наряду с формированием образа российской истории как процесса позитивного и созидательного.

Литература:

1. Аймермахер К., Бордюгов Г. История с учебником истории / К. Аймермахер, Г. Бордюгов // Историки читают учебники истории. Традиционные и новые концепции учебной литературы. - М., 2002. - С. 7–10.
2. Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта: (Социокультурная динамика России) / А.С. Ахиезер. - 2-е изд. - Новосибирск. - 1997. - Т. 1. - 804 с.
3. Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма / Н.А. Бердяев. - М.: Наука, 1990. - 224 с.
4. Викторов А.Ш. Социокультурные основы философии и безопасность (теоретико-методологические аспекты) / А.Ш. Викторов // Вестник Моск. ун-та. Сер.18. - 2010. - № 3. - С. 145–166.
5. Ирхин Ю.В. Социология культуры: учебник / Ю.В. Ирхин. - М.: Экзамен, 2006. - 525 с.
6. Коркия Э.Д. Духовно-нравственное воспитание молодежи как фактор безопасности России / Э.Д. Коркия // Вестник Моск. ун-та. Сер. 18. - 2010. - № 3.
7. Круглов Е.В. Проблема человеческой агрессивности во взаимодействии с социокультурной средой / Е.В. Круглов // CREDO. - 2011. - № 3. - С. 124–133.
8. Малашенко А. Исламское возрождение в современной России / А. Малашенко. - М.: Моск. Центр Карнеги, 1998. - 222 с.
9. Огольцова Е.Г. Роль изучения отечественной истории в системе подготовки современного инженера / Е.Г. Огольцова, Г.Б. Алимova, Д.Н. Оспанова // Молодой ученый. - 2012. - № 10. - С. 357–358.
10. Омельченко Е. Начало молодежной эры или смерть молодежной культуры? Молодость в публичном пространстве современности / Е. Омельченко // Журнал исследований социальной политики. - 2006. - Т. 4. - № 2. - С. 151–182.
11. Панарин А.С. Реванш истории: Российская стратегическая инициатива в XXI веке / А.С. Панарин. - М.: Логос, 1998. - 321 с.
12. Соловей В.Д. Кровь и почва русской истории / В.Д. Соловей. - М.: Изд-во Русский мир, 2008. - 480 с.
13. Утенков В.М., Закалин А.С. Об историческом сознании студенческой молодежи / В.М. Утенков, А.С. Закалин // Социологические исследования. - 2000. - № 6. - С. 119–122.
14. Фролов В.А. Историческое сознание российской молодежи: условия формирования и проявления в социальных практиках: автореф. дис. ... канд. социол. наук / В.А. Фролов. - Краснодар. - 2014. - 31 с.

Сведения об авторах:

Коришунова Ольга Николаевна (г. Казань, Россия), доктор исторических наук, профессор кафедры государственного, муниципального управления и социологии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: felix_kor@mail.ru

Хамматов Шамиль Сабитович (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, доцент кафедры государственного, муниципального управления и социологии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: 73_shamil08@mail.ru

Data about the authors:

O. Korshunova (Kazan, Russia), Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of State, Municipal Management and Sociology of FSBOU "Kazan National Research Technological University", e-mail: felix_kor@mail.ru

Sh. Hammatov (Kazan, Russia), Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of State, Municipal Management and Sociology of FSBOU "Kazan National Research Technological University", e-mail: 73_shamil08@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.075

НЕЙРОСЕТЬ, КАК ИНСТРУМЕНТ АНАЛИЗА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

Е.В. Славутская, Н.С. Вострецова

Аннотация. Предлагается использование искусственных нейронных сетей (ИНС) для оценки взаимосвязи интеллектуальных показателей дошкольников с факторами их эмоционального неблагополучия и самооценкой. Приводится пример обработки результатов психодиагностики детей 6 – 7 лет, полученных традиционными для этого возраста методиками: «МЭДИС», «Дом. Дерево. Человек», «Лесенка», «Выбери нужное лицо». Пример использования ИНС для анализа соотношений между интеллектуальной и эмоциональной сферами дошкольников показывает возможность эффективного применения нейросетевых алгоритмов для обработки психодиагностических данных, имеющих целочисленные шкалы с ограниченным диапазоном значений. Выделены наиболее значимые субтесты и симптомокомплексы из использованных методик, характеризующие связь интеллектуальных и эмоциональных признаков. Приведенные в статье результаты демонстрируют возможности применения аппарата ИНС при анализе психодиагностических данных. Соответствующий функционал присутствует в современных программных продуктах для статистической обработки, его использование не требует специальной математической подготовки и доступно практическим психологам.

Ключевые слова: психодиагностика, дошкольники, интеллектуальные показатели, эмоции, самооценка, аппарат искусственных нейронных сетей

NEURAL NETWORK AS A TOOL FOR ANALYSIS OF INTELLECTUAL AND EMOTIONAL SPHERE OF PRESCHOOL CHILDREN

E. Slavutskaya, N. Vostretsova

Abstract. It is proposed to use artificial neural networks (ANNs) to assess the relationship of intellectual indicators of preschool children with factors of their emotional distress and self-esteem. An example of processing the results of the psycho diagnostic data of children age 6-7, obtained by traditional methods for this age: "MEDIS", "House. Tree. Man", "Ladder", "Choose the right person". The example of the use of ANN for the analysis of relations between intellectual and emotional sphere of preschool children shows the possibility of effective application of neural network algorithms for processing psycho diagnostic data with integer scales with a limited range of values. The most significant subtests and symptom complexes from the used techniques were identified, characterizing the relationship of intellectual and emotional traits. The results presented in the paper demonstrate the possibility to use the ANN for the analysis of psycho diagnostic data. The corresponding functionality is present in modern software products for statistical processing, its use does not require special mathematical skills and is available to practical psychologists.

Keywords: psycho diagnostics, preschoolers, intellectual indicators, emotions, self-esteem, apparatus of artificial neural networks.

Искусственные нейронные сети (ИНС) [4], основанные на когнитивных принципах [11;12] и являющиеся одной из важнейших составных частей современных методов искусственного интеллекта и интеллектуального анализа данных (data mining) [1], могут использоваться в разных областях психологии [6;14;13]. Для статистической обработки психодиагностических данных аппарат ИНС широкого распространения пока не получил, отечественные психологи для этих целей пользуются традиционными статистическими методами: корреляционным, факторным, регрессионным анализом и т.д. [2]. При этом большинство программных продуктов (в том числе – отечественных), которые широко

используются для анализа данных (такие пакеты как «STATISTICA», «Deductor» и др.), дают возможность применения для этих целей ИНС.

В настоящей работе предлагается пример использования ИНС для оценки взаимосвязи интеллектуальных показателей дошкольников с факторами их эмоционального неблагополучия и самооценкой. Для анализа использовались психодиагностические данные дошкольников 6 – 7 лет, полученные в разных ДОО г. Чебоксары и г. Москва. После предварительной обработки, исключения дублирующих и неполных данных с учетом возрастных норм, выборка составила 56 детей (27 мальчиков и 29 девочек). Анализировались данные, полученные для

каждого ребенка с помощью четырех методик, традиционных для старшего дошкольного возраста:

1. Тест «МЭДИС», экспресс-диагностика четырех интеллектуальных показателей: – словарный запас (СЗ), оценка ребенком количественных и качественных отношений (ККО), логическое мышление (ЛМ), математические способности (МС).

2. Широко распространенный проективный тест «Дом. Дерево. Человек», восемь симптомокомплексов которого выявляют признаки эмоционального и личностного неблагополучия – незащищенность (ДДЧ1), тревожность (ДДЧ2), недоверие к себе (ДДЧ3), чувство неполноценности (ДДЧ4), враждебность (ДДЧ5), конфликтность (ДДЧ6), трудности общения (ДДЧ7), депрессивность (ДДЧ8).

3. Тревожность в социальном взаимодействии дошкольников анализировалась по тесту «Выбери нужное лицо» (ВНЛ).

4. Тест «Лесенка» В.Г. Щура на определение самооценки дошкольников (Л).

Таким образом, данные включали 14 показателей по каждому респонденту. Ниже

будет показано, что даже при такой небольшой выборке аппарат ИНС позволяет провести анализ внутрисистемных связей [14] и выделить наиболее значимые признаки.

При предварительной обработке данных обнаружено, что они имеют существенные гендерные различия. В таблице 1 приведены коэффициенты корреляции между интеллектуальными показателями по тесту «МЭДИС» отдельно для мальчиков и девочек. Для выборки 27 – 29 человек, уровень значимости 5% по двухстороннему критерию для коэффициента корреляции Пирсона составляет приблизительно 0,29. Из данных таблицы 1 следует, что у мальчиков все интеллектуальные показатели связаны между собой с уровнем значимости иногда в сотые доли процента. Для девочек можно считать, что результаты отличаются принципиально: для них все интеллектуальные показатели демонстрируют такую статистически значимую связь только с признаком ККО. И уровень корреляционных связей между интеллектуальными показателями для них в целом ниже.

Таблица 1. – Коэффициенты корреляции интеллектуальных показателей для мальчиков и девочек

| МАЛЬЧИКИ | | | | | ДЕВОЧКИ | | | | |
|----------|------|------|------|------|---------|------|------|------|------|
| МЭДИС | СЗ | ККО | ЛМ | МС | МЭДИС | СЗ | ККО | ЛМ | МС |
| СЗ | 1,00 | 0,77 | 0,60 | 0,65 | СЗ | 1,00 | 0,44 | 0,28 | 0,26 |
| ККО | 0,77 | 1,00 | 0,56 | 0,61 | ККО | 0,44 | 1,00 | 0,57 | 0,59 |
| ЛМ | 0,60 | 0,56 | 1,00 | 0,47 | ЛМ | 0,28 | 0,57 | 1,00 | 0,34 |
| МС | 0,65 | 0,61 | 0,47 | 1,00 | МС | 0,26 | 0,59 | 0,34 | 1,00 |

Возникает вопрос о выделении наиболее значимых для этого возраста интеллектуальных показателей и их связи с остальными (по другим тестам) данными тестирования. Результаты тестирования имеют разные цифровые шкалы.

Использование ИНС с простой архитектурой на относительно малой выборке позволяет анализировать связи между исходными данными [7]. Пример использованной ИНС приведен на рисунке 1.

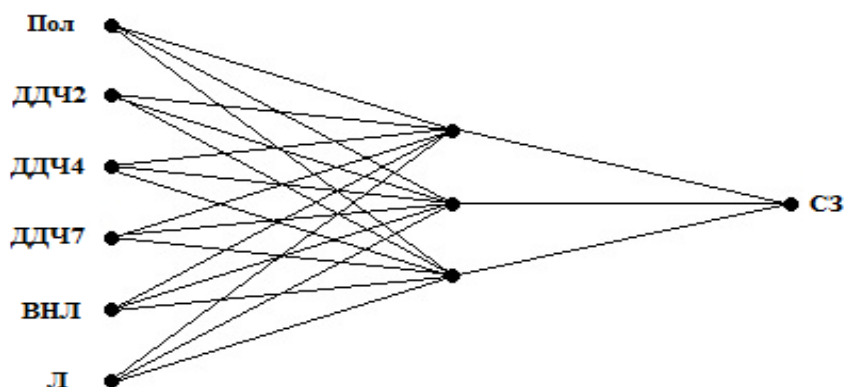


Рисунок 1. – Пример структуры ИНС

Здесь структура ИНС уже оптимизирована по результатам предварительного анализа данных. На вход нейросети подаются только наиболее значимые признаки. На выход последовательно подаются четыре интеллектуальных признака по

методике «МЭДИС». То есть СЗ заменяется на ККО, ИНС снова обучается и т.д. Результаты обучения ИНС при разных интеллектуальных показателях на ее выходе приведены в таблице 2.

Таблица 2. – Результаты обучения ИНС

| Признак на выходе | Максимальная ошибка - $\sigma_{\text{макс}}$ | Среднеквадратичная ошибка - σ_s | Распознавание связей - S |
|-------------------|--|--|----------------------------|
| СЗ | $1,45 \times 10^{-1}$ | $1,62 \times 10^{-2}$ | 96,43 % |
| ККО | $1,96 \times 10^{-1}$ | $2,04 \times 10^{-2}$ | 91,07 % |
| ЛМ | $4,00 \times 10^{-1}$ | $2,99 \times 10^{-2}$ | 91,07 % |
| МС | $3,78 \times 10^{-1}$ | $2,69 \times 10^{-2}$ | 87,50% |

Результаты позволяют сделать вывод о том, что словарный запас является наиболее значимым интеллектуальным показателем по результатам использования теста «МЭДИС». Он имеет наиболее структурированные связи с самооценкой и эмоциональными признаками детей даже с учетом их гендерных различий (пол ребенка учитывался в структуре ИНС, см. рисунок 1). Этому признаку на выходе ИНС соответствует максимальный процент распознаваемых связей (вычислительных путей) и минимальные погрешности при ее обучении, см. таблицу 2. Количественно оценить качество обучения ИНС и, соответственно, связи между ее входными и выходными данными, можно по гистограмме распределения ошибок, см. рисунок 2. Здесь по горизонтальной оси – относительная погрешность обучения, по вертикальной –

количество респондентов (их процент), обучение нейронной сети, для которых соответствует данной погрешности.

В соответствии с данными гистограммы, для 53 детей (95%) из общей выборки в 56 дошкольников, погрешность оценки связей между входными данными и выходным признаком СЗ не превышает 8%. Соответствующие оценки трудно получить при помощи корреляционного или факторного анализа из-за различия в численных шкалах тестов. Кроме того, ИНС позволяет выделить из общей выборки трех детей, результаты которых «выбиваются» из заданной погрешности. Это предоставляет психологу возможность индивидуально проверить результаты тестирования, провести дополнительную психодиагностику и т.д.



Рисунок 2. – Гистограмма распределения ошибок при обучении ИНС рисунка 1

Л.С. Выготский указывал на необходимость рассмотрения соотношения аффекта и интеллекта в контексте психического развития. Многочисленные исследования в этом направлении касаются, в основном, взрослых и школьников, а также изучения факторов психологической готовности детей к школьному обучению [3;9]. Для этих возрастных категорий достаточно разработаны методы психодиагностики с одинаковым шкалированием численных данных. Приведенные в настоящей статье результаты позволяют утверждать, что словарный запас дошкольников как один из интеллектуальных показателей по тесту «МЭДИС» имеет структурированные связи с тревожностью (по тестам ДДЧ и ВНЛ), самооценкой (Л), а также с трудностями в общении и чувством неполноценности (ДДЧ4, ДДЧ7). Это не противоречит известным данным. Исследование взаимосвязи эмоциональной сферы и интеллектуальных показателей является одной из важнейших проблем психологии [5;8;10]. Аппарат ИНС как инструмент для таких исследований позволяет проводить оценки с учетом гендерных различий и анализировать данные каждого дошкольника – насколько они выделяются из общей выборки (или ей количественно соответствуют). В большинстве современных отечественных и зарубежных

программных продуктов все вычисления и графическое представление результатов производятся автоматически, что позволяет пользоваться этим инструментом психологам, необязательно обладающим специальной математической подготовкой.

В заключении отметим, что использование ИНС как инструмента анализа данных имеет значительные перспективы широкого использования в психологических исследованиях. Сам процесс обучения ИНС и построения ИНС-моделей позволяют проводить системный анализ данных психодиагностики на относительно небольшой выборке испытуемых (50 – 100 человек). Применение нейронной сети как инструмента, основанного на нечеткой логике, позволяет оценить внутрисистемные связи вне зависимости от числовой размерности исходных данных. Это может быть особенно важно при тестировании детей дошкольного возраста, для которых тесты часто имеют шкалы очень ограниченного диапазона. Важным представляется и то, что в отличие от традиционных методов статистического оценивания, ИНС позволяют получить оценки взаимосвязей психологических признаков не только в среднем по выборке, но и селективно – для каждого респондента.

Литература:

1. Боровиков В.П. Нейронные сети. Методология и технологии современного анализа данных / В.П. Боровиков. - М.: Горячая линия-Телеком, 2008. – 392 с.
2. Воробьев А.В. Обзор применения математических методов при проведении психологических исследований / А.В. Воробьев // Психологические исследования: электрон. науч. журн. - 2010. - № 2(10).
3. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе: учебное пособие / Н.И. Гуткина. – 4-е изд., перераб. и допол. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 208 с.
4. Круглов В.В. Искусственные нейронные сети. Теория и практика / В.В. Круглов, В.В. Борисов. - М.: Горячая линия-Телеком, 2001. - 287 с.
5. Ратанова Т.А. Возрастные особенности дифференцированности и интегрированности когнитивных структур у школьников / Т.А. Ратанова // Вопросы психологии. - 2014. - № 2. - С. 34-41.
6. Славутская Е.В. Нейросетевой системный анализ уровней психологических характеристик / Е.В. Славутская, В.С. Аbruков, Л.А. Славутский // Вестник чувашского университета. - 2016. - № 1. - С. 164-173.
7. Славутская Е.В. Простые нейросетевые алгоритмы для оценки латентных связей психологических характеристик младших подростков / Е.В. Славутская, В.С. Аbruков, Л.А. Славутский // Экспериментальная психология. - 2019. - Т. 12. - № 2. - С. 131-144. doi:10.17759/exppsy.2019120210
8. Славутская Е.В. Психологические особенности школьников предподошкового возраста (теория и практика) / Е.В. Славутская. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2014. – 186 с.
9. Шульга Т.И. Эмоционально-волевой компонент психологической готовности к обучению школьников / Т.И. Шульга // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. - 2012. - № 1. - С. 60-66.
10. Щебланова Е.И. Взаимосвязь когнитивных способностей и личностных характеристик интеллектуально одаренных школьников / Е.И. Щебланова // Вопросы психологии. - 2013. - № 1. - С. 13-23.
11. Haykin S. Neural networks: A comprehensive Foundation. New York: Prentice Hall, 1999.
12. Hebb D. Organization of behavior. New York: Science Edition, 1961.
13. Reznichenko N.S., Shilov S.N., Abdulkin V.V. Neuron Network Approach to the Solution of the Medical-Psychological Problems and in Diagnosis Process of Persons with Disabilities (Literature Review) // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences, 2013. - V. 9(6). - P.1256-1264.

14. Slavutskaya E.V., Slavutskii L.A. Preteen Age: The Analysis Of The Multilevel Psycho-Diagnostic Data Based On Neural Network Models. Society. Integration.

Education. Proceedings of the Scientific Conference. 2018. V.5. C. 455-464 // URL: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2018vol1.3348>.

Сведения об авторах:

Славутская Елена Владимировна (г. Чебоксары, Россия), доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и социальной педагогики, Чувашский государственный педагогический университет, e-mail: slavutskayaev@gmail.com

Вострецова Наталья Сергеевна (г. Чебоксары, Россия), аспирант кафедры психологии и социальной педагогики, Чувашский государственный педагогический университет, e-mail: Vnat200780@rambler.ru

Data about the authors:

E. Slavutskaya (Cheboksary, Russia), Doctor of Psychological Sciences, associate professor, professor of department of psychology and social pedagogics, Chuvash state pedagogical university, e-mail: slavutskayaev@gmail.com

N. Vostretsova (Cheboksary, Russia), Graduate Student of the Department of Psychology and Social Pedagogy, Chuvash State Pedagogical University, e-mail: Vnat200780@rambler.ru



УДК 159.99

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И.В. Фаустова

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте. Автор анализирует результаты диагностического исследования по выявлению особенностей эмоционального интеллекта старших дошкольников. В работе представлены критерии для оценки уровня развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста; приводится описание данных уровней. Результаты исследования показали, что большинство детей имеют средний уровень развития эмоционального интеллекта, они испытывают затруднения при восприятии и понимании эмоциональных состояний. На основании проведенного исследования сформулированы задачи и направления коррекционно-развивающей работы с детьми. С дошкольниками, у которых был выявлен низкий и средний уровень развития эмоционального интеллекта, были проведены коррекционные занятия, включающие методы сказкотерапии, игротерапии, арттерапии, психогимнастики. В результате проведения повторной диагностики у детей была выявлена положительная динамика в развитии эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, дети старшего дошкольного возраста, диагностика уровней развития эмоционального интеллекта.

FEATURES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRESCHOOL CHILDREN

I. Faustova

Abstract. The article deals with the problem of emotional intelligence development in senior preschool age. The author analyzes the results of a diagnostic study to identify the features of emotional intelligence of older preschoolers. The paper presents the criteria for assessing the level of development of emotional intelligence of preschool children, a description of these levels. The results of the study showed that most children have an average level of emotional intelligence, they have difficulties in perceiving and understanding emotional States. On the basis of the conducted research the tasks and directions of correctional and developmental work with children are formulated. With preschoolers diagnosed with low and average level of emotional intelligence was conducted remedial classes, including the methods of fairy tale therapy, play therapy, art therapy, psihogimnastiki. As a result of repeated diagnostics, positive dynamics in the development of emotional intelligence was revealed in children.

Keywords: emotional intelligence, children of preschool age, diagnostics of levels of development of emotional intelligence.

В настоящее время очень важным становится развитие понимания ребёнком-дошкольником собственных эмоций и эмоционального состояния окружающих его людей. Проблема развития эмоционального интеллекта наиболее актуальна в дошкольном возрасте, так как он является периодом становления психических функций, личностных образований.

Термин «эмоциональный интеллект» впервые употребили Джон Майер и Питер Сэловей. Авторы под ним понимали способность воспринимать и выражать эмоции, понимать их и объяснять, ассимилировать эмоции и мысли, регулировать собственные эмоции и эмоции других людей.

Изучением эмоционального интеллекта занимались многие отечественные и зарубежные психологи: И.Н. Андреева, Р. Бар-Он, Д. Гоулмен, Дж. Мэйер, Д. Карусо, П. Сэловей, Д.В. Ушаков, Д.В. Люсин и другие. Осознание собственных

эмоций и эмоций других людей детьми рассматривали Г.М. Бреслав, Е.И. Изотова, Я.З. Неверович, М.А. Нгуен, О.М. Прусакова, А.М. Щетинина и другие.

М.А. Нгуен предлагает следующее понимание эмоционального интеллекта применительно к старшему дошкольному возрасту: «готовность ребёнка ориентироваться на другого человека, учитывать его эмоциональное состояние и на основе этих знаний регулировать отношения с ним и находить пути решения возникающих проблем» [4]. Автор подчеркивает, что в дошкольном возрасте мы можем говорить об эмоциональном интеллекте, «когда у ребенка возникает ориентация на другого человека, на его эмоциональные переживания и при этом старается вести себя соответственно этим переживаниям. Только опираясь на эмоции свои и других людей, дети учатся ориентироваться на другого, получая

полезную информацию о том, что действительно происходит» [5, с.46].

Как справедливо замечает И.А. Пазухина, «маленькие дети часто находятся в «плелу эмоций», поскольку еще не могут управлять своими чувствами, что приводит к импульсивности поведения, осложнениям в общении со сверстниками и взрослыми». Автор отмечает, что «дети эгоцентричны, поэтому важно научить ребенка смотреть на ситуацию с позиции своего собеседника. Обучая ребенка «взгляду со стороны», мы тем самым помогаем ему по-другому взглянуть на себя, по-иному оценить собственные мысли, чувства и поведение» [3, с.3].

Анализ проблемы развития эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте показал:

1) способность к пониманию эмоций, являясь компонентом целостной системы, «модель психического» развивается по логике ее общего усложнения;

2) интегрированное понимание эмоций связано с развитием «модели психического» и формируется к пятилетнему возрасту;

3) к старшему дошкольному возрасту в связи с усложнением «модели психического» дети свободно передают в рисунках как собственные эмоции, так и эмоциональное состояние другого человека [6].

Таким образом, к старшему дошкольному возрасту уровень понимания детьми эмоциональных состояний повышается; восприятие экспрессии становится более дифференцированным, что сказывается на точности оценки переживаний человека; увеличиваются активный и пассивный словарь обозначения эмоциональных состояний.

В связи с этим можно сделать вывод, что в дошкольном возрасте имеются объективные предпосылки и возможности развития эмоционального интеллекта. Дети старшего дошкольного возраста способны к пониманию своих эмоций и эмоциональных состояний других людей; способны к адекватному выражению и регуляции своих переживаний; способны осознавать свое эмоциональное поведение и поведение окружающих.

Анализ проблемы также показал, что развитие эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста должно быть направлено на обогащение практики самоосознания (распознавания собственных чувств); саморегуляции (осознанной регуляции эмоций); развитие чувства эмпатии, самопринятия, а также приобретение

коммуникативных навыков, уверенности в себе, умений разрешать конфликты.

Для оценки уровня развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста мы использовали следующие критерии, опираясь на исследования Е.И. Изотовой [1;2]:

1) ситуативные особенности эмоциональной регуляции (степень, характер выраженности, а также адекватность эмоциональной окраски предметных и коммуникативных действий);

2) внеситуативные особенности эмоциональной регуляции (преобладающий эмоциональный фон, характер эмоциональных отношений-чувств);

3) наличие и особенности функционирования эмоциональных механизмов (восприятие экспрессивных признаков (мимических), понимание эмоционального содержания, идентификация эмоций, вербализация эмоций, воспроизведение эмоций).

Исходя из выделенных критериев, нами были разработаны общие уровни развития эмоционального интеллекта старших дошкольников:

– *высокий уровень* – дети адекватно воспринимают и понимают эмоциональные состояния, свободно выражают свои эмоции (мимика, пантомимика) и контролируют их; у них высокий объем эмоционального опыта и эмоциональных представлений, они умеют выстраивать и регулировать свое и чужое эмоциональное состояние;

– *средний уровень* – дети испытывают затруднения при восприятии и понимании эмоциональных состояний, у них частичная локализация мимических признаков эмоциональных состояний, недостаточно высокий объем эмоционального опыта и эмоциональных представлений, с незначительными затруднениями выстраивают и регулируют свое и чужое эмоциональное состояние;

– *низкий уровень* – дети с трудом воспринимают и понимают эмоциональные состояния, у них затруднена произвольная мимическая имитация эмоциональных состояний, у них скудный объем эмоционального опыта и эмоциональных представлений, они не умеют выстраивать и регулировать свое и чужое эмоциональное состояние; наблюдается высокая эмоциональная напряженность.

Для выявления уровня развития эмоционального интеллекта старших дошкольников мы использовали ряд методик: диагностическая методика эмоциональной идентификации (Е.И. Изотова); «Оцени

поведение» (Т.Д. Марцинковская, М. Митр); методика дифференцированной оценки эмоционального интеллекта ребенка в процессе наблюдения.

В результате использования диагностической методики эмоциональной идентификации (Е.И. Изотова) на первом этапе был выявлен уровень восприятия экспрессии старшими дошкольниками. Полученные данные мы проанализировали с учетом психологической помощи и поуровневой дифференциации и получили следующие результаты: у 25% детей был выявлен высокий уровень восприятия экспрессии, они адекватно идентифицировали все 6 эмоциональных содержаний; 55% показали средний уровень восприятия экспрессии, дети испытывали некоторые трудности при идентификации эмоциональных состояний и осуществляли 4 адекватных выбора без использования помощи, некоторые нуждались в дублировании инструкции, наводящих и вспомогательных вопросах; у 20% был выявлен низкий уровень восприятия экспрессии, дети с трудом понимали эмоциональные состояния и испытывали большие трудности, осуществляли всего 2 – 4 адекватных выбора, при этом им приходилось объяснять и наглядно показывать способ выполнения задания.

На втором этапе необходимо было выявить уровень понимания эмоций. Анализ результатов показал: у 20% детей был выявлен высокий уровень понимания эмоций, они с легкостью отмечали все 6 соответствий экспрессивных признаков по эмоциональному содержанию, старались соотносить эмоциональные состояния с цветом гномиков, в помощи не нуждались; у 50% испытуемых был выявлен средний уровень развития понимания эмоций, они смогли установить соответствие экспрессивных признаков по 4 – 6 модальностям, при этом цвет не всегда учитывался и соотносился с эмоциональными состояниями, нуждались в дублировании инструкции, наводящих и вспомогательных вопросах; у 30% был выявлен низкий уровень понимания эмоций, дети испытывали затруднения в выявлении соответствия экспрессивных признаков эмоциональному содержанию по всем модальностям, им приходилось несколько раз объяснять задание и показывать на примере способ выполнения.

Далее цель была выявить уровень идентификации эмоций. Интерпретируя данные с учетом поуровневой дифференциации, мы получили следующие показатели: 70% детей показали высокий уровень развития

идентификации эмоций, они с легкостью отвечали на вопросы и точно идентифицировали эмоциональные ситуации, изображенные на картинках, некоторые из них подробно рассказывали о тех эмоциональных переживаниях, которые могли бы испытывать герои; у 30% детей был выявлен средний уровень идентификации эмоций, они интерпретировали 6 эмоциональных ситуаций с частичной схематизацией экспрессивного эталона, некоторым оказывалась небольшая помощь, при описании эмоциональных ситуаций и чувств, которые испытывали герои. Низкий уровень выявлен не был.

На следующем этапе мы выявили уровень структуры эмоциональных представлений. Анализ результатов показал: у 20% детей был выявлен высокий уровень структуры эмоциональных представлений, они установили соответствие экспрессивных признаков по всем 9 модальностям, не испытывая при этом затруднений; у 65% был выявлен средний уровень структуры эмоциональных представлений, дети испытывали незначительные трудности при выполнении задания, некоторые нуждались в дублировании инструкции, наводящих и вспомогательных вопросах, они определили соответствие экспрессивных признаков эмоциональному содержанию 5 – 7 модальностям; 15% детей показали низкий уровень структуры эмоциональных представлений, они смогли установить соответствие экспрессивных признаков эмоциональному содержанию по 4 модальностям, при этом испытывали трудности, нуждались в наглядном показе и постоянном пояснении.

Следующий этап предполагал выявление уровня сформированности произвольного выражения эмоций. В результате проведенного анализа были получены следующие данные: у 25% детей был выявлен высокий уровень произвольного выражения эмоций, у них отмечалась адекватная произвольная мимическая имитация по образцу с выраженной комплексной локализацией мимических признаков всей лицевой мускулатуры; у 75% детей был выявлен средний уровень произвольного выражения эмоций, у них отмечалась адекватная произвольная мимическая имитация по образцу 2 – 4 модальностей с частичной локализацией мимических признаков, активизация нижнего или верхнемимического паттерна; низкий уровень выявлен не был.

С помощью методики «Оцени поведение» (Т.Д. Марцинковская, М. Митр) мы также выявили уровень развития эмоционального

интеллекта дошкольников. Проанализировав полученные данные, мы получили следующие уровни: у 60% был выявлен высокий уровень эмоционального интеллекта, в ответах этих детей оценивается только поведение героев, изображенных на картинках, хотя и отмечается, что их внешний вид не соответствует норме, однако дети стараются найти оправдания такой внешности; у 20% был обнаружен средний уровень развития эмоционального интеллекта, у таких детей нет устойчивых предпочтений в оценке поведения героев картинок; у 20% детей был выявлен низкий уровень развития эмоционального интеллекта, они оценивают героев картинок только на основе их внешнего вида, собственных симпатий и антипатий.

Далее была использована методика дифференцированной оценки эмоционального интеллекта ребенка в процессе наблюдения. Проводилось выборочное наблюдение в процессе выполнения заданий или сплошное наблюдение в реальной свободной деятельности в различных ситуациях. При этом учитывались следующие показатели: особенности поведения детей (скромность или яркость эмоционального реагирования, проявления эмоционального состояния в мимических, пантомимических, интонационных средствах; соответствие использованных коммуникативных средств эмоциональному содержанию ситуации); вербальные высказывания.

Анализ полученных результатов показал: у 50% испытуемых был выявлен высокий уровень развития эмоционального интеллекта, у них отмечается высокая эмоциональная чувствительность в сочетании с ярким мимическим реагированием; у 40% был выявлен средний уровень развития эмоционального интеллекта, дети достаточно эмоционально реагируют на происходящее, но мимические и пантомимические выражения сдержанны; 10% показали низкий уровень развития эмоционального интеллекта, у них наблюдается низкая эмоциональная чувствительность, скрытое мимическое реагирование, происходящие события вызывают у них слабовыраженные эмоции.

Таким образом, проанализировав результаты всех методик, мы можем констатировать, что 35% детей старшего дошкольного возраста имеют высокий уровень развития эмоционального интеллекта, эти дети адекватно воспринимают и понимают эмоциональные состояния, свободно выражают свои эмоции (мимика, пантомимика) и контролируют их, у них высокий объем эмоционального опыта и эмоциональных

представлений, они умеют выстраивать и регулировать свое и чужое эмоциональное состояние.

У 45% детей был выявлен средний уровень развития эмоционального интеллекта, дети испытывают затруднения при восприятии и понимании эмоциональных состояний, у них частичная локализация мимических признаков эмоциональных состояний, недостаточно высокий объем эмоционального опыта и эмоциональных представлений, с незначительными затруднениями выстраивают и регулируют свое и чужое эмоциональное состояние.

У 20% испытуемых был выявлен низкий уровень эмоционального интеллекта, дети с трудом воспринимают и понимают эмоциональные состояния, у них затруднена произвольная мимическая имитация эмоциональных состояний, у них скудный объем эмоционального опыта и эмоциональных представлений, они не умеют выстраивать и регулировать свое и чужое эмоциональное состояние; высокая эмоциональная напряженность.

Полученные результаты были использованы для разработки коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие эмоционального интеллекта и эмоционально-поведенческой сферы в целом детей старшего дошкольного возраста. Основные задачи программы были нацелены на формирование у детей представлений об эмоциональных состояниях, умений их различать и понимать; знакомство со словами, обозначающими различные эмоциональные состояния; развитие умений распознавать, называть и описывать собственное и чужое эмоциональное состояние; совершенствование умений и навыков практического владения выразительными движениями тела (мимикой, пантомимикой); а также знакомство с навыками релаксации и саморегуляции, что создает условия для формирования способности управлять своими эмоциональными состояниями.

Занятия проводились со старшими дошкольниками, у которых был выявлен низкий и средний уровень развития эмоционального интеллекта, дети были поделены на подгруппы соответственно уровням. В комплекс коррекционно-развивающих занятий были включены сказкотерапия, игротерапия, арттерапия, психогимнастика.

Наши наблюдения и повторная диагностика подтвердили эффективность проведенной коррекционной работы. У детей старшего

дошкольного возраста была выявлена положительная динамика в развитии эмоционального интеллекта: 70% детей показали высокий уровень развития эмоционального интеллекта, 25% – средний уровень, 5% остались на низком уровне. При помощи критерия Т-Вилкоксона был проделан анализ значимости различий до и после проведения занятий. Исходя из полученных статистических данных, можно сделать вывод, что разработанная нами программа, направленная на развитие эмоционального интеллекта старших дошкольников, достаточно эффективна. Детям с низким уровнем эмоционального интеллекта были рекомендованы дополнительные

индивидуальные занятия, а их родителям были предложены рекомендации, способствующие развитию эмоциональной сферы дошкольников и повышению уровня их эмоционального интеллекта.

Таким образом, для развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста необходимо систематическое проведение специально организованных занятий по развитию умения выражать различные эмоциональные состояния, идентифицировать и понимать эмоции других, а также развитие мимики, пантомимики и выразительности движений, развитие навыков общения.

Литература:

1. Изотова Е.И. Особенности идентификации эмоций у детей дошкольного возраста / Е.И. Изотова. – М., 2003. – С. 163-164.
2. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
3. Давай познакомимся! Тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира дошкольников 4 – 6 лет: Пособие для практических работников детских садов; автор-составитель И.А. Пазухина. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 272 с.
4. Нгуен М.А. Развитие эмоционального интеллекта / М.А. Нгуен // Ребёнок в детском саду. – 2007. - № 5. - С. 80-87.
5. Нгуен М.А. Психологические предпосылки возникновения эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте / М.А. Нгуен // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 3. – С. 46-51.
6. Прусакова О.С. Генезис понимания эмоций: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.М. Прусакова. – М., 2005. – 24 с.

Сведения об авторе:

Фаустова Ирина Валерьевна (г. Елец, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и психофизиологии ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», e-mail: fayst71@mail.ru

Data about the author:

I. Faustova (Yelets, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor, associate Professor of psychology and psychophysiology, Bunin Yelets State University, e-mail: fayst71@mail.ru



УДК 316.624

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ НЕБЛАГОПРИЯТНОГО СОЦИАЛЬНОГО КОНТЕКСТА НА ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ К АГРЕССИВНОМУ И ПРОТИВОПРАВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Д.Ф. Ильясов, К.С. Буров, А.А. Севрюкова, Е.А. Селиванова

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена повышенным агрессивным фоном в общеобразовательных организациях. Выявлены трудности педагогов в отборе действенных средств для профилактики негативных моделей поведения. Цель статьи состоит в обосновании выдвинутого предположения о том, что агрессивное и противоправное поведение обучающихся может быть вызвано влиянием негативного социального контекста. Методологией исследования выступает положение культурно-исторической теории Л. С. Выготского об обусловленности развития ребёнка социальной ситуацией. На основе анализа первоисточников смоделирован многоступенчатый алгоритм исследования. В нём представлено авторское видение процесса определения социальных факторов, влияющих на predisposition школьников к агрессивному и противоправному поведению. Подробно описаны методики исследования и полученные результаты. Представлены и проинтерпретированы данные, которые подтверждают гипотезу о влиянии неблагоприятных социальных условий на predisposition школьников к агрессивному и противоправному поведению. Научная новизна работы заключается в определении социальных факторов, наиболее выраженных в аспекте негативного влияния на проявление агрессии. Практическая значимость проявляется в применимости результатов исследования для отбора средств профилактики и коррекции агрессивного и противоправного поведения школьников. Возможными сферами применения описанных научных результатов выступает профессиональная деятельность служб сопровождения в аспекте работы с обучающимися, predisposition к агрессивному и противоправному поведению.

Ключевые слова: школьники, агрессивное поведение, противоправное поведение, неблагоприятный социальный контекст, психологическое исследование.

RESEARCH OF THE IMPACT OF AN ADVERSE SOCIAL CONTEXT ON STUDENTS' PREDISPOSITION TO AGGRESSIVE AND ILLEGAL BEHAVIOR

D. Ilyasov, K. Burov, A. Sevryukova, E. Selivanova

Abstract. The relevance of the study is due to the increased aggressive environment in educational institutions. Difficulties of teachers in selecting effective means for the prevention of negative behavioral patterns were identified. The aim of the article is to substantiate the assumption that aggressive and illegal behavior by schoolchildren may be caused by the negative social context. The research methodology is based on the position of the cultural and historical theory of L.S. Vygotsky about the conditionality of the child's development by the social situation. The multistage research algorithm is simulated on the basis of the analysis of primary sources. This research presents the author's vision of the process of determining the social factors influencing the predisposition of schoolchildren to aggressive and illegal behavior. The research methods and results obtained are described in detail. Data confirming the hypothesis of the impact of adverse social conditions on the predisposition of schoolchildren to aggressive and illegal behavior are presented and interpreted. The scientific novelty of the article is to identify the social factors that are most pronounced in terms of the negative impact on the signs of aggression. Practical significance is demonstrated by the applicability of the research results to the selection of preventive measures and correction of aggressive and illegal behavior of schoolchildren. Possible areas of application of the described scientific results are the professional activities of support services in the aspect of working with schoolchildren who are prone to aggressive and illegal behavior.

Keywords: schoolchildren, aggressive behavior, illegal behavior, adverse social context, psychological research.

Введение. В последнее годы проблема агрессии достаточно остро ощущается в общеобразовательных организациях нашей страны, особенно в малонаселённых городах и поселках. Об этом свидетельствуют факты, описываемые в периодической печати. Это проявления вербальной агрессии в социальных сетях, акты физического насилия, случаи гибели обучающихся школ и учителей вследствие этих актов. Конечно, это тяжелые последствия, к

которым может привести наличие predisposition к агрессивному поведению. Многие учёные и практики заняты поиском эффективных средств профилактики и предотвращения агрессивного и противоправного поведения детей.

С 2016 г. в Челябинской области разворачивается проект поддержки школ, демонстрирующих низкие результаты обучения и функционирующих в неблагоприятных

социальных условиях. В 2018 г. в рамках данного проекта выделилось самостоятельное направление, связанное с оказанием адресной помощи общеобразовательным организациям, действующим в сложном социальном контексте. При этом проводились исследования, которые указали на необходимость своевременной идентификации характера влияния неблагоприятных социальных условий на качество образования в школе и осуществления соответствующих мер адресной поддержки. В ходе этих исследований выяснилось, что обучающиеся данных школ составляют достаточно разнородную группу. Среди них обнаружены школьники, которые проявляют модели агрессивного поведения. Беседы с педагогическими работниками показали, что такие обучающиеся имеются во многих школах, находящихся в неблагоприятных социальных условиях.

Следовательно, прежде чем предложить педагогам необходимые средства работы с таким контингентом школьников, возникает потребность выяснения природы агрессивного поведения у обучающихся школ, находящихся в неблагоприятных социальных условиях. При этом авторами статьи выдвинуто предположение о том, что агрессивное и противоправное поведение обучающихся может быть вызвано влиянием различных факторов негативного социального бэкграунда. Цель статьи состоит в обосновании данного положения.

Обзор состояния проблемы. Для проверки выдвинутой гипотезы о влиянии неблагоприятной среды на предрасположенность школьников к агрессивному и противоправному поведению авторами принято решение обратиться к анализу научной литературы по данной проблематике.

Зарубежными учеными установлено, что агрессивное поведение людей вызывается различными обстоятельствами, среди которых и социальное окружение [21;22]. В трудах отечественных исследователей подтверждаются выводы относительно влияния неблагоприятного социального фона на агрессивное и противоправное поведение обучающихся. Так, ситуация безработицы оказывает травмирующее воздействие на психику молодого человека, вызывающее состояние фрустрации, агрессии. Это может привести к потере смыслов общественной активности и, даже, самоизоляции [1].

Негативные отклонения в поведении, неуравновешенность, эмоциональную нестабильность, неподчинение взрослым,

склонность к прямой вербальной и физической агрессии демонстрируют дети из неполных семей. В данном случае состояние обиды, трудности в поведении школьников объясняются конфликтами родителей до и после развода, их раздельным проживанием, плохими взаимоотношениями одного из родителей с ребёнком [5;10;11;14].

Имеются исследования, утверждающие в качестве причины агрессивности, конфликтности, дезадаптивного поведения наличие у обучающихся нарушений интеллекта и других отклонений в развитии. Так, обнаружено, что для детей с ограниченными возможностями здоровья характерны: оппозиционная форма поведения, направленная против авторитета педагога; обида, зависть. Также достаточно часто обнаруживается у них аутоагрессия [6;12;17].

Наличие учащихся из семей, которые ведут асоциальный образ жизни, повышает агрессивный фон в школе. Можно говорить о влиянии асоциальных моделей поведения родителей на психологический статус, когнитивные навыки детей. Отсутствие позитивной семейной коммуникации обуславливает возникновения одиночества, отчужденности, безучастности в решении личностных проблем. Кроме того, противоречие между предлагаемой обществом моделью активного потребительского поведения и отсутствием у родителей материальной возможности удовлетворять потребности детей порождает более острые эмоции – раздражение, обиду, разочарование, гнев. Всё это – характерные признаки, внутренние проявления психологического состояния фрустрации. Внешним проявлением этого состояния являются агрессивные поведенческие реакции: эмоциональная враждебность, неприязнь, их вербализация, акты применения физической силы, направленные на неодушевленные объекты, самого себя или другого человека [9;18].

Немаловажную роль в возникновении острых конфликтных ситуаций в школе, проявлении темы насилия в разговорах, социальных девиаций (наркомании, правонарушений и др.) играют учащиеся с отклоняющимся поведением. Современные исследования показывают природу негативного поведения школьников, кроющуюся в их эмоциональной возбудимости, несдержанности, повышенной аффективности [2;7].

Ещё одним фактором, провоцирующим агрессию и противоправное поведение, в научной литературе называют депривацию школьников. Учащиеся, лишённые тех иных условий,

необходимых для обучения и воспитания, имеют деформации самосознания и коммуникативных навыков; узость ценностно-нормативных представлений; дисгармоничность эмоционально-волевой сферы; снижение интеллектуального развития, что существенно повышает их склонность к агрессии [13;20].

Другие авторы констатируют наличие предрасположенности к совершению правонарушений (преступлений) у школьников, стоящих на учёте в подразделениях по делам несовершеннолетних. Их девиантное поведение можно объяснить несформированностью ценностных установок, неумением противостоять среде агрессивно настроенных сверстников [23;24].

Реалии современного мира характеризуются ростом миграции (как внешней, так и внутренней). Дети из семей мигрантов являются потенциальным источником конфликтной обстановки в классе (ссоры, унижения, драки). При столкновении культур проявляется ксенофобия к носителям другой системы взглядов, норм, ценностей и убеждений. Она находит своё отражение как в прямой, так и в обратной агрессии (обращённой к представителям мигрантов) [3;19].

Итак, проведённый анализ научной литературы показал, что существует влияние неблагоприятных социальных условий на предрасположенность школьников к агрессивному и противоправному поведению.

Методология и методы исследования. Методология нашего исследования базируется на

положениях культурно-исторической теории развития личности, обоснованной Л. С. Выготским [4]. В рамках данной теории была высказана идея о значимости социальной среды в развитии психической сферы ребенка. Формирование психологических качеств протекает в деятельности, в том числе в коммуникации с представителями социальной среды. Следовательно, внешняя социальная ситуация в зависимости от своих параметров может иметь разнонаправленное влияние на развитие внутренних психологических качеств. В контексте рассматриваемой проблемы эта идея находит отражение в исследованиях, которые устанавливают значимость влияния неблагоприятных социальных условий на формирование агрессивного поведения детей и подростков [21;22].

При формулировании результатов, изложенных в данной статье, были использованы методы психологического исследования. Это метод контент-анализа, метод анкетирования, метод экспертных оценок, методы математической обработки данных, контекстное исследование.

Результаты. Исследование влияния неблагоприятного социального контекста на предрасположенность школьников к агрессивному и противоправному поведению представляет собой многоступенчатую процедуру. Этапы, содержание и методы данного исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Алгоритм исследования

| № п/п | Этапы исследования | Методы исследования |
|-------|---|--|
| 1 | Выявление школ, находящихся в неблагоприятных условиях (НСУ по 14 показателям) | Метод экспертных оценок |
| 2 | Выявление показателей социальной среды, предрасполагающих к агрессивному и противоправному поведению школьников | Контент-анализ |
| 3 | Определение весового коэффициента каждого показателя, предрасполагающего к агрессивному и противоправному поведению школьников (8 показателей) | Метод экспертных оценок |
| 4 | Определение школ, характеризующихся высокими показателями предрасположенности школьников к агрессивному и противоправному поведению (с учётом 8 итоговых показателей) | Математическая обработка данных |
| 5 | Выявление школ, в которых учащиеся состоят на учете в подразделении по делам несовершеннолетних (ПДН) | Анкетирование, математическая обработка данных |
| 6 | Сравнение показателей по исследованиям на этапе 4 и 5 | Математическая обработка данных |
| 7 | Изучение запросов школ на психологическое сопровождение по профилактике агрессивного и противоправного поведения школьников | Контекстное исследование |

Раскроем содержание представленного алгоритма.

На первом этапе исследование было ориентировано на выявление школ Челябинской области, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях. Отнесение общеобразовательных организаций к выборке «школа, функционирующая в неблагоприятных социальных условиях» осуществлялось по 14

показателям; они описаны в нашей предыдущей публикации [8].

На втором этапе многоступенчатого исследования с помощью контент-анализа научных источников среди 14 показателей были определены 8, предрасполагающие к агрессивному и противоправному поведению школьников. Расшифруем их содержание, см. таблицу 2. Шифр показателя соответствует первоначальному шифру факторов НСУ [8].

Таблица 2. – Показатели, предрасполагающие к агрессивному и противоправному поведению школьников

| № п/п | Шифр | Содержание показателя |
|-------|-------|---|
| 1. | p_1 | Наличие в образовательной организации учащихся из семей, для которых остро стоит проблема трудовой занятости |
| 2. | p_2 | Наличие учащихся из неполных семей |
| 3. | p_3 | Наличие учащихся со специальными образовательными потребностями, в том числе учащихся с ограниченными возможностями здоровья |
| 4. | p_4 | Наличие учащихся из семей, которые ведут асоциальный образ жизни или хотя бы один из родителей осуществляет асоциальный образ жизни |
| 5. | p_5 | Наличие учащихся с отклоняющимся поведением |
| 6. | p_6 | Наличие депривированных учащихся, т.е. лишенных тех иных условий, необходимых для обучения и воспитания |
| 7. | p_7 | Наличие учащихся, находящихся на учете в отделах или комиссии по делам несовершеннолетних |
| 8. | p_8 | Наличие учащихся, воспитывающихся в семьях мигрантов (как внешней, так и внутренней миграции). |

Выделенные показатели не являются равнозначными по степени влияния их на предрасположенность обучающихся к агрессивному и противоправному поведению. Поэтому на третьем этапе определялись весовые коэффициенты показателей. Для этого был

использован метод экспертных оценок. Осуществлено простое ранжирование показателей $p_1 - p_8$ по схеме: самый влиятельный показатель – ранг 8, менее влиятельный – 7 и т.д. Результаты экспертизы приведены в таблице 3.

Таблица 3. – Определение экспертами весовых коэффициентов показателей

| Показатели | Результаты ранжирования экспертами | | | | | | | | | | | | Сумма рангов R_i | Весовой коэфф. V_i |
|------------|------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|--------------------|----------------------|
| | Э1 | Э2 | Э3 | Э4 | Э5 | Э6 | Э7 | Э8 | Э9 | Э10 | Э11 | Э12 | | |
| p_1 | 2 | 7 | 3 | 4 | 5 | 2 | 5 | 5 | 4 | 1 | 4 | 2 | 42 | 0,0979 |
| p_2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 5 | 7 | 1 | 4 | 2 | 2 | 6 | 1 | 33 | 0,0769 |
| p_3 | 3 | 4 | 2 | 5 | 3 | 8 | 2 | 4 | 3 | 1 | 5 | 6 | 43 | 0,1002 |
| p_4 | 6 | 8 | 6 | 6 | 8 | 1 | 6 | 8 | 8 | 8 | 7 | 8 | 74 | 0,1725 |
| p_5 | 7 | 6 | 7 | 6 | 6 | 3 | 8 | 8 | 7 | 5 | 8 | 8 | 72 | 0,1678 |
| p_6 | 5 | 3 | 4 | 5 | 4 | 3 | 7 | 7 | 5 | 6 | 6 | 7 | 57 | 0,1329 |
| p_7 | 8 | 5 | 5 | 6 | 7 | 4 | 4 | 6 | 6 | 7 | 8 | 8 | 66 | 0,1538 |
| p_8 | 4 | 2 | 4 | 4 | 5 | 5 | 3 | 7 | 1 | 3 | 3 | 5 | 42 | 0,0979 |
| сумма | 36 | 36 | 32 | 39 | 43 | 33 | 36 | 49 | 36 | 33 | 47 | 45 | 429 | 1,0000 |

Было установлено наибольшее влияние показателей p_4 , p_5 и p_7 , и наименьшее влияние фактора p_2 на предрасположенность учащихся к агрессивному и противоправному поведению.

В результате, на четвертом этапе были определены школы, находящиеся в неблагоприятных социальных условиях (НСУ), предрасполагающих к агрессивности и противоправному поведению школьников.

Согласно выраженности значений показателей были выделены уровни предрасположенности

учащихся к агрессивному и противоправному поведению, см. таблицу 4.

Таблица 4. – Количество школ по уровням предрасположенности школьников к агрессивному и противоправному поведению

| Количество школ | Уровни | | | |
|-----------------|---------|---------------|---------|--------|
| | Высокий | Выше среднего | Средний | Низкий |
| | 32 | 161 | 213 | 346 |

Были выявлены 32 общеобразовательные организации, находящиеся в неблагоприятных социальных условиях, с высоким уровнем предрасположенности обучающихся к агрессивному и противоправному поведению. Это составило 4,2% от общего количества участников исследования.

На пятом этапе исследования влияния неблагоприятного социального контекста на предрасположенность школьников к агрессивному и противоправному поведению были проанализированы дополнительные данные школ. Они касались информации о количестве учащихся, состоящих на учете в подразделении по делам несовершеннолетних (ПДН) территориальных органов внутренних дел.

В соответствии со статьей 2 Инструкции по организации деятельности подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел Российской Федерации [15] учитывались 12 оснований постановки на учет несовершеннолетних.

Расчет показателя данных ПДН по каждой школе осуществлялся по формуле, описанной в Приказе МВД России [16]. Формула предполагает определение доли несовершеннолетних, состоящих на учете в ОВД и обучающихся в общеобразовательных организациях Челябинской области в расчете на 100 человек (Например: $5: 652 \times 100 = 0,77$, где 5 число состоящих на учете ПДН и 652 – общее количество учащихся). Согласно выраженности значений показателей были выделены уровни предрасположенности учащихся к агрессивному и противоправному поведению, дающему основание для постановки на учёт.

На шестом этапе мы проанализировали взаимосвязь данных по неблагоприятным социальным условиям и по результатам выявления учащихся, состоящих на учете ПДН. Было обнаружено, что 90% школ с высоким уровнем предрасположенности обучающихся к агрессивному и противоправному поведению по 8 показателям НСУ показывают высокий уровень по результатам ПДН.

Таблица 5. – Количество школ по уровням предрасположенности учащихся к агрессивному и противоправному поведению и данным ПДН

| Школы с высоким уровнем ПАиПП, находящиеся в НСУ | Высокий уровень по ПДН | Средний уровень по ПДН | Низкий уровень по ПДН |
|--|------------------------|------------------------|-----------------------|
| 32 | 29 (90%) | 1 (3%) | 2 (7%) |

Иными словами, эти результаты доказывают высокую значимость влияния неблагоприятных социальных условий на предрасположенность школьников к агрессивному и противоправному поведению.

Для подтверждения достоверности вывода на седьмом этапе нами было проведено контекстное исследование общеобразовательных организаций. Оно предполагало учет запросов педагогов школ на необходимость психологического сопровождения по профилактике агрессивного и противоправного поведения школьников. Было обнаружено, что 70% школ, в которых выявлены высокие данные по влиянию НСУ на

предрасположенность к агрессивному и противоправному поведению и высокие результаты по ПДН, указали необходимость психологического сопровождения по профилактике агрессивного и противоправного поведения школьников.

Таким образом, данные трех диагностик (НСУ, ПДН и контекстное исследование) указывают на установленное влияние неблагоприятного социального контекста на предрасположенность школьников к агрессивному и противоправному поведению.

Обсуждение. Описанный алгоритм проведения исследования влияния

неблагоприятного социального контекста на предрасположенность школьников к агрессивному и противоправному поведению является многоступенчатым и комплексным. Это позволяет получить надежные научные данные, способствующие выстраиванию превентивной психологической помощи как педагогам, работающим со сложным контингентом школьников, так и самим учащимся. В исследовании представлены различные методы, которые позволяют проводить качественную и количественную обработку информации. Это служит основанием для внедрения предложенного алгоритма в общественную практику работы специалистов психолого-педагогической службы.

Заключение. Подчеркнём значимость изучения влияния неблагоприятного социального контекста на предрасположенность школьников к агрессивному и противоправному поведению. Данное исследование обеспечивает понимание

социально-психологической природы агрессивного и противоправного поведения. Новизна научной работы состоит в доказательстве идеи зависимости возможных проявлений агрессии у контингентов обучающихся от неблагоприятного социального текста. Теоретическая значимость исследования заключается в дополнении теории социальных факторов возникновения агрессии. Практическая значимость проявляется в возможности использования описанных в исследовании процедур для выявления причин агрессивного и противоправного поведения обучающихся и отбора действенных психолого-педагогических средств оказания адресной поддержки в работе с данной категорией детей. Дальнейшее исследование авторы связывают с проектированием примерного набора средств психолого-педагогического сопровождения обучающихся, предрасположенных к агрессивному и противоправному поведению.

Литература:

1. Андропова Е.В. Социальная адаптация молодежи к региональному рынку труда: социологический аспект: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Андропова Елена Вячеславовна. – Москва, 2004. – 186 с.
2. Басалаева Н.В. Психолого-педагогическое сопровождение подростков, находящихся в социально опасном положении [Электронный ресурс] / Н.В. Басалаева, Т.В. Казакова, Т.В. Захарова, З.У. Колокольникова, О.Б. Лобанова, В.В. Коршунова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-1. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=17142>
3. Богдан С.С. Факторы межэтнической агрессии и насилия во взаимодействии общностей мигрантов и местного населения / С.С. Богдан // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2014. – № 2 (29). – С. 85-92.
4. Выготский Л.С. Психология развития ребенка: сб. избр. тр. / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО, 2003. – 501 с.
5. Глазырина Л.Г. Детско-родительские отношения как причина агрессии подростков / Л.Г. Глазырина, А.А. Нечаева // Альманах современной науки и образования. – 2015. – № 2 (92). – С. 13-15.
6. Григорьева А.С. Коррекция дезадаптивного поведения подростков с легкой степенью умственной отсталости, воспитывающихся в условиях детского дома: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Григорьева Анна Сергеевна. – Санкт-Петербург, 2014. – 192 с.
7. Зимелева З.А. Психологические условия возникновения и коррекции агрессивного поведения подростков: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Зимелева Зоя Алексеевна. – Москва, 2002. – 149 с.
8. Ильясов Д.Ф. Идентификация общеобразовательных организаций, осуществляющих деятельность в неблагоприятных социальных условиях / Д.Ф. Ильясов, В.Н. Кеспикиев, М.И. Солодкова, Т.А. Данельченко, О.А. Ильясова // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 3. – С. 1-5.
9. Кирпаль А.В. Психолого-педагогические условия развития адаптивных ресурсов подростков из неблагополучных семей: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Кирпаль Анна Викторовна. – Ставрополь, 2009. – 224 с.
10. Красноперова Ю.А. Педагогические условия предупреждения агрессивного поведения детей младшего школьного возраста из полных и неполных семей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Красноперова Юлия Анатольевна. – Уфа, 2005. – 215 с.
11. Ласкин А.А. Причины детской агрессии и особенности семейного воспитания / А.А. Ласкин // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 6 (62). – С. 119-124.
12. Мамедова Л.В. Особенности работы педагога-психолога по снижению агрессии у детей с нарушением интеллекта / Л.В. Мамедова, И.А. Форис // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2012. – № 25-1. – С. 70-74.
13. Никитин А.В. Психологические особенности агрессивного поведения в подростковом возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Никитин Александр Валентинович. – Москва, 2006. – 173 с.
14. Попов В.А. Семейное неблагополучие – катализатор агрессии несовершеннолетних делинквентов / В.А. Попов // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2016. – № 42. – С. 12-18.
15. Приказ МВД России от 15 октября 2013 г. № 845 «Об утверждении Инструкции по организации деятельности подразделений по делам

несовершеннолетних органов внутренних дел Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70585810/>

16. Приказ МВД России от 31 декабря 2013 г. № 1040 «Вопросы оценки деятельности территориальных органов Министерства внутренних дел Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/77670729/>

17. Ржевская Н.К. Криминальная агрессия лиц с умственной отсталостью (структура, факторы риска, первичная психопрофилактика): дис. ... канд. мед. наук: 14.00.18 / Ржевская Наталья Константиновна – Москва, 2007. – 157 с.

18. Сачук Е.Н. Агрессия как экзистенциальный мотив и способ выражения поведения подростков / Е.Н. Сачук // Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. – 2014. – № 1-1. – С. 83-84.

19. Шелегов Ю.В. Миграционная ситуация в Российской Федерации и проблема роста преступности среди мигрантов / Ю.В. Шелегов // Вестник Восточно-

Сибирского института Министерства внутренних дел России. – 2014. – № 1 (68). – С. 77-81.

20. Ярославцева И.В. Депривированный подросток: Личностные и психофизиологические особенности развития: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Ярославцева Ирина Владиленовна. – Иркутск, 2003. – 361 с.

21. Bandura A. Aggression: a social learning analysis / A. Bandura. – Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1977. – 247 p.

22. Berkowitz L. Aggression: a social psychological analysis / L. Berkowitz. – New York, US: McGraw-Hill, 1962. – 361 p.

23. Deater-Deckard K. Recent research examining the role of peer relationships in the development of psychopathology / K. Deater-Deckard // J Child Psychol Psychiatry. – 2001. – V. 42. – P. 565-579.

24. Simons R.L. Learning to be bad: adverse social conditions, social schemas, and crime / R.L. Simons, C.H. Burt // Criminology. – 2011. – V. 49. – P. 553-598.

Сведения об авторах:

Ильясов Динаф Фанильевич (г. Челябинск, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, e-mail: dinaf_chel@mail.ru

Буров Константин Сергеевич (г. Челябинск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, e-mail: kos_chel@mail.ru

Северюкова Алла Александровна (г. Челябинск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, e-mail: alla107@inbox.ru

Селиванова Елена Анатольевна (г. Челябинск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, e-mail: sel_lena@mail.ru

Data about the authors:

D. Ilyasov (Chelyabinsk, Russia), Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, e-mail: metod-08@mail.ru; dinaf_chel@mail.ru

K. Burov (Chelyabinsk, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, e-mail: kos_chel@mail.ru

A. Severyukova (Chelyabinsk, Russia), Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, e-mail: alla107@inbox.ru

E. Selivanova (Chelyabinsk, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, e-mail: sel_lena@mail.ru

УДК 159

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИТУАЦИИ РАЗВОДА РОДИТЕЛЕЙ

Л.А. Костина, А.С. Кубекова, В.П. Мамина

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей психоэмоционального состояния младших школьников в ситуации развода родителей. В исследовании приняли участие 90 респондентов: из них младшие школьники переживающих ситуацию развода родителей 30 человек и их родители 30 человек, а также младшие школьники, воспитывающиеся в благополучных семьях 30 человек. В исследовании были использованы диагностические методики: цветовой тест Люшера, тест Л. Сонди (метод портретных выборов), методика диагностики уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса. У детей, переживающих ситуацию развода родителей, значительно преобладает печаль, страх, самоограничение, снижение активности. У младших школьников, переживающих ситуацию развода отмечается более высокая тревожность, чем у их сверстников из благополучных семей. У младших школьников, переживающих развод родителей более высокий уровень тревожности, чем у их сверстников из благополучных семей. Результаты исследования могут быть использованы психологами при разработке программ психологического сопровождения по оптимизации психоэмоционального состояния детей, переживающих ситуацию развода родителей, и могут служить базой для педагогических и психологических воздействий.

Ключевые слова: межсупружеский конфликт, тревожность, психоэмоциональное состояние, младшие школьники, страх, фрустрация.

FEATURES OF THE PSYCHO-EMOTIONAL STATE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN A SITUATION OF PARENTS' DIVORCE

L. Kostina, A. Kubekova, V. Mamina

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the peculiarities of the psycho-emotional state of younger schoolchildren in a situation of divorce of parents. 90 respondents took part in the study: among them younger schoolchildren are experiencing a divorce situation of 30 parents and their parents 30 people, as well as younger schoolchildren raised in prosperous families of 30 people. The study used diagnostic methods: Lüscher color test, L. Sondi test (portrait election method), B.N. school anxiety diagnostics method. Phillips In children experiencing the situation of divorce of their parents, sadness, fear, self-restraint, and decreased activity prevail. Younger students experiencing a divorce situation have a higher anxiety than their peers from wealthy families. Younger schoolchildren experiencing a divorce of parents have a higher level of anxiety than their peers from wealthy families. The results of the study can be used by psychologists in developing programs of psychological support for optimizing the psycho-emotional state of children experiencing a divorce situation of parents, and can serve as a basis for pedagogical and psychological influences.

Keywords: interpersonal conflict, anxiety, psycho-emotional state, junior schoolchildren, fear, frustration.

В последние десятилетия проводились многочисленные исследования, направленные на изучение влияния ситуации развода на детей, особенностей детско-родительских отношений на разных этапах распада семейной системы [1]. При этом клинические психологи и психиатры отмечают состояние эмоционального неблагополучия детей (напряжение, страх, гнев, фрустрация, отчаяние) [2]; у 20 – 30% дошкольников, не успешность, выраженность признаков дезадаптации при отсутствии диагнозов [4]. Роль поддержки ближайшего социального окружения в процессе психического развития ребенка изучалась в отечественной психологии [5]. Это постоянно подчеркивается современными исследователями [3]. Затяжной межсупружеский конфликт в семье разрушает личность ребенка, который обречен, быть свидетелем ссор между родителями в течение

ряда лет [6]. Таким образом, можно предположить, что сам факт развода несет негативные изменения в формировании личности ребенка, при этом необходимо учитывать личностные особенности ребенка, его реакции на стрессовые факторы, продолжительность конфликта, особенности взаимоотношений с родителями, его психологическое и соматическое здоровье, а также то, как воспринимают факт развода родители, их личностные характеристики и отношение к ребенку [7].

Цель исследования заключалась в изучении особенностей психоэмоциональных состояний детей младшего школьного возраста, переживающих развод родителей.

Материалы и методы исследования. Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Лицей № 1»

и муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 1» г. Астрахани. В исследовании приняли участие 90 респондентов: из них младшие школьники, переживающих ситуацию развода родителей 30 человек, средний возраст $\pm 8,5$ и их родители 30 человек, средний возраст ± 32 года, а также младшие школьники, воспитывающиеся в благополучных семьях 30 человек, средний возраст $\pm 8,5$. В исследовании были использованы диагностические методики: цветовой тест Люшера, тест Л. Сонди (метод портретных выборов) [10], методика диагностики уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса [9]. В качестве статистических методов обработки данных применялся U-критерий Манна-Уитни,

коэффициент ранговой корреляции Ч.Э. Спирмена.

Результаты исследования и их обсуждение. Применив тест Л. Сонди, мы выделили тенденции, которые составляют основу поведения. Л. Сонди делает упор на устойчивые качества человека, а также позволяет оценить степень адаптированности, черты характера. Каждый из восьми факторов влечений обуславливает определенный набор характерологических черт, позволяющих понять типологическую принадлежность обследуемого человека [9]. Среднее значение каждого показателя в группе детей, переживающих ситуацию развода, их родителей и детей из благополучных семей приведены в таблице 1.

Таблица 1. – Таблица средних значений факторов влечений

| Влечения | Дети, переживающие ситуацию развода | Взрослые | Дети контрольной группы |
|--|-------------------------------------|----------|-------------------------|
| 1. Любовь к личности – любовь к человечеству (h) | -3,1 | -4.2 | 2.1 |
| 2. Активность - пассивность (s) | 0 | 0 | 3 |
| 3. Авелевы тенденции – кайновы тенденции (e) | -2,4 | -3.1 | 2.3 |
| 4. Тщеславие – стыдливость (hy) | 2,1 | -2.4 | 2.4 |
| 5. Аутизм – отказ от собственного «Я» (k) | -3,3 | -4.1 | -2 |
| 6. Инфляция – проекция (p) | 2,2 | -3.2 | -3.3 |
| 7. Поиск – прилипание | -4,1 | 2 | 0 |
| 8. Судорожное цепляние – отрыв (m) | -2,2 | -3 | 2.2 |

Дети, переживающие развод родителей: (h-3; s-0). Вытеснение любви, отказ от удовлетворения потребностей, состояние печали. Дети контрольной группы: нормальная активность индивида в отношении любви: (h+2; s+3). Взрослые, переживающие ситуацию развода: (h-4; s-0) персональная любовь вытесняется или подавляется, печаль. Дети, переживающие развод родителей: (e-2; hy-2) – страх, непрерывно нарастает паника. Дети контрольной группы: (e+2; hy+2) – совестливость, застенчивость. Взрослые, переживающие ситуацию развода: (e-3; hy-2) – страх, непрерывно нарастает паника. Дети, переживающие развод родителей: (k-3; p+2) – аутодеструкция, тенденция к торможению Я-

влечений. Дети контрольной группы: (k-2; p-3) – реакции приспособления к ситуации. Взрослые, переживающие ситуацию развода: (k-4; p+3) – аутодеструкция, торможение Я-влечений. Дети, переживающие развод родителей: (d-4; m-3) несмотря на блокаду контактов индивид цепляется за жизнь и ценные объекты этой реальной жизни. Дети контрольной группы: (d-0; m+2) – поиск нового объекта не является настоящим и неотложным, так как индивид чувствует себя принимаемым, не отвергаемым.

Взрослые, переживающие ситуацию развода: (d-2; m-3) тенденция к поиску при одновременном цеплянии за старый объект, признак плохой концентрации внимания в работе, см. рисунок 1.

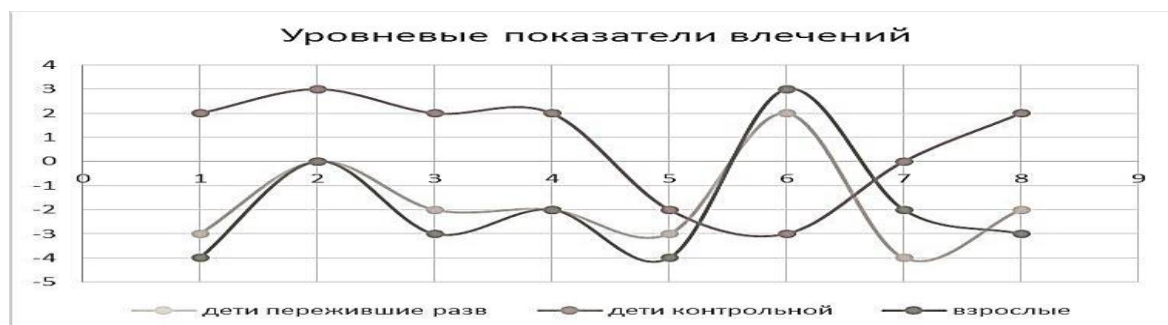


Рисунок 1. – Уровневые показатели по методике «Сонди»

Таким образом, мы выявили, что у детей, переживающих ситуацию развода родителей, значительно преобладает вытеснение любви, тенденция к торможению Я-влечений, страх, тенденция к поиску при одновременном цеплянии за старый объект. У родителей этих же детей данные показатели практически идентичны. У детей контрольной группы эти показатели представлены нормальной активностью, реакцией приспособления к ситуации, при этом они чувствуют себя принимаемыми и любимыми.

Исследования по тесту Люшера, позволило выявить у детей и родителей, переживающих ситуацию развода суммарное отклонение от аутогенной нормы» (СО) и значения вегетативного коэффициента ВК. Сначала мы выявили сырые значения, потом перевели их в стандартные баллы, которые позволили нам определить уровни суммарного отклонения от стандартной нормы нервно-психической напряженности СО (суммарное отклонение) и вегетативный коэффициент ВК. Полученные показатели отражены в таблице 2.

Таблица 2. – Таблица средних значений баллов нервно-психического напряжения

| Показатели | Дети, переживающие развод родителей | Взрослые | Дети контрольной группы |
|-------------------------------|-------------------------------------|----------|-------------------------|
| СО (суммарное отклонение) | 17,6 | 18 | 4,8 |
| ВК (вегетативный коэффициент) | 0,37 | 0,4 | 1,2 |

СО (суммарное отклонение) отражает уровень непродуктивной нервно-психической напряженности. Эта напряженность заключается в неумеренно завышенном расходовании нервно-психических ресурсов при столь же неумеренно низком коэффициенте полезного действия. При этом (СО=4) эмоциональный фон представлен средним уровнем непродуктивной нервно-психической напряженностью, испытуемые справляются с деятельностью волевым усилием, однако просматривается сниженная работоспособность. Для сохранения здоровья необходимо четкое распределение времени труда и отдыха. Значения ВК (вегетативный коэффициент) (2) (вегетативный коэффициент) у

детей и родителей преимущественно снижен, наблюдается истощенность, установка на бездействие. Необходимы разноплановые и объемные восстановительные мероприятия. У детей контрольной – стабильная продуктивная нервно-психическая напряженность СО=2; ВК=4 – оптимальная мобилизация физических и психических ресурсов, установка на активное действие, см. рисунок 2.

Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса проводилась только с детьми. В таблице 3 представлены выявленные нами средние показатели по двум группам респондентов.

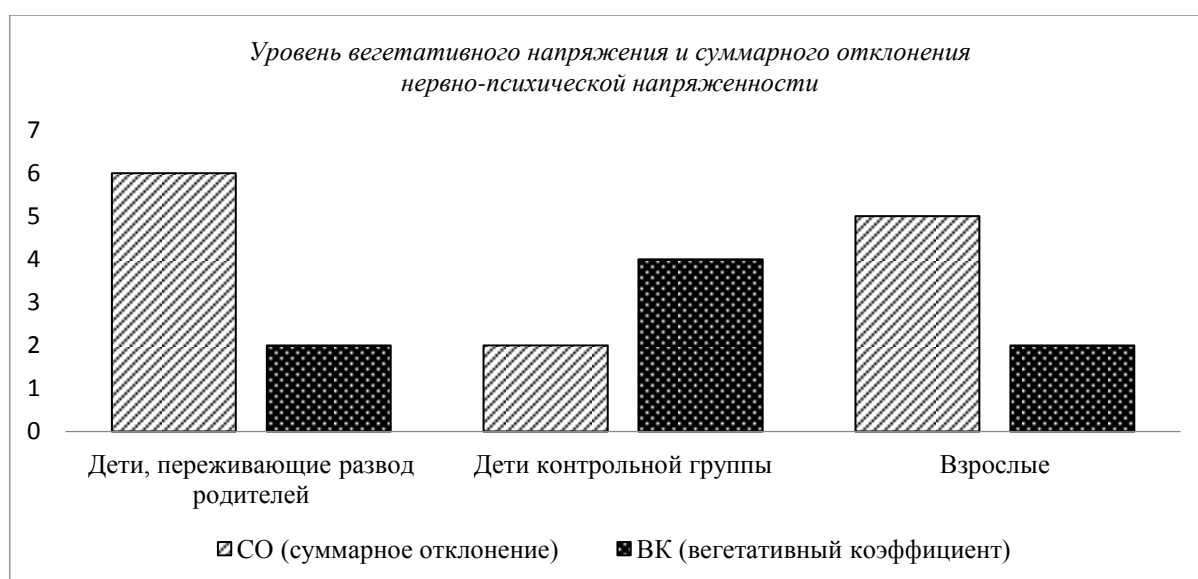


Рисунок 2. – Средние показатели по методике ЦТО Люшера

Таблица 3. – Таблица средних значений показателей школьной тревожности

| Факторы школьной тревожности | Дети, переживающие развод родителей | Дети контрольной группы |
|---|-------------------------------------|-------------------------|
| Общая тревожность | 24 | 13 |
| Переживания социального стресса | 24 | 7 |
| <i>Продолжение таблицы 3</i> | | |
| Страх самовыражения | 22 | 18 |
| Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | 26 | 14 |
| Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | 27 | 12 |
| Проблемы и страхи в отношениях с учителями | 23 | 19 |
| Фрустрация потребности в достижении успеха | 10 | 18 |
| Страх ситуации проверки знаний | 14 | 22 |

Выявлена более высокая тревожность у испытуемых детей, находящихся в ситуации развода родителей. В том числе:

1. Переживания социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего – со сверстниками).

2. Страх самовыражения – негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

3. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих – ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

4. Низкая физиологическая сопротивляемость

стрессу – особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

5. Проблемы и страхи в отношениях с учителями – общий негативный эмоциональный фон отношений с взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

При этом следует отметить, что фрустрация потребности в достижении успеха – неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата, и страх ситуации проверки знаний выше у детей контрольной группы, см. рисунок 3.

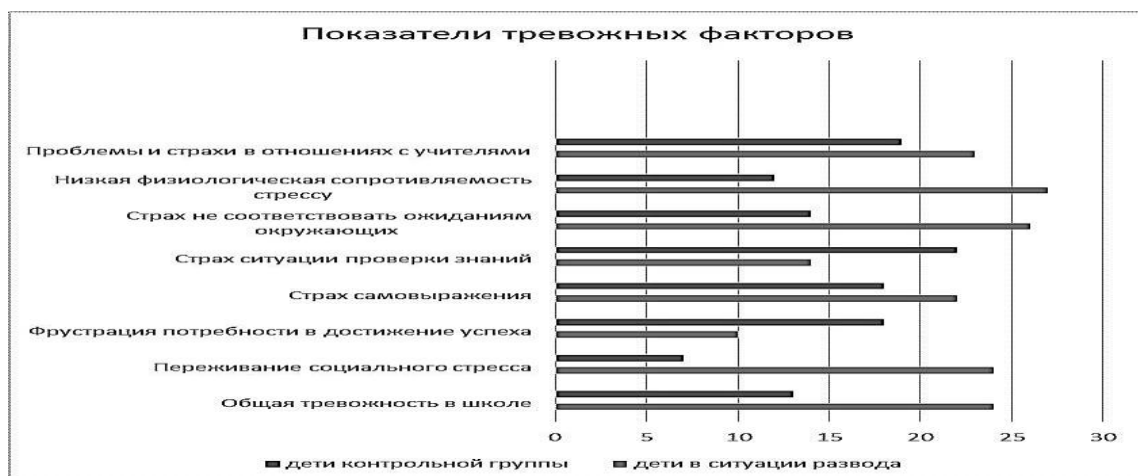


Рисунок 3. – Средние показатели по методике Филлипса «Диагностика уровня школьной тревожности»

Для решения поставленных задач были использованы математико-статистические методы обработки данных, включающие в себя вычисление описательных статистик, критерия Манна-Уитни, коэффициентов корреляции Ч.Э. Спирмена. Все расчеты выполнялись с помощью компьютерной программы IBM SPSS Statistics 21.

При выявлении особенностей психоэмоционального состояния детей, переживающих ситуацию развода, мы применили критерий Манна-Уитни, см. таблицу 4. Различия на уровне статистической значимости $p < 0,05$ выявлены для признаков: вытеснение любви, страх; тенденция к самоограничению; активность;

вегетативное напряжение; переживание
социального стресса; низкая физиологическая
сопротивляемость стрессу.

Таблица 4. – Таблица особенностей психоэмоционального состояния детей, переживающих ситуацию развода

| Переменные | Среднее значение | | Значение критерия |
|--|------------------|--------------------|-------------------|
| | Дети при разводе | Контрольная группа | |
| Вытеснение любви | 1,7033 | 1,0667 | U=256,000 |
| Страх | 1,8433 | 1,099 | U=209,000 |
| Тенденция к самоограничению | 1,2000 | 1,0004 | U=233,000 |
| Тенденция к поиску при одном цеплянии за старый объект | 1333 | 1030 | U=418,500 |
| Активность | 1,0009 | 1,7650 | U=226,000 |
| Приспособление к ситуации | 1,5333 | 1,5000 | U=424,500 |
| чувство принятия другими | 0333 | 0667 | U=432,500 |
| Вегетативное напряжение ВК | 1,5003 | 1,0027 | U=240,000 |
| Суммарное отклонение от нормы СО | 6833 | 2067 | U=410,000 |
| Переживания социального стресса | 1,6999 | 1,0117 | U=207,000 |
| Страх самовыражения | 8333 | 7120 | U=363,000 |
| Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | 2070 | 1080 | U =436,500 |
| Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | 1,6983 | 1,0067 | U=212,000 |
| Проблемы и страхи в отношениях с учителями | 6,5467 | 5,8500 | U = 457,05 |
| Фрустрация потребности в достижении успеха | 6027 | 5,0183 | U=298,500 |
| Страх ситуации проверки знаний | 8333 | 1,0667 | U=446,000 |

*Примечание: U – значение критерия Манна-Уитни

С целью выявления связи между эмоциональным состоянием детей и их родителей, мы использовали корреляционный анализ. Мы рассчитали коэффициент ранговой корреляции Ч.Э. Спирмена, см. таблицу 5. У родителей и детей наблюдается достоверная

взаимосвязь ($p < 0,05$) в показателях страх, и печаль. Положительные коэффициенты корреляции означают, что чем выше показатели страха и печали у родителей, тем выше, указанные параметры у детей.

Таблица 5. – Результаты расчета ранговой корреляции Спирмена

| Переменные | Значение коэффициента корреляции | Уровень значимости |
|------------|----------------------------------|--------------------|
| Страх | 0,474* | 0,038 |
| Печаль | 0,373* | 0,043 |

Примечание: звездочками обозначен уровень достоверности различий – * – различия достоверны при $p \leq 0,05$; ** – различия достоверны при $p \leq 0,01$, *** – $p \leq 0,005$, **** – $p \leq 0,001$.

В связи с этим можно сделать вывод, что в ситуации развода родителей ухудшаются показатели психоэмоционального состояния обследуемых, и это значительно усугубляет нервно-психическое состояние ребенка. В ходе исследования нами рассмотрено психоэмоциональное состояние младших школьников в ситуации развода [8]. Результаты исследования показали:

1. У родителей и детей наблюдается достоверная взаимосвязь. У детей, переживающих ситуацию развода родителей, значительно преобладает печаль, страх, самоограничение, снижение активности. У родителей этих же детей данные показатели практически идентичны. У детей контрольной

группы эти показатели значительно ниже. Вегетативный коэффициент у детей и родителей в ситуации развода преимущественно снижен, наблюдается истощенность. У детей контрольной группы оптимальная мобилизация физических и психических ресурсов, установка на активное действие.

2. У младших школьников, переживающие ситуацию развода отмечается более высокая тревожность, чем у их сверстников из благополучных семей, в частности по факторам: переживания социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего – со сверстниками), и низкая физиологическая сопротивляемость стрессу.

3. В результате проведенного исследования подтвердилась гипотеза о том, что психоэмоциональное состояние у младших дошкольников содержит особенности в выраженной непродуктивности нервно – психической деятельности-ограничение активности, установка на минимизацию собственных усилий, доминирование парасимпатического отдела нервной системы.

Таким образом, тип реагирования на ситуацию развода родителей передается ребенку. Ситуация развода несет негативные изменения в формировании личности ребенка, ухудшаются показатели психоэмоционального состояния детей, и это значительно усугубляет нервно-психическое состояние ребенка дошкольного

возраста. Воздействие стресса у младших школьников приводит к выраженной непродуктивности нервно – психической деятельности – ограничение активности, установка на минимизацию собственных усилий, доминирование парасимпатического отдела нервной системы. Данный тип психоэмоционального состояния приводит к снижению адаптации в учебной деятельности. Результаты исследования могут быть использованы психологами при разработке программ психологического сопровождения по оптимизации психоэмоционального состояния детей, переживающих ситуацию развода родителей, и могут служить базой для педагогических и психологических воздействий.

Литература:

1. Абабков В.А. Транскультурное экспериментально-психологическое исследование влияния родителей на поведение и состояние здоровья детей дошкольного возраста / В.А. Абабков // Социальная и клиническая психиатрия. - 2008. - № 2. - С. 5-19.
2. Акулина М.В. Особенности восприятия детско-родительских отношений у детей старшего дошкольного возраста в условиях развода в семье / М.В. Акулина, С.А. Терехина. - 2012. - № 2. - С. 1-14.
3. Алямовская В.Г. Предупреждение психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста / В.Г. Алямовская, С.Н. Петрова. – М.: Скрипторий. - 2008. -С. 80.
4. Белоус О.В. Влияние семейных факторов в формировании девиантного поведения ребенка / О.В. Белоус. - 2014. - № 1. - С. 21-27.
5. Велиева С.В. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста / С.В. Велиева. – СПб.: Речь, 2005. – С. 15.
6. Вериткина С.Н. Семейное воспитание как фактор социализации личности дошкольника / С.Н. Вериткина. - 2014. – № 2. - С. 46-51.
7. Ветошева В.И. Путешествие в мир гармонии: методические рекомендации / В.И. Ветошева, И.И. Митяева // Методические рекомендации по оптимизации психоэмоционального состояния детей дошкольного возраста и их родителей. – Сыктывкар, 2012. - 126 с.
8. Капитоненко Н.В. Сравнительное исследование эмоциональной сферы старших дошкольников с нарушениями развития / Н.В. Капитоненко. – 2009.
9. Карабанова О.А. Семейное психологическое консультирование – теория, практика, образование / О.А. Карабанова // Национальный психологический журнал. – 2010. - № 3. - С. 105-107.
10. Собчик Л.Н. Метод портретных выборов – адаптированный тест Сонди: практическое руководство / Л.Н. Собчик. - СПб.: Речь, 2002. - 18 с.

Сведения об авторах:

Костина Лариса Александровна (г. Астрахань, Россия), кандидат медицинских наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики Астраханского государственного медицинского университета, e-mail: kostina_agma@mail.ru

Кубекова Алия Салаватовна (г. Астрахань, Россия), старший преподаватель кафедры психологии и педагогики Астраханского государственного медицинского университета, e-mail: alya_kubekova@mail.ru

Мамина Вероника Павловна (г. Астрахань, Россия), ассистент кафедры психологии и педагогики Астраханского государственного медицинского университета, e-mail: veronika.mamina1992@gmail.com

Data about the authors:

L. Kostina (Astrakhan, Russia), Candidate of Medical Sciences, associate Professor, head of the Department of psychology and pedagogy of Astrakhan state medical University, e-mail: kostina_agma@mail.ru

A. Kubekova (Astrakhan, Russia), senior lecturer of the Department of psychology and pedagogy of Astrakhan state medical University, e-mail: alya_kubekova@mail.ru

V. Mamina (Astrakhan, Russia), assistant of the Department of psychology and pedagogy of Astrakhan state medical University, e-mail: veronika.mamina1992@gmail.com

УДК 159.9.072.432

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ С ДИСГАРМОНИЧНЫМ РАЗВИТИЕМ ВНЕ СФЕРЫ ИНТЕРЕСОВ ШКОЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ

Г.Ф. Шакирова

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности мотивации одаренных детей с дисгармоничным развитием вне сферы интересов школьных предметов с учетом их психологических особенностей. Определены общие закономерности психического развития данной категории детей. Согласно исследованиям зарубежных и отечественных коллег выявлены потенциальные препятствия на пути к успешному обучению. В результате эмпирического исследования установлено, что одаренные дети с дисгармоничным развитием четко знают свои цели, они не ориентированы на получение одобрения окружающих и в то же время отсутствием ярко выраженной оригинальности при выстроенной логике и стройности творческого мышления. Они отличаются общественно направленной мотивацией наравне со стремлением к новым знаниям с целью подготовиться к будущей профессии.

Ключевые слова: одаренность, мотивация, дисгармоничное развитие, диссинхрония.

EXAMINING MOTIVATION OF GIFTED CHILDREN WITH DISHARMONIOUS DEVELOPMENT OUTSIDE THE SPHERE OF INTERESTS OF SCHOOL SUBJECTS

G. Shakirova

Abstract. Motivation of gifted children with disharmonious development outside the sphere of interests of school subjects, taking into account their psychological characteristics is studied in this paper. General positions of mental development of this category of children are determined. According to studies of foreign and domestic colleagues potential obstacles to successful learning is identified. As a result of empirical research, it has been established that gifted children with disharmonious development clearly know their goals, they are not focused on getting approval from others and at the same time lacking pronounced originality with a built-in logic and harmony of creative thinking. They are distinguished by socially oriented motivation on a par with the desire for new knowledge in order to prepare for a future profession.

Keywords: giftedness, motivation, disharmonious development, dyssynchrony.

В психологии широкое распространение получили представления относительно того, что дети, у которых сильно проявлены признаки одаренности в сфере специальных способностей, обгоняют сверстников в умственном развитии или характеризуются развитием какой-то одной психической функции (чаще всего это восприятие или память) [1-3]. Они выделяются проблемами в обучении и/или в дезадаптации в коллективе, и/или дефицитом в эмоциональной насыщенности развития и личностной инфантильностью. Такие дети тяжело выдерживают любую деятельность, с включением физических или когнитивных усилий; обнаруживая высокие баллы в какой-либо отдельной области, в других часто резко отстают от возрастной нормы.

Показатели, которые врачи-психиатры, врачи-неврологи и нейропсихологи часто относят к проявлениям нарушений развития или дизонтогенеза (например, нарушение речевого развития, дефицитность внимания, характерное

сенсомоторное недоразвитие, эмоциональная лабильность), объясняются явлением одаренности как «другой стороны» ярких способностей, как его особая черта. Нарушения в развитии создают как высокие способности, так и проблемы социализации ребенка. Д. Элkind описал это как рассогласованность, в подходе Ж.-Ш. Террасье и его исследованиях детей с ранним интеллектуальным развитием, автор утверждает, что интеллектуально одаренным детям присущ синдром диссинхронии и выделили:

– внешнюю диссинхронию как совокупность особых трудностей адаптации к социокультурной среде, прежде всего образовательной;

– внутреннюю диссинхронию – явное несоответствие и рассогласованность в развитии отдельных психических функций ребенка [10].

В эмпирических исследованиях доказывается, что многие отягощения в поведении и учебе детей, имеющих высокие достижения и способности, детерминированы диссинхронией, недостаточностью в равномерности развития

высших психических функций, когда на личностную нормированную линию развития накладываются индивидуальные особенности: одни функции развиты у ребенка совершеннее, чем у сверстников, другие – хуже. При этом неравномерность в психическом развитии усиливает появление сложных эмоционально-личностных трудностей у одаренных детей [4].

При этом, опираясь на свои исследования, М.Е. Богоявленская пишет о том, что дисгармоничный тип развития сам по себе вызывает серьезные нарушения не только эмоционально-индивидуального плана, но и в учебе ребенка, обладающего высокими способностями [6]. Возникновение таких проблем, объединенных в основном со срывами в функциональной организации психических процессов с разными основаниями, не является специфическим для явления одаренности и нуждается для их решения сознательно организованного коррекционного влияния [5].

В данном аспекте важна роль семьи ребенка. Родители «выдающихся» детей очень часто опасаются адресовать проблему специалистам, так как порой не замечают проблем у ребенка или считают, что они исчезнут сами собой, что проблемы ребенка станут ведомы в школе или детском саду, но главное из-за опасения, что с решением проблем пропадут и значительные способности у их детей [4].

Т.В. Якимова, сравнивая типы развития одаренных детей в основе исследования, выдвинула предположение, что тип развития одаренного ребенка будет зависеть от особенностей семейных отношений, и исследовала подростков [12]. Оказалось, что в семьях одаренных детей с приметами успешного личностного развития отмечается оптимальное совмещение семейной поддержки и эмоциональной близости с самостоятельностью и свободой для ребенка, которая необходима для его разностороннего формирования и достижения автономности. Дети с нормальным развитием в сочетании с одаренностью растут в полных семьях с общими интересами и ценностями.

Для семей подростков, с «высокой нормой» и невротической направленностью в развитии, присуща обстановка конфликтности, контроля и строгих ожиданий от ребенка матери в соединении с сравнительно низким уровнем эмоциональной поддержки. Эмоциональная близость у одаренного ребенка переживается как тревога и невроз, ребенок демонстрирует чувства с помощью учебных и умственных достижений, или ребенок с одаренностью убегает в

компенсаторную деятельность.

интеллектуальную

Противоречивость в развитии одаренных подростков выявлена в исследовании Т.А. Климонтовой [8]. С одной стороны, у интеллектуально одаренных учеников старшего звена система внутренней среды определяется большей открытостью, что обнаруживается в открытости когнитивной позиции, сложности и семантической состоятельности представления о мире, положительном видении другого человека, преобладающем применении оптимальных копинг-стратегий и минимуме применения психологических защит. С другой стороны, саморегуляция внутренней среды интеллектуально одаренных обучающихся имеет различия и выявляет конфликтное самоотношение, сложностью проявления внутреннего мира, а также превалированием неравновесных психических состояний.

Основная особенность семейной ситуации особо одаренных подростков с показателями диссинхронии связана с наличием серьезных проблем в их психическом статусе на первом году жизни. Тревога за ребенка, родительская неуверенность, стремление предугадать и немедленно предотвратить любой дискомфорт в состоянии ребенка, характерные для родителей в ранний период, со временем не компенсируются, а начинают связываться со сверхценностью интеллектуального развития ребенка, что формирует ситуацию симбиотической зависимости. Это создает парадоксальную ситуацию, в которой все известные патологические аспекты симбиотических отношений сочетаются с явным развивающим вкладом. В системе таких отношений не решаются (или искажаются) задачи возрастного развития, не преодолевается своеобразный эмоциональный эгоцентризм, закрепляются черты инфантильности и социальной инвалидности, что делает самореализацию такого ребенка в дальнейшем проблематичной, а сам ребенок попадает в группу риска по эмоциональным показателям [12].

Дисгармоничность развития определяет уровень самооценки ребенка. Дети не всегда могут правильно оценить свои ресурсы и часто ставят цели, не соответствующие их реальным возможностям, что может быть предпосылкой напряжения и стресса. Эмоциональная сфера одаренного ребенка зачастую обнаруживает незаурядность – основу неистовых аффективных реакций. Поэтому одаренные дети могут казаться истеричными, нервными. Большая эмоциональная отзывчивость при одаренности

ребенка может стать основой для слезливости и отчаяния в условиях критики и замечаний взрослого. Спрятанной формой данного отчаяния могут стать увеличенная застенчивость, нелегкость общения, психосоматические расстройства. «Особенности характера» одаренного ребенка вызывают у сверстников непонимание и насмешки, иногда получающих критические формы (травля, физическая агрессия, сверстники придумывают оскорбления и прозвище и др.), еще по большей части умножает проблемы в общении одаренного ребенка.

Подобные особенности личности одаренных детей могут вызвать и у учителя недовольство и неоднозначность отношения к особо одаренным детям [4].

Проблема взаимосвязи одаренности и дисгармонии Е.В. Макушкин рассматривает как вариант особого типа интеллектуального развития одаренных детей и подростков, как тип дизонтогенеза, с возможным формированием психических расстройств [9] на основе изучения одаренности выделяются и риски для самореализации одаренного ребенка, видящего смысл жизни, основной мотив в своей активности и деятельности именно в той сфере, в которой одарен [11].

В результате выявляется необходимость исследования феномена мотивация одаренных детей с дисгармоничным развитием, так как внутренние препятствия на линии саморазвития одаренной личности ребенка, достижения ею высоких результатов объединены с особенностями мотивации и ее увлечением избранным делом и способностями, позволяющими овладевать деятельностью, обучаться, что будет влиять как на социальное, так и на психологическое благополучие.

Эмпирическая база исследования состоит из 35 одаренных детей 7 – 8 классов лицея-интерната для одаренных детей г. Казани Республики Татарстан.

Психодиагностический инструментарий включает модифицированный тест «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда (субтест 1); тест 16PF Р.Б. Кеттелла (форма А); тест «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы» И.С. Домбровской; тест «Значимость предмета».

Для математической и статистической обработки данных использовались меры описательной статистики, ранговый коэффициент корреляции Спирмена.

По 4 факторам по тесту «Социальный интеллект» были установлены высокие значения по показателям «точность решения заданий» ($x_{\text{ТРЗ}} = 31,8$) и низкие значения по показателю

«оригинальность» ($x_0 = 0,5$). Одаренные дети с дисгармоничным развитием характеризуются стройностью, логичностью творческого мышления, выбором адекватного решения, соответствующего поставленной цели, с одной стороны, и, шаблонностью мышления, стандартными подходами к решению проблем, типичным употреблением элементов, отсутствием оригинальности структуры ответа, с другой стороны.

Согласно анализу профилей личностных характеристик по тесту Кеттелла 16PF (форма А) низкие значения выражены по фактору I ($x_1 = 2,78$) и высокие значения – по фактору С ($x_c = 8,22$) и указывают на то, что несмотря на скрытность, обособленность, отчужденность, недоверчивость, необщительность, замкнутость, критичность, склонность одаренных детей с дисгармоничным развитием к объективности, ригидности, к излишней строгости в оценке людей, а также трудностях в установлении межличностных контактов, они проявляют эмоциональную устойчивость, выдержанность, характеризуются эмоциональной зрелостью, спокойствием, устойчивостью интересов и работоспособностью.

Результаты по тесту «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы» одаренных детей с дисгармоничным развитием выражены широкие социальные мотивы и мотив обязывающего учения ($x = 3,5$) и широкие познавательные мотивы ($x = 3,1$) и не выражены узкосоциальные мотивы ($x = 1,1$). Возможно, эта категория детей стремится получать знания, чтобы быть полезным обществу, у них выражено желание выполнить свой долг, и понимание необходимости получения образования. У них развито чувство ответственности, социальной необходимости и желание хорошо подготовиться к избранной профессии. В то же время они ориентированы на овладение новыми знаниями. Это может быть интерес к новым занимательным фактам, явлениям, либо интерес к существенным свойствам явлений, к первым дедуктивным выводам, либо интерес к закономерностям в учебном материале, к теоретическим принципам, к ключевым идеям и т.д. При этом одаренные дети с дисгармоничным развитием отличаются низким стремлением занять определенную позицию, не нацелены на одобрение окружающих, чтобы, например, заслужить у них авторитет.

Результаты изучения мотивов учебной деятельности по тесту «Значимость предмета» указывают на статистически значимом уровне на то, что для одаренных детей с дисгармоничным

типом развития на первом уровне интереса и важности школьных предметов – биология, история, физика, информатика, музыка, изобразительное искусство; на втором уровне – информатика, алгебра, технология, татарский язык; на третьем уровне – английский язык, литература, русский язык, физическая культура.

Согласно результатам корреляционного анализа по ранговому критерию Спирмена выявлена прямая взаимосвязь между показателем высокого интеллекта (фактор В) и развитостью воображения (фактором М) ($r = 0,46$ при $p \leq 0,01$). Узко социальные мотивы одаренных детей с дисгармоничным развитием напрямую связаны с напряженностью (фактор Q4) ($r = 0,47$ при $p \leq 0,01$). При этом узко социальные мотивы и их усиление могут помочь развить мотивы сотрудничества ($r = 0,51$ при $p \leq 0,01$). Обратные взаимосвязи выявлены между показателем самоконтроля (фактор Q3), узко социальными мотивами и уровнем сотрудничества ($r = -0,49$; $r = -0,51$ при $p \leq 0,01$).

Таким образом, результаты эмпирического исследования подтверждают, что дети с дисгармоничным развитием четко знают свои цели, они не ориентированы на получение одобрения окружающих и в то же время отсутствием ярко выраженной оригинальности при выстроенной логике и стройности творческого мышления. Они отличаются общественно направленной мотивацией наравне со стремлением к новым знаниям с целью подготовиться к будущей профессии.

Отношение в психологии к одаренности детей с точки зрения типа развития – неоднозначное. С одной стороны, выявлена склонность одаренных детей к дисгармонии, а с другой – ученые [4;8;12] сходятся во мнении, что понятие «дисгармоничный тип развития» не равнозначно понятию «одаренность». В любом случае, одаренность подростков связана с успешностью в учении [7], которая входит в структуру мотивации и дает потенциал для активизации способностей и превращения их в достижения.

Проведенное эмпирическое исследование подтвердило исследовательскую гипотезу с некоторыми уточнениями:

1. Одаренные дети с дисгармоничным развитием характеризуется структурированностью творческого мышления и низкой оригинальностью, предпочитают оптимальное решение, отвечающее определенной задаче.

2. Одаренные дети с дисгармоничным развитием характеризуются замкнутостью, большей подчиняемостью, робостью, чувствительностью, спокойствием и консерватизмом.

3. Дети с дисгармоничным развитием проявляют широкие социальные и познавательные мотивы, которые позволяют им быть успешными в учебной деятельности и отвечать требованиям общества.

4. Для одаренных детей с дисгармоничным развитием свойственно соединение естественно-научного, гуманитарного и творческого блоков в предпочтениях. Они нечетко представляют, в какой области заключаются их интересы и предпочтения. Поэтому подростки данной группы считают важными все предметы в обучении.

5. У одаренных детей с дисгармоничным развитием проявляются проблемы в показателях мотивации и мотивах к учению:

– развитие умственных способностей связано с развитием творческого мышления;

– развитие интереса к самостоятельному получению знаний усиливает напряжение и тревогу.

Таким образом, в данном исследовании было установлено, что дисгармоничное развитие – это особая и противоречивая по своему содержанию форма одаренности, при которой проявляется проблемность в развитии личностных особенностей одаренных детей данной категории. Им сложнее общаться с другими, они замкнуты, слишком мечтательны, в то же время сконцентрированы на целях обучения при большом разбросе в предметных предпочтениях.

Литература:

1. Gottfried A.E., Gottfried A.W. A longitudinal study of academic intrinsic motivation in intellectually gifted children: Childhood through early adolescence // *Gifted Child Quarterly*. – 1996. – № 4 (40). – Pp. 179-183.
2. Mayer R.E. The scientific study of giftedness. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. - New York: Cambridge University Press, 2005. - Pp. 437–449.
3. Sternberg R.J., Janet E.D., eds. *Conceptions of giftedness*. - Cambridge University Press, 2005. - Pp. 437–447.
4. Блинова В.Л. Детская одаренность: теория и практика: учебно-методическое пособие / В.Л. Блинова, Л.Ф. Блинова. – Казань: ТГГПУ, 2010. – 56 с.
5. Богоявленская Д.Б., Шадриков В.Д. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева, А.В. Брушлинский, В.Н.

Дружинин, И.И. Ильясов, И.В. Калиш, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, А.А. МеликПашаев, В.И. Панов, В.Д. Ушаков, М.А. Холодная, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич. - 2-е изд., расш. и перераб. - М., 2003. - 94 с.

6. Богоявленская М.Е. Дисгармоничность одаренности: миф или реальность? / М.Е. Богоявленская // Вестник московского университета. - 2018. - Т. 16. - С. 38.

7. Габдулхаков В.Ф. Одаренность и ее развитие в условиях взаимодействия общеобразовательной школы и университета: учебно-методическое пособие / В.Ф. Габдулхаков. - Казань: РИЦ «Школа», 2012. - 174 с.

8. Климонтова Т.А. Самоорганизация внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников: структура и функционирование / Т.А. Климонтова. - Ярославль. - 2015. - С. 58-63.

9. Макушкин Е.В. Агрессивное криминальное поведение у детей и подростков с нарушенным

развитием / Е.В. Макушкин. - М.: «Медицинское информационное агентство», 2009. - 240 с.

10. Сибгатуллина И.Ф. Диссинхрония психического развития интеллектуально одаренных детей и подростков: автореферат дис. ... д-ра психол. наук / И.Ф. Сибгатуллина. - Сочи, 2002. - 20 с.

11. Творогова Н.Д. Психологические риски для одаренности с позиций психологии. Одаренность: методы выявления и пути развития: сборник / Н.Д. Творогова // Материалы Всероссийской конференции. - М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2018. - 302 с. - Часть I. - С. 127-130.

12. Якимова Т.В. Особенности детско-родительского взаимодействия и структуры семьи интеллектуально одаренных детей / Т.В. Якимова // Психологическая наука и образование. - 2007. - № 3. - С. 87-96.

Сведения об авторе:

Шакирова Гульшат Фиразовна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии, руководитель магистерской программы «Психология инновационного образования и развития детской одаренности», Институт психологии и образования, Казанский Федеральный Университет, e-mail: gkharis@gmail.com

Data about the author:

G. Shakirova (Kazan, Russia), Candidate of Psychology Sciences, Associate Professor of Educational Psychology Department, Director of Master's Degree program «Psychology of innovative education and development of gifted children», e-mail: gkharis@gmail.com



УДК 377

СООТНОШЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ ОДАРЕННОСТИ

З.Р. Хайрова

Аннотация. Актуальность данной работы обусловлена тем, что на современном этапе перед образовательными организациями стоит цель – выявление и поддержка одаренных детей, развитие их интересов и способностей, содействие их самореализации, а в перспективе и формированию их как будущих высококвалифицированных специалистов. В связи с этим современная школа берет ориентир на дифференцированный, индивидуальный подход и профильное обучение. И тем самым необходимо создавать условия для реализации возможностей школьника. Представленная статья посвящена изучению показателей самореализации подростков с различными видами одаренности.

Эмпирическая часть статьи посвящена проведению сравнительного анализа средних групповых значений с помощью критерия t-Стьюдента, выявлению статистических различий показателей самореализации подростков в зависимости от вида одаренности. Результаты показали, что имеются статистические различия в исследуемых группах. Статья предназначена для студентов, аспирантов и преподавателей психологических и педагогических вузов, работникам сферы школьного образования.

Ключевые слова: самореализация, подростки, одаренность, подростковый возраст, самореализация личности.

THE RATIO OF SELF-REALIZATION IN ADOLESCENTS WITH DIFFERENT TYPES OF GIFTEDNESS

Z. Khayrova

Abstract. The relevance of this work is due to the fact that at the present stage, educational organizations have a goal – to identify and support gifted children, develop their interests and abilities, promote their self-realization, and in the future, and the formation of them as future highly qualified specialists. In this regard, the modern school takes a focus on a differentiated, individual approach and specialized training. And thus it is necessary to create conditions for the realization of the student's opportunities. The article is devoted to the study of indicators of self-realization of adolescents with different types of giftedness.

The empirical part of the article is devoted to the comparative analysis of the average group values using the t-student criterion, the identification of statistical differences in the self-realization of adolescents, depending on the type of giftedness. The results showed that there are statistical differences in the study groups. The article is intended for students, postgraduates and teachers of psychological and pedagogical universities, employees of the sphere of school education.

Keywords: self-realization, adolescents, giftedness, adolescence, self-realization of personality.

Проблема самореализации одаренных школьников связана с требованиями быстро меняющегося мира, который породил идею организации целенаправленного образования людей, имеющих ярко выраженные способности в той или иной области знаний. В связи с этим возрастает спрос на молодых людей с высоким интеллектом и творческими способностями. И тем самым создается ориентированность на уникальность поведения личности в контексте общественных потребностей; одаренность ребенка рассматривает как стратегический ресурс развития.

Перед образовательными организациями стоит цель – выявление и поддержка одаренных детей, развитие их интересов и способностей, содействие их самореализации, а в перспективе и формированию их как будущих

высококвалифицированных специалистов. Способный ребёнок не всегда может проявиться в учебе, если не созданы условия для его выявления. А работа с такими учащимися требует от педагога особенной подготовки, знаний и совершенно иных подходов при организации образовательного процесса. В связи с этим современная школа берет ориентир на дифференцированный, индивидуальный подход и профильное обучение. А также на создание необходимых условий для реализации возможностей школьника.

Во время школьного обучения ученики старших классов проходят последовательные и подготовительные стадии, которые предшествуют процессу становления самореализации. В своих исследованиях И.Д. Егорычева особую значимость в становлении

самореализации как особого типа деятельности уделяет раннему юношескому возрасту. Так как данный возраст связан с освоением деятельности самоидентификации. Оптимальному развитию самоидентификации в качестве базовой личностной детерминанты гуманистической направленностью с индивидуалистической акцентуацией будет способствовать – зрелый тип рефлексии [2;3]. Таким образом, это значимый период развития самореализации человека, когда закладывается ее фундамент, и тем самым школьное обучение должно быть ориентировано на процессы развития самореализации.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что к настоящему времени рассматриваемая нами проблема раскрывается в различных аспектах самореализации личности в образовательном процессе: аксиологическом, как методологической основе изучения педагогических проблем (В.П. Зинченко, И.Ф. Исаев, В.А. Каракровский и др.); культурологическом (Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин и др.); концепции профессионально-педагогической культуры (Э.Т. Ардаширова, В.Л. Бенин, Е.Н. Шиянов); диалогическом, в основе которого заложены теории педагогического общения (П.П. Блонский, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский); исследования различных видов общения и «субъект-субъектных» отношений в процессе обучения как необходимого условия самореализации педагога (И.А. Зимняя, Е.И. Ильин, М.С. Каган, Ю.В. Сенько, С.И. Кудинов и др.) [3]; индивидуально-творческом (В.И. Андреев, В.И. Загвязинский, Н.Д. Никандров и др.).

Проблема одаренности рассматривается в фундаментальных положениях: о природе одаренности и комплексном подходе к развитию одаренности (Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, Дж. Гилфорд, П.Н. Ермаков, Э.Ландау, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, А.Я. Пономарев, Дж. Рензулли, Б.М. Теплов, П. Торренс, С.Л. Рубинштейн, О.К.Тихомиров, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, Н.Б. Шумакова) [9;13;14].

Проблема исследования заключается в том, что практика отечественного образования не изобилует исследованиями в области самореализации одаренного подростка и, следовательно, обуславливает актуальность проблемы. В представленной статье в рамках полисистемной концепции самореализации (С.И. Кудинов) предпринята попытка комплексно изучить соотношение показателей самореализации у подростков с различными видами одаренности.

Цель статьи – изучить соотношение показателей самореализации у подростков с различными видами одаренности.

Экспериментальное исследование проводилось на базе общеобразовательных организаций городского округа Тольятти. Выборка исследования – 736 подростков, возрастной диапазон респондентов – 16 – 17 лет.

Методы исследования включают общенаучные методы теоретического и эмпирического исследования, в частности теоретические методы: анализ, сравнение, систематизация и обобщение теоретических, экспериментальных и эмпирических данных.

С использованием методики «Многомерный опросник самореализации личности» (С.И. Кудинов) [5;6] и проведенному сравнительному анализу средних групповых значений с помощью критерия t-Стьюдента, нами были выявлены статистические различия в критических значениях $t_{\text{эмп}}=2$ при $p \leq 0,05$ и $t_{\text{эмп}}=2,66$ при $p \leq 0,01$, по шкалам, см. таблицу 1 и график 1.

Рассматривая таблицу 1 и график 1, мы видим, что по шкале «Установки на преобразование» выявлены различия между группой с музыкальной одаренностью и группами подростков с художественной ($t_{\text{эмп}}=3,21$), театральной ($t_{\text{эмп}}=3,02$), общей ($t_{\text{эмп}}=2,84$), социальной одаренностью ($t_{\text{эмп}}=2,73$) на уровне $p \leq 0,01$ и на уровне $p \leq 0,05$ с исследуемыми группами физико-математической ($t_{\text{эмп}}=2,51$), физической (спортивной) ($t_{\text{эмп}}=2,34$) и гуманитарной одаренностью ($t_{\text{эмп}}=2,18$).

Также выявлены различия между группой с художественной одаренностью и группами подростков с гуманитарной ($t_{\text{эмп}}=3,14$), физической (спортивной) ($t_{\text{эмп}}=2,82$) и физико-математической ($t_{\text{эмп}}=2,71$) одаренностью на уровне $p \leq 0,01$.

По шкале «Установки на приспособление» выделены различия на уровне $p \leq 0,01$ между группой с музыкальной одаренностью и группами с физико-математической ($t_{\text{эмп}}=3,01$), общей ($t_{\text{эмп}}=2,89$), художественной ($t_{\text{эмп}}=2,72$), социальной ($t_{\text{эмп}}=2,68$) одаренностью и на уровне $p \leq 0,05$ с группами театральной ($t_{\text{эмп}}=2,37$), физической (спортивной) ($t_{\text{эмп}}=2,24$) и гуманитарной ($t_{\text{эмп}}=2,15$) одаренностью.

По представленной шкале «Активность» выявлены статистически значимые различия на уровне $p \leq 0,01$ между группой с художественной одаренностью и группами с общей ($t_{\text{эмп}}=3,24$), гуманитарной ($t_{\text{эмп}}=3,09$), физической (спортивной) ($t_{\text{эмп}}=2,75$) одаренностью и на уровне $p \leq 0,05$ с группой социальной одаренности ($t_{\text{эмп}}=2,08$).

Таблица 1. – Сводная таблица средних значений самореализации у подростков с различными видами одаренности по методике «Многомерный опросник самореализации личности» (по С.И. Кудинову)

| Вид одаренности | Установки на преобразование | Установки на приспособление | Активность | Инертность | Оптимистичность | Пессимистичность | Интернальность | Экстернальность | Мотивация достижения | Мотивация избегания | Креативность | Консервативность | Удовлетворенность качеством жизни | Неудовлетворенность жизнью | Результативность | Ситуативные барьеры | Личностные барьеры | Искренность |
|-------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------|------------|-----------------|------------------|----------------|-----------------|----------------------|---------------------|--------------|------------------|-----------------------------------|----------------------------|------------------|---------------------|--------------------|-------------|
| Музыкальная | 14 | 12 | 13 | 11 | 13 | 8,7 | 14 | 6,9 | 13 | 9,2 | 13 | 13 | 14 | 12 | 17 | 15 | 12 | 4,5 |
| Художественная | 25 | 5,9 | 15 | 4,9 | 21 | 2,2 | 22 | 1,3 | 25 | 4,4 | 22 | 6,7 | 17 | 7,8 | 26 | 7,1 | 4 | 6,2 |
| Физико-математическая | 20 | 4,8 | 13 | 8,4 | 17 | 2,5 | 18 | 3,4 | 19 | 7,1 | 16 | 9,8 | 18 | 5,6 | 20 | 13 | 9,6 | 5,4 |
| Физическая (спортивная) | 18 | 8,3 | 9,6 | 12 | 14 | 4,6 | 17 | 6,2 | 16 | 3,8 | 11 | 8,8 | 17 | 11 | 19 | 14 | 13 | 4,8 |
| Театральная | 22 | 7,2 | 13 | 9,5 | 15 | 9,7 | 15 | 4,3 | 19 | 8,4 | 19 | 5,1 | 13 | 17 | 24 | 11 | 7,4 | 5,8 |
| Социальная | 21 | 5,9 | 10 | 9,5 | 16 | 6,7 | 21 | 3,6 | 21 | 5,4 | 12 | 8,5 | 15 | 11 | 19 | 14 | 9,9 | 4,5 |
| Гуманитарная | 17 | 9 | 9,3 | 8,1 | 15 | 5 | 17 | 3,2 | 18 | 4,6 | 12 | 6,4 | 14 | 8 | 20 | 12 | 6,2 | 3,3 |
| Общая | 22 | 4,8 | 9,2 | 8,6 | 17 | 3,3 | 18 | 1,5 | 19 | 7,2 | 14 | 8,4 | 16 | 8,2 | 18 | 14 | 12 | 2,8 |

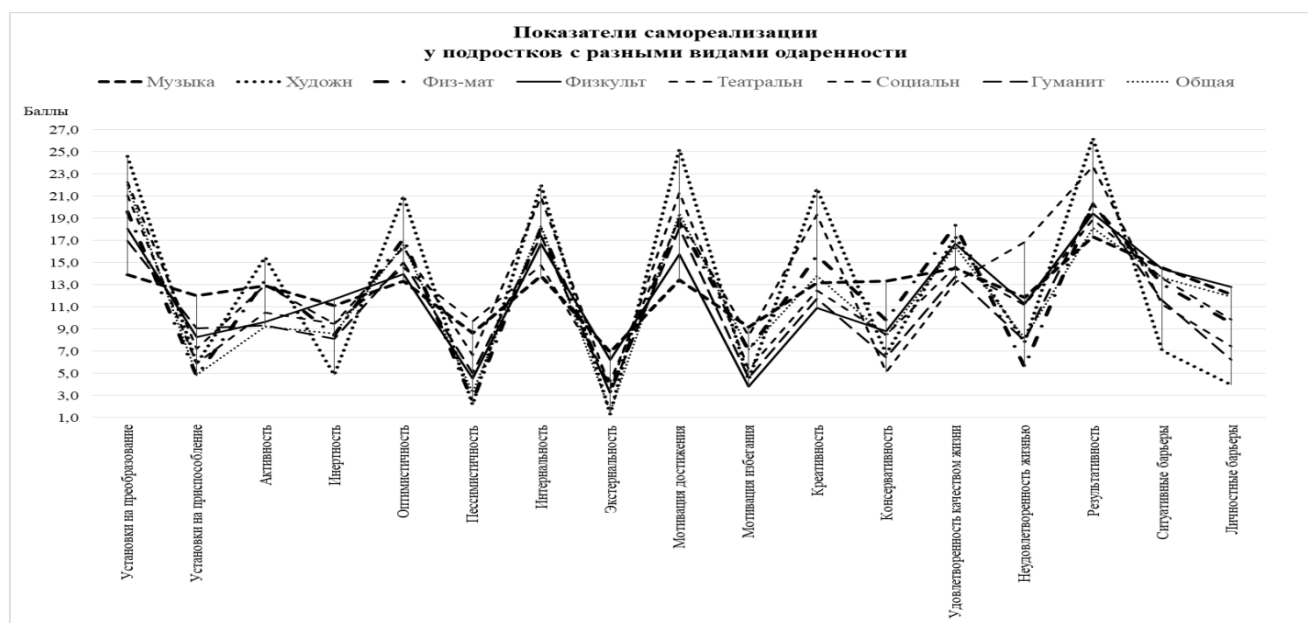


График 1. – Соотношение показателей самореализации у подростков с различными видами одаренности по методике «Многомерный опросник самореализации личности» (по С.И. Кудинову)

На уровне $p \leq 0,01$ по шкале «Инертность» обнаружены различия между группой с художественной одаренностью и группами подростков с физической (спортивной) ($t_{\text{эмп}}=2,81$) и музыкальной ($t_{\text{эмп}}=2,73$) одаренностью. С остальными исследуемыми группами уровень статистических различий

находится в границах $p \leq 0,05$, что указывает на тенденцию предполагаемых расхождений в показателях по данной шкале.

Значимые различия на уровне $p \leq 0,01$ по шкале «Оптимистичность» выявлены между группой с художественной одаренностью и группами с музыкальной ($t_{\text{эмп}}=2,91$) и

физической (спортивной) ($t_{\text{эмп}}=2,81$) одаренностью. Все остальные шкалы не имеют статистически значимых отличий между собой, что свидетельствует о схожести показателей по представленной шкале.

Выраженные статистические отличия на уровне $p \leq 0,01$ по шкале «Пессимистичность» имеются между группой с театральной одаренностью и группами с художественной ($t_{\text{эмп}}=2,81$), физико-математической ($t_{\text{эмп}}=2,68$) и общей ($t_{\text{эмп}}=2,76$) одаренностью, а также между группой с музыкальной одаренностью и группами с художественной ($t_{\text{эмп}}=2,74$), физико-математической ($t_{\text{эмп}}=2,67$) и общей ($t_{\text{эмп}}=2,66$).

По шкале «Интернальность» выявлены различия на уровне $p \leq 0,01$ между группами с художественной и музыкальной одаренностью ($t_{\text{эмп}}=2,82$). С остальными шкалами статистически значимых различий не обнаружено.

Выявлены статистически значимые различия по шкале «Экстернальность» на уровне $p \leq 0,01$ между группой с художественной одаренностью ($t_{\text{эмп}}=3,10$) и группами музыкальной ($t_{\text{эмп}}=2,98$) и физической (спортивной) ($t_{\text{эмп}}=2,86$) одаренности, а также между группой с общей одаренностью ($t_{\text{эмп}}=3,05$) и группами музыкальной ($t_{\text{эмп}}=2,78$) и физической (спортивной) ($t_{\text{эмп}}=2,73$) одаренности.

Шкала «Мотивация достижения» имеет статистически значимые различия на уровне $p \leq 0,01$ между исследуемыми группами с художественной и музыкальной одаренностью ($t_{\text{эмп}}=3,25$), на уровне $p \leq 0,05$ указанных выше групп с остальными группами. Выявленные результаты характеризуют группу с художественной одаренностью как более целеустремленную и мотивированную на достижения.

По шкале «Мотивация избегания» значимые различия на уровне $p \leq 0,01$ выявлены между группами с музыкальной и физической (спортивной) ($t_{\text{эмп}}=2,97$), музыкальной и художественной ($t_{\text{эмп}}=3,02$) одаренностью, театральной и физической (спортивной) ($t_{\text{эмп}}=2,67$) одаренностью, общей и физической (спортивной) ($t_{\text{эмп}}=2,94$) одаренностью, общей и художественной одаренностью ($t_{\text{эмп}}=2,94$).

Обнаружены различия по шкале «Креативность» между группой с художественной и физической (спортивной) ($t_{\text{эмп}}=3,41$) одаренностью, художественной и

гуманитарной ($t_{\text{эмп}}=2,91$) одаренностью, театральной и физической (спортивной) ($t_{\text{эмп}}=3,41$) одаренностью на уровне $p \leq 0,01$.

Выявлены различия по шкале «Консервативность» между группой с музыкальной и театральной ($t_{\text{эмп}}=2,75$) одаренностью, музыкальной и художественной ($t_{\text{эмп}}=3,01$) одаренностью, музыкальной и гуманитарной одаренностью ($t_{\text{эмп}}=2,85$) на уровне $p \leq 0,01$.

Шкала «Удовлетворенность качеством жизни» показывает, что выявлены статистически значимые различия на уровне $p \leq 0,05$ между художественной и театральной ($t_{\text{эмп}}=2,27$) одаренностью, физико-математической и театральной ($t_{\text{эмп}}=2,52$) одаренностью, физико-математической и гуманитарной ($t_{\text{эмп}}=2,48$) одаренностью.

Данные по шкале «Неудовлетворенность жизнью» обозначают, что определены статистически значимые различия между группой с театральной и физико-математической ($t_{\text{эмп}}=2,93$) одаренностью, театральной и художественной ($t_{\text{эмп}}=2,94$) одаренностью на уровне $p \leq 0,01$.

Шкала «Результативность» отражает полученные различия между музыкальной и художественной ($t_{\text{эмп}}=3,08$) одаренностью на уровне $p \leq 0,01$.

Также выявлены различия по шкале «Ситуативные барьеры» на уровне $p \leq 0,01$ между группой с художественной одаренностью и всеми остальными видами одаренностями, что указывает на умение находить новые способы и приемы самовыражения относительно других групп.

Представлены статистически значимые различия по шкале «Личностные барьеры» на уровне $p \leq 0,01$ между группой с художественной и физической (спортивной) ($t_{\text{эмп}}=3,53$), музыкальной ($t_{\text{эмп}}=3,48$) и общей ($t_{\text{эмп}}=3,48$) одаренностью.

Подводя итог сравнительного анализа, можно отметить, что группы с разными видами одаренности статистически дифференцируются. И позволяют выделить показатели самореализации личности подростка, в зависимости от вида одаренности. Таким образом, полученные данные позволяют специалистам выстраивать психолого-педагогическое сопровождение самореализации подростков в зависимости от вида одаренности.

Литература:

1. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности: дис. ... д-ра психол. наук / Э.В. Галажинский. – Томск. - 2002. – 320 с.
2. Егорычева И.Д. Генезис самореализации как особого типа деятельности и роль подросткового возраста в ее развитии: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / И.Д. Егорычева. - М., 2012. - 25 с.
3. Егорычева И.Д. Самореализация как деятельность (к постановке проблемы) / И.Д. Горычева // Мир психологии. - 2005. - № 3. - С. 11-33.
4. Кудинов С. И. Системное исследование самореализации личности / С.И. Кудинов // Научный вестник академии управления и сервиса. - 2008. - С. 263-270.
5. Кудинов С.И. Теоретические аспекты обоснования полисистемной модели самореализации личности: сборник / С.И. Кудинов // Самореализация личности в современных социокультурных условиях / Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции.
6. Кудинов С.И., Кудинов С.С. Психологическая структура самореализации личности / С.И. Кудинов, С.С. Кудинов // Самореализация личности в современных социокультурных условиях / Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции.
7. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека / Д.А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии; под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М., 1997. – С. 156-175.
8. Савенков А.И. Детская одарённость: развитие средствами искусства / А.И. Савенков. - М.: Педагогическое общество России, 1999. - 67 с.
9. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий: способности и одаренность / Б.М. Теплов. – М.: Просвещение, 1977. – 338 с.
10. Цырёва Л.А. Самореализация личности как предмет философского исследования: автореф. дис. ... канд. фил. наук / Л.А. Цырёва. - М., 1992. – 22 с.
11. Чернявская Г.К. Самопознание и самореализация личности. Методологические проблемы: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Г.К. Чернявская. - СПб., 1994. - 19 с.
12. Чернявская Г.К. Самопознание и самореализация личности. Методологические проблемы: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Г.К. Чернявская. - СПб., 1994. - 19 с.
13. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей / Н.Б. Шумакова. - Воронеж: МОДЭК, 2004. – 336 с.
14. Шумакова Н.Б. Психология одаренности: обучение младших школьников / Н.Б. Шумакова. – Вып. 3. - М.: МИОО, 2005. - 160 с.
15. Щебланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники / Е.И. Щебланова. - М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 245 с.
16. Щебланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, результаты исследования, методы и практика / Е.И. Щебланова. - Воронеж: МОДЭК, 2004. - 368 с.

Сведения об авторе:

Хайрова Зульфия Рафиковна (г. Москва, Россия), аспирант, кафедра социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов (РУДН), e-mail: zulya.r.90@yandex.ru

Data about the author:

Z. Khayrova (Moscow, Russia), Post-graduate student of Peoples' friendship university of Russia (RUDN University), department of social and differential psychology, e-mail: zulya.r.90@yandex.ru



УДК 378.178

РАЗВИТИЕ НОРМАЛЬНОГО ПЕРФЕКЦИОНИЗМА КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Т.Ф. Ушева, И.В. Федосова

Аннотация. В статье подробно рассматриваются феномен перфекционизма и неоднозначные позиции авторов по отношению к данному психологическому явлению. Описаны параметры и виды перфекционизма; факторы, влияющие на его образование; позитивные и негативные аспекты перфекционизма; возрастные психологические особенности формирования перфекционизма у детей и юношества; компоненты в структуре изучаемого феномена. Представлены результаты диагностики психологических особенностей студентов в аспекте сформированности у них психологических свойств перфекциониста. Внимание авторов сосредоточено на развитии нормального перфекционизма у студентов вуза, что будет, по их мнению, способствовать сохранению психологического здоровья молодежи. Обозначены психолого-педагогические условия, которые помогут снизить действие негативных факторов и способствовать развитию нормального перфекционизма у обучающихся.

Ключевые слова: перфекционизм, студенты, психологическое здоровье, обучающиеся вуза, развитие нормального перфекционизма.

DEVELOPMENT OF ADEQUATE PERFECTIONISM AS A FACTOR OF PRESERVING UNIVERSITY STUDENTS' PSYCHOLOGICAL HEALTH

T. Usheva, I. Fedosova

Abstract. The article examines the phenomenon of perfectionism and the authors' ambiguous attitudes to this character trait. The authors describe the features and types of perfectionism, the factors that influence its formation, positive and negative aspects of perfectionism, age psychological features of perfectionism forming among children and youth, and the components in the structure of this phenomenon. The paper also presents the results of diagnosing students' psychological features referring to perfectionism. The authors pay special attention to developing normal perfectionism among university students which is going to help preserving young people's psychological health. Finally, the article outlines psychological and pedagogic conditions which can help to decrease the influence of negative factors and to develop normal perfectionism among students.

Keywords: perfectionism, students, psychological health, university students, development of normal perfectionism.

В российской психологии понятие «перфекционизм» довольно распространено, несмотря на то, что для данной научной области оно является относительно новым и лишь недавно стало вызывать повышенный интерес отечественных ученых. Рассматривая широкое понимание перфекционизма, можно охарактеризовать его как стремление человека к совершенству, к безупречности в действиях, к максимальному уровню достижений, при которых даже незначительное отклонение от намеченного результата рассматривается как неудача. Перфекционист – это человек, который стремится быть лучшим во всех сферах своей жизнедеятельности.

К теме совершенства, перфекционизма обращались многие философы и ученые: Аристотель, Н.Г. Гарянин, И. Кант, Г. Лейбниц, Ницше, Платон, Дж.Л. Флетт, Р.О. Фрост, А.Б. Холмогорова, П.Л. Хьюитт, Т.Ю. Юдеева и другие. До сих пор не существует единого мнения о феноменологии перфекционизма, следствием

чего является сложный и неопределенный характер данного термина, который впервые появился в научной литературе в XIX веке. Как отмечают В.А. Ясная и С.Н. Ениколопов, в психологии существует множество определений понятия «перфекционизм», причем ни одно из них не является общепринятым [9].

В большинстве концепций перфекционизма присутствует в качестве центрального компонента установление чрезмерно завышенных личных стандартов выполнения деятельности [1;4;]. В научной литературе можно встретить выделение перфекционизма, ориентированного на себя, ориентированного на других и социально предписанного перфекционизма [1;10]. Кроме того, авторы представляют характеристики данного феномена. Например, американский ученый Р. Слэйни определяет следующие параметры перфекционизма: высокие стандарты, склонность к порядку, тревога, прокрастинация, проблема в интерперсональных отношениях [11].

Отечественные психологи Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова, Т.Ю. Юдеева указывают на другие признаки: завышенные, по сравнению с индивидуальными возможностями, стандарты деятельности и притязания; чрезмерные требования к другим и завышенные ожидания от них; восприятие других людей как делегирующих высокие ожидания; постоянное сравнение себя с другими людьми при ориентации на самых успешных индивидов; дихотомическая оценка результата деятельности и ее планирование по принципу «все или ничего»; селектирование информации о собственных неудачах и ошибках [2].

Изначально перфекционизм изучался в контексте психопатологии. Многие ученые и в настоящее время рассматривают его как негативное явление. Надо заметить, что советский психолог Д. Хамчек (1978) впервые предложил различать две формы перфекционизма – нормальный и невротический. Нормальный перфекционизм развивается в рамках нормы: устанавливая для себя высокие личные стандарты, ставя непростые задачи, человек получает удовлетворение от процесса достижения высоких результатов. Невротический перфекционизм отличается навязчивой идеей, связанной с постоянным стремлением человека стать идеалом, поэтому он страдает от несбыточных целей, которые сам придумал [6].

Аналогичные научные взгляды мы находим и у современных авторов В.А. Ясной и С.Н. Ениколопова. Они считают, что «нормальный перфекционист – это тот, кто устанавливает для себя жесткие стандарты, но при этом не педантичен и отличается гибкостью, может приспосабливать свои стандарты к существующей ситуации, то есть он наиболее адаптивен по сравнению с невротическим перфекционистом, устанавливающим для себя завышенные стандарты, и не оставляющим себе возможность допускать ошибки» [10, с.101].

На основе эмпирических данных большинство авторов отмечают, что перфекционистская ориентация формируется уже в младшем школьном возрасте, иногда и раньше. В разные возрастные периоды перфекционизм выражен по-разному [3;5;8].

В студенческом возрасте складываются благоприятные условия для развития такой личностной особенности как перфекционизм. В этот период происходит переход личности от юности к взрослости, отмечается еще не ушедший инфантилизм, в то же время у юношей еще нет осознанного стабильного образа «Я». Студенты понимают, что имеют большие

возможности, считают, что многое могут, у них складывается свое особое мнение об окружающих, сверстниках. Формируется отношение к себе, другим людям. Все это может определить их место в социуме, в то же время может оказаться причиной проблем и трудностей. Перфекционизм может приобрести разрушающую форму или быть движущей силой развития личности, ее самосознания и отношений с другими людьми. Все зависит от условий, в которых оказывается личность, и тех факторов, которые оказывают на нее решающее воздействие [7;8;12].

Психологические исследования перфекционизма особенно значимы в аспекте исследования особенностей формирования личности в юношеском возрасте, в выявлении нестандартных форм поведения. Своевременное выявление перфекционистской направленности личности студента может предупредить как развитие депрессивных, так и суицидальных форм поведения. Таким образом, проблема перфекционизма и своевременное выявление его патологических форм имеет несомненную важность и нуждается в дальнейшем практическом изучении.

В работах ряда авторов разводятся невротическое и здоровое стремление к совершенству (А. Адлер, Э. Фромм), некоторые ученые противопоставляют их как две взаимоисключающие тенденции (К. Хорни). Заслуживают внимания позиции относительно разделения перфекционизма на нормальный и невротический (Д. Хамчек); здоровый и нездоровый (В. Паркер, Х. Стамф), нормальный и патологический (Н.Г. Гаранян). Мы акцентировали внимание на нормальном перфекционизме обучающейся молодежи как одном из факторов сохранения их психологического здоровья.

Нормальный перфекционизм студентов вуза мы рассматриваем как комплексное личностное образование, которое включает в себя высокие реалистичные требования, высокий уровень притязаний, оптимизм и гибкое мышление, способность адекватно принимать других людей с их недостатками и достоинствами. Анализ научной литературы позволил выделить следующие структурные компоненты нормального перфекционизма обучающегося: деятельностный, потребностно-мотивационный, компонент социального взаимодействия и личностный компонент.

Детально изучив работы А. Адлера, Л.С. Выготского, А.Б. Холмогорова, К. Хорни и других ученых, мы выделили сочетание

некоторых факторов, способствующих формированию перфекционизма студентов: макросоциальный (пропаганда в обществе культа совершенства, успеха, силы); семейный (завышенные требования родителей); индивидуальный (генетическая потребность в совершенстве во всем) и другие.

Проявления перфекционизма (стремление достигать во всем совершенства, страх ошибиться, не достигнуть обязательного успеха) являются основными факторами развития профессионального и эмоционального выгорания у студенческих активистов. В связи с этим актуальным является изучение особенностей развития данного явления, предупреждение

формирования его негативных форм у студентов вуза и ориентация молодежи на развитие нормального перфекционизма.

Базой для проведения исследования послужило ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Педагогический институт. В исследовании участвовало 22 студента, из них 1 юноша и 21 девушка в возрасте от 17 до 20 лет.

Для того, чтобы изучить и экспериментально проверить уровень развития перфекционизма студенческой молодежи, мы выбрали несколько методов исследования в соответствии с критериями, определёнными нами ранее, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Критерии, показатели и методы исследования развития перфекционизма у студентов

| Критерии | Показатели | Методы исследования и диагностический инструментарий |
|----------------------------|---|---|
| Потребностно-мотивационный | Мотивация достижения, мотивация самоактуализации | Тестирование. Методика диагностики мотивации к достижению успеха (Т. Элерс) |
| Деятельностный | Реалистичность целей деятельности, получение процессуального удовольствия от деятельности | Метод сбора независимых характеристик |
| Социальный | Принятие других людей, умение радоваться успехам других людей | Тестирование. Тест оценки уровня общительности (В.Ф. Ряховский) |
| Личностный | Реалистичность самооценки, оптимизм, альтруизм | Тестирование. Методика «Насколько вы целеустремленный человек» (Р. Персо). Тест на выявление уровня самооценки (С.В. Ковалев) |

Вначале мы изучили потребностно-мотивационный компонент перфекционизма. Для этого использовали методику Т. Элерса «Методика измерения мотивации к успеху».

Анализ материалов исследования показал, что в целом студентам свойственен высокий и средний уровень мотивации к успеху, см. рисунок 1.



Рисунок 1. – Результаты изучения уровня развития мотивации к успеху обучающихся (по методике Т. Элерса)

По результатам проведенного исследования было выявлено, что 50% студентов (11 человек) имеют средний уровень мотивации, 32% (7 человек) – умеренно высокий уровень, 13,5% (3 человека) – слишком высокий уровень и 4,5% (1 человек) – низкий уровень мотивации к успеху.

Отметим, что студенты с выраженной мотивацией достижения активны, инициативны, при встрече с проблемами ищут способы их преодоления. Продуктивность усвоения и активность у таких обучающихся в меньшей степени зависит от внешнего контроля. Они отличаются большой верой в себя, настойчивостью и решительностью в достижении поставленных целей. Ориентированные на успех, юноши склонны планировать свое будущее на перспективу и определять горизонты своего развития.

Доказано, что личности, настроенные на успех, выбирают средние по трудности или слегка завышенные, но достижимые цели. Нереалистичные задачи ими отвергаются, так как они предпочитают рисковать расчетливо. Обычно такая расчетливость ведет к успеху, ведь она не связана ни с незначительными успехами при заниженных целях, ни с невероятными, случайными успехами при завышенных целях. В случае чередования успехов и неудач стремящиеся к успеху студенты склонны переоценивать свои неудачи. При выполнении заданий проблемного характера, в условиях дефицита времени результативность их деятельности обычно улучшается. На их удачу влияет также отношение ко времени и восприятие времени, которое переживается ими как полезное и быстрое, а не бесцельно текущее. При неудачах в выполнении какого-либо задания у юношей,

мотивированных на успех, привлекательность задачи чаще всего возрастает. В то же время, интерес к заданию еще более возрастает, если оно выбрано самим студентом, а не просто предъявлено ему кем-то.

Следующим этапом диагностики явилось определение уровня самооценки у обучающихся высшего учебного заведения. Для этого использовался тест С.В. Ковалева. Результаты диагностики представлены на рисунке 2. Данные показали, что в обследуемой группе 2 человека (9%) имеют высокий уровень самооценки, при котором человек, как правило, не отягощен сомнениями, адекватно реагирует на замечания других и трезво оценивает свои действия.

18 человек (82%) было отнесено к среднему уровню. Студенты с таким уровнем самооценки время от времени ощущают необъяснимую неловкость во взаимоотношениях с другими людьми, нередко недооценивают себя и свои способности без достаточных на то оснований. Низкий уровень самооценки имели 2 человека (9%): обучающиеся данного уровня часто болезненно переносят критические замечания в свой адрес, обычно стараются подстроиться под мнение других людей, страдают от избыточной застенчивости.

Следующим шагом констатирующего эксперимента явилось изучение целеустремленности личности студентов с помощью методики «Насколько вы целеустремленный человек». Тест состоит из 10 утверждений, составлен английским доктором по психиатрии Р. Персо, который разработал простые вопросы, требующие согласия или отрицания.

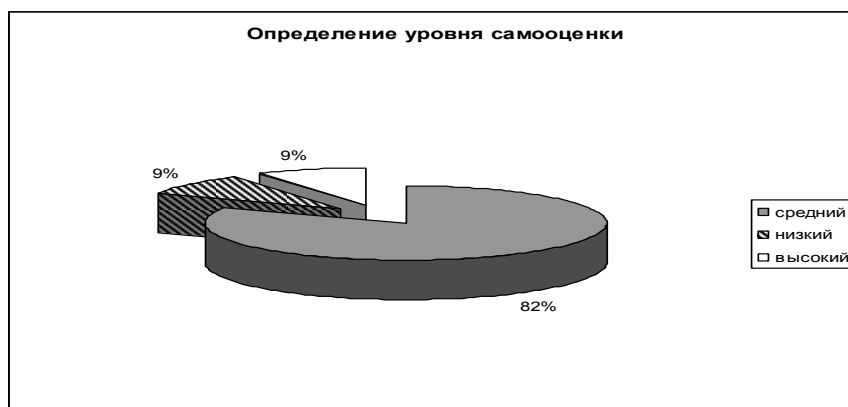


Рисунок 2. – Результаты изучения уровня самооценки обучающихся по методике С.В. Ковалева

По результатам диагностического исследования было установлено, что из 22 опрошенных – 7 человек (32%) имеют уровень

целеустремленности ниже среднего. У 14 опрошенных (64%) выявлен уровень выше среднего – такие студенты не страдают

одержимостью по достижению поставленных целей. Они привыкли справляться со своими проблемами самостоятельно, без чьей-либо помощи, и ждут этого от окружающих. И 1 человек (4%) обладает высоким уровнем

целеустремленности – такие юноши не боятся осуждения и критики в свой адрес. Они всегда стараются добиваться своих целей, не испытывая при этом чувства страха. Обобщенные данные приведены на рисунке 3.

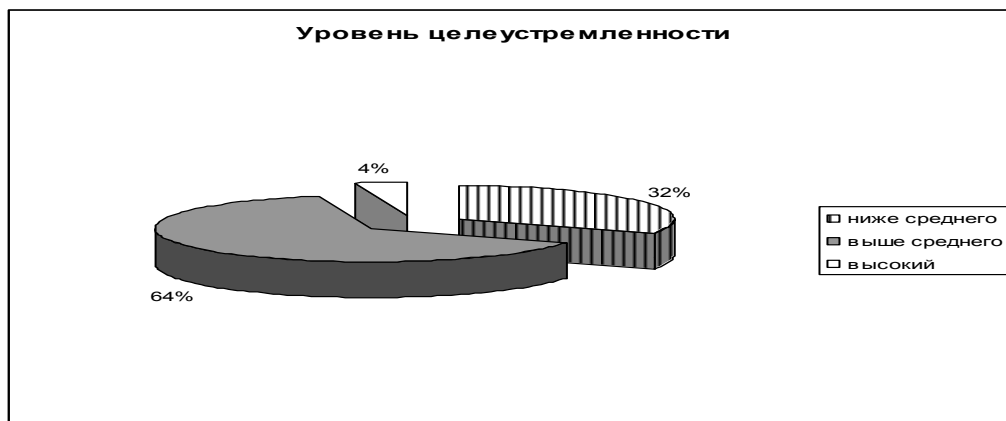


Рисунок 3. – Результаты изучения уровня целеустремленности студентов (по методике Р. Персо)

Для определения уровня общительности мы использовали тест оценки уровня общительности, разработанный В.Ф. Ряховским. Данная методика позволяет определить уровень коммуникативности человека. Студентам предлагалось ответить на 16 простых вопросов, по ответам на которые мы получили следующие результаты. У 41% студентов (9 человек) отмечается низкий уровень общительности, который связан с определенными проблемами при установлении контактов с новыми людьми, способностью отстаивать свою точку зрения. 45% студентов (10 человек) отличаются высоким уровнем общительности: любопытны, разговорчивы, охотно знакомятся с новыми

людьми, любят быть в центре внимания, никому не отказывают в просьбах, хотя не всегда могут их выполнить. Основными трудностями в общении, с которыми сталкивается данная группа студентов, являются: низкий уровень усидчивости, терпения, целеустремленности при решении задач в процессе общения. Повышенный уровень общительности отмечен у 14% студентов (3 человека). Они коммуникативны, всегда в курсе всех дел, любят принимать участие во всех дискуссиях. Берутся за любое дело, хотя не всегда могут успешно довести его до конца.

На основании полученных обобщенных по группе результатов была построена диаграмма, см. рисунок 4.

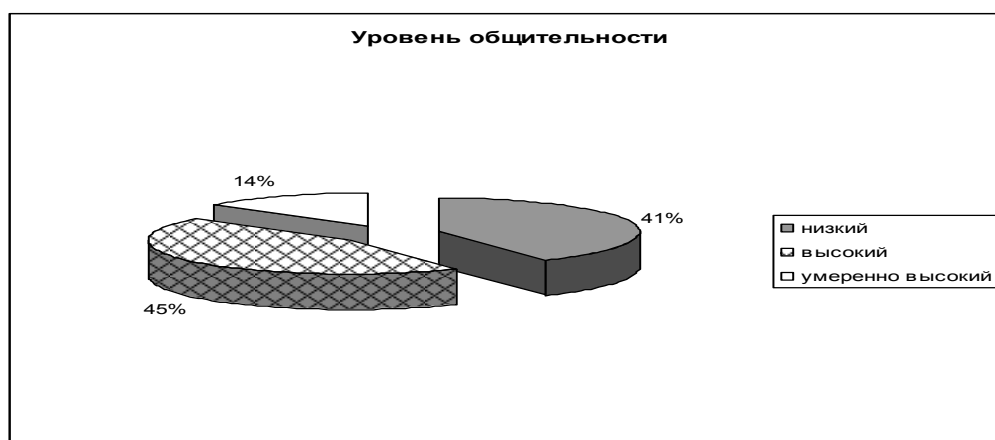


Рисунок 4. – Результаты изучения уровня общительности студентов (по методике В.Ф. Ряховского)

Завершающим шагом на констатирующем этапе эксперимента явилось выявление общего уровня развития перфекционизма у обучающихся

вуза. Для этого мы провели экспресс-диагностику перфекционизма, разработанную Н.П. Фетискиным. Методика состоит из 10

утверждений, из которых испытуемый должен выбрать наиболее подходящую для себя ситуацию. Было установлено, что из 22 опрошенных 68% студентов (15 человек) относятся к группе со средним уровнем

перфекционизма, 27% студентов (6 человек) к низкому уровню, и 5% (1 человек) – к высокому уровню. Количественные результаты определения уровня развития перфекционизма обучающихся представлены на рисунке 5.



Рисунок 5. – Результаты изучения уровня развития перфекционизма у студентов (по методике Н.П. Фетискина)

Последним шагом в нашей работе стало использование метода сбора независимых характеристик с целью дополнить и сравнить результаты диагностики с мнением преподавателей. На данном этапе был проведен опрос педагогов по каждому студенту. Он включал в себя следующие вопросы: Можно ли назвать этого студента перфекционистом? Почему? Данный метод позволил установить, что из 22 обучающихся 1 студент является нездоровым перфекционистом и у 15 чел. наблюдаются проявления нормального перфекционизма (по мнению преподавателей), что коррелирует с результатами тестирования в целом.

В заключение диагностических процедур мы подвели итоги. Все данные, полученные по каждой методике, тесту и по каждому студенту были сведены в обобщающую матрицу. Анализ полученных результатов показал, что у большей части студентов недостаточно развит нормальный перфекционизм, или же его показатели, наоборот, являются слишком высокими. Эти данные свидетельствуют о необходимости разработки

специальной системы мероприятий или программы, направленной на развитие нормального перфекционизма у обучающихся вуза. Содержание этих мероприятий должно включать в себя формирование установок и ценностных ориентаций, направленных на развитие взаимоотношений в коллективе; контроль над своим эмоциональным состоянием; формирование позитивного уровня самооценки, целеустремленности, мотивации к успеху и уровня общительности. В рамках реализации специальной программы необходимо создавать следующие психолого-педагогические условия, которые могут снижать действие негативных факторов и способствовать развитию нормального перфекционизма у молодежи: создание акмеологической среды в группе обучающихся; актуализация потребности в психологическом здоровье; наличие ситуации личностного развития; использование в образовательном процессе интерактивных форм обучения; воздействие на все компоненты развития нормального перфекционизма.

Литература:

1. Гаранян Н.Г. Типологический подход к изучению перфекционизма / Н.Г. Гаранян // Вопросы психологии. - 2009. - № 6. - С. 52–60.
2. Гаранян Н.Г. Перфекционизм, депрессия и тревога / Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова, Т.Ю. Юдеева // Московский психотерапевтический журнал. - 2001. - № 4. - С. 18–28.

3. Жебрун Я.О. Особенности социально-психологической адаптации студентов, склонных к перфекционизму / Я.О. Жебрун // Вестник Бурятского университета. - 2010. - № 5. - С 36–38.
4. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2011. - 224 с.

5. Купченко В.Е., Сабирова Л.С. Особенности жизненной стратегии у лиц с разным уровнем перфекционизма / В.Е. Купченко, Л.С. Сабирова // Омский научный вестник. - 2013. - № 2(116). - С. 159-163.

6. Малкина-Пых И.Г. Исследование самоактуализации и перфекционизма в структуре личности / И.Г. Малкина-Пых // Мир психологии. - 2010. - № 1. - С. 208-217.

7. Пядушкина Н.Н., Федосова И.В. Ориентация студентов на здоровый образ жизни в условиях вуза: опыт разработки и реализации образовательных программ / Н.Н. Пядушкина, И.В. Федосова // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). - 2015. - № 1(1). - С. 224-234.

8. Южакова И.О. Особенности взаимосвязи перфекционизма и психологического благополучия студентов / И.О. Южакова // Сопровождение личности, оказавшейся в трудной жизненной ситуации, в истории и современности / Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 110-летию Иркутского Педагогического института. - Иркутск: Изд-во «Иркут», 2019. - С. 203-205.

9. Ясная В.А., Ениколопов С.Н. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы / В.А. Ясная, С.Н. Ениколопов // Вопросы психологии. - 2007. - № 4. - С. 157-158.

10. Ясная В.А., Ениколопов С.Н. Апробация шкал измерения перфекционизма на российской выборке / В. А. Ясная, С. Н. Ениколопов // Психологическая диагностика. - 2009. - №1. - С. 101–120.

11. Ясная В.А., Митина О.В. Методика оценки перфекционизма Р. Слейни: взаимосвязь с толерантностью к неопределенности / В.А. Ясная, О.В. Митина // Психология саморазвития человека / Материалы третьей Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 5–7 декабря 2011 г. - Киров: Вят. гос. гуманитар. университет, 2011. - С. 39–43.

12. I.V. Fedosova, T.F. Usheva, I.V. Berinskaya, A.V. Kibalnik and O.V. Gordina. Healthy lifestyle of modern university students: new methods of diagnosis and development // Man in India. - Volume: No.97 (2017). Issue No.: 15 (2017). - P. 539-558.

Сведения об авторах:

Ушева Татьяна Фёдоровна (г. Иркутск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и психологии, Иркутский государственный университет, педагогический институт, e-mail: itf76@mail.ru

Федосова Ирина Валерьяновна (г. Иркутск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии, Иркутский государственный университет, педагогический институт, e-mail: Fedos-ir@yandex.ru

Data about the authors:

T. Usheva (Irkutsk, Russia), Candidate of Pedagogic Sciences, associate professor, associate professor of social pedagogy and psychology department, Irkutsk State University, Pedagogy Institute, e-mail: itf76@mail.ru

I. Fedosova (Irkutsk, Russia), Candidate of Pedagogic Sciences, associate professor, head of social pedagogy and psychology department, Irkutsk State University, Pedagogy Institute, e-mail: Fedos-ir@yandex.ru



УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Т.П. Усынина, Л.В. Маликов

Аннотация. В статье представлены результаты исследования самооценки студентов медицинского вуза с различным уровнем успеваемости. Выявлено, что уровень ретроспективной и прогностической самооценки достоверно являются более высокими у студентов медицинского вуза с высокой академической успеваемостью. У данных студентов отмечается более положительное отношение к нереализованным возможностям, а также отношение к себе, удовлетворенность собой, в сравнении со сверстниками с низкой академической успеваемостью.

Ключевые слова: самооценка, ретроспективная самооценка, прогностическая самооценка, отношение к нереализованным возможностям, академическая успеваемость, студенты медицинского вуза.

FEATURES SELF-ASSESSMENT OF MEDICAL STUDENTS

T. Usynina, L. Malikov

Abstract. The article presents the results of the study of self-assessment of medical students with different levels of performance. It is revealed that the level of retrospective and prognostic self-esteem is significantly higher among medical students with high academic performance. These students have a more positive attitude to unrealized opportunities, as well as attitude to themselves, self-satisfaction, in comparison with peers with low academic performance.

Keywords: self-assessment, retrospective self-assessment, prognostic self-assessment, attitude to unrealized opportunities, academic performance, medical students.

Самооценка человека является системообразующим ядром индивидуальности и во многом определяет жизненные позиции личности, уровень его притязаний; влияет на жизнедеятельность человека и формирование стиля поведения.

Самооценка отражает степень развития у человека чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и отношения ко всему тому, что входит в сферу его «Я». В одинаковой ситуации люди с разной самооценкой будут вести себя совершенно по-разному, примут разные решения и по-разному будут воздействовать на развитие событий.

В современном обществе становится всё больше людей, не способных справиться с определёнными жизненными ситуациями, а в основе их слабости лежит неумение адекватно оценивать свои возможности. Это и проблемы в личной жизни, и конфликты в студенческом коллективе, и потеря ощущения счастья и вкуса жизни, и ещё многие другие вопросы, в основе возникновения которых лежит заниженная самооценка.

Сегодня жизнь заставляет проявлять больше инициативности, настойчивости, смелости, уверенности, ответственности, гибкости. Именно эти качества способствуют становлению настоящего профессионала в любой деятельности, поэтому сегодня весьма актуально обращение к развитию данных качеств и

повышению самооценки студентов – будущих врачей, от уровня профессионализма которых, порой, зависит человеческая жизнь.

Таким образом, возникает потребность проведения целенаправленной, постоянной работы над повышением самооценки со студентами медицинского вуза.

В эмпирическом исследовании приняли участие студенты 1 курса педиатрического факультета Оренбургского государственного медицинского университета в возрасте от 18 до 22 лет. Рассматривалась успешность их учебной деятельности путем сопоставления оценок, выставленных за 2 семестр. В качестве успешных в учебной деятельности студентов отбирались те, кто закончил второй семестр без оценок «удовлетворительно» (только оценки «хорошо» и «отлично»). В исследовании принимали участие 40 студентов (16 юношей и 24 девушки, из них – 20 человек с высокой академической успеваемостью и 20 человек с низкой успеваемостью). Исследование проходило в аудиториях ОрГМУ во время кураторского часа. Испытуемым вслух зачитывалась инструкция, после чего раздавались бланки для ответов, заполняемые самостоятельно.

С помощью методики изучения самооценки С.А. Будасси были получены уровни самооценки студентов медицинского вуза с различной академической успеваемостью. Обобщенные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Результаты исследования самооценки студентов медицинского вуза с различной академической успеваемостью (в %)

| Испытуемые | Уровни самооценки | | | | | | | Средний показатель R |
|----------------------------------|--------------------|--------|---------------|---------|---------------|---------|---------------------|----------------------|
| | Неадекватно низкий | Низкий | Ниже среднего | Средний | Выше среднего | Высокий | Неадекватно высокий | |
| Студенты с высокой успеваемостью | - | - | 7% | 14% | - | 67% | 12% | 0,65 |
| Студенты с низкой успеваемостью | 7% | 30% | - | 30% | - | 19% | 13% | 0,37 |

Из таблицы 1 видно, что уровни самооценки студентов медицинского вуза с различной академической успеваемостью существенно отличаются.

67% испытуемых из группы студентов с высокой успеваемостью отличаются высоким уровнем самооценки, 14% испытуемых средним, 12% неадекватно высоким и только 7% обладает самооценкой ниже средней.

Среди студентов с низкой академической успеваемостью только 19% имеют высокий уровень самооценки, 13% - неадекватно высокий уровень, 30% испытуемых – средний уровень, 30% – низкий уровень и 7% – неадекватно низкий уровень самооценки.

Сравниваем полученные по группам коэффициенты ранговой корреляции (r). В группе студентов с высокой академической

успеваемостью коэффициент ранговой корреляции ($r=0,65$) соответствует высокому уровню, а в группе студентов с низкой успеваемостью ($r=0,37$) соответствует среднему уровню самооценки. Уровень самооценки у студентов с низкой успеваемостью почти в 2 раза ниже, чем у студентов с высокой успеваемостью.

Исследование самооценки студентов медицинского вуза с помощью методики «Незаконченных предложений» Л. Сакса – В. Леви позволило нам рассмотреть группы предложений, раскрывающих отношение к себе, к нереализованным возможностям, к своему прошлому и будущему, и определить уровень ретроспективной и прогностической самооценки, удовлетворенность собой и уровень общей самооценки. Обобщенные результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Результаты исследования самооценки студентов с различной академической успеваемостью (методика «Незаконченных предложений») в %

| группа | Отношение к прошлому | | | Отношение к будущему | | | Нереализованные возможности | | | Отношение к себе | | |
|--------------------------------|----------------------|-----------|--------|----------------------|-----------|--------|-----------------------------|-----------|--------|------------------|-----------|--------|
| | Полож. | Равнодуш. | Отриц. | Полож. | Равнодуш. | Отриц. | Полож. | Равнодуш. | Отриц. | Полож. | Равнодуш. | Отриц. |
| Группа с высокой успеваемостью | 70% | 13% | 17% | 100% | - | - | 57% | 30% | 13% | 82% | - | 18% |
| среднее значение | 0,9 | | | 1,5 | | | 0,6 | | | 1,3 | | |
| Группа с низкой успеваемостью | 45% | 45% | 10% | 61% | 20% | 19% | 20% | 68% | 12% | 36% | 32% | 32% |
| среднее значение | 0,5 | | | 0,6 | | | 0 | | | -0,1 | | |

Проанализировав результаты, приведенные в таблице 2, мы можем сделать вывод о том, что большинство студентов (70%), успешных в учебной деятельности положительно относятся к своему прошлому. Пронаблюдать положительное, а иногда шутливое отношение к своему прошлому возможно по приведенным ниже высказываниям студентов: «Когда я был ребенком, я был очень счастлив!», «Мое самое счастливое воспоминание детства – купание на лошадях!», «Когда я была ребенком, все было наполнено счастьем!», «Мое самое живое воспоминание детства – ведро мороженого!»,

«Мое самое живое воспоминание детства – дни рождения и много подарков».

В группе студентов с низкой успеваемостью много ничего не выражающих предложений, например: «Это было давно», «Тогда я был маленький», «Когда я был ребенком, я играл и ничего не делал», «Когда я был ребенком я не ходил в школу».

Представленная ниже диаграмма демонстрирует различия в ретроспективной самооценке студентов медицинского вуза с различной академической успеваемостью, см. рисунок 1.

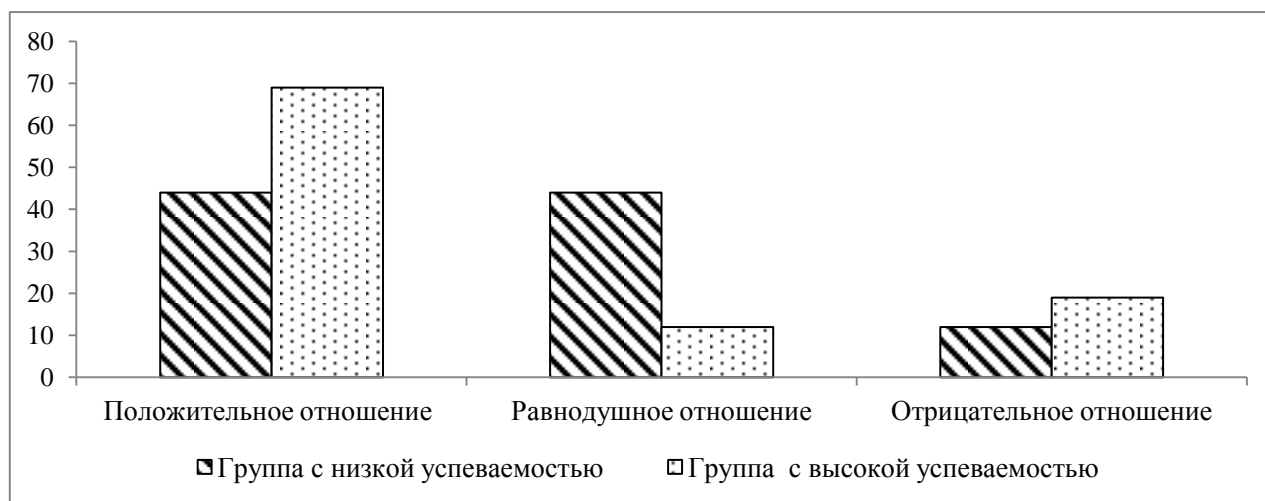


Рисунок 1. – Соотношение ретроспективной самооценки в группах с разной академической успеваемостью

В группе студентов с низкой успеваемостью ретроспективная самооценка ниже, а именно, на 25% меньше человек, положительно относящихся к своему прошлому, на 32% больше студентов, равнодушных к своему прошлому, хотя в группе

с высокой успеваемостью отрицательно относятся к своему прошлому на 7% больше.

Результаты исследования прогностической самооценки наглядно представлены на диаграмме, см. рисунок 2.

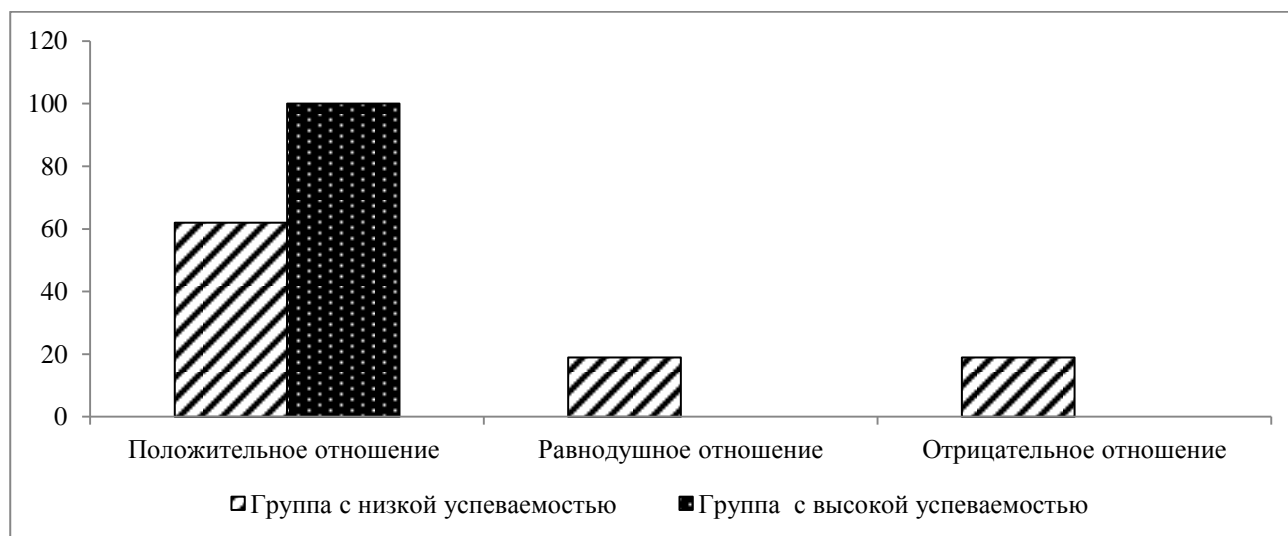


Рисунок 2. – Соотношение прогностической самооценки в группах студентов с различной академической успеваемостью

Из рисунка 2 видно, что к своему будущему положительно относятся все испытуемые из группы студентов с высокой успеваемостью. Равнодушных и отрицательно относящихся к будущему в данной группе не выявлено. Завершенные предложения в данной группе испытуемых оптимистичны, например: «Будущее кажется мне светлым и счастливым», «Наступит тот день, когда я добьюсь своей цели», «Наступит тот день, когда я буду счастливой и богатой!», «Когда я буду старой, то буду улыбаться, вспоминая себя молодую!», «Будущее кажется мне очень перспективным», «Когда я буду старым, у меня будет много внуков».

В группе с низкой успеваемостью равнодушно и отрицательно относятся к своему будущему 39% испытуемых. Предложения в этой группе менее оптимистичны, чаще унылы и мрачны: «Будущее кажется мне нелегким», «Будущее кажется мне мрачным», «Будущее кажется мне туманным», «Наступит тот день, когда я получу диплом и это самое великое будущее», «Когда я буду старым – умру».

Далее представлена диаграмма, на которой представлены результаты исследования группы предложений, указывающие на отношение студентов с разной успеваемостью к своим нереализованным возможностям, см. рисунок 3.

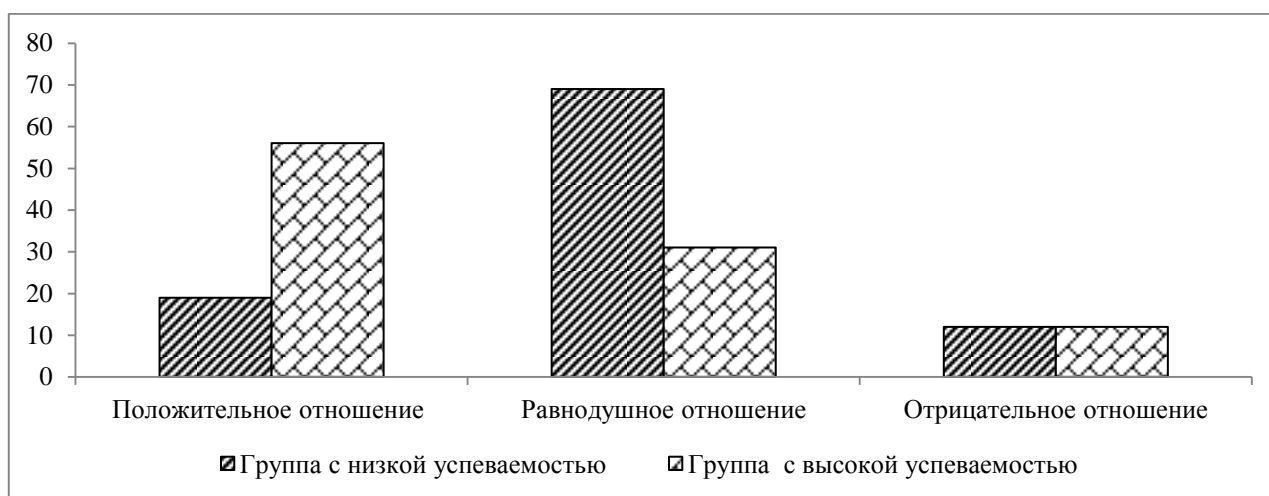


Рисунок 3. – Результаты исследования отношения к своим нереализованным возможностям в группах с разной академической успеваемостью

Стремятся к большим результатам, положительно оценивая свои возможности, 57% студентов с высокой успеваемостью, и только 20% неуспевающих студентов также стремятся к лучшим результатам, полагаясь на свои силы. Отрицательно относятся к своим возможностям, т.е. не верят в себя, в свои способности и силы, либо испытывают некоторое сожаление о неиспользованных возможностях 13% человек из группы с высокой успеваемостью и 12% человек из группы с низкой успеваемостью. Но, на наш взгляд, даже отрицательное отношение, к своим нереализованным возможностям более продуктивно, чем равнодушное, потому что это может быть сожаление о том, что когда-то человек не воспользовался своими возможностями и подтолкнуть к дальнейшим более смелым решениям в достижении целей. Приведем несколько высказываний, выражающих отношение к нереализованным возможностям из группы студентов с высокой

успеваемостью: «Больше всего я хотела бы в жизни стать врачом», «Моим скрытым желанием в жизни является желание лечить людей», «Моим скрытым желанием в жизни является желание доказать всем, что я могу многое», «Больше всего я хотела бы иметь семью и хорошую работу».

Высказывания студентов из группы с низкой успеваемостью отличаются несерьезностью, равнодушием, резкостью и даже несколько циничны, например: «Моим скрытым желанием в жизни является желание купить весь мир», «Я был бы очень счастлив, если бы не задавали подобных вопросов», «Моим скрытым желанием в жизни является желание вывернуть планету наизнанку», «Моим скрытым желанием является отсутствие желания».

Результаты обработки группы предложений, выражающих отношение к себе, также имеют существенное отличие между исследуемыми группами; они наглядно представлены на диаграмме, см. рисунок 4.

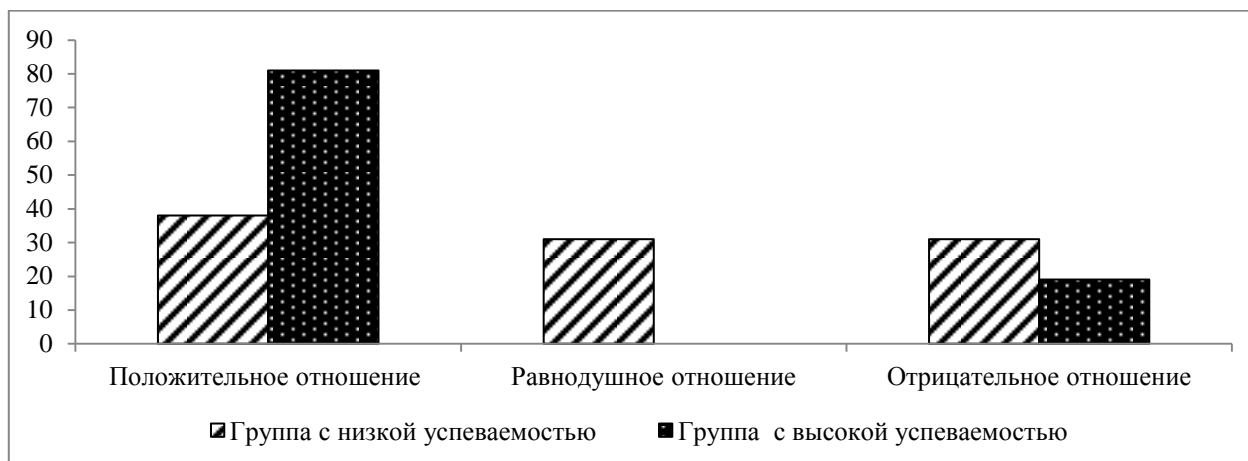


Рисунок 4. – Результаты исследования отношения к себе (общей самооценки) в группах с разной академической успеваемостью

Из рисунка 4 видно, что почти в 2 раза больше испытуемых из группы с высокой академической успеваемостью положительно относятся к себе, равнодушно относящихся к себе в этой группе нет. Отрицательно относятся к себе 18% испытуемых из группы с высокой успеваемостью. В группе с низкой успеваемостью равнодушно относятся к себе 32%, отрицательно – 32%, положительно относятся к себе только 36% из группы.

Подводя итоги результатов исследования самооценки у студентов с различной академической успеваемостью, опираясь на средние значения и рассмотренные диаграммы, можно сделать вывод о том, что все виды самооценок в группах с разной успеваемостью имеют существенные различия. В группе с высокой успеваемостью ретроспективная самооценка на 0,4 больше чем в группе с низкой успеваемостью, т.е. студенты из этой группы в целом положительно относятся к своему прошлому – ретроспективная самооценка у них выше, чем у студентов, менее успешных в учебной деятельности.

Прогностическая или идеальная самооценка в группе с низкой успеваемостью ниже, чем в группе с высокой успеваемостью на 0,9. Это говорит о том, что испытуемые из группы с высокой успеваемостью неравнодушны к своему будущему, а значит, будут ставить перед собой достаточно высокие цели и стремиться добиваться их.

Отношение к своим нереализованным возможностям в группе студентов с высокой успеваемостью положительное, средний балл на 0,6 балла больше чем в группе с низкой успеваемостью.

Средний балл в группе студентов, менее успешных в учебной деятельности, по

отношению к своим нереализованным возможностям равен «0», а это говорит нам о равнодушном отношении к собственным успехам и неудачам. Под нереализованными возможностями в исследовании мы понимаем удовлетворенность собой, своими способностями, трудолюбием, а также желание применить их в будущем для достижения собственных целей.

В группе студентов с высокой успеваемостью отношение к себе положительное, т.е. общая самооценка высокая, студенты положительно относятся к себе, чего мы не можем сказать о студентах, менее успешных в учебной деятельности, т.к. средний балл по отношению к данной группе предложений равен -0,1, что говорит нам о равнодушном отношении к себе.

Для проверки данных различий нами использовались расчеты по непараметрическому критерию различий U-Манна-Уитни для несвязных выборок. По всем рассматриваемым показателям самооценки обнаруживаются достоверные различия на уровне 0,05 и 0,01 по U-Манна-Уитни. Так, можно утверждать, что уровень ретроспективной и прогностической самооценки являются более высокими у студентов с высокой академической успеваемостью. При этом в данной группе отмечается более положительное отношение к нереализованным возможностям, а также отношение к себе, удовлетворенность собой, в сравнении со сверстниками с низкой академической успеваемостью (с достоверностью 0,05 и 0,01 по U-Манна-Уитни).

В соответствии с результатами проведенных исследований самооценки студентов медицинского вуза с различным уровнем успеваемости преподавателям предложены рекомендации по коррекции самооценки студентов, менее успешных в учебной деятельности.

Литература:

1. Барская Н.А. Самооценка в системе обеспечения качества специалистов / Н.А. Барская // Психологический журнал. – 2008. – № 2. – С. 43-51.
2. Востокова Ю.И. Исследование самооценки как механизма развития профессионального самосознания студента заочной формы обучения / Ю.И. Востокова // Интеграция образования. – 2012. – № 4. – С. 67-71.
3. Гайфулин А.В. Различные теоретические подходы в определении понятия самооценки / А.В. Гайфулин // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – С. 73-76.
4. Захарова А.В. Психология формирования самооценки / А.В. Захарова. – М.: «Прогресс», 2008. – 100 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: МПСИ, МОДЭК, 2014. – 448 с.
6. Мухина Ю.И. Самооценка как форма проявления самосознания / Ю.И. Мухина // Вопросы науки и образования. – 2018. – С. 203-206.
7. Хайлова Н.Ю. Влияние самооценки студентов на успешность обучения в вузе / Н.Ю. Хайлова, А.В. Сергиенко, П.И. Романенко // Молодой ученый. – 2019. – № 32. – С. 128-131.

Сведения об авторах:

Усынина Татьяна Петровна (г. Оренбург, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психиатрии и наркологии Оренбургского государственного медицинского университета, e-mail: usu-tanya@yandex.ru

Маликов Лев Витальевич (г. Оренбург, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психиатрии и наркологии Оренбургского государственного медицинского университета, e-mail: usu-tanya@yandex.ru

Data about the authors:

T. Usynina (Orenburg, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Psychiatry and Narcology of the Orenburg State Medical University, e-mail: usu-tanya@yandex.ru

L. Malikov (Orenburg, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Psychiatry and Narcology, Orenburg State Medical University, e-mail: usu-tanya@yandex.ru



УДК 159.99

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ К РАБОТЕ С КЛИЕНТАМИ

М.Ю. Сорокина

Аннотация. Статья посвящена проблеме психологической готовности будущих экономистов к работе с клиентами. В статье представлены результаты эмпирического исследования структурных компонентов психологической готовности студентов-экономистов к работе с клиентами, на основании которых описана модель психологической готовности к работе с клиентами. Психологическая готовность к работе с клиентами представляет собой сложное многокомпонентное образование, представленное личностными качествами, компетенциями, а также характеристиками мотивационной и когнитивной сфер студентов, которые интегрируются в компоненты психологической готовности будущих экономистов к работе с клиентами (операционный, эмоционально-волевой, рефлексивный, когнитивный и мотивационный), которые, в свою очередь, характеризуют ее виды: установочную, мотивационную, регуляционную (волевою) и практическую (социально-профессиональную).

Ключевые слова: психологическая готовность, работа с клиентами, модель, структура, студенты-экономисты.

EMPIRICAL RESEARCH OF COMPONENTS OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF THE FUTURE ECONOMISTS FOR WORK WITH CLIENTS

M. Sorokina

Abstract. The article is devoted to the problem of psychological readiness of future economists to work with clients. The article presents the results of an empirical research of the structural components of the psychological readiness of economist students to work with clients, based on a model of psychological readiness for working with clients is described. Psychological readiness to work with clients is a complex multicomponent entity, represented by personal qualities, competencies, as is also characteristics of students' motivational and cognitive spheres, which are integrated into components (operational, emotional-volitional, reflective, cognitive and motivational), which, in turn, characterize its types: installation, motivational, regulatory (volitional) and practical (social and professional) readiness.

Keywords: psychological readiness, work with clients, model, structure, students of economics.

Анализ состояния проблемы психологической готовности к работе с клиентами показал, что в настоящее время накоплен определенный опыт исследований, и сложились обоснованные теоретические предпосылки для ее решения. Вместе с тем, следует отметить, что современные исследования традиционно ориентированы на изучение психологической готовности будущих экономистов к общепрофессиональным аспектам деятельности (О.Ю. Цуканова (формирование готовности к профессиональной деятельности экономистов различных профилей) [9], И.А. Калинина (взаимосвязь психологической готовности студентов экономических специальностей с успешностью их обучения в вузе) [2], И.В. Калягина (готовность экономистов к управленческой деятельности) [3], Е.В. Максимов, О.Г. Максимова (готовность экономистов к предпринимательской деятельности) [7]. При этом проблема психологической готовности будущих экономистов к работе с клиентами, несмотря на ее актуальность, остается неразработанной.

Как показывает практика, далеко не все выпускники экономических специализаций,

предполагающих работу в банковской, страховой и других сферах бизнеса, востребованы и успешны в профессиональной деятельности. Одной из причин этого, на наш взгляд, является их недостаточная готовность к работе на «стартовых» позициях, связанных с работой с клиентами, которая обусловлена недостаточным уровнем психологической готовности к работе с клиентами. При трудоустройстве молодых специалистов-выпускников экономических специальностей работодатели обращают особое внимание на их психологическую готовность к работе с клиентами.

Концептуальную основу нашего понимания психологической готовности будущих экономистов к работе с клиентами составляют результаты исследований психологической готовности к деятельности Е.П. Кораблиной [4], Р.Д. Санжаевой [8], С.А. Печерской [10], Л.В. Лежниной [6] в рамках лично-деятельностного подхода.

А.П. Вяткин, отмечает, что при разработке модели психологической готовности к деятельности важно учитывать ее соответствие

двум параметрам: с одной стороны, структуре самой деятельности, а с другой – структуре личности [1]. Для определения компонентов психологической готовности, с учетом их соответствия деятельности, мы проанализировали виды и характеристики деятельности начинающих специалистов в банковской сфере и определили необходимые профессионально важные качества личности специалиста, работающего с клиентами. Кроме того, мы использовали теоретический анализ работ, посвящённых изучению профессионально важных качеств, личностных качеств, а также компетенций специалистов, работающих с клиентами. С учетом того, что психологическая готовность отражает «временной срез психической деятельности в целом», [Цитируется по: 5] в структуре психологической готовности к работе с клиентами, на основе теоретического анализа, мы выделили пять компонентов: мотивационный (мотивация и направленность личности, установки по отношению к клиентам), эмоционально-личностный (эмоциональный интеллект, социально-психологическая адаптивность, самоконтроль), когнитивный (особенности восприятия клиента как субъекта взаимодействия), рефлексивный (ауторефлексия и социорефлексия) и операциональный (компетенции в работе с клиентами).

В исследовании принимали участие студенты 3 – 5 курсов, региональных вузов (г. Пскова, г. Великие Луки, г. Новгорода, г. Калининграда), обучающихся по экономическим

специальностям. Для диагностики различных характеристик психологической готовности к работе с клиентами использовались следующие психодиагностические методики: методика исследования направленности личности В. Смекала, М. Кучера (модификация Б. Басса), методика изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфира (модификация А.А. Реана), авторский адаптированный опросник для изучения источников мотивации к работе с клиентами будущих экономистов и авторская методика диагностики установок по отношению к клиентам, методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонда (адаптация А.К. Осницкого), методика диагностики эмоционального интеллекта Н. Холла, опросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении (Г.С. Никифоров, В.К. Васильев, С.В. Фирсов), методика исследования уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта, методика личностного дифференциала (вариант, адаптированный в НИИ им. В.М. Бехтерева, авторская анкета самооценки компетенций в работе с клиентами).

Применение факторного анализа на выборке студентов экономических специальностей позволило выделить восемь факторов, описывающих компоненты структуры психологической готовности студентов-экономистов к работе с клиентами (факторный анализ описал 53% дисперсии), см. таблицу 1.

Таблица 1. – Результаты факторного анализа первого порядка

| № | Название фактора (доля объяснимой дисперсии) | Переменные и факторная нагрузка |
|----|---|---|
| 1. | Компетенции в работе с клиентами (9,3%) | навыки работы с клиентами» (0,786), «знания в работе с клиентами» (0,658), «умения в работе с клиентами» (0,626), «зоны роста в работе с клиентами» (-0,563), «понимание и управление эмоциями других» (0,544), «подготовленность к работе с клиентами» (0,380) |
| 2. | Рефлексия и адаптивность (7,9%) | саморефлексия» (0,652), «социорефлексия» (0,632), «понимание собственных эмоций» (0,602), «адаптивность» (0,526), «внутренняя мотивация» (0,477), «планирование эмоционально-личностного развития» (0,273) |
| 3. | Самоконтроль (7,2%) | «социальный самоконтроль» (0,712), «самоконтроль в эмоциональной сфере» (0,682), «самоконтроль в деятельности» (0,611), «дезадаптивность» (-0,525), «внешняя отрицательная мотивация» (0,251) |
| 4. | Дифференцированность восприятия клиентов (6,5%) | «дифференциация восприятия клиентов по фактору активности» (0,795), «дифференциация восприятия клиентов по фактору силы» (0,760), «дифференциация восприятия клиентов по фактору оценки» (0,751) |
| 5. | Мотивация собственного благополучия (5,9%) | «направленность на себя» (0,947), «внешняя положительная мотивация» (0,422) |

Продолжение таблицы 1

| | | |
|----|---|---|
| 6. | Мотивация к работе с клиентами (5,6%) | «мотивация к работе с клиентами, имеющая своим источником сам процесс» (0,682), «мотивация к работе с клиентами, проистекающая из внешней самоконцепции Я» (0,659), «мотивация к работе с клиентами, проистекающая из внутренней самоконцепции Я» (0,575), «мотивация к работе с клиентами через интернализацию цели» (0,535) |
| 7. | Клиентоориентированные установки (5,5%) | «клиентоориентированные установки» (0,588), «клиентоцентричные установки» (-0,559), «потребительские установки» (-0,427) |
| 8. | Мотивация сотрудничества (5,1%) | «инструментальная мотивация» (-0,624), «направленность на задачу» (0,585), «направленность на взаимодействие» (0,573) |

Факторный анализ структуры психологической готовности к работе с клиентами показал, что фактор «компетенции в работе с клиентами» имеющий наибольший вес, является основным элементом операционального компонента. Фактор «рефлексия и адаптивность» является элементом, образующим рефлексивный компонент, а фактор «самоконтроль» – элементом эмоционально-волевого компонента. Фактор «дифференцированность восприятия клиентов» является основным элементом когнитивного компонента. Четыре фактора: «мотивация собственного благополучия», «мотивация работы с клиентами», «клиентоориентированные установки» и «мотивация сотрудничества», представленные различными мотивационными характеристиками, являются основными элементами мотивационного компонента.

Опираясь на результаты эмпирического исследования, мы определяем психологическую готовность к работе с клиентами как сложное многокомпонентное образование, представленное личностными качествами, умениями и навыками, а также характеристиками мотивационной сферы студентов, которые интегрируются в следующие компоненты: операциональный, рефлексивный, эмоционально-волевой, когнитивный и мотивационный.

Проведение факторного анализа второго порядка позволило выделить виды психологической готовности к работе с клиентами (описано 50% дисперсии): установочную, волевою (регуляционную), мотивационную и практическую (социально-профессиональная), см. таблицу 2.

Таблица 2. – Результаты факторного анализа второго порядка

| № | Название фактора (доля объяснимой дисперсии) | Переменные и факторная нагрузка |
|----|--|--|
| 1. | Установочная готовность (12,5%) | «клиентоориентированные установки» (0,549), «дифференциация восприятия клиентов» (0,490) |
| 2. | Волевая (регуляционная) готовность (12,5%) | «самоконтроль» (0,760), «мотивация собственного благополучия» (0,356) |
| 3. | Мотивационная готовность (12,5%) | «мотивация сотрудничества» (0,749), «мотивация работы с клиентами» (0,309) |
| 4. | Практическая или социально-профессиональная готовность (12,5%) | «рефлексия и адаптивность в социальных отношениях» (0,721), «компетенции в работе с клиентами» (0,417) |

Установочная готовность предполагает наличие у студентов-экономистов установок на сотрудничество с клиентом, восприятие его как субъекта совместной деятельности и готовность действовать в его интересах, а также дифференцированность восприятия клиентов в зависимости от ситуации взаимодействия.

Волевая (регуляционная) готовность заключается в склонности студентов-экономистов к самоконтролю собственного поведения в процессе межличностного и межгруппового взаимодействия, а также в склонности

придерживаться принятых в обществе норм поведения, которые снижают дезадаптивность студентов в социальных отношениях. Мотивационная готовность предполагает наличие у студентов-экономистов выраженной мотивации к сотрудничеству и поддержанию продуктивных взаимоотношений с другими людьми, а также мотивации к работе с клиентами, обусловленной внутренними мотивами.

Практическая (социально-профессиональная) готовность предполагает адаптивность в социальных отношениях, основанную на умении

студентов оценивать себя со стороны и способности в соответствии с этим корректировать свое поведение, а также наличие развитых компетенций в работе с клиентами, основой которых является способность к пониманию и управлению эмоциями других людей.

Важной особенностью характеристик, полученных в результате факторного анализа второго порядка, является то, что в каждой из них

составной частью присутствует тот или иной мотивационный подкомпонент. Таким образом, мотивация является системообразующей характеристикой психологической готовности к работе с клиентами.

Таким образом, анализ результатов эмпирических данных позволяет представить откорректированную модель психологической готовности студентов к работе с клиентами, см. рисунок 1.

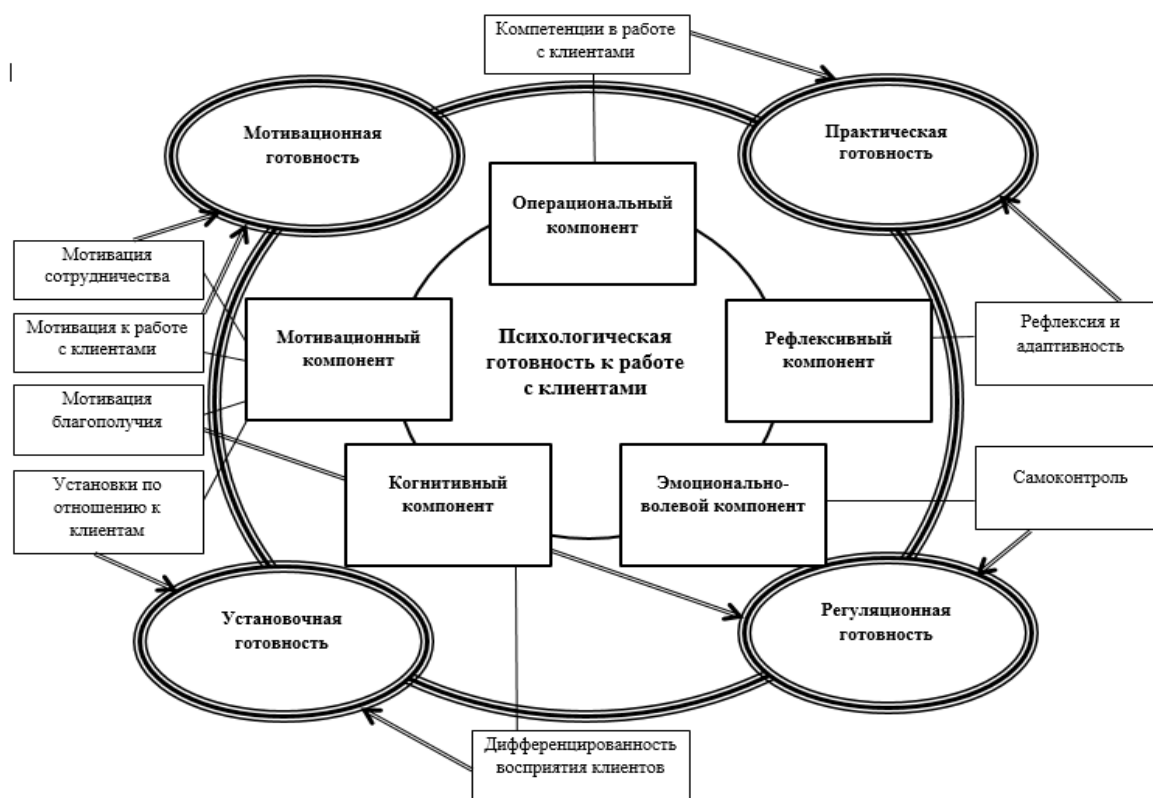


Рисунок 1. – Модель психологической готовности к работе с клиентами по результатам эмпирического исследования

Для исследования влияния различных компонентов психологической готовности друг на друга и выделения ключевого компонента в ее функционировании нами применялся многофакторный дисперсионный анализ. В результате были получены данные о влиянии мотивационного, рефлексивного, эмоционально-волевого и когнитивного компонентов на операционный компонент, а также о влиянии мотивационного и рефлексивного компонентов на когнитивный компонент.

Опираясь на полученные результаты, мы можем сделать вывод о том, что эмоционально-волевой и рефлексивный компоненты не подвержены влиянию других компонентов готовности, а операционный – наиболее подвержен влиянию всех компонентов психологической готовности. Наибольшее

влияние на операционный компонент оказывают рефлексивный (5 эффектов влияния) и мотивационный (6 эффектов влияния) компоненты. Результаты дисперсионного анализа подтвердили, что мотивационный компонент является ведущим, «стержневым» в структуре психологической готовности к работе с клиентами.

Таким образом, психологическая готовность к работе с клиентами имеет сложную структурную организацию. В результате исследования выделены основные компоненты психологической готовности: операционный, рефлексивный, эмоционально-волевой, когнитивный и мотивационный. Факторный анализ показал, что наиболее весомыми в структуре психологической готовности студентов экономических специальностей оказываются

компетенции в работе с клиентами и рефлексия. Кроме того, результаты факторного и дисперсионного анализов свидетельствуют о том, что мотивационный компонент является ведущим и системообразующим в структуре психологической готовности к работе с клиентами.

Таким образом, психологическая готовность к работе с клиентами будущих экономистов представляет собой сложное многокомпонентное образование, представленное личностными качествами, компетенциями, а также характеристиками мотивационной и когнитивной

сфер студентов, которые интегрируются в структурные компоненты (операциональный, эмоционально-волевой, рефлексивный, когнитивный и мотивационный), которые, в свою очередь, характеризуют ее виды: установочную, мотивационную, регуляционную и практическую готовности.

На наш взгляд, данная модель может быть положена в основу разработки специальных программ по формированию психологической готовности будущих экономистов к работе с клиентами.

Литература:

1. Вяткин А.П. Проблема психологической готовности к экономической деятельности / А.П. Вяткин // Известия БГУ. - 2006. - № 3. - С. 97-100.
2. Калинина И.А. Психологическая готовность студентов к профессиональной деятельности и ее взаимосвязь с успешностью обучения: на примере экономического вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И.А. Калинина. - М., 2007. - 232 с.
3. Калягина И.В. Формирование готовности будущего экономиста к управленческой деятельности / И.В. Калягина // Известия Самарского научного центра РАН. - 2010. - № 5-2. - С. 350-352.
4. Кораблина Е.П. Формирование психологической готовности студентов к выполнению профессиональной роли / Е.П. Кораблина // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. - 2012. - № 148. - С. 13-22.
5. Крюкова Т.Б. Современные подходы к исследованию проблемы психологической готовности к деятельности в электроэнергетической сфере / Т.Б. Крюкова // Вестник ИГЭУ. - 2011. - № 1. - С. 155-160.
6. Лежнина Л.В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технологии формирования: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Л.В. Лежнина. - М., 2010. - 473 с.
7. Максимова О.Г. Формирование готовности к предпринимательской деятельности студентов вузов экономических специальностей / О.Г. Максимова, Е.В. Максимов // Казанский педагогический журнал. - 2011. - № 1. - С. 21-26.
8. Санжаева Р.Д. Готовность и ее психологические механизмы / Р.Д. Санжаева // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. - 2016. - № 2. - С. 6-16.
9. Цуканова О.Ю. Формирование психологической готовности к профессиональной деятельности экономиста / О.Ю. Цуканова // Инициативы XXI века. - 2015. - № 3. - С. 83-85.
10. Печерская С.А. Теоретико-методологические основы готовности студентов к использованию информационных технологий: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / С.А. Печерская. - Сочи, 2007. - 393 с.

Сведения об авторе:

Сорокина Марина Юрьевна (г. Псков, Россия), аспирант, ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет», e-mail: my_sorokina@mail.ru

Data about the author:

M. Sorokina (Pskov, Russia), post-graduate student, Pskov State University, e-mail: my_sorokina@mail.ru



УДК 159

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Т.С. Пилишвили, Ю.А. Дюкарева

Аннотация. В данной статье приведены результаты исследования, нацеленного на выявление особенностей эмоционального интеллекта и субъективного благополучия российских и китайских студентов. Актуальность темы исследования заключается, во-первых, в фундаментальной задаче психологии, изучении характера стремления человека к достижению внутренней гармонии и эффективному взаимодействию в социуме, что приобретает еще большую значимость в современном мультикультурном мире. Во-вторых, – в прикладной задаче психологической науки, которая обусловлена высокой динамикой российско-китайских отношений, в частности, – студенческой мобильностью, что влечет за собой необходимость в грамотном психологическом сопровождении иностранных студентов в вузах.

Авторами теоретически обоснована и эмпирически подтверждена гипотеза о том, что показатели эмоционального интеллекта и субъективного благополучия российских и китайских студентов различаются. Эмпирическая проверка гипотезы проведена на российских и китайских студентах Российского университета дружбы народов. В проведенном исследовании были использованы методы: а) психодиагностической оценки эмоционального интеллекта и субъективного (психологического) благополучия; б) сравнительного (U-критерий Манна-Уитни) и факторного анализа с вращением Varimax в SPSS Statistics 20.0.

В результате проведенного исследования между российскими и китайскими студентами были выявлены статистически значимые различия по ряду показателей эмоционального интеллекта и субъективного благополучия. Результаты данного исследования могут быть использованы при работе с учащимися высших учебных заведений для более эффективной организации психолого-педагогического сопровождения студентов в процессе обучения, а также в консультационной практике при работе с учащимися разных национальностей.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, субъективное благополучие, психологическое благополучие, российские студенты, китайские студенты.

FEATURES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND SUBJECTIVE WELL-BEING OF RUSSIAN AND CHINESE STUDENTS

T. Pilishvili, Yu. Dyukareva

Abstract. This article presents the results of a study aimed to determine the features of emotional intelligence and subjective well-being of Russian and Chinese students. The research topic study is relevant, firstly, because of the fundamental task of psychology – studying the nature of an individual's pursuit of inner harmony and effective interaction in society, which become ever more important in the modern multi-cultured society. Secondly, the relevance of the study is accentuated by the applied task of psychology – working with the growing dynamism of Russian-Chinese relations, showcased by high student mobility that necessitates the establishment of effective inter-cultural relations and an adequate psychology-based framework for handling foreign students in Russian universities.

The authors theoretically substantiated and empirically confirmed the hypothesis that the indicators of emotional intelligence and subjective well-being of Russian and Chinese students differ. An empirical test of the hypothesis was conducted on Russian and Chinese students of the Peoples' Friendship University of Russia. In the study, the following methods were used: a) psychodiagnostic evaluation of emotional intelligence and subjective (psychological) well-being; b) comparative (Mann–Whitney U-test) and factor analysis with Varimax rotation in the SPSS Statistics 20.0.

As a result of the study, the specific features of emotional intelligence and subjective well-being of Russian and Chinese students have been revealed. The results of this study can be used when working with students of higher educational institutions for more effective organization of psychological and pedagogical support of students in the learning process and in consulting practice when working with students of different nationalities.

Keywords: emotional intelligence, subjective well-being, psychological well-being, Russian students, Chinese students.

Введение. Научный интерес к исследованию эмоционального интеллекта (ЭИ) как отдельной от интеллекта в общем понимании категории появился относительно недавно. Не существует единой точки зрения на понимание природы эмоционального интеллекта, но можно выделить два основных подхода.

К первой группе подходов относятся смешанные модели (Д. Гоулмен, Р. Купер, Н. Шутте, К. Петридес, Э. Фёрнхем, частично Р. Бар-Он и Д.В. Люсин), в которых под эмоциональным интеллектом понимается сложное сочетание когнитивных и личностных характеристик, присущих каждому конкретному человеку. В

данных моделях измерение эмоционального интеллекта производится посредством опросников, представляющих собой самоотчет.

С другой стороны, выделяются модели способностей (Дж. Мейер, Д. Карузо и П. Сэловей), которые представляют эмоциональный интеллект на пересечении эмоциональной и познавательной сфер. Сторонники данной модели рассматривают эмоции как инструмент для достижения целей. Модели способностей предполагают измерение ЭИ посредством эмоционально-ориентированных задач, предполагающих наличие верных и неверных ответов.

Мы согласны с рядом авторов, которые рассматривают эмоциональный интеллект как «интегральную категорию в структуре интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы личности, определяющую успешность деятельности, а также процессов внутриличностного и межличностного взаимодействия, представляющую собой совокупность таких сущностных признаков, как способность к пониманию и управлению собственными эмоциями и эмоциями других людей, эмоциональную осведомленность, эмпатию и способность к самомотивации» [1, с.48].

Тема субъективного благополучия (СБ) становится все более актуальной и популярной в связи со стремлением человека к внутренней гармонии в быстроразвивающемся мире. В современной науке также не существует единого мнения по поводу субъективного благополучия. Можно выделить два исторически сложившихся подхода к изучению СБ.

С одной стороны, это гедонистический подход (N. Bradburn, E. Diener, R.E. Lucas, S. Oishi и др.), в рамках которого Э. Динер создал трехстороннюю модель субъективного благополучия. В ее основе лежат три различных, но часто связанных компонента благополучия: частый позитивный аффект, нечастый негативный (которые относятся к эмоциональным реакциям) и когнитивные оценки, такие, как удовлетворенность жизнью [8].

С другой стороны, стремясь расширить гедонистический подход, К. Рифф разработала эвдемонистический подход (A.S. Waterman, R. Ryan, E. Deci, C. Ryff и др.), в котором подчеркивается необходимость реализации собственного потенциала и удовлетворения личностных потребностей в переживании СБ.

Мы рассматриваем субъективное благополучие в рамках эвдемонистического подхода, развиваемого П.П. Фесенко, как «...интегральный показатель степени

направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования, а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении удовлетворённости собой и собственной жизнью» [5, с.4]. Так, мы не сводим субъективное благополучие до простого доминирования позитивных эмоций в жизни человека, а рассматриваем данное понятие в широком, интегративном понимании, и поэтому в данном исследовании считаем понятия субъективного и психологического благополучия взаимозаменяемыми.

Кросс-культурные исследования эмоционального интеллекта являются актуальным направлением в изучении ЭИ. В данной области исследованиями занимались Г. Хофстеде, П. Экман, Д. Мацумото, Д.В. Люсин, Н.И. Анфимова и др. Как было отмечено ранее, когнитивная и эмоциональная сферы связаны в той или иной мере, и, как показывают исследования А.Ардила, культура дает нам конкретные модели для мышления и чувств, а язык и, в частности, письменность определяют концептуализацию мира и стратегию мышления [7]. Так, российские студенты используют фонографическую, алфавитную письменность, а китайские студенты – логографическую, иероглифическую, противопоставляемую фонограмме. В восточных культурах, в частности, изучаемой нами китайской культуре, приоритетным стилем взаимодействия является эмоционально-нейтральный, предполагающий контроль эмоций в общественном поведении [6].

Несмотря на то, что универсальность выражения базовых эмоций является доказанным фактом, существуют межкультурные различия в уровне согласованности при дифференциации эмоций, что может быть следствием оказания влияния социокультурных параметров [2]. Так, проведенное исследование культурно-интеллектуальных особенностей распознавания эмоций по лицевой экспрессии на примере российских и азиатских студентов выявило, что российские студенты лучше, чем азиатские, распознают лицевые экспрессии, что, по мнению авторов, связано с большей открытостью и опытом общения российских студентов [3].

Имеются данные ряда работ, посвященных субъективному благополучию, свидетельствующие о важной роли социокультурных и контекстуальных факторов (Э. Динер, Ш. Оиши, К. Рифф, Г. Триандис, С. Любомирски, К. Шелдон, И.А. Джидарьян и др.). Например, У. Шиммак, Э. Динер, Ш. Оиши

предложили «интегральную» модель, в которой культурная ориентация «коллективизм-индивидуализм» выступает посредником между гедоническим балансом и удовлетворенностью жизнью [10].

Е.М. Су и Дж. Ку предоставляют свидетельства того, что люди в более индивидуалистических культурах склонны оценивать свое СБ более высоко по сравнению с людьми в более коллективистских культурах [11]. Эти данные согласуются с проведенными ранее исследованиями Э. Динера, Ш. Оиши, Е.М. Су и Г. Триандиса. Так, по мнению авторов, в западных культурах предикторы благополучия включают в себя элементы, поддерживающие личную независимость и самовыражение; в то время как в восточных культурах они фокусируются на взаимозависимом «я», неотделимом от значимых других.

В специфической среде международно-ориентированных вузов исследование особенностей эмоционального интеллекта и субъективного благополучия обуславливается не только фундаментальной, но и прикладной задачей психологии, связанной с тематикой стран приема и созданием оптимальных условий для увеличения числа вузов-партнеров УШОС.

Мы предположили, что существуют специфические особенности эмоционального интеллекта и субъективного благополучия российских и китайских студентов. В частности, имеется общее у обеих групп, выражающееся в самомотивации, эмпатии, позитивных отношениях, личностном росте, самопринятии, интегративных уровнях эмоционального интеллекта и субъективного благополучия; и специфическое, заключающееся в показателях автономии, осознании и управлении своими чувствами и эмоциями, а также в распознавании эмоций по лицевой экспрессии. Также нами предполагалось, что люди с более высокими показателями эмоционального интеллекта лучше определяют эмоции по лицевой экспрессии.

Методы и выборка исследования. Эмпирическую основу исследования составили

студенты Российского университета дружбы народов. Всего в исследовании приняли участие 129 студентов: 65 российских (32 мужчины и 33 женщины) и 64 китайских (32 мужчины и 32 женщины) студентов в возрасте от 18 до 24 лет; средний возраст составляет 21 год. Исследование проводилось на базе РУДН.

Психодиагностический инструментальный включил в себя следующие методики: методика оценки эмоционального интеллекта Н. Холла; методика диагностики эмоционального интеллекта (МЭИ) М.А. Манойловой. Помимо самооценочных опросников, для исследования эмоционального интеллекта, в частности – для определения способности распознавать эмоции по лицевой экспрессии – использовались 24 фотографии лиц, выражающих базовые эмоции молодых мужчин и женщин европейского, азиатского и африканского происхождения из международной базы данных Montreal Set of Facial Displays of Emotion (MSFDE). Для изучения особенностей субъективного благополучия был использован опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (в адаптации Шевеленковой-Фесенко).

Все методики, предъявляемые китайским студентам, были представлены на русском и китайском языках. Перевод методик на китайский язык осуществлялся посредством двойного перевода при помощи 3 экспертов, владеющих русским и китайским языками.

Математико-статистическая обработка данных была произведена посредством сравнительного (U-критерий Манна-Уитни) и факторного анализов с вращением Varimax в SPSS Statistics 20.0.

Результаты исследования и их обсуждение. Для оценки различий особенностей эмоционального интеллекта и субъективного благополучия между выборками российских и китайских студентов был проведен сравнительный анализ посредством непараметрического U-критерия Манна-Уитни.

Выявленные значимые различия представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Статистически значимые результаты сравнительного анализа особенностей субъективного благополучия российских и китайских студентов посредством U-критерия Манна-Уитни

| Шкала | Подгруппа студентов | Средний ранг | U Манна-Уитни | Уровень значимости (p<0.05) |
|---------------------------------|---------------------|--------------|---------------|-----------------------------|
| Осознание своих чувств и эмоций | Российские студенты | 76,20 | 1352 | 0,001 |
| | Китайские студенты | 53,62 | | |

Продолжение таблицы 1

| | | | | |
|--|---------------------|-------|--------|-------|
| Управление своими эмоциями | Российские студенты | 56,34 | 2643 | 0,008 |
| | Китайские студенты | 73,80 | | |
| Управление своими чувствами и эмоциями | Российские студенты | 76,41 | 1338,5 | 0,000 |
| | Китайские студенты | 53,41 | | |
| Общий уровень ЭИ | Российские студенты | 74,82 | 1441,5 | 0,003 |
| | Китайские студенты | 55,02 | | |
| Выраженность внутриличностного аспекта ЭИ | Российские студенты | 77,78 | 1249 | 0,000 |
| | Китайские студенты | 52,02 | | |
| Распознавание эмоций по лицевой экспрессии | Российские студенты | 78,27 | 1217,5 | 0,000 |
| | Китайские студенты | 51,52 | | |
| Автономия | Российские студенты | 75,78 | 1379 | 0,001 |
| | Китайские студенты | 54,05 | | |
| Цели в жизни | Российские студенты | 72,55 | 1589 | 0,021 |
| | Китайские студенты | 57,33 | | |

Как видно из таблицы 1, в результате сравнительного анализа российских и китайских студентов были выявлены значимые различия по ряду показателей.

Китайские студенты более высоко, чем российские, оценивают свою эмоциональную отходчивость, выражающуюся в показателе «управление своими эмоциями», что соответствует идеям даосизма о том, что в любой ситуации необходимо быть предельно беспристрастным, сохранять покой и созерцать происходящие сами собой изменения.

Российские респонденты выше, чем китайские, оценивают показатель «управление своими чувствами и эмоциями», означающий понимание и управление своими эмоциональными процессами, а также возможность использовать эмоции для достижения целей.

Различия в сходных по звучанию показателях «управление своими эмоциями» Н. Холла и «управление своими чувствами и эмоциями» М.А. Манойловой, выражающих принципиально разные значения, могут быть связаны с разными интерпретациями авторами данных шкал.

Российские студенты выше, чем китайские, оценивают понимание своих внутренних состояний, способность позитивно повлиять на эффективность общения, а также в большей мере сосредоточены на своих внутренних переживаниях и удовлетворены составляющими своего эмоционального интеллекта в целом. Это может быть связано с тем, что китайские студенты больше ориентированы на других людей и их эмоциональные состояния в процессе взаимодействия.

Успешность распознавания лицевых экспрессий российскими студентами может быть связана с их большей открытостью и опытом общения, а китайские респонденты более закрыты и менее включены в межэтническое взаимодействие [3, с.170]. Кроме того, более высокий уровень распознавания эмоций других людей у российских студентов может быть связан с тем, что русская культура является «глазеющей», а китайская – «застенчивой», в связи с чем российские студенты могут быть более внимательными и чувствительными к выражениям лица. Вопреки нашим ожиданиям, коэффициент ранговой корреляции Спирмена не показал значимых корреляций данной методики из базы MSFDE с показателями других используемых нами методик на эмоциональный интеллект, кроме показателя «выраженность межличностного компонента ЭИ» методики М.А. Манойловой в выборке российских студентов. Таким образом, вопрос о связи самооценочных методик и заданий на распознавание лиц по фотографиям, предполагающих наличие верных и неверных ответов, требует дальнейшего исследования.

Российские студенты являются более независимыми и способными самостоятельно регулировать свое поведение при помощи внутреннего контроля. Согласно многим данным, в том числе индексу Г. Хофстеде [9], Китай – коллективистская страна, а Россия – более индивидуалистская. Это также подтверждает российский специалист в области Китая А.А. Маслов, говоря о том, что сознание китайцев является группо-ориентированным, что означает, что китайские студенты воспринимают себя и выстраивают свое поведение через призму

оценки их группой, а проявление индивидуальности и новаторства не приветствуется. Это связано с особым, исторически сложившимся типом самооценки китайских студентов [4].

У российских респондентов более выражены наличие цели в жизни и чувство направленности по сравнению с китайскими студентами. Различия могут быть связаны с данными измерения «избегание неопределенности» Хофстеде. Так, высокий уровень избегания неопределенности российских студентов (и низкий уровень китайских) может объяснять стремление российских студентов контролировать свое будущее посредством постановки целей в жизни и направленности на их достижение.

Кроме того, общее и специфическое эмоционального интеллекта и субъективного благополучия российских и китайских студентов было выявлено при помощи факторного анализа.

В выборке российских студентов было выявлено 3 фактора. Первый фактор, который мы условно назвали «фактором психологического благополучия при осознанном управлении своими эмоциями и средой», включил в себя следующий набор переменных: «психологическое благополучие» (0,938), «управление своими чувствами и эмоциями» (0,793), «эмоциональная осведомленность» (0,603), «управление средой» (0,543). Второй фактор, «фактор открытости новому опыту и реалистичности взглядов на жизнь при выраженном внутриличностном аспекте ЭИ и самопринятии», содержит следующие переменные: «человек как открытая система»

(0,867), «выраженность внутриличностного аспекта эмоционального интеллекта» (0,834), «общий уровень эмоционального интеллекта» (0,815), «личностный рост» (0,718), «самопринятие» (0,601), «управление своими эмоциями» (0,588). Третий фактор в выборке российских студентов, «фактор позитивных отношений при наличии целей в жизни и достаточной самомотивации», включил в себя следующие переменные: «позитивные отношения» (0,971), «цели в жизни» (0,784), «самомотивация» (0,736).

В выборке китайских студентов также было выявлено 3 фактора: первый фактор, названный нами «фактором открытости новому опыту и реалистичности взглядов на жизнь при ее осмысленности, управлении средой и автономии», включил в себя следующие переменные: «осмысленность жизни» (0,896), «человек как открытая система» (0,742), «управление средой» (0,610), автономия (0,523). Второй фактор, «фактор позитивных отношений с другими при достаточном уровне эмпатии и эмоциональной осведомленности», определяется переменными: «эмпатия» (0,780), «позитивные отношения» (0,749), эмоциональная осведомленность (0,726). Третьим был выделен «фактор психологического благополучия при отсутствии автономии»; он включил в себя переменные «психологическое благополучие» (0,696) и «автономия» (-0,593).

Обобщим ключевые различия между двумя группами испытуемых, выявленные в результате факторного анализа, см. таблицу 2:

Таблица 2. – Результаты факторного анализа особенностей эмоционального интеллекта и субъективного благополучия российских и китайских студентов

| Выборка российских студентов | Выборка китайских студентов |
|---|---|
| Фактор психологического благополучия при осознанном управлении своими эмоциями и средой | Фактор психологического благополучия при отсутствии автономии |
| Фактор открытости новому опыту и реалистичности взглядов на жизнь при выраженном внутриличностном аспекте ЭИ и самопринятии | Фактор открытости новому опыту и реалистичности взглядов на жизнь при ее осмысленности, управлении средой и автономии |
| Фактор позитивных отношений с другими при наличии целей в жизни и достаточной самомотивации | Фактор позитивных отношений с другими при достаточном уровне эмпатии и эмоциональной осведомленности |

Так, российским студентам для более высокой оценки субъективного благополучия необходимо осознавать и понимать свои внутренние состояния с целью управления своими чувствами и окружающим миром, в том числе используя представляющиеся им возможности. Китайские же студенты оценивают свое психологическое благополучие при

восприятию себя частью целого, в котором все должно быть согласованным.

У российских студентов степень сформированности внутриличностного аспекта, а также позитивное принятие себя играют важную роль в функционировании как открытой системы, способствуя при этом их личностному росту. Китайские респонденты лучше усваивают новую

информацию и интегрируют аспекты своего жизненного опыта при наличии осмысленности прошлого и настоящего, что помогает респондентам эффективнее использовать имеющиеся возможности и самостоятельно регулировать свое поведение.

Для российских студентов в ощущении направленности жизни и в позитивных отношениях с окружающими важна способность организовывать себя посредством произвольного управления своими эмоциями. Китайские студенты более удовлетворены отношениями с другими людьми и в большей мере заботятся об их благополучии при достаточной компетентности в понимании эмоций других людей и в осведомленности о своем внутреннем состоянии.

Заключение. Таким образом, общим для российских и китайских студентов является оценка ими своего субъективного благополучия в целом, позитивных отношений с другими, управления средой, личностного роста, самопринятия, баланса аффекта, осмысленности жизни, показателя «человек как открытая система», самомотивации, эмпатии и умения воздействовать на эмоциональные состояния других людей (выражающегося в показателях

«распознавание эмоций других людей» и «управление чувствами и эмоциями других людей»). Специфическим для данных групп является более высокая оценка российскими студентами автономии и целей в жизни, осознания своих чувств и эмоций и управления ими (т.е. выраженности внутриличностного аспекта ЭИ), общего уровня эмоционального интеллекта, распознавания эмоций по лицевой экспрессии. Китайские студенты выше оценивают свою эмоциональную отходчивость, выражающуюся в показателе «управление своими эмоциями».

Следовательно, исходя из всего перечисленного, можно сделать вывод о подтверждении нашей гипотезы.

Результаты проведенного исследования планируется использовать в межкультурном тренинге с участием обеих групп на базе Кабинета психологической поддержки РУДН с целью повышения эмоционального интеллекта и субъективного благополучия российских и китайских студентов через повышение навыка управления своими чувствами и эмоциями посредством аутогенных тренировок, повышение эмоциональной осознанности, эмпатии, внутреннего контроля и оптимистичности.

Литература:

1. Давыдова Ю.В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ю.В. Давыдова. – М., 2011.
2. Дюкарева Ю.А. Особенности эмоционального интеллекта у российских и китайских студентов / Ю.А. Дюкарева // Психологическая наука и практика / Материалы Международной молодежной конференции молодых ученых (Москва, РУДН, 15–16 ноября 2018 г.); под ред. С.И. Кудинова, О.Б. Михайловой, С.С. Кудинова. – Москва: РУДН, 2018. – С. 265–269.
3. Карабущенко Н.Б. Культурно-интеллектуальные особенности распознавания лицевой экспрессии представителей других этносов / Н.Б. Карабущенко, А.В. Иващенко, Е.М. Хворова, С.Н. Разумова // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14. – № 3. – С. 169–189.
4. Маслов А.А. Наблюдая за китайцами. Скрытые правила поведения / А.А. Маслов. – М.: Рипол-классик, 2010. – 288 с.
5. Фесенко П.П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / П.П. Фесенко. – Москва, 2005. – 24 с.
6. Этнопсихология и практическая психология формирования межкультурной компетентности: материалы Международной научно-практической конференции / под ред. А.Д. Карнышева. – Иркутск.: Репроцентр, 2013. – 358 с.
7. Ardila Alfredo. Historical Development of Human Cognition: A Cultural-Historical Neuropsychological Perspective (Perspectives in Cultural-Historical Research).: Springer, 1st ed. 2018 edition.
8. Diener E. Subjective well-being // Psychological Bulletin, 1984. – Vol. 95(3). – P. 542–575.
9. Hofstede G., Hofstede G.J., & Minkov M. Cultures and organizations: Software of the mind. Revised and Expanded 3rd Edition. New York: McGraw-Hill, 2010.
10. Schimmack U., Diener E., Oishi S. Life-satisfaction is a momentary judgment and a stable personality characteristic: The use of chronically accessible and stable sources // Journal of Personality, 2002. – No 70. – P. 345–385.
11. Suh E.M., Koo J. Comparing subjective well-being across cultures and nations: the "what" and "why" questions. In Michael Eid & Randy J. Larsen (ed.). The Science of Subjective Well-Being. New York: Guildford Press, 2008. – Pp. 414–430.

Сведения об авторах:

Пилишвили Татьяна Сергеевна (г. Москва, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов, e-mail: pilishvili_ts@pfur.ru

Дюкарева Юлия Алексеевна (г. Москва, Россия), магистр 1 курса кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов, e-mail: yuliya.dyukareva@mail.ru

Data about the authors:

T. Pilishvili (Moscow, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Psychology and Pedagogy Department of RUDN University, e-mail: pilishvili_ts@pfur.ru

Yu. Dukareva (Moscow, Russia), 1st-year master's student of Psychology and Pedagogy Department of RUDN University, e-mail: yuliya.dyukareva@mail.ru



УДК 159

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К ВОЛОНТЕРСТВУ

А.З. Минахметова, Р.Ф. Гатауллина, Э.Б. Адигамова

Аннотация. Необходимость организации работы, направленной на формирование психологической готовности к волонтерской деятельности, определяется дегуманизацией общества и отсутствием ценностей и позитивной активности именно в молодежной среде. Цель статьи – выявить уровень психологической готовности у студенческой молодежи к волонтерству, выработать и внедрить в практику работы образовательной организации модель, направленную на ее формирование посредством включения обучающейся молодежи в проектную деятельность. В исследовании доказано, что большинство опрошенных респондентов психологически не готовы к волонтерской деятельности. Полученные результаты позволили разработать модель формирования психологической готовности студенческой молодежи к волонтерской деятельности, которая состояла из потребностно-целевого, структурно-содержательного (реализация социальных, культурных, гражданско-правовых, экологических и спортивных волонтерских проектов) и результативно-оценочного блоков. Статья предназначена психологам, социальным педагогам, сотрудникам учреждений профилактики, педагогам образовательных организаций.

Ключевые слова: готовность, психологическая готовность, волонтерство, проект, проектная деятельность, студенты, молодежь, модель формирования психологической готовности.

MODEL OF FORMATION OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS TO VOLUNTEERING

A. Minakhmetova, R. Gataullina, E. Adigamova

Abstract. The need to organize work aimed at the formation of psychological readiness for volunteer activity is determined by the dehumanization of society and the lack of values and positive activity among young people. The purpose of the article is to identify the level of psychological readiness of students to volunteer, to develop and implement in the practice of the educational organization a model aimed at its formation through the inclusion of students in project activities. The study proved that the majority of respondents are not psychologically ready for volunteering. The obtained results allowed to develop a model of formation of psychological readiness of students to volunteer activities, which consisted of need-oriented, structural and content (implementation of social, cultural, civil, environmental and sports volunteer projects) and performance-evaluation blocks. The article is intended for psychologists, social pedagogues, employees of prevention institutions, teachers of educational organizations.

Keywords: readiness, psychological readiness, volunteering, project, project activity, students, youth, model of formation of psychological readiness.

Студенческая молодежь – это, пожалуй, одна из важнейших социально-демографических групп, поэтому именно на нее возлагаются большие надежды: от молодых зависит будущее страны. Однако с появлением интернета молодежь всё меньше проявляет свою активную позицию за пределами интернет сегмента. Так, молодые люди меньше общаются в реальных группах, становятся заложниками социальных сетей и прочих сервисов цифровой дистрибуции, что способствует формированию неуверенности в себе, иждивенчества и инфантильности, равнодушного отношения к окружающим.

Активная социальная позиция рождается у студенческой молодежи не сама по себе, а с помощью окружающих взрослых, педагогов, их одобрения и участия в социальной жизни. И только после определения и формирования

готовности к волонтерству активная социальная позиция обучающегося становится их образом жизни, который ведет за собой и стимулирует уже других участвовать в социальной жизни. В процессе волонтерской деятельности студенты пополняют профессиональный опыт, расширяют свой кругозор, повышают культурный уровень, развивают социальный интеллект, творческие способности и др.

Многообразие современных научных исследований подтверждают актуальность и значимость применения педагогических возможностей волонтерской деятельности. Так, например, в исследованиях Сикорской Л.Е. показано, что данный вид деятельности способствует формированию положительной мотивации у молодежи к участию в социальной деятельности, ценностных ориентаций и

гуманистической направленности личности, развитию социальной активности и становлению личности современного молодого человека и др. [5].

В волонтерских движениях принимает участие молодежь не равнодушная к проблемам других людей, своей деятельностью молодые волонтеры решают достаточно острые, социально значимые проблемы, что, несомненно, способствует интенсивному общественному развитию. Волонтер – гражданин, осуществляющий благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда в интересах благополучателя или благотворительной организации.

Анализ литературы позволил сформулировать определение «психологическая готовность к волонтерской деятельности». Так, большинство авторов, занимающихся данной проблематикой, под понятием «психологическая готовность» понимают сложное психическое новообразование личности, структура которого состоит из взаимосвязанных компонентов. Психологическая

готовность является достаточно сложным психическим новообразованием личности, поскольку она обеспечивает согласованность и единство ее уровней и форм субъективного опыта для успешного выполнения данной деятельности [8]. Анализ литературы позволяет в структуре данного феномена выделить следующие компоненты:

- коммуникативный компонент, который включает в себя умение общаться и взаимодействовать в конфликтной ситуации и др.;
- мотивационный компонент, связанный со способностью осознавать собственные мотивы деятельности, ведущие мотивы, наличие сформированной мотивации к волонтерской деятельности и др.;
- личностный компонент, представленный характерологическими свойствами личности;
- эмоционально-волевой, который включает в себя уровень развития эмпатии, эмоциональный контроль, умение работать с разными эмоциональными состояниями и прочее.



Рисунок 1. – Структура готовности к волонтерской деятельности

Проблема психологической готовности является достаточно проработанной в научной литературе. Так, с точки зрения личностного подхода Зимняя И.А. рассматривала готовность как целостное проявление всех сторон личности, дающее возможность эффективно выполнять свои функции, а не только как проявление индивидуально-личностных качеств, обусловленное характером будущей деятельности [3]. С точки зрения функционального подхода Д.Н. Узнадзе и А.Ц. Пуни, как его яркие представители, понимали готовность как временную работоспособность, предстартовую активизацию психических функций, умение мобилизовать необходимые физические и психические ресурсы для реализации деятельности [4;7].

Разработка и внедрение модели формирования готовности к волонтерской деятельности будет решать задачи повышения

продуктивность волонтерского движения в условиях образовательной организации, способствовать формированию личности обучающихся и гуманизации общества в целом. На констатирующем этапе исследования нами была проведена диагностика студентов с целью определения исходного уровня психологической готовности к волонтерству, что на последующих этапах экспериментальной работы позволит оптимизировать целенаправленную подготовку обучающихся к данной деятельности посредством включения в различные социальные проекты.

Включение обучающихся волонтерскую, добровольческую деятельность, то есть деятельность, основанную на эмоционально-личностном отношении к нуждающимся в поддержке, позволит студенческой молодежи не только максимально реализовать себя в различных сферах и областях, но и овладеть

широким спектром важнейших компетенций, а также сформировать навыки их адекватного, продуктивного и эффективного их применения. И лучше всего этому способствует проектная деятельность.

В научной литературе достаточно широко представлены подходы к пониманию категории «проектная деятельность». Проектная деятельность – средство организации сотрудничества и саморазвития субъектов образования.

Проектная деятельность выступает средством обеспечения сотрудничества, сотворчества обучающихся и взрослых, а также средством реализации личностно ориентированного подхода к образованию, а при определенных условиях, как показывает анализ литературы, существует зависимость между участием человека в проектировочной деятельности и саморазвитием ее участников (их самоопределением, самореализацией, формированием готовности т.д.).

Проектирование, по мнению О.С. Газмана, – комплексная деятельность, обладающая, признаками автодидактизма, поскольку участники проектирования как бы автоматически осваивают новые понятия, новые представления о различных сферах жизни, о социальных ценностях и др. [1]. Проектирование также выступает как принципиально иная субъектная, а не объектная (исполнительская) форма участия человека в социальном самоуправлении.

И вместе с тем, проектирование является, с одной стороны, специфическим индивидуально-творческим процессом, требующим от каждого оригинальных новых решений, а с другой – это процесс коллективного творчества. За счет обретения навыков работы в режиме группового творчества, интенсивно развиваются проектировочные способности, предполагающие, прежде всего, способность к рефлексии, выбору адекватных решений, мотивов деятельности.

Преобразования, происходящие в самых различных областях общественной жизни, требуют изменения социальных стереотипов, переоценки значимости многих как условий воспитания и социализации обучающихся, так и ценностей взаимодействия [9].

В ходе исследования психологической готовности к волонтерской деятельности были опрошены студенты первого года обучения вузов г. Казани и г. Набережные Челны, всего 153 человека. В ходе исследования были применены следующие методы: эксперимент, анкетирование, опрос, и специальные психодиагностические методики: Многоуровневый личностный

опросник «Адаптивность» (МЛОАМ), разработанный А.Г. Маклаковым и С.В. Чермяниным, Опросник АСП-2 Мельникова Н.Н. и диагностика мотиваторов социально-психологической активности личности Д. Макклелланда.

Изучение уровня социальной активности студентов показало, что многие студенты характеризуются недостаточной сформированностью произвольной регуляции поведения, невысокой эмоциональной устойчивостью, у них могут отмечаться признаки агрессии и конфликтности.

Обобщая полученные в ходе проведенного исследования результаты отметим, что 60% обучающихся экспериментальной группы и 62% обучающихся контрольной группы показали низкий уровень психологической готовности к волонтерской деятельности. Так, у них недостаточно развиты коммуникативные способности, были выявлены такие характерологические свойства личности как тревожность, конфликтность, неуверенность, агрессивность, низкий уровень эмпатии, низкий эмоциональный и волевой контроль, не понимание собственных мотивов деятельности и др.

Таким образом, у студентов отмечается низкий и средний уровень психологической готовности к волонтерской деятельности. Для повышения уровня психологической готовности к волонтерской деятельности нами была разработана модель, направленная на ее формирование посредством включения учащейся молодежи в проектную деятельность. В рамках реализации данной модели осуществлялось развитие и повышение следующих качеств личности студентов: личностно-активный потенциал, нервно-психическая устойчивость, коммуникативные способности, моральная нормативность и др.

Под формированием психологической готовности молодежи к волонтерской деятельности нами понимался процесс постепенного перехода от низкого к высокому уровню соответствующей готовности, в результате чего достигался конечный его результат – формирование личности, обладающей характеристиками волонтера [8].

По своей структуре модель формирования психологической готовности молодежи к волонтерской деятельности состояла из потребностно-целевого, структурно-содержательного и результативно-оценочного блоков и мероприятий, проводимых в рамках реализации каждого из них.

Реализация модели предполагала организацию проектной деятельности обучающихся в направлениях:

1. Социальное волонтерство, Добровольцы, выбравшие для себя данное направление деятельности, реализовывали проекты, направленные на оказание помощи и поддержки пожилым людям, ветеранам войн и локальных конфликтов, сиротам в домах ребенка и детских домах. В рамках реализации проектов были проведены праздники, тематические уроки,

интересные мастер-классы, викторины и другие мероприятия с данными категориями населения.

2. Культурное волонтерство. В рамках данного направления осуществлялась реализация проектов добровольцев, направленных на духовную, культурную жизнь посредством оказания помощи в организации масштабных культурно-развлекательных мероприятий; работы с музеями и галереями; организации школы волонтеров чтения и др.

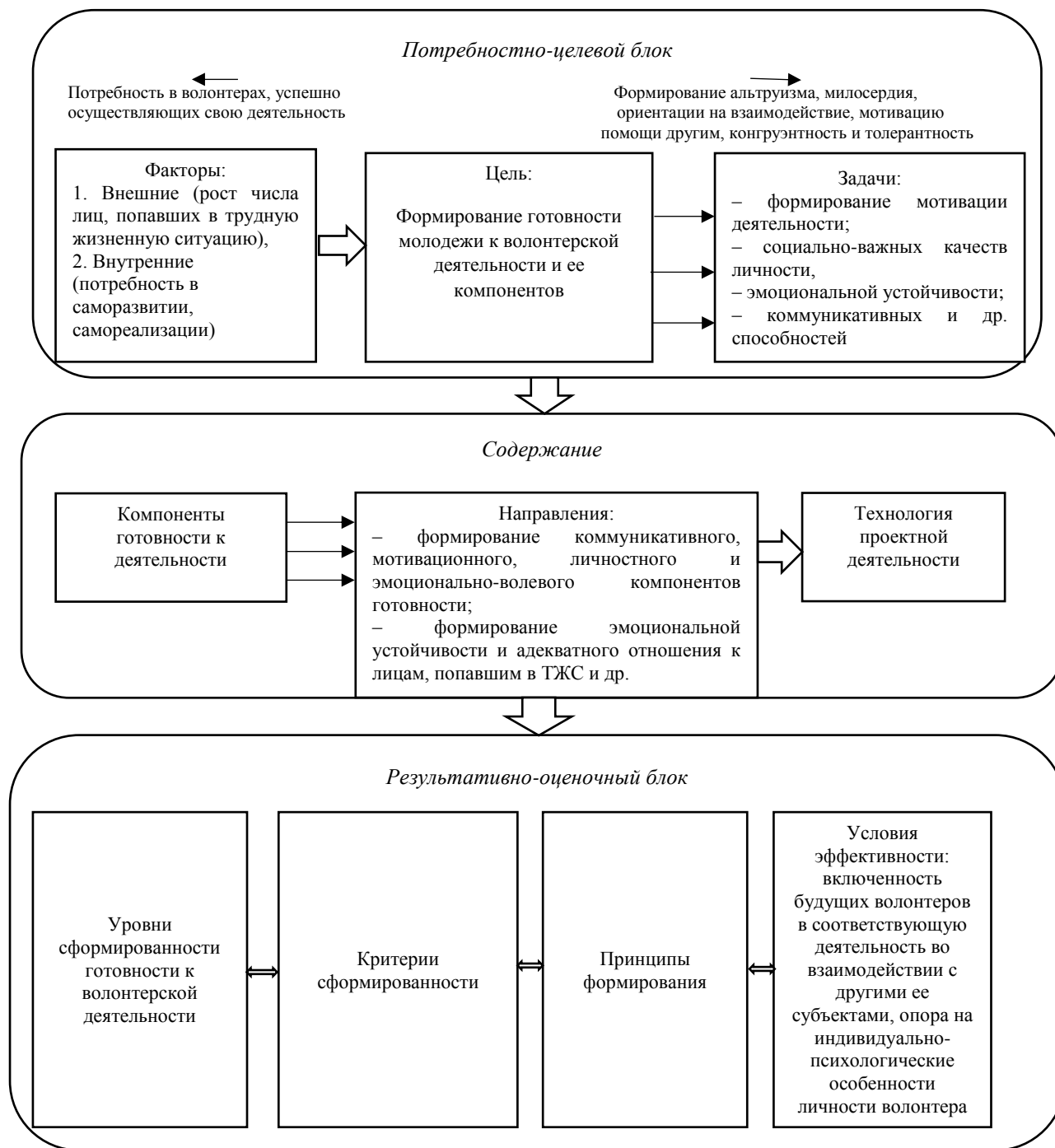


Рисунок 2. – Модель формирования психологической готовности молодежи к волонтерской деятельности

3. Гражданско-правовое волонтерство. Реализация данных проектов включала в себя: помощь в организации масштабных гражданско-правовых мероприятий; просветительскую работу по профилактике дорожно-транспортного травматизма, пожароопасных ситуаций, вредных привычек; организация правовых приемных в образовательных организациях [6].

4. Экологическое волонтерство. В рамках данного направления волонтеры реализовывали проекты, направленные на охрану природы, они принимали активное участие в акциях по посадке деревьев, проводили встречи со школьниками на экологические темы, реализовывали проекты по раздельной утилизации мусора; уборке парков; помогали бездомным животным и др.

5. Спортивное волонтерство. Спортивные волонтеры – это волонтеры, помогающие в проведении спортивных соревнований: судейство соревнований, проведение спортивных праздников, освещение спортивных событий, реализация проектов, направленных на формирование здорового образа жизни детей и взрослых.

Контрольный этап исследования показал, что уровень социальной активности студентов повысился и проявился в улучшении навыков межличностного взаимодействия, произвольной регуляции поведения, формировании адекватной самооценки, эмоциональной устойчивости.

С целью определения эффективности модели формирования психологической готовности молодежи к волонтерской деятельности нами была проведена ее повторная диагностика. Так, контрольный этап исследования показал, что количество студентов с высоким уровнем готовности в экспериментальной группе

увеличилось на 13%, в контрольной группе – на 3%. Возросло на 9% количество студентов со средним уровнем психологической готовности к волонтерству в экспериментальной группе, в контрольной группе показатели не изменились. Количество опрошенных студентов с низким уровнем психологической готовности к волонтерской деятельности в экспериментальной группе снизилось на 23%, в контрольной группе – на 3%.

Полученные результаты свидетельствуют об эффективности модели формирования психологической готовности молодежи к волонтерской деятельности.

Обобщая результаты проведенного исследования, считаем целесообразным сформулировать основные выводы. Так, современная молодежь, вовлеченная в волонтерское движение, характеризуется разной степенью психологической готовности к соответствующей деятельности, что детерминировано особенностями развития их жизненных ценностей и мотивационно-потребностной сферы личности.

Проведенное исследование показало необходимость внедрения в практику работы образовательной организации модели формирования психологической готовности молодежи к волонтерской деятельности, которая включает в себя систему целенаправленной работы с обучающимися, общей целью которого стало формирование личностного, коммуникативного, эмоционально-волевого и мотивационного компонентов с целью гуманизации общества и развития личности самого обучающегося.

Литература

1. Газман О.С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. - М., 2002. - 296 с.
2. Забродин Ю.М., Сосновский Б.А. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека / Ю.М. Забродин, Б.А. Сосновский // Вопросы психологии. - 1989. - № 6. - С. 100-108.
3. Зимняя А.Н. Педагогическая психология / А.Н. Зимняя. - М., 2000. - 384 с.
4. Пуни А.Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте / А.Ц. Пуни. - М., 1969. - 82 с.
5. Сикорская Л.Е. Педагогический потенциал добровольческой деятельности студенческой молодежи: концептуальные основы / Л.Е. Сикорская; под ред. В.А. Ситарова. - М., 2010. - 120 с.
6. Терещенко А.Г., Бубнова И.С. Изучение проблемы гражданской ответственности студентов вузов как фактора становления личности будущего специалиста / А.Г. Терещенко, И.С. Бубнова // Казанский педагогический журнал. - 2017. - № 5(124). - С. 120-125.
7. Узнадзе Д.Н. Общая психология / Д.Н. Узнадзе. - М.: Смысл, 2004. - 317 с.
8. Шагурова А.А. Социально-психологические аспекты молодежного волонтерского движения: готовность к работе и способы привлечения / А.А. Шагурова // Социальная политика и социология. - 2011. - № 7(73). - С. 391-395.
9. Шадриков В.Д. Введение в психологическую теорию профессионального обучения / В.Д. Шадриков. - Ярославль: ЯГУ, 1981. - 72 с.

Сведения об авторах:

Минахметова Альбина Зульфатовна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: minah_alb@mail.ru

Гатауллина Резеда Фарвазовна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), Нижнекамский филиал, e-mail: gataullinarf@mail.ru

Адигамова Эльмира Борисовна (г. Казань, Россия), старший преподаватель Казанский национальный исследовательский университет им. А.Н. Туполева-КАИ, кафедра теоретической и прикладной механики и математики, e-mail: elle05@list.ru

Data about the authors:

A. Minakhmetova (Kazan, Russia), Candidate of Psychology Sciences, Assistant Professor, Yelabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University, e-mail: minah_alb@mail.ru

R. Gataullina (Kazan, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor Kazan innovative University. V.G. Timirjasewa (IEMML), Nizhnekamsk branch of Kazan (Kazan), e-mail: gataullinarf@mail.ru

E. Adigamova (Kazan, Russia), Senior Teacher, Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev – KAI, department of theoretical and applied mechanics and mathematics, e-mail: elle05@list.ru



УДК 159.923.3

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗИ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО И ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЕЙ

Е.В. Борисова

Аннотация. В статье представлены результаты части комплексного исследования социально-психологической адаптации студентов, в частности, выявлены особенности связи общительности и адаптации у студентов гуманитарного и технического профилей подготовки. Для решения поставленных задач были использованы: методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса – Р. Даймонд в адаптации А.К. Осницкого и бланковый тест «Общительность» (БТО) А.И. Крупнова, методы статистической обработки данных. Характерной особенностью социально-психологической адаптации студентов гуманитарного профиля является стремление к лидирующим позициям в общении, которое осуществляется через преодоление трудностей в общении и развитие личностных коммуникативных компетенций. Для студентов технического профиля характерно отношение к людям и ситуации общения, детерминированное высоким уровнем субъективного контроля. Полученные данные обуславливают выбор разных стратегий для оптимизации адаптационного процесса с учетом индивидуальных характеристик общительности и направленности профессиональной подготовки студентов.

Ключевые слова: общительность, социально-психологическая адаптация, адаптация студентов в вузе, интернальность, личностные и операциональные трудности, доминирование в общении.

FEATURES OF THE CORRELATION OF SOCIABILITY AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATIONS AMONG STUDENTS OF HUMANITARIAN AND TECHNICAL PROFILES

Е. Borisova

Abstract. The article presents the results of part of a comprehensive study of the socio-psychological adaptation of students, in particular, revealed the features of communication sociability and adaptation among students of humanitarian and technical training profiles. To solve the set tasks, the following methods were used: the diagnostic technique of the social-psychological adaptation of K. Rogers – R. Diamond in the adaptation by A. Osnitsky and the blank test «Sociability» by A. Krupnov, methods of statistical processing. A characteristic feature of the socio-psychological adaptation of humanitarian students is the desire for leadership positions in communication, which is accomplished through overcoming difficulties in communication and the development of personal communication competencies. For students of technical profile, attitudes toward people and situations of communication, determined by a high level of subjective control, are typical. The data obtained determine the choice of different strategies to optimize the adaptation process, taking into account the individual characteristics of sociability and orientation of students' training.

Keywords: sociability, socio-psychological adaptation, adaptation of students in high school, internality, personal and operational difficulties, communication dominance.

Проблема адаптации студентов на начальном этапе профессиональной подготовки принадлежит к числу наиболее значимых, не теряющих актуальности направлений в психолого-педагогических исследованиях. От того, насколько продуктивным будет вхождение индивида в первый профессиональный социум, насколько эффективно будут выстроены коммуникативные каналы и определено место в системе социальных отношений, зависят и компетентность специалиста, и его личностная эффективность, и удовлетворенность, в конечном итоге, своей жизнью и деятельностью.

В работе А.А. Реана, А.Р. Кудашева, А.А. Баранова понятие «адаптация» определяется как

«процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования» [10, с.17]. По мнению Н.В. Тюриной, социально-психологическая адаптация представляет собой «процесс приобретения людьми определенного социально-психологического статуса, овладение теми или иными социально-психологическими ролевыми функциями» [13, с.152]. Адаптация в социальной, в т.ч. в профессиональной, среде происходит по мере того, насколько в ней удовлетворяются потребности личности, реализуются жизненные цели и намерения, созданы условия для развития личности и индивидуальности. Отсюда следует,

что эффективность социально-психологической адаптации определяется, прежде всего, тем, в какой мере процесс вхождения в социум способствует положительным и прогрессивным изменениям в поведении и общении личности, в ее профессиональном взаимодействии. К показателям результативности этого процесса относят «сформированность межличностных отношений» [11, с.85], «адекватную систему отношений и общения с окружающими» [13, с.154], «принятие ... социальных ожиданий и предъявляемых требований, а также соответствие поведения этим ожиданиям и требованиям» [6, с.2].

Современные исследователи изучают особенности адаптации в условиях вуза как полиэтнического пространства [1], специфику адаптированности иногородних [2] и иностранных [7] студентов на разных этапах обучения в вузе, исследуют связь личностной адаптированности с общительностью [14], с особенностями темперамента [5], рассматривают адаптацию студентов как фактор активного взаимодействия личности с образовательной средой [4], выделяют типы студентов-первокурсников в зависимости от характера их социально-психологической адаптации [8].

Целью нашего исследования стало выявление особенностей связи общительности и социально-психологической адаптации у студентов разных направлений профессиональной подготовки. В данной статье представлены результаты части комплексного исследования, посвященного проблемам социально-психологической адаптации студентов. Первоначально были выявлены различия в общительности у студентов гуманитарного и технического профилей [3]. В исследовании приняли участие студенты первого курса факультета психологии и факультета математики и информационных технологий Астраханского государственного университета, общий объем выборки составил 69 человек. Для удобства описания и анализа результатов испытуемые были разделены на две группы, соответствующие направлениям подготовки. Студенты, обучающиеся по направлениям подготовки «Конфликтология» и «Психолого-педагогическое образование» (36 человек), были отнесены к группе «гуманитарный профиль», а студенты, обучающиеся по направлениям подготовки «Информационная безопасность» и «Информационные системы и технологии» (33 человека), были отнесены к группе «технический профиль». В дальнейшем при указании групп испытуемых мы будем использовать эти условные наименования. При проведении

исследования мы исходили из предположения о том, что существуют различия в характере связей признаков общительности с характеристиками социально-психологической адаптации, обусловленные направлением профессиональной подготовки студентов.

Для изучения особенностей социально-психологической адаптации была использована методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса – Р. Даймонд в адаптации А.К. Осницкого [9]. Структурные характеристики диагностировались с использованием бланкового теста «Общительность» (БТО) А.И. Крупнова, который позволяет охарактеризовать общительность как систему устойчивых мотивационно-смысловых и инструментально-смысловых характеристик, обеспечивающих стремление субъекта и состояние готовности к межличностному взаимодействию [12]. Полученные данные были подвергнуты статистической обработке: корреляционный анализ проводился с использованием коэффициента корреляции Спирмена, затем проводилось сравнение корреляций для независимых выборок с использованием Z-преобразования Фишера коэффициентов корреляции и последующего применения Z-критерия.

На первом этапе были определены корреляционные связи между переменными общительности и шкалами социально-психологической адаптации с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Результаты анализа данных студентов гуманитарного и технического профилей представлены в таблице 1. Достоверные корреляции при уровне значимости $p \leq 0,01$ выделены полужирным шрифтом; корреляции, достоверные при $0,01 \leq p \leq 0,05$, находящиеся в зоне неопределенности, выделены курсивом (нули и запятые опущены).

Дадим сравнительную характеристику связей по группам испытуемых.

Одной из репрезентативных характеристик социально-психологической адаптации личности, которая в наибольшей степени дифференцирует выборку, является интегральный показатель адаптивности (шкала А). В этой связи представляет интерес направление и теснота корреляций адаптивности с переменными общительности. У студентов гуманитарного профиля выявлена сильная (превосходящая критические значения при $p \leq 0,01$) положительная связь адаптивности и социоцентричности, и сильная, но отрицательная связь адаптивности и переменных личностных и операциональных

трудностей. Это свидетельствует о согласованности требований социальной среды и личностных тенденций, а также о том, что вхождение в группу для данных испытуемых сопряжено с направленностью на социально значимые действия. В то же время выявленная обратная корреляция позволяет говорить о повышении способности адаптироваться к

условиям новой образовательной и социальной среды в связи с преодолением трудностей общения. Кроме того, выявлены тенденции положительной связи адаптивности с эргичностью, эгоцентричностью, осмысленностью, предметностью, а также тенденции отрицательной связи с осведомленностью и субъектностью.

Таблица 1. – Корреляционные связи между переменными общительности и шкалами социально-психологической адаптации с использованием коэффициента студентов гуманитарного и технического профилей

| Переменные общительности | | Шкалы социально-психологической адаптации | | | | | | |
|---------------------------|--------------|---|------------------|---------------------|---------------------------|--------------------|--------------------------------|----------|
| | | Адаптивность (А) | Самопринятие (S) | Принятие других (L) | Эмоциональный комфорт (Е) | Интернальность (I) | Стремление к доминированию (D) | Эскапизм |
| Эргичность | Гум. профиль | 387 | 388 | 501 | 330 | 404 | 405 | -145 |
| | Тех. профиль | 471 | 434 | 404 | 360 | 531 | 279 | -382 |
| Аэргичность | Гум. профиль | -241 | -226 | -283 | -257 | -245 | -256 | 271 |
| | Тех. профиль | -291 | -239 | -462 | -300 | -376 | 149 | 014 |
| Стеничность | Гум. профиль | 090 | 100 | 214 | 055 | 042 | -225 | 155 |
| | Тех. профиль | 273 | 201 | 302 | 108 | 299 | 197 | -208 |
| Астеничность | Гум. профиль | -052 | 043 | -074 | -046 | -057 | -147 | 223 |
| | Тех. профиль | 038 | -046 | 123 | -054 | 026 | 043 | -072 |
| Интернальность | Гум. профиль | 287 | 329 | 054 | 238 | 249 | 053 | 062 |
| | Тех. профиль | 345 | 433 | 470 | 176 | 252 | -070 | -288 |
| Экстернальность | Гум. профиль | 226 | 272 | 186 | 250 | 223 | 094 | 074 |
| | Тех. профиль | 426 | 350 | 486 | 379 | 312 | -108 | -116 |
| Социоцентричность | Гум. профиль | 549 | 500 | 516 | 369 | 603 | 331 | -309 |
| | Тех. профиль | 395 | 294 | 555 | 311 | 391 | -152 | -117 |
| Эгоцентричность | Гум. профиль | 367 | 241 | 393 | 269 | 467 | 351 | -076 |
| | Тех. профиль | 477 | 400 | 386 | 249 | 541 | 161 | -297 |
| Осмысленность | Гум. профиль | 337 | 294 | 498 | 232 | 332 | 303 | -140 |
| | Тех. профиль | 473 | 449 | 612 | 220 | 499 | -011 | -255 |
| Осведомленность | Гум. профиль | -395 | -408 | -286 | -332 | -480 | -450 | 306 |
| | Тех. профиль | -479 | -376 | -294 | -422 | -541 | -140 | 442 |
| Предметность | Гум. профиль | 338 | 334 | 024 | 280 | 372 | 139 | -019 |
| | Тех. профиль | 277 | 334 | 133 | 114 | 220 | 092 | -162 |
| Субъектность | Гум. профиль | -393 | -367 | -281 | -291 | -474 | -378 | 283 |
| | Тех. профиль | -276 | -295 | -185 | -177 | -382 | -073 | 258 |
| Операциональные трудности | Гум. профиль | -520 | -535 | -421 | -542 | -552 | -413 | 394 |
| | Тех. профиль | -523 | -483 | -511 | -464 | -522 | 137 | 398 |
| Личностные трудности | Гум. профиль | -478 | -419 | -382 | -385 | -601 | -567 | 381 |
| | Тех. профиль | -496 | -426 | -325 | -408 | -512 | -191 | 246 |

Как видим, отмечается связь почти со всеми компонентами общительности, за исключением эмоционального и регуляторно-волевого. На основании имеющихся данных можно предположить обусловленность адаптивного потенциала личности иницированием контактов, удовлетворением личностно значимых потребностей, стремлением к пониманию когнитивных связей в контексте общения и

ориентацией на получение функционального результата.

Сходная картина наблюдается в анализе данных у студентов технического профиля. Наблюдается сильная отрицательная корреляция адаптивности с переменными личностных и операциональных трудностей. Положительная связь адаптивности и социоцентричности сохраняется, но с меньшим показателем тесноты

связи ($p \leq 0,05$). Более сильные связи, по сравнению с группой студентов гуманитарного профиля, отмечаются в парах адаптивности с эргичностью, эгоцентричностью, осмысленностью (положительные), осведомленностью (отрицательная). Отсутствуют значимые связи между адаптивностью и переменными продуктивного компонента общительности – предметностью и субъектностью, но выявлены связи с экстернальностью (сильная) и интернальностью (умеренная). Проявление адаптивности у данной группы испытуемых связано, в первую очередь, с удовлетворением личностно значимых мотивов, со стремлением в установлении контактов и осознанием многоаспектности процесса общения, с избеганием поверхностного взаимодействия, а также с преодолением трудностей и барьеров. В то же время испытуемые не соотносят общение с получением какого-либо результата – предметного, функционального либо личностного, в то же время большое значение для адаптации к новой образовательной социальной ситуации приобретает волевой компонент и, в частности, преобладание внешних регуляторов как индикаторов успешности этого процесса.

Важным критерием адаптированности является проявление чувства собственного достоинства и умения уважать других. Критерии дезадаптации, напротив, предполагают неприятие себя и других, проявление негативного отношения к другим в форме презрения, раздражения, к себе – в форме самообвинения, в низкой самооценке. В этой связи рассмотрим связь показателей самопринятия (шкала S) и принятия других (шкала L) с переменными общительности.

Отмечается сходство результатов в обеих группах в проявлении сильных отрицательных корреляций самопринятия и личностных, и операциональных трудностей, а также отрицательной связи с осведомленностью (в гуманитарном профиле – сильная, в техническом – умеренная). Кроме того, наблюдаются тенденции проявления связи самопринятия с эргичностью. Таким образом, все испытуемые связывают одобрение себя, доверие к себе и позитивную самооценку с инициативностью вступления в общение, завязыванием знакомств, отсутствием препятствий для этого.

У студентов гуманитарного профиля выявлены тенденции положительной связи самопринятия с предметностью (положительная) и субъектностью (отрицательная) и сильная положительная корреляция с социоцентричностью. Это дает основание

говорить, что удовлетворенность собой связана с функциональными решениями – получением информации, урегулированием разногласий, осуществлением совместных действий, а обращение к анализу внутренних ресурсов с целью дальнейшего самоизменения и развития не добавляет уверенности, что человек привлекателен для окружающих и может быть им интересен. Общественно-деловая направленность мотивации также является условием позитивного самопринятия для «гуманитариев» при одновременном отсутствии значимой связи самопринятия с эгоцентричностью.

В группе студентов технического профиля результаты связи самопринятия с мотивационным компонентом общительности противоположны: сильная связь с эгоцентричностью и отсутствие выраженной связи с социоцентричностью обращают внимание на приоритетность удовлетворения личностно значимых мотивов для самоодобрения и позитивной самооценки. Кроме того, выявленная тенденция к положительной корреляции самопринятия с осмысленностью может говорить о формировании положительного отношения к себе на основании углубленного когнитивного анализа собственной коммуникативной успешности. Выявлены положительные тенденции связи самопринятия с переменными регуляторно-волевого компонента – интернальностью и экстернальностью, что дает основание предполагать обусловленность проявления дружелюбности по отношению к себе по факту соответствия внутренним и внешним нормам, регламентирующим поведение.

Выявленные корреляции шкалы принятия других с компонентами общительности позволяют отметить следующие сходства и различия у испытуемых обеих групп. Принятие других, как и самопринятие, связано у всех испытуемых с эргичностью (положительная), с операциональными трудностями (отрицательная). Что касается связи принятия других с личностными трудностями в общении, то заметно ослабление этой связи вплоть до отсутствия достоверных значений у студентов технического профиля. Это может означать, что дружелюбность-враждебность к окружающему миру, к другим людям и к себе обусловлена намерением входить в контакт и освоением инструментов для успешного осуществления этого процесса. Однако принятие других людей диктует ряд новых условий и нивелирует те, которые были значимы для самопринятия. Так, отсутствуют значимые связи с переменными продуктивного компонента общения, с

осведомленностью, но очень заметное значение приобретает осмысленность. Это означает, что одобрение окружающих основано на определенном уровне критического восприятия, «встраивания» информации о мире и людях в систему собственных норм и ценностей и формирование на этой основе отношения к ним. У обеих групп испытуемых отмечается положительная тенденция связи принятия других с эгоцентричностью и сильная связь с социоцентричностью, что свидетельствует о проявлении личностно значимой и общественно-деловой направленности мотивации при незначительном превосходстве последней в формировании положительной оценки окружающих и удовлетворенности совместной деятельностью. У студентов технического профиля продолжают проявлять себя переменные регуляторно-волевого компонента – интернальность и экстернальность, с которыми обнаружена сильная положительная связь принятия других. Как и в ситуации с самопринятием, студенты склонны ориентироваться на внешние и внутренние нормы и установки. Отметим появление у этой группы испытуемых сильной отрицательной связи принятия других с эргичностью. На наш взгляд, доверительное и дружелюбное отношение к окружающим ощутимо требует преодоления ряда коммуникативных барьеров и дистанции в общении.

Шкала эмоционального комфорта (шкала Е) отражает степень определенности человека в своем эмоциональном отношении к окружающему миру, людям, событиям, явлениям, а также характер преобладающих эмоций. Наше исследование показало, что для всех испытуемых значимым в эмоциональной плане является проявление эргичности, стремления к общению. Отмечается отрицательная корреляция эмоционального комфорта со шкалами операциональных и личностных трудностей и осведомленности, очевидно, что высокие значения этих переменных приводят к эмоциональному дискомфорту и отрицательным эмоциональным состояниям. У студентов гуманитарного профиля обнаружена тенденция положительной связи эмоционального комфорта с социоцентричностью, что дает основание предполагать наличие положительных эмоций вследствие решения общественно-деловых задач. Выявленная у студентов технического профиля тенденция положительной связи эмоционального комфорта с экстернальностью позволяет предположить в качестве причины эмоционального благополучия соответствие

собственным внутренним нормам и ценностям. Обнаруженные отличия могут быть положены в основу исследовательской гипотезы и требуют дальнейшего изучения.

В структуре социально-психологической адаптации личности шкала интернальности (шкала I) отражает, в какой мере человек берет на себя ответственность за происходящие с ним события, какого рода причинами объясняет результаты деятельности – собственным поведением, характером, способностями либо внешними факторами, в том числе, фатальными. В этой связи, на наш взгляд, закономерна сильная положительная корреляция интернальности с эргичностью: испытуемые управляют процессом установления контактов, исходя из собственных внутренних ресурсов. Также у всех испытуемых выявлены положительные корреляции с социоцентричностью и эгоцентричностью, подтверждающие наличие внутреннего контроля мотивации общения. Однако следует обратить внимание на то, что у студентов гуманитарного профиля преобладает социоцентричность, а у студентов технического профиля – эгоцентричность, что дает основание говорить об имеющихся приоритетах в мотивационном компоненте. В корреляциях переменных когнитивного компонента с интернальностью у испытуемых обеих групп выявлены положительные связи с осмысленностью и отрицательные – с осведомленностью, что говорит о целостном представлении общительности и, на этой основе, возможности осознанного внутреннего контроля.

Значения сильной отрицательной корреляции интернальности с переменными рефлексивно-оценочного компонента – наиболее выраженные по сравнению с другими значения корреляции операциональных и личностных трудностей со шкалами социально-психологической адаптации – указывают, что разрешение трудностей и преодоление препятствий в общении соотносится с самокритичностью, склонностью искать причины неудач в самом себе.

Стремление к доминированию (шкала D) выявляет уровень стремлений к лидерству, руководству в решении задач, зачастую личностно значимые задачи решаются за счет окружающих. По этой шкале не выявлено значимых корреляций ни с одной из переменных общительности у студентов технического профиля, в то время как у студентов гуманитарного профиля отмечены положительные связи стремления к доминированию с эргичностью (сильная), социоцентричностью и эгоцентричностью

(умеренная). Полученные данные свидетельствуют о том, что испытуемые данной группы склонны брать на себя инициативу в установлении контактов, инициировать постановку и решение общественно значимых и личных целей. Отрицательные связи этой шкалы с осведомленностью и переменной личностных трудностей (сильная), а также с субъектностью (умеренная) говорят о том, что стремление к доминированию сопряжено с освоением когнитивной сложности коммуникативного процесса, преодолением трудностей и снижением преобразовательной активности испытуемых в качестве участников общения.

Анализ корреляций по шкале «эскапизм» обнаруживает тенденции положительных связей с переменными рефлексивно-оценочного компонента у студентов гуманитарного профиля, что может означать стремление уйти от проблем вследствие значительных операциональных и личностных трудностей. У студентов технического профиля также отмечены тенденции положительных связей эскапизма с операциональными трудностями и осведомленностью, что объясняет избегание вхождения в социум по причине недостаточной компетентности во владении инструментами общения. В то же время отмечена тенденция отрицательной связи эскапизма с эргичностью, что подтверждает выдвинутые ранее предположения о том, что отсутствие инициативности и активности в коммуникативном процессе объясняется стремлением к уходу от насущных проблем, от действительности.

Таким образом, следует отметить характерные особенности, присущие студентам гуманитарного и технического профилей, которые проявляются в социально-психологической адаптации к обучению в вузе, а также роль в этом процессе и специфику общительности как комплексного личностного образования. Студенты – «гуманитарии» в процессе адаптации к новой социальной ситуации проявляют активность и заинтересованность в установлении контактов, направленность на решение социально значимых задач, понимание сложности и многообразия внутренних коллизий коммуникативного процесса. Для этой группы испытуемых значимым является принятие других в качестве партнеров по общению и ожидание позитивного отношения к себе окружающих. Совокупность этих особенностей, а также тенденция к снижению уровня операциональных и личностных трудностей обуславливают стремление студентов к доминированию в

общении, что в данном контексте понимается нами как стремление к проявлению лидерских, управленческих качеств. Студенты – «технари» в большей степени ориентированы на возможность управления адаптационными процессами с помощью внутренних и внешних регуляторов и нормативов. Приоритетными для них являются личностно значимые мотивы и возможность глубокого осмысления процессов вхождения в социум, выстраивания межличностного взаимодействия. Существенно отличает эту группу испытуемых проявление эскапизма как формы выстраивания отношений с социумом вследствие неадаптированности студентов.

На следующем этапе исследования проводилось сравнение полученных корреляций на каждой из выборок с целью установления статистически значимых различий. Для этого было произведено Z-преобразование Фишера в отношении сравниваемых корреляций и применен Z-критерий. В результате выявлены значимые различия по корреляциям «принятие других – интернальность» ($p < 0,0518$) и «стремление к доминированию – личностные трудности» ($p < 0,0456$).

Таким образом, отличительные особенности связей общительности и социально-психологической адаптации у студентов гуманитарного и технического профилей наиболее заметно проявляются, во-первых, в том, насколько отношение к людям и ситуации общения детерминировано уровнем субъективного контроля. Так, студенты технического профиля считают, что взаимоотношения с окружающим миром зависят от их личностных качеств и являются закономерным следствием их собственной деятельности. В совокупности с другими характеристиками можно говорить о том, что центрация на собственной компетентности, способностях рассматривается студентами технического профиля в качестве первопричины, обуславливающей открытость в общении и принятии других. Наблюдается и обратная ситуация: представление о себе как о некомпетентном участнике общения порождает закрытость, уход от общения и трудности социально-психологической адаптации. Для студентов гуманитарного профиля такая связь не характерна; они склонны рассматривать факт наличия операциональных и личностных трудностей не в качестве препятствия, а как отправную точку для роста и развития, а преодоление этих барьеров – как необходимое условие общения.

Вторая наиболее значимая особенность дополняет предыдущую. Стремление к лидирующим позициям в общении у студентов гуманитарного профиля осуществляется через «точку роста», преодоление трудностей и препятствий в общении, что, в свою очередь, способствует успешной социально-психологической адаптации. У студентов технического профиля названная связь не выявлена, что наряду с другими

характеристиками дает основание говорить об отсутствии стремления к доминированию в коммуникативном процессе вплоть до избегания и ухода от действительности. Полученные результаты исследования обосновывают необходимость разработки адресных программ социально-психологической адаптации студентов первого курса вуза с учетом особенностей их характеристик общительности и ряда других личностных качеств.

Литература:

1. Абакумова И.В. Межкультурная социально-психологическая адаптация студентов в полиэтническом образовательном пространстве вуза / И.В. Абакумова, Л.Ц. Кагермазова, З.Ш. Генердукаева // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 3. – С. 53-72.
2. Акимов А.Р. Особенности психологической структуры общительности студентов на разных этапах социально-психологической адаптации в вузе / А.Р. Акимов // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2009. – № 42. – С. 74-79.
3. Борисова Е.В. Сравнительный анализ общительности студентов гуманитарного и технического профилей на этапе адаптации в вузе / Е.В. Борисова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2019. – Т. 1. – № 2(50). – С. 217-226.
4. Браун Т.П. Адаптация студентов к условиям обучения в вузе как фактор активного взаимодействия личности с образовательной средой / Т.П. Браун // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2007. – № 3. – С. 20-26.
5. Верозуб А. С. Адаптированность и темперамент студентов // Вестник РУДН. Серия Психология и педагогика. – 2012. – № 4. – С. 106-113.
6. Дубовицкая Т.Д. Методика исследования адаптированности студентов в вузе [Электронный ресурс] / Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова // Психолого-педагогические исследования. – 2010. – № 2. – Режим доступа: http://psyedu.ru/journal/2010/2/Dubovitskaya_KriloVA.phtml
7. Крупнов А.И. Психологические различия в проявлении адаптивности у различных групп иностранных студентов / А.И. Крупнов, А.В. Шептура // Вестник РУДН. Серия Психология и педагогика. – 2014. – № 3. – С. 66-70.
8. Овчарова Р.В. Характеристика типологии студентов-первокурсников колледжа на этапе социально-психологической адаптации / Р.В. Овчарова, Н.С. Трофимова // Теория и практика общественного развития. Психологические науки. – 2014. – № 3. – С. 99-103.
9. Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации / А.К. Осницкий // Психология и школа. – 2004. – № 1. – С. 43-56.
10. Реан А.А. Психология адаптации личности / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов // Анализ. Теория. Практика. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 479 с.
11. Седин В.И. Адаптация студента к обучению в вузе: психологические аспекты / В.И. Седин, Е.В. Леонова // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 83-89.
12. Ратанов Т.А., Шляхт Н.Ф. Тест суждений для изучения общительности личности А.И. Крупнова: учебное пособие / Т.А. Ратанов, Н.Ф. Шляхт // Психодиагностические методы изучения личности. – М.: МПСИ: Флинта, 2003. – С. 272-282.
13. Тюрина Н.В. Понятие адаптации в современной психологии / Н.В. Тюрина // Вестник Астраханского государственного технического университета. – 2007. – № 5(40). – С. 152-157.
14. Фомина Н.А. Связь общительности и личностной адаптированности студентов / Н.А. Фомина, И.В. Бакова // Вестник РУДН. Серия Психология и педагогика. – 2010. – № 1. – С. 48-51.

Сведения об авторе:

Борисова Елена Викторовна (г. Астрахань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и когнитивной психологии Астраханского государственного университета, e-mail: ev_borisova@mail.ru

Data about the author:

E. Borisova (Astrakhan, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the General and Cognitive Psychology Department, Astrakhan State University, e-mail: ev_borisova@mail.ru

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ, ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В КРИЗИСЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ 4 КУРСА

Ю.В. Сарычева, И.А. Курусь, И.В. Пономаренко, И.В. Лазюк, М.А. Гладких, Е.Д. Абрамова

Аннотация. В статье представлены данные об особенностях мотивационной направленности, профессиональной идентичности, эмоционального выгорания в процессе прохождения кризиса профессионального становления студентами старших курсов. У трети студентов в настоящем исследовании отмечаются признаки эмоционального выгорания, больше половины обучающихся имеют высокий уровень избегания неудач. Авторы показывают, что в зависимости от наличия эмоционального выгорания студенты демонстрируют различия в мотивации к учебной деятельности и статусе профессиональной идентичности. Статус профессиональной идентичности также является определяющим в выраженности мотивации на достижение успеха.

Ключевые слова: кризис профессионального развития, мотивационная направленность, профессиональная идентичность, эмоциональное выгорание, студенты ВУЗа.

FEATURES OF MOTIVATIONAL ORIENTATION, PROFESSIONAL IDENTITY, EMOTIONAL BURNOUT IN CRISIS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN 4-YEAR STUDENTS

Yu. Sarycheva, I. Kurus, I. Ponomarenko, I. Lazyuk, M. Gladkih, E. Abramova

Abstract. The article presents data on peculiarities of motivational orientation, professional identity, emotional burnout in the process of passing the crisis of professional formation by students of senior courses. A third of students in this study have signs of emotional burnout, with more than half of students having a high failure avoidance rate. The authors show that depending on the presence of emotional burnout, students exhibit differences in motivation for learning activities and professional identity status. The status of professional identity is also determinative in the expression of motivation to succeed.

Keywords: crisis of professional development, motivational orientation, professional identity, emotional burnout, students.

Специфика высшего образования заключается в том, что овладение профессиональной деятельностью обеспечивается посредством учебной деятельности [1], что, в свою очередь, обуславливает наложение в процессе обучения ряда кризисов. Так, А.В. Буханцов [2], систематизирует кризисные периоды в процессе обучения и выделяет кризисы накопления, восприятия, давления, углубления, гиперконтроля, мотивации, обратной связи и переключения. Также, как отмечают ряд авторов, студенты в процессе обучения проходят этап формирования профессиональной идентичности, в этой связи выделяют кризисы профессионального становления личности. Э.Ф. Зеер выделяет шесть стадий профессионального становления личности: оптации, профессиональной подготовки, проадаптации, первичной и вторичной профессионализации и профессионального мастерства [3]. В качестве

одного из важных факторов самоопределения выступает интерес к профессиональной деятельности, что обеспечивается мотивационной направленностью личности. Как следствие, в процессе учебной деятельности студента должно сформироваться отношение к профессии и профессиональная направленность. Под полнотой профессиональной направленности понимается круг (разнообразие) мотивов предпочтения профессии [5;6;7].

Как известно, кризис является переломным моментом для личности, вследствие чего возможны как положительные, так и отрицательные последствия его прохождения. В качестве симптомов кризиса у студентов старших курсов отмечают снижение мотивации, изменение профессиональной идентичности и появление признаков эмоционального выгорания.

В настоящем исследовании представлен анализ особенностей мотивационной направленности, профессиональной

идентичности и эмоционального выгорания и их взаимосвязи у студентов старших курсов в период профессионального становления. Актуальность изучения данной проблемы обеспечивается потребностью в повышении качества обучения и эффективности подготовки специалистов.

Цель исследования: изучить особенности мотивационной направленности, профессиональной идентичности и эмоционального выгорания в кризисе профессионального становления у студентов вуза.

Таблица 1. – Показатели мотивации на достижение успеха и избегание неудач у студентов четвертого курса, средние значения ($n=30$)

| Показатели | М | SD |
|--|------|-----|
| Уровень мотивации на достижение успеха | 14,5 | 3,7 |
| Уровень мотивации на избегание неудач | 17 | 4,9 |

Количественный анализ показывает, что для студентов характерны средний уровень мотивации на достижение успеха и высокий уровень избегания неудач. Качественный анализ подтверждает полученные результаты. В целом, у студентов старших курсов отмечается средний уровень мотивации на достижение успеха (46,7%). В исследованиях направленности личности будущих психологов отмечается, что мотивационная сфера является нестабильной. Общая мотивация в начале обучения в вузе достаточно высокая и к старшим курсам только повышается, но при этом отдельные мотивы могут иметь противоречивый и неустойчивый

В исследовании приняли участие 30 студентов г. Новосибирска, средний возраст – $21,2 \pm 0,9$ лет. Статистическая обработка проводилась в программе «Statistica 12.0». Для оценки достоверности различий использован U-критерий Манна-Уитни, для изучения взаимосвязи между показателями использовался коэффициент корреляции Спирмена.

В таблице 1 представлены усредненные показатели уровня мотивации у студентов 4 курса.

характер [4]. Также для студентов характерны средний и высокий (30% соответственно) и очень высокий мотивы избегания неудач (33,3%). Таким образом, в структуре мотивационной направленности студентов старших курсов можно выделить преобладание избегания неудач. Больше половины студентов могут проявлять склонность к избеганию трудных дел, что существенно оказывает существенное влияние на самооценку, веру в себя и может отягощать прохождение кризисного периода.

В таблице 2 представлена выраженность синдрома эмоционального выгорания у студентов-психологов 4 курса.

Таблица 2. – Выраженность синдрома эмоционального выгорания у студентов-психологов 4 курса ($n=30$)

| Показатели синдрома эмоционального выгорания | М | SD |
|--|-------|------|
| Неистовый подтип | 16,6 | 4,37 |
| Недооцененный подтип | 15,23 | 4,77 |
| Пренебрегающий подтип | 11,13 | 3,77 |
| Общий показатель СЭВ | 42,97 | 5,96 |

Выраженные показатели неистового подтипа выгорания встречаются у 16,7% исследуемых старшекурсников. Данный тип характеризуется вложением большого количества сил и времени на учебную деятельность. Выраженный недооцененный подтип выгорания был обнаружен только у 10%, основное проявление заключается в отсутствии интереса и энтузиазма при выполнении учебных заданий.

Критерием наличие синдрома эмоционального выгорания согласно авторам методики выступает выраженность проявлений его подтипов. Так, в исследовании синдрома эмоционального выгорания диагностируется только у 26,7% старшекурсников.

В таблице 3 представлены показатели выраженности статусов профессиональной идентичности.

Таблица 3. – Показатели статусов профессиональной идентичности у студентов 4 курса, средние значения ($n=30$)

| Статус профессиональной идентичности | M | SD |
|--------------------------------------|-------|------|
| Неопределенная профидентичность | 4,83 | 3,77 |
| Навязанная профидентичность | 0,6 | 1,1 |
| Мораторий | 12,87 | 3,5 |
| Сформированная профидентичность | 7,97 | 4,1 |

В группе студентов четвертого курса большинство (83,3%) имеют низкий уровень неопределенной профидентичности. Для половины (50%) студентов характерен средний уровень статуса моратория, треть (33,3%) обладает высоким уровнем, а низкий выявляется лишь у 16,7%. Мораторий профессиональной идентичности представляет собой кризис выбора будущего профессионального пути, в связи с чем можно отметить, что большинство студентов 4-го

курса находятся в переживании кризиса. По статусу сформированности идентичности наиболее частыми являются высокий (43,3%) и низкий (43,3%) уровни.

Нами проведен сравнительный анализ мотивационной направленности и профессиональной идентичности в зависимости от наличия эмоционального выгорания у студентов, результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4. – Средние значения мотивации на достижение успеха и неопределенной профидентичности у студентов старшего курса с выгоранием в сравнении со студентами старшего курса без выгорания ($n=30$)

| | Студенты 4-ого курса с выгоранием | | Студенты 4-ого курса без выгорания | | p-level |
|---------------------------------|-----------------------------------|------|------------------------------------|------|---------|
| | M | SD | M | SD | |
| Мотивация на достижение успеха | 12 | 3,42 | 15,36 | 3,46 | <0,05 |
| Неопределенная профидентичность | 8 | 5,42 | 3,68 | 2,15 | <0,05 |

В группе студентов-старшекурсников без синдрома эмоционального выгорания достоверно выше уровень мотивации на успех и достоверно ниже показатель статуса неопределенной профидентичности ($p<0,05$). Таким образом, студенты четвертого курса без выявленного синдрома эмоционального выгорания больше замотивированы на учебные достижения, чем студенты с синдромом эмоционального выгорания. При наличии синдрома эмоционального выгорания также более выражен

статус неопределенной профидентичности, то есть в таком случае человека перестают волновать вопросы его профессионального будущего, он испытывает трудности в формировании профессиональных целей.

Представляет интерес анализ взаимосвязи статусов профессиональной идентичности, уровней мотивации, синдрома эмоционального выгорания у студентов-психологов, представленный на рисунке 1.



Рисунок 1. – Взаимосвязь уровня мотивации, типов синдрома эмоционального выгорания у студентов четвертого курса ($n=30$)

Следует отметить прямую взаимосвязь в группе старшекурсников мотивации к достижению успеха и сформированной профидентичности, а также обратную связь мотивации на успех и неопределенной профессиональной идентичности. Можно отметить, что степень сформированности профессиональной идентичности является, во-первых, показателем успешного прохождения кризисного периода; во-вторых, связана с успешностью учебных достижений. В связи с чем возможно повышение учебной мотивации обучающихся через формирование профессиональной идентичности посредством проведения тренингов.

Также наблюдается отрицательная корреляционная связь мотивации на достижение успеха и недооцененного подтипа эмоционального выгорания. Для данного подтипа характерны: отсутствие интереса к учебным занятиям, ощущение монотонности учебного

процесса, собственной бесполезности в данной деятельности и отсутствие личностного роста, что может приводить к разочарованию в выбранной профессии и, соответственно, к снижению мотивации к учебе.

Выводы:

1. Старшекурсники с более высокой мотивацией на учебные достижения более четко представляют свое профессиональное развитие и определяют себя как будущего психолога. Соответственно, обучающиеся, которые недооценивают свои учебно-профессиональные способности, обладают меньшей мотивацией на успех.

2. В качестве одного из факторов повышения мотивации к учебной деятельности у студентов старших курсов можно рекомендовать формирование профессиональной идентичности, а также профилактику синдрома эмоционального выгорания среди студентов в рамках проведения тренингов.

Литература:

1. Вербицкий А.А. Деловая игра как метод активного обучения / А.А. Вербицкий // Современная высшая школа. – 1982. – № 3. – С. 129-142.
2. Буханцов А.В. Кризисы обучения и интегрирование кризис-интервентной модели социальной работы с современными методами обучения в среднеобразовательных и высших учебных заведениях / А.В. Буханцов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 8. – С. 26-28.
3. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2003. – № 5. – С. 79-90.
4. Карнаухов В.А., Карнаухова В.В. Мотивационно-смысловая сфера личности студентов-

психологов: содержание и динамика / В.А. Карнаухов, В.В. Карнаухова // Сетевой научно-практический журнал. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – № 2(4). – С. 19-27.

5. Кондратьева Т.Н. Профессиональная карьера в образовании / Т.Н. Кондратьева. – Новосибирск. – Изд-во НГПУ. – 2014. – 148 с.

6. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: Структура, генезис и условия становления: дис. ... канд. психол. наук / Л.Б. Шнейдер. – М., 2001. – 327 с.

7. Шумилин С.Ю., Ойношев А.Э. Сущность и содержание профессиональной направленности / С.Ю. Шумилин, А.Э. Ойношев // Территория науки. – 2014. – № 5. – С. 71-74.

Сведения об авторах:

Сарычева Юлия Викторовна (г. Новосибирск, Россия), кандидат медицинских наук, доцент кафедры «психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии», Новосибирский государственный медицинский университет, e-mail: julia_sar@mail.ru

Курусь Ирина Александровна (г. Новосибирск, Россия), старший преподаватель кафедры «психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии», Новосибирский государственный медицинский университет, e-mail: irina_kurus@rambler.ru

Пономаренко Ирина Владимировна (г. Новосибирск, Россия), старший преподаватель кафедры «психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии», Новосибирский государственный медицинский университет, e-mail: I.V_Ponomarenko@mail.ru

Лазюк Ирина Викторовна (г. Новосибирск, Россия), старший преподаватель кафедры «психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии», Новосибирский государственный медицинский университет, e-mail: iren8002@rambler.ru

Гладких Мария Александровна (г. Новосибирск, Россия), старший преподаватель кафедры «психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии», Новосибирский государственный медицинский университет, e-mail: glareso@mail.ru

Абрамова Елена Дмитриевна (г. Новосибирск, Россия), студентка 5-го курса, специальность «клиническая психология», Новосибирский государственный медицинский университет

Data about the authors:

Yu. Sarycheva (Novosibirsk, Russia), Candidate of Medical Sciences, Associate Professor at the Department of «psychiatry, narcology, psychotherapy and clinical psychology» Novosibirsk State Medical University, e-mail: julia_sar@mail.ru

I. Kurus (Novosibirsk, Russia), senior teacher of department «psychiatry, narcology, psychotherapy and clinical psychology» Novosibirsk State Medical University, e-mail: irina_kurus@rambler.ru

I. Ponomarenko (Novosibirsk, Russia), senior teacher of department «psychiatry, narcology, psychotherapy and clinical psychology» Novosibirsk State Medical University, e-mail: I.V_Ponomarenko@mail.ru

I. Lazyuk (Novosibirsk, Russia), senior teacher of department «psychiatry, narcology, psychotherapy and clinical psychology» Novosibirsk State Medical University, e-mail: iren8002@rambler.ru

M. Gladkih (Novosibirsk, Russia), teacher of department «psychiatry, narcology, psychotherapy and clinical psychology» Novosibirsk State Medical University, e-mail: glareso@mail.ru

E. Abramova (Novosibirsk, Russia), student of the 5th course specialty «clinical psychology» Novosibirsk State Medical University



УДК 37.048.44 + 159.923.2

РЕСУРСЫ «НАВИГАТОРА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА» В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.Н. Пятакова, И.Н. Леонтьева, И.Е. Девятова

Аннотация. Статья посвящена вопросам психологического сопровождения младших школьников в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. В статье обосновывается актуальность рассматриваемой проблемы в контексте гуманизации российского образования и повышения психолого-педагогической компетентности современного учителя. Обосновывается необходимость взаимодействия педагога и школьного психолога в помощи детям, испытывающим трудности в освоении основной образовательной программы. Анализируются понятие «сопровождение» и научные подходы к сопровождению как профессиональной помощи в решении проблем личностного развития. Определен механизм создания комфортной и безопасной среды, обеспечивающей достижение планируемых результатов основной образовательной программы начального общего образования при сохранении психического здоровья младших школьников. Практический материал может быть использован в системе формального и неформального повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, психолого-педагогические компетенции педагога, практическая психология образования.

RESOURCES OF THE "NAVIGATOR OF THE TEACHER-PSYCHOLOGIST" IN PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF YOUNGER SCHOOLBOYS

E. Pyatakova, I. Leontyeva, I. Devyatova

Abstract. The article is devoted to the issues of psychological support of younger students in the conditions of implementation of the Federal state educational standard of primary education. The article substantiates the relevance of the problem in the context of humanization of Russian education and improving the psychological and pedagogical competence of the modern teacher. The necessity of interaction between a teacher and a school psychologist in helping children experiencing difficulties in mastering the basic educational program is substantiated. The concept of "support" and scientific approaches to support as professional assistance in solving problems of personal development are analyzed. The mechanism of creation of the comfortable and safe environment providing achievement of the planned results of the basic educational program of primary General education at preservation of mental health of younger school students is defined. Presents the experience of school No. 3 garoad of Kyshtym in Chelyabinsk region by forming its own system of psychological support younger students through the use of "Navigator of the teacher-psychologist." The example of practical use of "Navigator of the teacher-psychologist" at work with the aggressive child and his difficulties in training is given. The practical material can be used in the system of formal and informal professional development of teachers.

Keywords: psychological support, psychological and pedagogical competence of the teacher, operation algorithms of school psychologist, practical psychology of education.

В «Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года» определены приоритеты психологического сопровождения в современных условиях, которые связаны с профессиональным обеспечением решения стратегических задач развития образования Российской Федерации, направленных на сохранение и укрепление здоровья обучающихся, снижение рисков их дезадаптации, негативной социализации [3].

Начальное общее образование – это первый и важный этап включения ребенка в новые общественные отношения – систематическое освоение и присвоение им культурного опыта поколений и приобретением необходимых

компетенций для жизни, безусловно, связанный с высокими рисками психического развития младшего школьника [8].

В этой связи в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (2009 г.) (далее ФГОС НОО) указывается, что интегративным результатом реализации требований к основной образовательной программе начального общего образования (далее ООП НОО) должно стать создание комфортной развивающей образовательной среды, гарантирующей охрану и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся [5].

Актуальность изучения различных аспектов психологического сопровождения в рамках

ФГОС НОО также обусловлена реализацией профессиональных стандартов «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)» [6] и «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [7].

В профессиональном психолого-педагогическом сообществе формируется представление о том, что помимо традиционных задач психологического сопровождения в начальном общем образовании, а именно создание условий для успешной адаптации ребёнка к новой социальной ситуации развития, преодоление трудностей в формировании учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте, сохранение психического здоровья обучающихся, необходимо создание развивающей комфортной и безопасной образовательной среды [9].

В то же время по результатам опроса, проведенного на кафедре начального образования ГБУ ДПО ЧИППКРО, большинство современных учителей не видят значимости психолого-педагогического компонента в своей педагогической деятельности. Учителя начальных классов считают, что успешность решаемых педагогических задач в большей степени поддерживается предметно-методическими знаниями учителя, а необходимость систематического применения психолого-педагогических знаний в решении педагогических ситуаций связаны с деятельностью школьного педагога-психолога. Более трети педагогов указали, что они осознают их недостаток, но в практической деятельности могут легко компенсировать психолого-педагогические знания и умения предметно-методическими знаниями и умениями или определённый ими минимум достаточен для выполнения педагогических полномочий.

Однако на этом фоне учителя подчеркивают востребованность психолого-педагогических знаний в решении педагогических задач, в том числе в части достижения высоких и устойчивых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, указывают на необходимость повышения психолого-педагогической компетентности как в условиях формального, так и неформального повышения квалификации [2].

Цель настоящей статьи – раскрыть особенности психологического сопровождения младших школьников в условиях реализации ФГОС НОО.

Согласно Современного толкового словаря русского языка, термин «сопровождение» обозначает действие, сопутствующее какому-либо явлению.

По мнению К.В. Адушкиной, впервые психологический термин «сопровождение» появился в работе Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т. Чередниковой (1993) в сочетании со словом «развитие» – «сопровождение развития» [1].

Идея психологического сопровождения всех участников образовательных отношений стала активно развиваться в последнее время на фоне гуманизации образования.

Вопросы психологического сопровождения в образовании нашли научное и научно-практическое отражение в современных публикациях. Однако говорить об окончательном обобщении и систематизации накопленного теоретического и практического материала по изучаемой проблеме преждевременно.

К.В. Адушкиной был проведен анализ современных подходов к понятию «сопровождение». По мнению исследователя, сегодня сопровождение может рассматриваться как поддержка (помощь) (О. Газман, Р. Овчарова и др.), процесс (А. Маркова, Э. Зеер, В. Сластёнин и др.), как взаимодействие (О. Кучерова, Г. Нагорная и др.), как создание условий (А. Горбатюк, М. Битянова, О. Сергеева и др.).

Резюмируя основные подходы к определению данного понятия в научной литературе, можно сделать вывод, что под сопровождением понимается, прежде всего, поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают какие-либо трудности. Сущность такой поддержки заключается в реализации права на полноценное развитие личности и ее самореализацию в социуме [1].

Наше исследование опирается на представление о сопровождении как поддержке (помощи), которое связано с именем О.С. Газмана. Им было введено понятие психолого-педагогической поддержки для детей в решении ими индивидуальных проблем, которые связаны с трудностями физического и психического развития и на их фоне жизненным самоопределением, межличностной коммуникацией и, собственно, обучением. В этом аспекте деятельность школьного психолога ориентирована на профессиональную поддержку функционирования ребёнка в условиях оптимальной амплификации образовательных воздействий и недопустимости его дезадаптации [4].

В нашем исследовании под психологическим сопровождением понимается процесс взаимодействия специалиста и психически

здоровых людей, предметом которого является личностное развитие, формирование необходимых компетенций и поддержка в сложных жизненных ситуациях.

Осознание того, что профессиональное психологическое сопровождение позволит минимизировать риски достижения комплексного результата освоения ООП НОО, достичь нового качества образования, индивидуального прогресса каждым школьником без ущерба для его личностного и интеллектуального развития, способствовало включению педагогического коллектива Муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 3» города Кыштыма Челябинской области в инновационную деятельность. МОУ «СОШ №3» – участник Федеральной программы «Доступная среда». С 2019 года образовательная организация является региональной инновационной площадкой по теме «Моделирование комфортной и безопасной среды на уровне начального общего образования через создание «Навигатора педагога-психолога»».

Предметом исследования стал механизм создания комфортной и безопасной среды, обеспечивающей достижение планируемых результатов основной образовательной программы начального общего образования при сохранении психического здоровья младших школьников.

В ходе обобщения научного и практического опыта был разработан «Навигатор педагога-психолога» как совокупность алгоритмов взаимодействия участников образовательных отношений в рамках психологического сопровождения ребёнка в начальном общем образовании.

Методологическими основаниями для выстраивания собственной системы психологического сопровождения младших школьников в МОУ «СОШ № 3» стали следующие подходы:

- личностно ориентированный (личностно ориентированный) подход (И. Якиманская и др.), определяющий приоритетность потребностей, целей и ценностей развития личности ребенка при построении системы психологического сопровождения образовательного процесса, учёт индивидуальных, субъектных и личностных особенностей детей;

- концепция психического и психологического здоровья детей (И. Дубровина и др.), согласно которой предмет работы практического психолога в образовании – проблемы развития личности в условиях

конкретного образовательного пространства, влияющие на состояние её психологического здоровья, и ориентированной на психопрофилактику возникновения проблем, в том числе через мониторинг и коррекцию параметров образовательного пространства;

- парадигма развивающего образования (Д. Эльконин, В. Давыдов и др.) предполагает серьёзную «психологизацию» педагогической практики и необходимость проектирования такой системы образования, которая не только учит ребёнка знаниям и умениям, но и обеспечивает развитие у него фундаментальных человеческих способностей и личностных качеств;

- теория педагогической поддержки (О. Газман и др.), развивающая идею необходимости сопровождения процесса индивидуализации личности, развитие её «самости», создания условий для самоопределения, самоактуализации и самореализации через субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество взрослого и ребёнка, в которых доминирует обмен опытом и личностными смыслами.

«Навигатор педагога-психолога» как инновационный проект ориентирован на решение следующих задач психологического сопровождения школьников в начальном общем образовании:

- психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации ООП НОО;

- психологическая диагностика младших школьников с целью определения «проблемного поля» в освоении ими ООП НОО;

- коррекционно-развивающая работа с младшими школьниками, испытывающими трудности в освоении ООП НОО;

- психологическое консультирование субъектов образовательного процесса по вопросам реализации ООП НОО;

- психологическое просвещение субъектов образовательного процесса, ориентированное на расширение представлений о ресурсах, потенциалов и возможностей школьной среды и микросоциума ребёнка для достижения им планируемых результатов освоения ООП НОО;

- психологическая профилактика (профессиональная деятельность, направленная на сохранение и укрепление психологического здоровья младших школьников в процессе обучения и воспитания в образовательной организации).

Эти ведущие позиции были отражены при моделировании «Навигатора педагога-психолога» как совокупности алгоритмов взаимодействия участников образовательных отношений в начальном общем образовании.

Структурные компоненты «Навигатора» будут рассмотрены ниже на примере его использования в решении проблем освоения ООП НОО агрессивным ребёнком и его психологического сопровождения в начальной школе.

Блок 1. Определение отклонения в психическом здоровье и поведении ребёнка.

В данном блоке «Навигатора» раскрываются основные понятия наблюдаемого отклонения в развитии младшего школьника. Также представлены общепризнанные классификации, типологии отклонения. Важным моментом являются раскрытие причин отклонений в психическом здоровье и поведении школьника и описание характерологических особенностей ребёнка из «группы риска».

В нашем примере раскрывается сущность агрессии как устойчивой характеристики субъекта, отражающей его предрасположенность к поведению, целью которого является причинение вреда окружающему, либо подобное аффективное состояние.

Для дальнейшего психологического сопровождения ребёнка важно также понимать причины проявления агрессивного поведения, которые приводятся в данном блоке.

Блок 2. Наблюдаемые педагогом [внешние] признаки отклонений в поведении ребёнка.

В этом блоке «Навигатора» важно сориентировать педагогов на конкретные поведенческие реакции ребёнка с наблюдаемым отклонением, которые имеют характеристики «часто повторяющихся» и «наиболее ярко выраженных» в учебном процессе.

Именно, частота и продолжительность наблюдаемых поведенческих реакций агрессивного ребенка позволяют перейти к более глубокому изучению психологического явления с помощью психодиагностического инструментария.

Блок 3. Психодиагностика наблюдаемых отклонений в поведении ребёнка младшего школьного возраста.

Данный блок объединяет в группу специально подобранные и относительно независимые друг от друга тесты, в совокупности диагностирующие определённое психологическое качество или свойство личности младшего школьника. Результаты диагностики либо позволяют подтвердить «психологический диагноз», либо опровергнуть ранее выдвинутое предположение об отклонении в психическом здоровье младшего школьника и его поведении.

Например, для диагностики агрессивности у ребёнка младшего школьного возраста могут

быть предложены следующие психодиагностические методики:

1) Тест агрессивности (Опросник Л.Г. Почебут).

2) Графическая методика «Кактус» (М.А. Панфилова).

3) Анкета «Критерии агрессивности у ребенка» Лаврентьева Г.П., Титаренко Т.М.

4) Методика «Hand-test» Э. Венгера.

5) Проективная методика «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич и другие.

Блок 4. Прогнозируемые трудности в обучении у ребёнка с отклонениями в психическом здоровье и поведении.

Модель «Навигатора педагога-психолога» разрабатывалась в контексте создания комфортной и безопасной среды, обеспечивающей достижение планируемых результатов основной образовательной программы начального общего образования при сохранении психического здоровья младших школьников. Поэтому этот блок ориентирует педагогов на предполагаемые трудности в освоении младшим школьником ООП НОО и достижении им планируемых результатов обучения.

Например, среди прогнозируемых трудностей в обучении у агрессивного ученика выделяются следующие:

1) низкий уровень интеллектуальной рефлексии и интеллектуальной активности;

2) трудности в освоении приёмов учебной деятельности;

3) преобладание мотивации избегания неудач;

4) трудности в выстраивании учебного сотрудничества, нарушения в отношениях со сверстниками на уроке и во внеурочное время.

Блок 5. Алгоритм психолого-педагогической помощи ребёнку в преодолении трудностей в обучении.

В данном разделе «Навигатора» определяются обобщенные алгоритмы психолого-педагогической помощи ребёнку с учетом прогнозируемых трудностей в обучении. Так, например, среди направлений работы педагога-психолога с агрессивным учеником выявлены такие, как развитие позитивной самооценки и снижение уровня личностной тревожности.

Блок 6. Психокоррекционная работа с агрессивным ребёнком.

Настоящий блок содержит подробное описание методов и техник терапевтического воздействия с учётом выявленных у младшего школьника отклонений, влияющих на освоение им ООП НОО. Например, в работе с

агрессивными учениками могут быть предложены арт-терапия, песочная терапия, сказкотерапия, приёмы релаксации и другие.

Блок 7. Психологическое консультирование и просвещение педагогов и родителей по проблеме отклонений в психическом здоровье и поведении у ребёнка младшего школьного возраста и его влиянии на качество обучения в начальной школе.

Блок содержит печатные, аудио-, видео- и электронные материалы для родителей и педагогов, раскрывающие в обобщенном и доступном виде информацию об индивидуально-психологических особенностях «проблемного» ребёнка – ученика начальной школы, формирующие навыки правильного поведения с такими детьми в семье и школе. Например, раздел может содержать материалы обучающего семинара по распознаванию взрослыми собственных негативных эмоциональных состояний, возникающих при общении с агрессивными детьми, а также приёмами регуляции психологического равновесия, по обучению навыкам «ненасильственного» общения.

В этом контексте могут быть предложены следующие формы просвещения педагогов и родителей:

- 1) Вебинар «Как помочь агрессивному ребенку учиться?»
- 2) Тренинг «Я вижу, что ты злишься...»
- 3) Памятка для педагога «Способы и правила взаимодействия с агрессивным учеником».

Блок 8. Психопрофилактика отклонений в психическом здоровье и поведении младшего школьника на уроках в начальной школе и трудностей в освоении им ООП НОО.

В этом разделе описывается комплекс психолого-педагогических мер, позволяющих предупредить проблемы в развитии личности ребенка младшего школьного возраста. Так, например, психопрофилактика агрессивного поведения ребёнка младшего школьного возраста (преимущественно на уроке) и трудностей в освоении им ООП НОО ориентирована на формирование у него социальных умений.

Представленные блоки «Навигатора педагога-психолога» являются необходимыми, но не ограничивают возможность их дополнения как

количественно, так и содержательно.

Резюмируя основные положения статьи, можно сделать следующие выводы:

1) Проблема психологического сопровождения на протяжении последнего десятилетия остается актуальной и неразрывно связана с ключевой идеей реформирования современной российской системы образования, а именно: в системе образования должны быть созданы условия для развития и самореализации любого ребенка, при этом полноценное развитие личности должно стать гарантом социализации и благополучия. На современном этапе «психологическое сопровождение» рассматривается как многогранное явление, широко применяемое в различных аспектах образования.

2) Эффективность психологического сопровождения в начальном общем образовании обеспечивается объединением психологической и педагогической деятельности на основе определенной методологии, обеспечивающее современное качество образования. Несмотря на многообразие подходов и моделей психологического сопровождения, оно, прежде всего, ориентировано на оказание помощи и поддержки всех субъектов образовательных отношений с учётом степени их включенности и специфики проблем.

3) Среди эффективных инструментов создания безопасной и комфортной образовательной среды, обеспечивающей достижение планируемых результатов ООП НОО при сохранении психического здоровья младших школьников, в педагогической практике рассматривается «Навигатор педагога-психолога» как совокупности алгоритмов взаимодействия участников образовательных отношений в начальном общем образовании.

Структурно «Навигатор педагога-психолога» представлен в виде блоков, отражающих различные стороны психологического сопровождения младших школьников, которые испытывают трудности в обучении. Содержательное наполнение «Навигатора педагога-психолога» не ограничено и адаптируется под конкретные задачи конкретной ситуации развития младших школьников.

Литература:

1. Адушкина К.В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования [Электронный ресурс]: учебное пособие / К.В. Адушкина, О.В. Лозгачёва; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург: [б. и.], 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

2. Девятова И.Е. Роль субъектности в профессиональной идентичности педагога / И.Е. Девятова // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 3. – С. 154-159.

3. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Минобрнауки России от 19.12.2017) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

4. Михайлова Н.Н. Педагогическая поддержка ребёнка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А. Александрова и др. – М.: Изд. центр МИРОС, 2001. – 208 с.

5. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 г. № 373 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный источник] – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

6. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере

дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

7. Приказ Минтруда России от 24.07.2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог» (психолог в сфере образования)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

8. Скрипова Н.Е. Подготовка педагогов к формированию универсальных учебных действий у младших школьников / Н.Е. Скрипова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 7. – С. 146–150.

9. Эжаева М.А. Развитие психолого-педагогической культуры учителей начальных классов в образовательном пространстве муниципальной методической службы / М.А. Эжаева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 1(34). – С. 54–68.

Сведения об авторах:

Пятакова Евгения Николаевна (г. Кыштым, Россия), директор, МОУ «Средняя общеобразовательная школа №3», e-mail: sosh3@edu.kyshtym.org

Леонтьева Ирина Николаевна (г. Кыштым, Россия), педагог-психолог, МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3», e-mail: sosh3@edu.kyshtym.org

Девятова Ирина Евгеньевна (г. Челябинск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры начального образования, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, e-mail: devyatova74rus@mail.ru

Data about the authors:

E. Pyatakova (Kyshtym, Russia), Director of school № 3 of the city of Kyshtym, e-mail: sosh3@edu.kyshtym.org

I. Leontyeva (Kyshtym, Russia), Teacher-psychologist of school № 3 of the city of Kyshtym, e-mail: sosh3@edu.kyshtym.org

I. Devyatova (Chelyabinsk, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of primary education, Chelyabinsk Institute of retraining and advanced training of teachers, e-mail: devyatova74rus@mail.ru



УДК 159.9

ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ РОССИЙСКИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.В. Шатунова, А.З. Минахметова, И.А. Талышева, М. Пешкова

Аннотация. Статья посвящена проблеме готовности педагогов к реализации инклюзивного образования. Акцент сделан на диагностике профессионально-психологических особенностей педагогов к реализации инклюзивного образования. В анкетировании приняли участие 277 человек из России. Средний педагогический стаж опрошенных педагогов составил 10,3 года. Исследование осуществлялось с использованием анкет: Анкета для выявления самооценки профессиональных компетенций учителя; Анкета для самооценки отдельных видов компетенции учителя в работе с учениками со специальными образовательными потребностями. Сравнение респондентов осуществлялось по параметру – стаж педагогической деятельности. У большинства учителей практически все профессиональные компетенции, необходимые при работе с учащимися с особыми образовательными потребностями, оцениваются испытуемыми на достаточно высоком уровне. Сравнительный анализ полученных данных показывает наличие статистически значимых различий в распределении ответов у педагогов с разным стажем профессиональной деятельности по блоку психолого-педагогических компетенций. Статистический анализ показал, что молодые специалисты лучше осведомлены о психолого-педагогических основах инклюзивного образования. Результаты исследования показали, что учителя в большинстве своем относятся положительно к самой работе в условиях инклюзивного образования. При этом осознают, что у них недостаточно профессиональных и психолого-педагогических компетенций к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивная готовность педагогов, профессиональный компонент инклюзивной готовности педагогов, психологический компонент инклюзивной готовности педагогов.

DIAGNOSTICS OF PROFESSIONAL-PSYCHOLOGICAL READINESS OF RUSSIAN TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION

O. Shatunova, A. Minakhmetova, I. Talysheva, M. Peshkova

Abstract. The article is devoted to the problem of the willingness of teachers to implement inclusive education. The emphasis is on the diagnosis of professional and psychological characteristics of teachers to implement inclusive education. The survey was attended by 277 people from Russia. The average teaching experience of the interviewed teachers was 10.3 years. The study was carried out using questionnaires: Questionnaire to identify self-esteem of professional competencies of teachers; a questionnaire for self-assessment of certain types of teacher competence in working with students with special educational needs. Comparison of respondents was carried out according to the parameter – experience of pedagogical activity. Most teachers have almost all the professional competencies necessary when working with students with special educational needs, and the subjects assess them at a fairly high level. A comparative analysis of the data shows the presence of statistically significant differences in the distribution of answers among teachers with different lengths of professional activity in the block of psychological and pedagogical competencies. Statistical analysis showed that young professionals are better aware of the psychological and pedagogical foundations of inclusive education. The results of the study showed that most teachers are positive about the work itself in an inclusive education. At the same time, they realize that they do not have enough professional, psychological and pedagogical competencies to work with children with special educational needs in the context of inclusion.

Keywords: inclusive education, inclusive educational environment, children with special educational needs, inclusive readiness of teachers, professional component of inclusive readiness of teachers, psychological component of inclusive readiness of teachers.

В 2012 году в России был принят ряд законодательных и правовых актов, регулирующих внедрение непрерывной системы инклюзивного образования людей с особыми образовательными потребностями (ООП), что можно назвать временем начала активного внедрения в учебные заведения страны инклюзивного образования. Сразу после этого в

новом Федеральном законе об образовании в Российской Федерации в понятийном аппарате появилось определение «Инклюзивное образование» [9].

«Ребенок с особыми образовательными потребностями» – понятие относительно новое, применяющееся сегодня для замены терминов, указывающих на неполноценность детей –

«ребенок с нарушениями в развитии», «ребенок с отклонениями в развитии». Впервые термин «особые образовательные потребности» (Special Educational Needs – SEN) был использован в 1978 году в Лондоне, в докладе Комитета по проблемам образования детей-инвалидов и молодых инвалидов. Позже, в 1994 году, в одном из важнейших документов ЮНЕСКО, определяющем политику инклюзивного образования, – «Рамки действий по образованию детей с особыми потребностями» было указано, что «школы должны принимать всех детей, несмотря на их физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности [1]. К ним относятся дети с умственными и физическими недостатками и одаренные дети, беспризорные и работающие дети, дети из отдаленных районов или относящиеся к кочевым народностям, дети, относящиеся к языковым, этническим или культурным меньшинствам, и дети из менее благоприятных или маргинализированных районов или групп населения». Сегодня понятие «особые образовательные потребности» стало частью культуры и образовательной политики в школах большинства стран Европы, в США и Канаде [8].

В настоящее время во всем мире наблюдается тенденция к увеличению численности детей с особыми образовательными потребностями (ООП). По данным ООН в мире насчитывается около 200 миллионов таких детей. Сегодня происходит переосмысление отношения к проблемам обучения и социализации людей с ограниченными возможностями здоровья, что приводит к осознанию необходимости более широкого их включения в различные сферы жизни, важнейшей из которых является образование [5].

В России понятия «инклюзия» и «инклюзивное образование», хотя и знакомы общественности, но, к сожалению, рынок образовательных услуг для детей с ограниченными возможностями здоровья пока еще недостаточно развит. Традиционной формой обучения детей-инвалидов остаются специальные (коррекционные) образовательные учреждения. Дети и подростки не имеют ежедневного социального опыта общения с инвалидами, поэтому часто не воспринимают их равными себе. Как правило, дети с особыми потребностями учатся в коррекционных школах или обучаются на дому, теряя контакт с внешним миром, или нередко отправляются в интернат, где живут в условиях изоляции от обычной жизни.

Инклюзивная образовательная среда как социально-педагогическая система призвана обеспечить возможность совместного включения в образовательный процесс всех субъектов с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Она представляет собой совокупность условий и влияний, создающих основу для формирования и развития комплекса личностных характеристик: способностей, потребностей, интересов, мотивов, личностных смыслов, жизненных планов, в целом определяя ее направленность, в том числе и социальную [7].

Внедрение и развитие инклюзивного образования в системе непрерывного образования зависят от многих факторов. Опыт многих стран свидетельствует о том, что интеграция детей и молодежи с особыми образовательными потребностями происходит наилучшим образом в рамках инклюзивных школ, которые принимают всех детей в рамках какого-либо микросоциума [6]. Именно в таких условиях лица с особыми образовательными потребностями могут добиться самых высоких результатов в плане образования и социальной интеграции. Несмотря на то, что инклюзивные школы обеспечивают благоприятные условия для достижения равных возможностей и полного участия, для достижения ими успеха требуются совместные усилия со стороны учителей, персонала школы, сверстников, родителей, членов семей и добровольцев.

К сожалению, в России в обычной образовательной организации нет специалистов того профиля, который необходим для эффективной работы с особыми обучающимися в соответствии с той или иной нозологией. Поэтому встает необходимость подготовки будущих педагогов к использованию инновационных технологий и методик, которые бы позволили им успешно работать с детьми с ООП в условиях инклюзивного образования.

Актуальный этап в развитии инклюзивного образования требует включенной профессиональной позиции и педагога-психолога. Реализация основных принципов инклюзии невозможна без участия школьного психолога как основной фигуры психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательных отношений. При этом деятельность психолога в системе образования должна рассматриваться как часть общей работы по системному междисциплинарному сопровождению образовательного процесса, от которого во многом зависят эффективность и качество процесса инклюзии.

Проблема готовности педагогов к реализации инклюзивного образования в психолого-педагогической литературе чаще всего рассматривается через реализацию компетенций. Так С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова рассматривают готовность к реализации инклюзивного образования через два основных компонента: профессиональный и психологический. Профессиональная готовность включает в себя следующие компоненты: информационная готовность; владение педагогическими технологиями; знание основ психологии и коррекционной педагогики; знание индивидуальных отличий детей; готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения; знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии; готовность к профессиональному взаимодействию и обучению. Структура психологической готовности включает: эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение); готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение-изоляция); удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [2].

В.В. Хитрюк содержание инклюзивной готовности педагогов предлагает рассматривать через взаимосвязанные между собой социальные, профессиональные и академические компетенции. Согласно автору, готовность педагогов к инклюзивной деятельности включает в себя когнитивный, эмоциональный, конативный, рефлексивный, коммуникативный компоненты, связанные между собой в единую систему [10].

И.В. Возняк при подготовке учителей к инклюзивному образованию в системе повышения квалификации выделяет четыре взаимосвязанных компонента: мотивационный, когнитивный, действенный и рефлексивный [3].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что разные авторы предлагают разную компонентную структуру готовности к инклюзивному образованию. Все структуры содержат профессиональный и психологический компоненты. Как указывает О.С. Кузьмина, «решение любой профессиональной задачи невозможно без психологического компонента профессиональной готовности. Психологический компонент профессиональной готовности находит свое выражение и при понимании сущности инклюзивного образования, формировании

ценностей-знаний об особенностях развития детей с ОВЗ» [4].

Большинство работ, посвященных готовности к инклюзивному образованию, ориентированы на подготовку будущих педагогов, тогда как проблемы практикующих педагогов остаются не рассмотренными.

С целью определения профессионально-психологических особенностей практикующих педагогов к реализации инклюзивного образования было проведено данное исследование.

В 2019 году группой исследователей из России (Елабужский институт Казанского федерального университета, г. Елабуга) и Чехии (Западнечешский университет, г. Пльзень) было проведено анкетирование практикующих педагогов по проблеме профессионально-психологических особенностей педагогов к реализации инклюзивного образования. В анкетировании приняли участие 277 человек из России: 245 женщин (88,4%) и 32 мужчины (11,6%). Педагоги представляли образовательные организации различного уровня: дошкольное образование – 20,6%, начальное общее образование – 28,5%, среднее общее образование – 43,3%, дополнительное образование – 1,8. Возраст участников исследования варьировался от 22 до 65 лет. Средний возраст участников исследования составил 34,2 года.

По стажу педагогической деятельности респонденты разделились на группы следующим образом: стаж работы от 1 до 3 лет – 40,8%; 4 – 5 лет – 11,2%; 6 – 10 лет – 10,1%; 11 – 15 лет – 5,8 лет; 16 – 20 лет – 8,7 лет; 21 – 25 лет – 6,9%; 26 – 30 лет – 8,3%; 31 – 35 лет – 3,6 лет; 36 – 40 лет – 3,2%; более 40 лет – 1,4%. Средний педагогический стаж опрошенных составил 10,3 года.

Исследование осуществлялось с использованием анкет. Анкета для выявления самооценки профессиональных компетенций учителя; Анкета для самооценки отдельных видов компетенции учителя в работе с учениками со специальными образовательными потребностями. Методики были предоставлены коллегами из Западнечешского университета, переведены и адаптированы для русскоговорящей выборки. При обработке результатов исследования были использованы методы математической статистики, такие как χ^2 –Пирсона, корреляционный анализ. Все расчеты осуществлялись в программном обеспечении SPSS. При обработке полученных данных не учитывались такие детали, как пол, персональные исходные данные. Сравнение респондентов

осуществлялось лишь по параметру – стаж педагогической деятельности.

Первая анкета ориентирована на самооценку профессиональных компетенций учителей. В ходе анкетирования было обнаружено, что большинство (58,85%) учителей демонстрируют хорошее знание содержания преподаваемых предметов и качественную подготовку к занятиям. Высокое знание педагогики и психологии показало чуть меньше половины учителей, а точнее 49,1%. Эти учителя в своей профессиональной деятельности при организации образовательного и воспитательного процесса используют теоретические знания в области педагогики и психологии. Также учителя (55,23%) данной выборки показывают хорошие знания в области развития учеников, их личностных характеристик.

Практически все испытуемые достаточно хорошо (94,58%) оценили свои умения составлять учебные программы, методические и образовательные мероприятия; умения использовать разные технические устройства. Компетенции для оценивания контроля знаний учеников с помощью подходящих оценочных методик, интерпретация результатов контроля, доведение результатов контроля до учеников, их родителей, руководства школы большинство респондентов (52,35%) оценивают на среднем уровне.

В организации образовательного процесса практически все учителя продемонстрировали достаточно высокий уровень знания принципов, приемов и методов учебного процесса. 97,1% учителей при организации деятельности учителя и учеников подбор методов и средств обучения осуществляют в зависимости от особенностей и характеристик учеников, отдельного класса.

У респондентов, согласно самооцениванию, лучше всего развиты коммуникативные компетенции (высокий уровень у 65,34%) выражающиеся в умении эффективно общаться с

учениками, их родителями, а также коллегами. Необходимо отметить, что у респондентов высокоразвиты компетенции, связанные с дальнейшим собственным самообразованием и самореализацией (51,62%). Только 2,53% испытуемых педагогов низко оценивают данную компетенцию. Это говорит о том, что большинство педагогов стремятся постоянно повышать свою квалификацию, участвовать в научных и методических мероприятиях, заняты поиском новых сфер в педагогической деятельности и т.д.

Анализ профессиональных компетенций учителя показывает достаточно высокий уровень их развития, что позволяет работать в разных условиях, в том числе и в условиях инклюзии. Статистическая обработка данных показала, что у учителей с разным стажем педагогической деятельности обнаружены статистически значимые различия в знании преподаваемых предметов и качественной подготовки к занятиям. Данное различие подтверждается на $p \leq 0,01$ $\chi^2 = 52,608$. По остальным областям компетенций профессиональной деятельности не обнаружено различий по параметру «стаж педагогической деятельности».

В таблице 1 представлены компетенции, необходимые для методической и психолого-педагогической работы с учениками с особыми образовательными потребностями. Как видно из представленных данных, по всем компетенциям педагоги дают усредненные показатели. То есть при оценке своих собственных способностей учителя продемонстрировали показатели, относящиеся к средней зоне, а крайние (высокий и низкий уровни) встречаются редко. Такого рода ответы можно объяснить низким знанием оцениваемых параметров или неуверенностью респондентов, или проявлением социальной желательности.

Таблица 1. – Компетенции, важные для методической и психолого-педагогической работы с учениками с особыми (специальными) образовательными потребностями

| № | Компетенции | Уровни компетенций | | |
|----|--|--------------------|---------|---------|
| | | низкий | средний | высокий |
| 1. | Диагностика сильных и слабых сторон ученика с целью запланировать учебный процесс | 2,17 | 48,37 | 49,46 |
| 2. | Использование наблюдательных методик для определения уровня социального участия ученика с СОП в классе | 3,97 | 52,35 | 43,68 |
| 3. | Выявление признаков изоляции ученика с СОП в группе (классе) | 5,78 | 57,40 | 36,82 |
| 4. | Выявление проблем ученика с СОП в учебе и их причин | 3,97 | 54,51 | 41,52 |
| 5. | Принятие во внимание образовательных проблем ученика с СОП и их причин | 2,89 | 55,60 | 41,51 |

Продолжение таблицы 1

| | | | | |
|-----|--|------|-------|-------|
| 6. | Выявление эмоциональных проблем ученика с СОП и их причин | 4,33 | 51,62 | 44,05 |
| 7. | Принятие во внимание социальной и воспитательной ситуации в семье ученика с СОП | 3,97 | 53,80 | 42,23 |
| 8. | Сотрудничество со специалистами в целях поиска подхода к ученику с СОП и помощи ему в процессе учебы | 6,50 | 49,10 | 44,40 |
| 9. | Начальная педагогическая диагностика ученика – выявление актуального уровня его знаний, умений, способностей на базе специальной документации, а также собственной диагностики | 5,78 | 51,99 | 42,23 |
| 10. | Способность распознавать и верно интерпретировать невербальные проявления ученика, понимать его эмоциональное состояние | 3,25 | 51,26 | 45,49 |
| 11. | Приспособление учебного процесса актуальным потребностям ученика с СОП | 3,97 | 56,32 | 39,71 |
| 12. | Способность решить различные проблемные ситуации с учетом ученика с СОП | 3,61 | 49,10 | 47,29 |
| 13. | Способность учитывать и трансформировать учебную ситуацию, в которой находится ученик с СОП | 6,50 | 57,04 | 36,46 |
| 14. | Способность находить информацию и увеличивать собственные знания о конкретных СОП, а также их последствиях, искать способы работы с учеником с СОП в классе | 5,41 | 55,60 | 38,99 |
| 15. | Самообразование – целенаправленное использование различных форм самообразования и методического консультирования в области работы с учениками с СОП | 4,33 | 47,65 | 48,02 |
| 16. | Улучшение и изменение собственного поведения и освоение практических знаний, необходимых при обучении учеников с СОП | 3,25 | 49,46 | 47,29 |
| 17. | Постановка и принятие во внимание кратковременных и долговременных целей при обучении ученика с СОП | 3,61 | 50,90 | 45,49 |
| 18. | Саморефлексия, анализ личностного подхода к ученикам в сложных педагогических ситуациях, целенаправленная коррекция собственного поведения | 3,25 | 54,52 | 42,23 |
| 19. | Понимание учеников и осознание их собственной автономии | 3,97 | 46,21 | 49,82 |
| 20. | Коммуникативные способности в работе с учениками, у которых нарушена способность общения или с другими СОП | 4,33 | 51,98 | 43,69 |
| 21. | Сотрудничество с родителями учеников с СОП при планировании учебы | 4,69 | 50,90 | 44,41 |
| 22. | Способность общаться с родителями учеников с СОП при планировании учебы и собственно обучения этих учеников | 6,86 | 51,62 | 41,52 |
| 23. | Знание специфических методов обучения учеников с СОП, учитывающих их нужды | 5,05 | 56,32 | 38,63 |
| 24. | Способность использовать специфические методы оценки и контроля учеников с СОП в процессе учебы | 5,78 | 56,32 | 37,90 |
| 25. | Умение найти подход к ученикам с СОП во время учебы адекватным и эффективным способом | 2,89 | 55,60 | 41,51 |
| 26. | Способность использования современных технологий в процессе обучении учеников с СОП | 3,97 | 54,87 | 41,16 |

Анализ данных, представленных в таблице 1, показывает, что компетенции, связанные с самообразованием учителей и диагностикой сильных и слабых сторон учащихся, оценены учителями на высоком уровне развития. Все остальные компетенции у учителей сформированы на среднем уровне. Следовательно, у большинства учителей практически все компетенции, необходимые при работе с учащимися с особыми образовательными потребностями, реализуются на достаточно высоком уровне.

Детальный анализ сформированности отдельных видов компетенций учителя в работе с

учениками с ограниченными возможностями здоровья показал, что наблюдаются достоверные различия в способностях осуществлять диагностику сильных и слабых сторон ученика с целью организации образовательного процесса ($p \leq 0,05$ $\chi^2=33,65$), в выявлении признаков изоляции учеников со специальными образовательными потребностями ($p \leq 0,05$ $\chi^2=30,38$), в выявлении их проблем и причин в учебе ($p \leq 0,05$ $\chi^2=29,05$) у педагогов с разным стажем педагогической деятельности. В ходе исследования также обнаружены статически значимые различия у педагогов с разным стажем педагогической деятельности в способности

осуществлять личностную диагностику учащихся, в том числе и с особыми образовательными потребностями ($p \leq 0,01$ $\chi^2=41,2$), в способности распознавать и правильно интерпретировать невербальные проявления учащихся, понимать их эмоциональное состояние ($p \leq 0,01$ $\chi^2=38,2$). Различия у учителей с разным стажем профессиональной деятельности зафиксированы и в показателях самообразования ($p \leq 0,01$ $\chi^2=37,2$) и освоения практических знаний, необходимых при обучении учеников с ООП ($p \leq 0,01$ $\chi^2=46,5$). Сравнительный анализ полученных данных показывает наличие статистически значимых различий в распределении ответов у педагогов с разным стажем профессиональной деятельности. Это может быть объяснено, с одной стороны, некоторыми различиями в содержании профессионального образования учителей, а с другой стороны – особенностями педагогического опыта учителей.

Проведенный корреляционный анализ показал четко структурированную систему профессиональных компетенций и компетенций, необходимых учителям в работе с учениками с особыми образовательными потребностями. То есть для осуществления профессиональной деятельности необходима сформированность всех вышерассмотренных компетенций. Но при этом для данной выборки испытуемых системообразующими компонентами при реализации инклюзивного образования выступают следующие компетенции: использование знаний по психологии и педагогики при организации образовательного и воспитательного процесса и оценки учеников; знание личностных характеристик учащихся; способность решать различные проблемные ситуации ученика с особыми образовательными потребностями; способность повышать собственные знания о специальных образовательных потребностях, а также искать способы работы с учащимися с особыми образовательными потребностями; коммуникативные способности в работе с учениками с особыми образовательными потребностями. Именно эти компетенции обратно пропорциональны стажу педагогической деятельности. То есть у педагогов с большим стажем профессиональной деятельности данные компетенции менее сформированы. И наоборот, молодые специалисты лучше ориентированы в этих компетенциях. Данная закономерность может быть объяснена тем, что большая часть испытуемых данной выборки знакомы с психолого-педагогическими основами

инклюзивного образования еще в стенах педагогических вузов. А педагоги со стажем педагогической деятельности восполняют данные пробелы через самообразование и в рамках повышения квалификации.

В ходе исследования учителям образовательных учреждений задавался ряд вопросов, на которые давались развернутые ответы. Анализ ответов на вопросы показывает низкий уровень подготовленности учителей к работе с учащимися с особыми образовательными потребностями. Так при ответе на вопрос: «Что вы думаете об обучении учеников с особыми образовательными потребностями в обычных школах?» большинство учителей считают, что обучение таких детей в обычных школах возможно только при создании специальных условий, а также при наличии подготовленных кадров. Ряд педагогов говорили об отдельном обучении лиц с образовательными потребностями. Оптимальным количеством учащихся в рамках инклюзивного образования, по мнению учителей, считается не более пяти учеников с особыми образовательными потребностями на класс из 20 человек. 50% учителей при ответе на вопрос «Встречались ли вы раньше с учениками с особыми образовательными потребностями?» ответили отрицательно, то есть им не приходилось обучать таких детей.

Отвечая на вопрос «Думаете, что у вас достаточно знаний для работы с такими учениками?» – 64% педагогов ответили, что не обладают достаточными знаниями для работы с учащимися с особыми образовательными потребностями. И только 36% учителей оценивают свои знания для работы с такими учащимися – достаточными. И те, и другие считают, что недостающую информацию они могут получать в рамках курсов повышения квалификации, вебинаров и интернет-ресурсов по проблемам инклюзивного образования и психологических особенностей лиц с особыми образовательными потребностями, а также через чтение специальной литературы.

Педагоги понимают, что к ученикам с особыми образовательными потребностями необходим иной подход, чем к другим ученикам. Они считают, что учебный материал детям с особыми образовательными потребностями необходимо давать частями, использовать приемы многократного повторения, наглядность, т.е. необходим индивидуальный подход с учетом специфики отклонения. Однако, к сожалению, при ответе на вопрос: «Какие методы и технологии вы чаще всего используете при работе

с учениками с особыми образовательными потребностями?», педагоги не смогли назвать ни одного метода и ни одной технологии.

Среди компетенций, наиболее важных при работе с учащимися с особыми образовательными потребностями, учителя на первую позицию ставят психолого-педагогические компетенции: знание и учет возрастных, индивидуальных особенностей учащихся; установление доверительных отношений с учеников. И только на вторую позицию ставят профессиональные компетенции, связанные с построением учебного процесса с учетом особенностей отдельных учеников. При этом у педагога должны быть сформированы такие личностные качества, как терпеливость, уравновешенность, тактичность.

Среди проблем, с которыми сталкивается учитель в работе с учениками с особыми образовательными проблемами, были названы: нежелание родителей обучать своих детей в одном классе с детьми с особыми образовательными потребностями; трудности в адаптации лиц в ограниченных возможностях здоровья к условиям обычной жизни; установление взаимоотношения с такими детьми; знание психологических особенностей в зависимости от нозологии и т.д. Педагоги отметили, что испытывают затруднения в

решении таких проблем. Наиболее сложными проблемами для учителей являются: создание условий для совместного обучения обычных детей и детей с особыми образовательными потребностями; индивидуальный подход к каждому ребенку и отсутствие опыта работы с такими детьми. Отрадно, что возникающие трудности учителя решают не самостоятельно, а могут обратиться к педагогу-психологу, коллегам.

Следует отметить, что учителя в большинстве своем относятся положительно к самой работе в условиях инклюзивного образования. Но при этом говорят о создании специальных условий и совместной деятельности специалистов, родителей. Часть учителей считают, что дети с ООП должны учиться в специальных учреждениях. Согласно результатам опроса, большое количество педагогов никогда профессионально не сталкивались с детьми с особыми образовательными потребностями. Они осознают, что у них недостаточно профессиональных компетенций к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии.

Полученные результаты говорят о том, что в настоящий момент педагог, работающий в условиях инклюзивного образования и не имеющий специального образования, нуждается в специфических знаниях.

Литература:

1. Алехина С.В. Особые образовательные потребности как категория инклюзивного образования / С.В. Алехина // Российский научный журнал. – 2013. – № 5(36). – С. 132–139.
2. Алехина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.
3. Возняк И.В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук / И.В. Возняк. – Белгород. – 2017. – 225 с. – С. 61.
4. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук / О.С. Кузьмина. – Омск. – 2015. – 319 с. – С. 67.
5. Максимова Н.А. Инклюзивное образование в России: история, состояние и риски / Н.А. Максимова // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 9. – С. 113–120.
6. Модели реализации инклюзивного образования в современном мире / О.В. Вольская, Н.Ю. Флотская, С.Ю. Буланова, З.М. Усова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 965–971.
7. Романова Г.А. О модели развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивной образовательной среды: сборник статей / Г.А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч. 4. – С. 180–187.
8. Сигал Н.Г. Концепция инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в зарубежной педагогике / Н.Г. Сигал // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 3. – С. 133–143.
9. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
10. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования: монография / В.В. Хитрюк. – Барановичи: БарГУ, 2015. – 276 с.

Сведения об авторах:

Шатунова Ольга Васильевна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: olgashat67@mail.ru

Минахметова Альбина Зульфатовна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: minah_alb@mail.ru

Талышева Ирина Анатольевна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: ira.talysheva@mail.ru

Михаэла Пешкова (г. Пльзень, Чешская Республика), кандидат филологических наук, Педагогический факультет Западночешского университета в Пльзене, Чешская Республика, e-mail: peskova@krf.zcu.cz

Data about the authors:

O. Shatunova (Kazan, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Yelabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University, e-mail: olgashat67@mail.ru

A. Minakhmetova (Kazan, Russia), Candidate of Psychology Sciences, Assistant Professor, Yelabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University, e-mail: minah_alb@mail.ru

I. Talysheva (Kazan, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Yelabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University, e-mail: ira.talysheva@mail.ru

M. Peshkova (Pilsen, Czech Republic), Candidate of Philology, Faculty of Education of the University of West Bohemia in Pilsen, Czech Republic, e-mail: peskova@krf.zcu.cz



УДК 173.7 + 37.015.3

РЕТРОСПЕКТИВА МОРАЛЬНЫХ УСТОЕВ РОССИЙСКОЙ СЕМЬИ В АСПЕКТЕ ЗОЛОТОГО ПРАВИЛА НРАВСТВЕННОСТИ

А.С. Разорвина

Аннотация. В статье рассматривается такое понятие как моральные устои семьи, которые будут различными в разные исторические периоды. Моральные устои должны соответствовать общечеловеческим ценностям, т.к. именно такие ценности являются основой формирования моральных норм у ребенка в семье. Во все времена существования семьи как социального института человечеством предпринимались попытки создания некоего свода правил, морального кодекса поведения в семье, в качестве примера рассмотрен «Домострой». Автор обосновывает мысль о том, что современный человек негативно относится ко всякого рода границам, рамкам и длинным спискам правил, инструкций вызывают внутренний конфликт, ограничивают свободу. С этой позиции «золотое правило нравственности» является простым и понятным даже ребенку императивом, который, по сути, может заменить длинные списки правил. Представленное исследование имеет большой психолого-педагогический потенциал, т.к. ориентация на соблюдение нравственных норм в семейных отношениях способствует развитию нравственного сознания личности каждого члена семьи.

Ключевые слова: ценности, золотое правило нравственности, моральные устои, семейные отношения, личность, нравственное поведение, нравственное сознание, нравственные чувства.

RETROSPECTIVE OF THE MORAL FOUNDATIONS OF THE RUSSIAN FAMILY IN THE ASPECT OF THE GOLDEN RULE OF MORALITY

A. Razorvina

Abstract. The article discusses such a concept as the moral principles of the family, which will be different in different historical periods. Moral principles must correspond to universal values, because it is these values that are the basis for the formation of moral standards of the child in the family. At all times of the existence of the family as a social institution, mankind made attempts to create a certain set of rules, a moral code of conduct in the family, "Domostroy" was considered as an example. The author substantiates the idea that a modern person negatively refers to all kinds of borders, frames, and long lists of rules and instructions cause internal conflict and limit freedom. From this point of view, the "golden rule of morality" is an imperative that is simple and understandable even for a child, which, in fact, can replace long lists of rules. The presented study has great psychological and pedagogical potential, because orientation to compliance with moral standards in family relations contributes to the development of moral consciousness of the personality of each member of the family.

Keywords: values, the golden rule of morality, moral principles, family relationships, personality, moral behavior, moral consciousness, moral feelings.

Моральные устои семьи определяются как теоретические представления, концепции, правила, определяющие мысли и поведение человека в семье. Моральные устои – привычка, выработанная каким-либо воспитанием. На первый взгляд может показаться, что бытовые привычки – динамическое, подвижное образование личности, а моральные привычки – абсолютны, неизменны. Но все, что касается человека – относительно. Добро, зло, правда, ложь – понятия относительные, т.е. каждый понимает их в зависимости от своего воспитания и среды обитания. Когда создается новая семья, соединяются люди, которые были воспитаны в разных условиях и семьях. Для того, чтобы счастливо жить своей семьей и воспитывать своих детей добродетельно, необходимо выработать моральный устой семьи.

Основными функциями семьи считаются репродуктивная и воспитательная (С.Н. Гавров, Т.К. Ким, В.Я. Титаренко, Л.Б. Шнейдер и др.). С течением времени происходит изменение функций: они могут утрачиваться полностью или трансформироваться в соответствии с новыми социальными, экономическими и политическими условиями. Повышается уровень терпимости к нарушениям норм поведения в сфере брачно-семейных отношений, например, рождению детей вне брака, супружеским изменам и т.д. В современной семье возросло значение эмоциональной функции, духовного общения, сексуально-эротической составляющей. Брак рассматривается все более как союз, основанный на эмоциональных связях, а не на хозяйственно-экономических.

По мнению Е.В. Золотухиной-Аболиной

современные люди в большинстве своем не являются образцами для подражания, т.к. часто бывают жадны, жестоки, несправедливы, нечестны, эгоистичны, поддаются низменным страстям и безразличны к страданиям других. Кроме того, не знают настоящей любви, сводя ее смысл лишь к физическому соединению тел [4, с.489]. Пропаганда насилия, жестокости и разврата с федеральных каналов и из сети Интернет негативно влияет на неокрепшую детскую психику.

Таким образом, проблема воспитания нравственной личности является крайне актуальной на современном этапе; границы нравственности и безнравственности размываются в сознании людей. Говоря о нравственной личности, мы должны упомянуть понятия «нравственное поведение» (обусловленное нравственными нормами и принципами, регулирующими отношения людей в данном обществе), «нравственное сознание» (отражение реальных отношений людей друг к другу и к различным формам жизни общества в виде совокупности принципов, норм, оценок, регулирующих общение и поведение людей в целях достижения единства социальных и личных интересов) и «нравственные чувства» (высшие чувства, которые человек переживает в связи с осознанием соответствия (тогда человек может испытывать такие чувства, как доброжелательность, любовь, патриотизм, сочувствие и др.) или несоответствия (тогда человек испытывает сожаление о совершенном поступке, чувство стыда, раскаяния т.д.) его поведения требованиям общественной морали).

Анализ имеющихся исследований по данной проблеме (С.Ф. Анисимов, О.Г. Дробницкий, Б.Т. Лихачев и др.) показал, что именно ценности: личностные (жизнь человека, физическое здоровье, честь и достоинство личности, права человека, в том числе ребенка); национальные (родная земля, родной язык, история народа, национальная культура, святыни); государственные (родина, уважение к государственным символам, патриотизм); семейные (родители, родные, отчий дом, традиции семьи и т.д.); общечеловеческие (истина, добро, благо, красота и другие) должны стать фундаментом, на котором происходит формирование норм морали у ребенка [5, с.4].

Воспитание подрастающего поколения нравственными, добродетельными людьми – цель современного общества, т.к. добродетельный нравственный человек ориентирован на благо общества и государства [7, с.60]. Названная цель лучше всего достигается в семейном воспитании

при условии, что родители и другие воспитывающие взрослые члены семьи имеют высокие моральные устои, которые соответствуют общечеловеческим ценностям. На данном этапе развития общества мы можем наблюдать, что во многих случаях семья не справляется с возложенной на нее функцией. По мнению А. Лапина, главная причина деградации семьи как социального института и провала ее воспитательной функции заключается в резком падении уровня жизни населения, «бедность плодит неблагополучные семьи» [6].

Процесс воспитания нравственных качеств у человека – длительный процесс, никогда нельзя сказать, что этот процесс полностью завершен, т.к. пределов у нравственного развития нет, никто не может сказать, что достигнут конечный результат в воспитании нравственности. Изменения в культуре и обществе, влияющие на нравственность человека, происходили в прошлом, происходят в данный момент и будут происходить в будущем, и предвидеть их невозможно. Поэтому мы считаем необходимым для образовательных организаций (детские сады и общеобразовательные школы) проводить работу с родителями именно в направлении повышения нравственности семейных отношений.

Попытки составить свод правил, с помощью которых упорядочивалось бы поведение членов семьи, предпринимались с тех пор, как семья возникла. И в древнем мире, и в наше время была и есть задача обеспечить человека всеми нравственными качествами, которые помогли бы ему правильно осмыслить существование в мире, отношение к семье, самому себе и людям, которые живут рядом. На Руси (XVI в.) в качестве такой попытки можно упомянуть «Домострой» – 64 главы свода житейских правил (хотя существуют и другие подобные сборники наставлений, более ранние «Поучение Мономаха», «Златоуст», «Стоглав»). «Домострой» является памятником педагогической мысли на Руси и фактически «Домострой» систематизировал и оформил сложившиеся в то время морально-этические нормы поведения. В обыденном сознании существует стереотип, что «Домострой» – это синоним авторитарности, жестокости в семейных отношениях, практически название этой книги стало нарицательным для подобных отношений. Современные родители редко вспоминают какие-либо иные наставления из «Домостроя», кроме применения ко всем домашним телесных наказаний. На самом же деле, книга не противоречит гуманистическим ценностям, в

центре внимания – вопросы воспитания детей и этика семейных отношений. Этическое ядро книги – христианское соединение веры, закона и любви: «Самому тебе, господину, и жене, и детям, и домочадцам – не красть, не блудить, не лгать, не клеветать, не завидовать, не обижать, не наушничать, на чужое не посягать, не осуждать, не бражничать, не высмеивать, не помнить зла, ни на кого не гневаться, к старшим быть послушным и покорным, к средним – дружелюбным, к младшим и убогим – приветливым и милостивым, всякое дело править без волокиты и особенно не обижать в оплате работника, всякую же обиду с благодарностью претерпеть ради Бога: и поношение, и укоризну, если поделом поносят и укоряют, с любовью принимать и подобного безрассудства избегать, а в ответ не мстить. Если же ни в чем не повинен, за это от Бога награду получишь. А домочадцев своих учи страху Божию и всякой добродетели, и сам то же делай, и вместе от Бога получите милость» [3].

В рамках наших исследований и организации работы с родителями дошкольников в ДООУ по их ориентации на нравственные семейные отношения мы обращаем их внимание на вечные семейные ценности, как раз такие, о которых написано в «Домострое». Во время проектной работы родители составляют свод своих семейных законов. В среднем в таких кодексах бывает 8 – 10 правил, например таких: «Уважать друг друга и учитывать мнение каждого, даже во время ссор и конфликтов», «Доверять членам своей семьи», «Помогать друг другу», «Проявлять свою любовь словами и поступками» и т.д. В некоторых случаях составление такого свода носит формальный характер.

Психологи полагают, что наличие объемного списка правил, инструкций действует на человека угнетающе, вызывает внутренний протест, тем более дома, в семье. Современный человек, живущий в цифровой среде, в глобализованном мире, считает главной ценностью личную свободу, отсутствие излишнего количества инструкций. Поэтому так называемое «золотое правило нравственности», которое упоминалось еще в VI – V в. до н.э. Аристотелем [1, с.265] (а также Сократом, Платоном, Сенекой, Конфуцием и др. в виде созвучных суждений), «золотым» было названо в XVIII в. (А.А. Гусейнов [2, с.25]) приобретает особую значимость в формировании семейного морального устоя. Правило имеет

множество формулировок: «Поступай с другими так, как хочешь, чтобы поступали с тобой» (положительный аспект), «Не делай другим того, чего не хочешь по отношению к себе» (отрицательный аспект). Различные формулировки «золотого правила» встречаются в священных книгах мировых религий: «Возлюби ближнего твоего, как самого себя» (Иудаизм – Пятикнижие, Христианство – Евангелие) «Делайте всем людям то, что вы желали бы, чтобы вам делали люди, и не делайте другим того, чего вы не желали бы себе» (Ислам, Коран), «Пусть [человек] не причиняет другому того, что неприятно ему самому» (Индуизм). В любой из формулировок правило понятно любому человеку, даже маленькому ребенку (что важно для семейного воспитания и семейных отношений) и является универсальным, т.е. может заменить собой длинные списки правил. Мы полагаем, что «золотое правило нравственности» вместо длинного списка инструкций является психологическим условием эффективности педагогического воздействия членов семьи друг на друга.

А.П. Скрипник считает, что это правило стало «квинтэссенцией нравственного отношения к другому человеку вообще» [8, с.12]. Человек, воспитанный на основе «золотого правила нравственности», живущий в соответствии с ним, делает все возможное, чтобы оно было обращено на других людей. Обращенность «золотого правила нравственности» не только на себя, а на других людей, делает человека подлинно добродетельным. Воспитание добродетелей в человеке, их обращенность на других людей создает условия для того, чтобы человек был верным своей родине, борющимся и созидающим, что и является целью воспитания подрастающего поколения.

Психолого-педагогический потенциал нашего исследования состоит в том, что, способствуя формированию моральных устоев семьи и направляя на соблюдение нравственных норм в семейных отношениях (таких, как «золотое правило нравственности», например), мы ориентируем родителей дошкольников на развитие их личности прежде всего как нравственного существа, формирование нравственного сознания, нравственного поведения и нравственных чувств, что выводит личность на высший уровень ее развития.

Литература:

1. Аристотель. Сочинения / Аристотель: в 4 т. - М.: Мысль, 1983. - Т.4. - 830 с.
2. Гусейнов А.А. Этика: учеб. для студентов вузов / А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян. - Москва: Гардарики, 1998. - 470 с.
3. Домострой: Кн., которая содержит в себе полез. сведения, поучения и наставления всякому христианину - и мужу, и жене, и детям, и слугам, и служанкам. - Минск: Творч.-произв. центр «Полифакт», 1991. - 47 с.
4. Золотухина-Аболина Е.В. Этика: учебное пособие / Е.В. Золотухина-Аболина. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2013. - 524 с.
5. Казимирская Т.А. Ценностные ориентации в нравственном воспитании детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Казимирская Тамара Анатольевна. - М.: 2002. - 25 с.
6. Лапин А.Е. Оценка социально-экономического потенциала Ульяновской области / А.Е. Лапин, В.П. Смолькин // Вестник Самарского государственного экономического университета. - 2016. - № 6(140). - С. 60-66.
7. Мораль и нравственность как предмет педагогической рефлексии. Лекция 1: Становление понятий «мораль» и «нравственность» в трудах древних мыслителей и классиков европейской философии; сост.: А.В. Гущина. - Самара: ПГСГА, 2015. - 72 с.
8. Скрипник А.П. Этика: учебник / А.П. Скрипник. - М.: Проект, 2004. - 346 с.

Сведения об авторе:

Разорвина Анна Сергеевна (г. Ульяновск, Россия), старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, e-mail: anna141281@mail.ru

Data about the author:

A. Razorvina (Ulyanovsk, Russia), Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, e-mail: anna141281@mail.ru



ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.072

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТРОЛЛЕРОВ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

В.И. Рерке, Я.А. Портная

Аннотация. В последнее десятилетие стали появляться такие явления, как кибербуллинг, троллинг и другие формы сетевого преследования личности. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска психологически безопасных условий в информационном пространстве. Цель статьи – представить исследование, в котором рассмотрены психологические особенности личности людей, занимающихся интернет-троллингом. Определены особенности личностной сферы людей, занимающихся сетевым троллингом, которые проявляются в типе темперамента, агрессии, эмоциональной сфере. Установлено, что интернет-троллинг может быть спровоцирован негативным эмоциональным опытом взаимодействия с близкими лицами, комплексами, связанными с отношением к себе. Полученные результаты исследования, могут найти свое отражение при составлении программ профилактики троллинга в образовательных организациях и психолого-педагогической коррекции особенностей личности троллеров.

Ключевые слова: интернет-троллинг, особенности личности троллеров, агрессия, мотивы троллинга.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF TROLLERS OF SOCIAL NETWORKS

V. Rerke, I. Portnaia

Abstract. In the last decade, such phenomena as cyberbullying, trolling and other forms of network pursuit of an individual have begun to appear. The relevance of the study is due to the need to search for psychologically safe conditions in the information space.

The purpose of the article is to present a study that discusses the psychological characteristics of the personality of people involved in Internet trolling. The features of the personal sphere of people involved in network trolling, which are manifested in the type of temperament, aggression, emotional sphere, are determined. It has been established as Internet trolling, can be triggered by negative emotional experience of interaction with close people, complexes related to self-attitude. The results of the study can be reflected in the compilation of programs for the prevention of trolling in educational organizations and psychological and pedagogical correction of personality characteristics of trolls.

Keywords: internet trolling; features of personality inherent in trolls; aggression; explanation of trolling.

Всеобщая компьютеризация и развитие сети интернет во всем мире оказывают влияние на разнообразные стороны жизни человека, связанные как с рабочей и учебной деятельностью, так и с межличностным общением. В процессе развития сетевых коммуникаций начала формироваться своя специфика общения, основанная на открытости информации, публичности, ограниченной или полной анонимности. В связи с этим важной особенностью общения в сети интернет является то, что можно скрыть настоящие эмоции и намерения участников беседы. Таким образом, в социальных сетях формируются направления троллинга, буллинга и моббинга. Изучение этих социально-психологических форм деструктивного поведения актуально как с позиции «жертвы», так и позиции «агрессора» [1;2;6;9]. Троллинг— вид виртуальной коммуникации с нарушением этики сетевого взаимодействия, выражающейся в виде проявления различных форм агрессивного,

издевательского и оскорбительного поведения [11;13].

В зарубежной психологии изучением троллинга занимались А.М. Хорн, Б. Глейзер, Т.В. Сейджер [4;11;13].

В отечественной психологии до недавнего времени психологическая травля вообще не рассматривалась как специфическая ситуация социального взаимодействия. Отдельные ее элементы описывались как проявления агрессивности, виктимизации личности, а также в контексте изучения социального статуса в группе [3;7;9;10;14].

По мнению Е.Н. Волковой и Е.В. Гребенкина, психологическая травля в сети интернет может быть обоснована типом темперамента и особенностями проявления эмоциональной сферы личности агрессора [3;5;7].

Вместе с тем Кутузова Д.А. обращает внимание на то, что все эти описания пытаются найти причину травли в каких-то внутренне присущих детям личностных особенностях и

упускают из вида специфику троллинга – самоутверждение за счет систематического унижения другого [9].

Шулер Д. считает, что одним из возможных объяснений увеличения числа случаев троллинга может быть «эффект растормаживания в Сети», который ведет к ослаблению социальных ограничений из-за таких факторов, как интернет-анонимность и невидимость [11].

По определению И.С. Кона, троллинг – это запугивание, унижение, травля, физический или психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить его себе [8].

Методологической основой исследования явилась концепция В.Н. Мясищева о развитии личности, в которой автор выделяет понятие «отношение», замыкающее на себя все психологические характеристики личности.

Цель данной публикации – изучить психологические особенности личности людей, занимающихся сетевым троллингом.

В исследовании приняло участие 90 троллеров, отобранных методом стихийной выборки, которые на момент опроса находились в сообществах различной провокационной направленности. Средний возраст испытуемых 18,7 лет. Исследование проведено на базе дух социальных сетей.

С целью изучения мотивов троллинга, на основании анкеты В. Петросянц [12], разработан опросник, включающий в себя следующие открытые вопросы: 1. Как давно вы занимаетесь троллингом. 2. Какова ваша цель психологической «травли» в социальной сети. 3. Имеется ли материальная выгода от троллинга в социальных сетях. 4. По какому принципу происходит выбор «жертвы».

В результате количественного и качественного анализа ответов на первый вопрос анкеты можем констатировать, что менее полугода занимаются троллингом 43% опрошенных; от 6 месяцев до года – 47% испытуемых; от 1 года до 2 – 3 лет – 9%; более 3 лет – 1%. Из вышеприведенных фактов делаем вывод, что «троллинг» по большей части является мимолетным увлечением, которое захватило в свои ряды многих, так называемых «троллей», на пике своей популярности и известности. К тому же, зачастую, администраторы сообществ, на спаде пика активности в своих группах и в целях оживления топиков, могут приглашать троллей как через прямые приглашения в личных сообщениях, так и через так называемый «вброс» провокационной информации, для самозарождения сетевого конфликта.

Следующий вопрос анкеты направлен на изучение целей троллинга. Так, 68% респондентов троллят своих «жертв» ради развлечения; 22% испытуемых отмечают, что посредством троллинга выливают свой негатив на неугодных людей; 8% респондентов таким образом мстят окружающим; 2% опрошенных извлекают выгоду. Отметим, что под извлечением выгоды понимается повышение собственной активности в любом сетевом сообществе (1% опрошенных), либо подрыв репутации сетевого сообщества, дорожащего своей репутацией (1% опрошенных). Более подробной информации о том, что же все-таки получили респонденты за свой «труд» (сетевую активность пользователей как администраторы, или они выступали в качестве приглашенных провокаторов за какие-либо материальные или нематериальные блага) получить не удалось.

Ответы на третий вопрос анкеты распределились следующим образом: материальную выгоду от троллинга имеют 2% испытуемых; 98% респондентов финансово не заинтересованы в «травли» своих жертв. Следовательно большинство опрошенных респондентов «троллят» людей в социальных сетях в качестве развлечения и, фактически, ничего ценного для себя не имеют.

Также нас интересовали ответы на вопрос относительно принципа выбора «жертв». 54% испытуемых склонны считать, что чем быстрее человек вступает в контакт с агрессором, поддается на вербальную провокацию, тем ниже уровень его интеллекта. 4% опрошенных выбирают «жертв» по национальному признаку, 42% респондентов по неустойчивой эмоциональной реакции, которая определяется по странице социальной сети.

Исходя из полученных данных, достаточно легко понять причины выбора «жертвы». Так, по мнению троллеров, высокоинтеллектуальный человек с меньшей вероятностью будет вступать в заведомо провокационный диспут, стремиться выиграть спор с преследователем. В то же время люди с неустойчивым эмоциональным состоянием легче выходят из себя и тем самым становятся легкими жертвами интернет-провокаторов. При этом оценка значимости последствий троллинга является отнюдь не показателем того, что сетевые провокаторы переживают за своих жертв, они скорее хотят, чтобы сетевые конфликты портили репутацию и сказывались на их жертве в дальнейшем.

Далее мы изучали распределение троллеров по ведущему типу темперамента (методика Айзенка). Установлено, что меланхолики, среди

опрошенных троллей, составляют 42%, холерики 28%, флегматики – 17% и сангвиники 13%. Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что интернет-троллингом чаще всего занимаются меланхолики и холерики, предположительно, это можно объяснить тем, что и тот, и другой тип темперамента имеют неуравновешенную нервную систему согласно теории темперамента И.П. Павлова; у них ярче проявляется эмоциональная нестабильность, выражающаяся в агрессивном отношении к окружающим. Испытуемые начинают «троллить» окружающих, причем не только тех, кто ранее вызвал в них, негативные эмоции, но и тех, кто как-либо, прямо или косвенно напоминает им о них.

Обратимся к результатам диагностики по методике «Незаконченные предложения» Сакса, Леви. Так, положительное эмоциональное отношение у респондентов проявляется по шкалам «Отношение к отцу» – 3 балла, «Страхи и опасения» – 2 балла, «Отношение к сотрудникам» – 2 балла, «Отношение к матери» – 3 балла. При этом отрицательное эмоциональное отношение у респондентов проявляется по шкалам «Отношение к себе» – -3 балла; «Отношение к вышестоящим лицам» – -3 балла; «Сексуальные отношения» – -4 балла. Исходя из данных результатов, можно предположить, что такой вид общественно-деструктивного поведения как интернет-троллинг может быть спровоцирован негативным эмоциональным опытом, связанным с негативным опытом взаимодействия с близкими людьми, а также комплексами, связанными с отношением к себе.

Результаты, полученные по итогам исследования по методике изучения агрессии Басса-Дарки свидетельствуют, что у 12% людей, занимающихся Интернет-троллингом, низкий уровень физической агрессии и чувства вины (9% респондентов). При этом у 74% испытуемых высокий уровень косвенной агрессии, раздражения присутствует у 83% исследуемых, негативизма – у 87%, обида – у 84%, высокий уровень вербальной агрессии выявлен у 91% респондентов и незначительно повышенный уровень враждебности у 34%. Данное распределение различных видов агрессии свидетельствует о том, что все респонденты, занимающиеся троллингом посредством сети интернет, враждебно и негативно настроены по отношению к обществу. Полагаем, что именно высокий уровень враждебности подталкивает людей на проявление опосредованной агрессии против окружающих, посредством сети интернет. В то же время низкий уровень чувства вины не

вызывает моральных препятствий для выражение агрессии на окружающих в условиях специфики интернет-общения.

Подводя итог результатов исследования, можно констатировать, что такая форма поведения как интернет-троллинг наиболее сильно проявлена у меланхоликов и холериков. Так, среди меланхоликов были установленные следующие значимые корреляционные взаимосвязи:

1) со шкалой «Отношение к отцу», методики «Незаконченные предложения» Сакса-Леви: $r = -0,5$, $p < 0,05$ указывают на обратную корреляцию признаков и говорят о том, что у людей с типом темперамента меланхолик проявляется более негативная эмоциональная оценка по отношению к образу отца, основанная на прошлом опыте. При этом важно учитывать, что эмоциональное отношение к образу отца не обязательно отрицательное, оно может быть с положительными результатами, но более низкими, в сравнении с людьми, обладающими другими типами темперамента.

2) $r = -0,66$, $p < 0,05$ со шкалой «Отношение к себе» указывает на относительно значимую обратную корреляционную взаимосвязь. Данные свидетельствуют о том, что троллеры-меланхолики относятся к себе хуже, чем представители других типов темперамента.

3) $r = 0,6$, $p < 0,05$ коэффициент корреляции меланхоликов со шкалой «Отношение к своему прошлому» имеет прямую корреляционную взаимосвязь. Следовательно, меланхолики-троллеры хорошо относятся к опыту из своего прошлого в сравнении с людьми, обладающими другими типами темперамента.

4) $r = 0,5$, $p < 0,05$ коэффициент корреляции со шкалой «Негативизм» по методике определения агрессивности Басса-Дарки; $r = 0,7$, $p < 0,05$ со шкалой «Обида»; $r = 0,65$, $p < 0,05$ со шкалой «Подозрительность»; $r = 0,75$, $p < 0,05$ со шкалой «Враждебность»; $r = 0,6$, $p < 0,05$ со шкалой «Вербальная агрессия». Предполагаем, что меланхолики – троллеры склонны выступать против общественных устоев, обижаться, с подозрением относиться к окружающим людям.

Среди троллей-флегматиков были установлены следующие значимые корреляционные взаимосвязи:

1) со шкалами «Нереализованные возможности» и «Отношение к начальнику» методики Сакса-Леви: $r = -0,6$, $p < 0,05$ и $r = -0,6$, $p < 0,05$. Можно предположить, что эмоциональные проблемы данных испытуемых могли подтолкнуть к началу своей потенциально деструктивной деятельности в сети интернет.

2) со шкалами опросника Басса – Дарки: $r = -0,5$, $p < 0,05$ – «Физическая агрессия»; $r = -0,8$, $p < 0,05$ – «Раздражительность»; $r = -0,8$, $p < 0,05$ «Обида»; $r = -0,6$, $p < 0,05$ «Подозрительность»; $r = -0,8$, $p < 0,05$ «Враждебность» и $r = -0,8$, $p < 0,05$ со шкалой «Агрессивность». $r = 0,6$, $p < 0,05$ со шкалой «Косвенная агрессия» и $r = 0,75$, $p < 0,05$ «Чувство вины». Данные результаты говорят, об относительно более спокойном и уравновешенном характере троллей-флегматиков в сравнении с другими респондентами нашего исследования, занимающихся троллингом.

У троллей-холериков выявлены следующие корреляционные взаимосвязи:

1) со шкалами методики «Незаконченные предложения» Сакса-Леви: $r = 0,5$, $p < 0,05$ коэффициент корреляции со шкалой «Отношение к отцу»; $r = 0,6$, $p < 0,05$ «Отношение к противоположному полу»; $r = 0,6$, $p < 0,05$ «Чувство вины». Коэффициент корреляции $r = -0,5$, $p < 0,05$ со шкалой «Отношение к будущему» означает, что данные респонденты испытывают тревогу относительно своего будущего сравнительно больше, чем остальные участники исследования.

2) Опросник Басса-Дарки: коэффициент корреляции признака холерик со шкалой «Физическая агрессия» составил $r = 0,7$, $p < 0,05$, со шкалой «Агрессивность» $r = 0,6$, $p < 0,05$. Эти коэффициенты указывают на достаточно тесную взаимосвязь признаков и говорят нам о том, что холерики – троллеры агрессивны. Значимых обратных коэффициентов корреляции с другими видами агрессии по опроснику Баса-Дарки у холериков установлено не было.

Среди сангвиников установленные следующие значимые корреляционные взаимосвязи:

1) со шкалами методики «Незаконченные предложения» Сакса-Леви: $r = 0,6$, $p < 0,05$ со шкалой «Отношение к себе»; $r = 0,5$, $p < 0,05$ «Страхи и опасения»; $r = 0,5$, $p < 0,05$ «Отношение к сексу». Данные коэффициенты корреляции означают прямую корреляционную взаимосвязь с вышеприведенными шкалами.

2) опросник агрессивности Басса-Дарки: $r = 0,6$, $p < 0,05$ со шкалой «Косвенная агрессия» и $r = 0,7$, $p < 0,05$ «Вербальная агрессия». Данная

корреляционная взаимосвязь является обратной. Следовательно, сангвиникам-троллерам в наименьшей степени свойственно проявлять агрессию. Предполагаем, что тролли-сангвиники могут заниматься интернет-провокациями в развлекательных целях, нежели из желания оскорбить или унижить человека из агрессивных или негативных побуждений.

Полученные результаты исследования могут найти свое отражение при составлении коррекционно-профилактических программ, включающих: комплекс коррекционных занятий со школьниками, проявляющих высокий уровень обиды, вербальной и косвенной агрессии, эмоционально лабильных; консультативно-информационное сопровождение родителей и классных руководителей обучающихся «зоны риска» буллинга и троллинга. Кроме того, на этапе превентивной работы возможны разработка и внедрение интерактивных элективных курсов с акцентом на изучение обучающимися особенностей своего типа темперамента, рассмотрения вопросов учета типологических свойств личности в межличностном взаимодействии, изучении психологии виктимной личности, развития критического мышления. Вместе с тем коррекционное направление деятельности педагога-психолога и социального педагога будет направлено на формирование навыков безопасного поведения в сети интернет, включения конфликтогенных и агрессивных подростков в деятельность Служб школьной медиации, обучение родителей и педагогов конструктивному взаимодействию с детьми с учетом психологических особенностей личности, стилей отношений и спецификой детско-родительских взаимоотношений.

Также в процессе работы над проблемой исследования обозначились возможные направления ее дальнейшего изучения: разработка модели профилактики троллинга в социальных сетях с учетом установленных психологических особенностей; внедрение психолого-педагогических технологий коррекции личности троллера, буллера в условиях образовательных организаций.

Литература:

1. Вишневская В.И. Феномен школьной травли: агрессоры и жертвы в российской школе / В.И. Вишневская, М.Л. Бутовская // Этнографическое обозрение. - Москва. - 2010. - № 2. - С. 55-68.
2. Волкова Е.Н. Критерии и признаки психологического ущерба и психологического насилия / Е.Н. Волкова // Вестник Нижегородского

университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. - Нижний Новгород. - 2002. - № 1. - С. 84-95.

3. Волкова Е.Н. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления / Е.Н. Волкова. - СПб: Питер, 2008. - 240 с.

4. Волкова Т.Г. Особенности Образа Я личности, считающей себя испытавшей насилие: дис. ... канд. психол. наук / Т.Г. Волкова. – Барнаул, 2004. - 271 с.

5. Гребенкин Е.В. Профилактика агрессии и насилия в школе / Е.В. Гребенкин. - Р-н/Д: Феникс, 2006. - 157с.

6. Денисов В.В. Размышляя о насилии в современном мире / В.В. Денисов // Россия и современный мир. – Москва. - 2002. - № 1(34). - С. 163-173.

7. Зиновьева Н.О. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации / Н.О. Зиновьева, Н.Ф. Михайлова. - СПб: Речь, 2003. - 248 с.

8. Кон В.С. Что такое буллинг и как с ним бороться / В.С. Кон // Семья и школа. - Москва. - 2006. - № 11. - С. 15-18.

9. Кутузова Д.А. Травля в школе: что это такое и что можно с этим делать / Д.А. Кутузова // Журнал практического психолога. - Москва. - 2007. - С. 72-90.

10. Лаптева В.Ю. Психологические особенности подростков с разным уровнем защищенности от психологического насилия в образовательной среде:

автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.Ю. Лаптева. - СПб., 2010. - 26 с.

11. Лейн Д. Школьная травля (буллинг) / Д. Лейн // Детская и подростковая психотерапия; под ред. Д. Лейна и Э. Миллера. - СПб: Питер, 2001. - С. 240-274.

12. Петросянц В.Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость: дис. ... канд. психол. наук / В.Р. Петросянц. – СПб., 2011. - 210 с.

13. Тарасова С.Ю. Социально-психологические аспекты буллинга: взаимосвязь агрессивности и школьной тревожности [Электронный ресурс] / С.Ю. Тарасова, А.К. Осницкий, С.Н. Ениколопов // Психологическая наука и образование psyedu.ru. - 2016. - Том 8. - № 4. - С. 102–116. – Режим доступа: 10.17759/psyedu.2016080411

14. Rerke Viktoria I.; Sukhostavska Yuliia V.; Krasheninnikova Natalia A.; Khvataeva Nataliya P.; Sakharova Natalia S.; Rogozhnikova Raisa A. Ethno mediation in international conflicts prevention in conditions of polyethnic educational environment // Revista ESPACIOS. - 2018. - Vol. 39 (N 20): Page 9.

Сведения об авторах:

Рерке Виктория Игоревна (г. Иркутск, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», e-mail: rerkew@mail.ru

Портная Яна Алексеевна (г. Иркутск, Россия), студент 5 курса ФГБОУ ВО «Иркутский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, e-mail: portnaya.yana.1997@yandex.ru

Data about the authors:

V. Rerke (Irkutsk, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Social Pedagogy and Psychology Department, Irkutsk State University, e-mail: rerkew@mail.ru

I. Portnaia (Irkutsk, Russia), 5th year student of Irkutsk State Medical University, e-mail: portnaya.yana.1997@yandex.ru



УДК 159.9

ТРАНСФОРМАЦИЯ СМЫСЛОВОГО НАПОЛНЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ТРУД» КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ

О.Г. Набиуллина

Аннотация. В современной научной литературе практически отсутствуют описания психологических исследований, посвященных изучению понимания понятия «труд» современной молодежью. Целью данного исследования является изучение смыслового наполнения этого понятия студентами и его трансформация, происходящая в процессе перехода молодых людей с одного этапа обучения на другой. Основные методы исследования – анкетирование и контент-анализ. Выявлено, что студенческая молодежь выделяет в понятии «труд», прежде всего, профессиональный и финансовый аспекты. Одной из особенностей трансформации представлений о труде, происходящей от курса к курсу, является возрастание значимости финансового аспекта. Представления о труде молодых людей очень редко отражают его бытовую сторону. Результаты исследования вносят вклад в концепцию взаимосвязи социальных представлений личности и ее предпочтений (Б.С. Алишев) включением в нее представлений современной молодежи о труде. В статье даны определения бытового и профессионального видов труда, и выделен критерий разделения между ними.

Ключевые слова: труд, профессиональный труд, профессиональная деятельность, деньги, смысловое наполнение, понимание.

THE TRANSFORMATION OF THE CONCEPTUAL CONTENT OF THE CONCEPT OF "WORK" AS AN ELEMENT OF PROFESSIONAL FORMATION OF YOUNG PEOPLE

O. Nabiullina

Abstract. In modern scientific literature, there are practically no descriptions of psychological studies devoted to the study of the concept of "work" by modern youth. The purpose of this study is to study the semantic content of this concept by students and its transformation that occurs in the process of transition of young people from one stage of education to another. The main research methods are questionnaires and content analysis. It is revealed that the student youth allocates in the concept of "work" professional and financial aspects. One of the features of the transformation of ideas about work, originating from course to course, is the increasing importance of the financial aspect. Ideas about the work of young people very rarely reflect its everyday side. The results of the study contribute to the concept of the relationship of social representations of the individual and her preferences (B. Alishev) by including in it the ideas of modern youth about work. The article gives definitions of domestic and professional types of work, and the criterion of division between them.

Keywords: work, professional work, professional activity, money, semantic content, understanding.

Представления молодых людей о своем профессиональном будущем во многом связаны с их пониманием сущности труда. Это понимание, с одной стороны, закладывается в детстве, с другой стороны, оно связано с отношением к труду в обществе, которое имеет особенности в разные исторические эпохи.

Б.С. Алишев понимает под представлениями ментальные образования, имеющие разную сложность, точность и целостность, возникающие как результат многократного преобразования психикой различной информации и способствующие объяснению и структурированию реальности, на которые могут оказывать влияние как культурные традиции среды, так и личные ценности человека [1].

Н.С. Пряжниковым было показано, что представления о труде в процессе исторического развития человечества изменялись от осознания людьми труда как явления, необходимого для выживания в природе, и до осознания труда как одной из потребностей личности [13].

Элементы изменений представлений о труде в разные исторические периоды были рассмотрены Л.А. Окольской [12]. Она отмечает, что в языческую эпоху труд воспринимался на Руси, как перечень конкретных хозяйственных дел, после выполнения которых наступал праздник. В смысл понятия «труд» в то время вкладывались как необходимые для достижения цели усилия, так и связанные с ними страдания. Связь труда и негативных ассоциаций была типична для древних культур. Например, в мифологии

Древней Греции Изнурительный Труд был порожден богиней Эридой, потомками которой также считались Скорби, Голод, Убийства, Беззакония и т.д. [10]. Одновременно древние божества были связаны с трудом, необходимым для существования. Информация о труде находила отражение в народном творчестве. Если упорядочить связанные с трудом пословицы, то полученная семантическая структура будет сходна со структурой проблем и понятий современной психологии труда [6].

Смена эпохи может кардинально изменить приоритеты в обществе. Так в дореволюционной России труд земледельца воспринимался как наиболее почитаемый и достойный для молодого поколения. Предполагалось, что приобщение к труду крестьянина является самой благоприятной основой для социализации и идентификации молодого человека. Наемная работа на фабрике, напротив, считалась источником безнравственности молодежи. Считалось, что упадку нравов способствуют, в первую очередь, отрыв от общины и отсутствие собственности. После революции приоритеты в обществе резко поменялись. Отсутствие частной собственности и внедренности в общину у заводских рабочих способствовало повышению престижа их труда, а имеющим собственность земледельцам были приписаны такие изъяны, как стяжательство, жестокость и эгоизм [5].

В СССР понятие «труд» представляло собой один из основных элементов идеологии. Наличие негативных ассоциаций с ним воспринималось скорее, как пережиток дореволюционного времени [8]. А. Минаева выявила, что простыми людьми в советское время термин «труд» употреблялся преимущественно для диалога с представителями органов власти и в отношении официального места трудоустройства, но практически не употреблялся при общении друг с другом и в отношении домашнего хозяйства. Эта тенденция начинает прослеживаться в письменных источниках (письмах, дневниках), написанных обычными рядовыми людьми уже в 20-х годах, и только закрепляется впоследствии [9].

Таким образом, советская идеология наполняла понятие «труд» специфическим значением. В связи с переменами, случившимися в России в 90-х годах, в обществе началось отрицание многих ценностей, ассоциирующихся с отвергаемой идеологией. В число отвергаемых ценностей зачастую попадал и труд, как один из основных ее элементов. Следовательно, представления современных молодых людей о труде, могут быть разнородны и смешаны с

другими представлениями, входящими в их картину мира [1].

В ходе анализа имеющихся научных публикаций было выявлено лишь одно современное психологическое исследование представлений молодежи о понятии «труд» [14]. Это исследование охватило разновозрастных студентов разных ВУЗов и лиц более старшего возраста. Согласно этому исследованию, «труд для человека» понимается студентами как «активная деятельность». Данные, полученные на разных курсах и в разных ВУЗах, между собой не сравнивались. В то же время это исследование выявило, что у лиц разных возрастов понимание труда может иметь отличия. Например, лица до 35 лет понимают «труд для человека» как «жизнь», а лица после 35 лет – как самореализацию, приносящую удовлетворение.

Целью проведенного нами исследования стало изучение понимания студентами разных ВУЗов и разных возрастных групп сути труда.

На первом этапе было проведено пилотажное исследование, во время которого испытуемым было предложено несколькими вариантами продолжить фразу «Труд это –...». Далее с помощью контент-анализа были выявлены основные составляющие компоненты понятия «труд».

В дальнейшем исследовании принимало участие 310 человек очных отделений, обучающихся на 1, 3 и 5 курсах военного (КВТККУ), медицинского (КГМУ) и технологического (КНИТУ) ВУЗов г. Казани. Испытуемым было предложено определить понятие «труд», выбрав несколько вариантов из числа компонентов, обнаруженных в пилотажном исследовании.

Анализ полученных данных показал, что чаще всего труд воспринимается современными молодыми людьми как профессиональная деятельность (71%). Таким образом, современные молодые люди наполняют понятие «труд», в первую очередь, смыслом, связанным с профессиональными аспектами, что, вероятно, является отголоском советской эпохи. Понимание труда как бытовой хозяйственной деятельности в данном исследовании практически не встречалось. С достаточно большим отрывом на второй позиции следует вариант «деньги» (46%). Частое понимание труда как возможности заработать свидетельствует о его превращении у многих представителей молодого поколения из основной смысловой потребности и сферы для саморазвития в способ достижения целей. Это подтверждается редким выбором испытуемыми ассоциаций, связанных со смыслом

жизни, общением и эмоциональным удовлетворением (5 – 6%). Таким образом, в большинстве случаев испытуемыми игнорируются компоненты понимания труда, связанные с адаптацией, развитием и формированием идентичности, которыми как раз являются придание труду личностного смысла, профессиональное общение и получение удовлетворения.

На следующем этапе анализа полученных данных имеющаяся выборка была разделена на 3 группы в соответствии с этапами обучения. Целью сравнения результатов, полученных в этих группах, стало изучение трансформации содержания представлений молодежи о труде, происходящей в процессе обучения. В каждую группу вошли представители разных ВУЗов, обучающиеся на одной из образовательных ступеней (1 курс, 3 курс и 5 курс). Анализ данных, полученных в этих группах, показал, что испытуемые разных возрастов, в первую очередь, наполняют понятие «труд» профессиональным содержанием (69% – 75%). Однако на разных курсах в понимании труда как возможности заработать обнаруживаются значимые различия ($\alpha \leq 0,01$ по угловому критерию Фишера). На первом курсе вариант «деньги» выбрали 25% испытуемых. При ранжировании ассоциаций этот вариант занимает лишь 6 место из возможных 12. Более значимыми на этом этой ступени обучения стали варианты «усердие», «физическая нагрузка», «возможность проявить себя», «забота о будущем» (34 – 27%). На третьем и пятом курсах наблюдается другая картина. У третьекурсников ассоциация труда с заработком поднимается на 2 позицию, которая сохраняется и на пятом курсе (55 – 58%). Вероятно, это объясняется тем, что, становясь старше и приближаясь к завершению получения образования, молодые люди лучше осознают потребность в достойном доходе и лучше осознают связь между доходом и трудом. При этом на пятом курсе испытуемыми труд чаще понимается как «возможность проявить себя» (39%).

Анализ данных, полученных в группах с разными профессиональными профилями испытуемых (соответствующие профилям ВУЗов), показал, что независимо от профессионального профиля, молодые люди, в первую очередь, опять выделяют в содержании труда профессиональную (66 – 76%) и финансовую (40 – 52%) составляющие. Однако различия в смысловом наполнении исследуемого понятия у испытуемых, представляющих разные ВУЗы, все же имеются. Например, будущие

врачи чаще связывали труд и ответственность (долг), что можно объяснить формированием профессионально важных качеств медика. У представителей технологического профиля ассоциация труда с ответственностью, напротив, возникала реже, чем у других испытуемых, но, зато, более важной стала ассоциация с доходом. Будущие военные реже выбирали вариант «усердие». Вероятно, что особенности, наблюдаемые в группах будущих технологов и военных можно объяснить воздействием некоторых субкультур, существующих в ВУЗах и влияющих на формирование представлений их участников.

Далее анализировались данные, полученные на разных курсах в каждой профессиональной группе по отдельности.

Как и следовало ожидать, во всех ВУЗах, принимавших участие в исследовании, на разных курсах труд наиболее часто понимается как профессиональная деятельность и заработок. При этом во всех профессиональных группах труд ассоциируется с доходом на первом курсе значимо реже, чем на 3 и 5 курсах.

Самые большие различия по ассоциированию труда с деньгами на разных курсах были обнаружены в военном ВУЗе. На 1 курсе у курсантов позиция «деньги» занимает одно из последних мест при ранжировании ($r = 8,5$; 9%). Более важными при определении труда для испытуемых, только начинающих военное обучение, стали ассоциации с профессиональной деятельностью (78%), физической нагрузкой (38%), заботой о будущем (31%), возможностью показать себя (25%), усердием и развитием (по 19%), смыслом жизни (13%). На 3 курсе вариант «деньги» уже располагается при ранжировании на втором месте (46%), уступая только варианту «профессиональная деятельность» (73%). На выпускном курсе «деньги» становятся основной ассоциацией, с которой будущие военные связывают понятие «труд» (70%). Вероятно, такую картину можно объяснить тем, что курсанты, полностью обеспечиваемые государством во время учебы, на 1 курсе практически не задумываются о доходе, но по мере приближения к выпуску, начинают осознавать не только важность дохода, но и то, что они, скорее всего, будут служить далеко от родительского дома, и им придется рассчитывать только на себя.

В технологической группе на 1 курсе чаще всего под понятием «труд» воспринимают профессиональную деятельность (85%), усердие (37%), деньги (34%). Однако у испытуемых 3 курса труд чаще понимается с точки зрения денег,

чем с профессиональной стороны. На 5 курсе количество ассоциаций с доходом снижается, но оно все равно значимо выше, того, что было на 1 курсе. При этом, на 5 курсе профессиональная деятельность снова занимает лидирующую позицию при ранжировании. Одновременно у пятикурсников при определении труда возрастает значимость возможности развития.

У первокурсников медицинского ВУЗа вариант «деньги» при ранжировании делит позицию с ассоциацией «ответственность (долг)» ($r = 4,5$; 29%). Более важными характеристиками труда на 1 курсе будущие медики полагают его профессиональный аспект (59%), усердие (44%) и возможность показать себя (32%). На 3 и 5 курсах количество ассоциаций труда с доходом увеличивается, а с усердием – уменьшается. На 5 курсе значительно чаще будущие врачи связывали труд с ответственностью (долгом).

Таким образом, несмотря на то, что бытовая составляющая труда по-прежнему остается важной частью ежедневной жизни человека, его воспитания и формирования как личности, данные проведенного исследования показывают, что современные молодые люди под понятием «труд» понимают, прежде всего, его профессиональную составляющую. Необходимо отметить, что термин «профессиональный труд», уже достаточно широко используется в психологической литературе [2-4; 11;13], но, при этом, определения оно не имеет. Это создает необходимость выделения профессионального и бытового как отдельных видов труда, по отношению к которым понятие «труд» будет являться более общим. При этом оба этих вида труда соответствуют признакам труда, описанным Е.А. Климовым [7]. Критерием разделения этих двух видов может являться направленность труда на нужды общества (рынка) или нужды личные (семейные). В данном случае критерием отличий осознанно не выбрана оплата труда, хотя в случае профессионального труда она встречается чаще. Выполняемую бесплатно деятельность профессионала-волонтера, например, направленную на помощь пострадавшим в кризисной ситуации, невозможно отнести к бытовому труду. В то же время выплата родителями денежных средств своим детям за выполнение домашних обязанностей не привносит в хозяйственную деятельность ребенка профессионального характера.

Таким образом, профессиональным трудом можно считать область труда, связанную с обслуживанием потребностей общества, в

большинстве случаев, оплачиваемую. Несмотря на то, что при реализации профессионального труда не происходит обслуживания собственных хозяйственных нужд человека, этот вид труда способствует косвенному удовлетворению личных потребностей, связанных с формированием идентичности, саморазвитием и познанием. Бытовым трудом можно считать ту область труда, которая нацелена на прямое удовлетворение человеком собственных бытовых и личных нужд (или нужд его близкого окружения).

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Смысловое наполнение понятия «труд» у современной молодежи сводится, в первую очередь, к профессиональному аспекту и аспекту, связанному с доходом. Тенденция воспринимать труд с позиции возможного заработка усиливается на 3 и 5 курсах, что является следствием осознания более старшими студентами взаимосвязи между трудом и деньгами и необходимости зарабатывать. С другой стороны, этот факт свидетельствует о том, что чем ближе молодые люди подходят к выпуску из ВУЗа, тем чаще труд превращается для них в средство достижения целей, а не сферу самоутверждения и самореализации, что чревато профессиональным и эмоциональным сгоранием; дезадаптацией на рабочем месте; потерей, только начавшей формироваться профессиональной идентичности, и, как следствие, уходу из профессии.

В исследовании было показано, что молодые люди, обучающиеся в разных ВУЗах, и, находящиеся на разных ступенях обучения, имеют некоторые отличия в понимании понятия «труд». Эти отличия можно объяснить разными причинами, например, влиянием будущей профессии, воздействием некоторых субкультур, а также осознанием своего будущего, которое наступит после завершения ВУЗа.

Преимущественное выделение в сознании молодых людей профессиональной стороны труда не обесценивает важность ее бытовой стороны в процессе их жизни и развития. В связи с тем, что бытовой аспект труда полностью соответствует признакам труда, а понятие «профессиональный труд» уже активно используется в научной литературе, возникает необходимость для выделения четкого критерия для разделения этих видов труда. Таким критерием может стать то, на удовлетворение каких потребностей (личных или общественных) этот труд направлен.

Литература:

1. Алишев Б.С. Понятие представление в современной психологии / Б.С. Алишев // Ученые записки Казанского ун-та. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – Т. 156. – № 6. – С. 141-154.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб: Питер, 2001. – 272 с.
3. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносков. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
4. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 4. – С. 51-59.
5. Зарубина Н. Проклятое благо / Н. Зарубина // Отечественные записки. – 2003. – № 3. – С. 289-300.
6. Климов Е.А. История психологии труда в России: учебное пособие / Е.А. Климов, О.Г. Носкова. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1992. – 221 с.
7. Климов Е.А. Человек как субъект труда и проблемы психологии / Е.А. Климов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 5-14.
8. Крупская Н.К. Избранные произведения / Н.К. Крупская. – М.: Политиздат, 1988. – 430 с.
9. Минаева А. «Работал на заводе до мозолистых рук» / А. Минаева // Отечественные записки. – 2003. – № 3. – С. 302-312.
10. Немировский А.И. Мифы Древней Эллады / А.И. Немировский. – М.: Просвещение, 1992. – 319 с.
11. Обносков В.Н. Представление о профессии как фактор профессионального самоопределения учащихся ПТУ: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.13 / В.Н. Обносков. – М., 1998. – 190с.
12. Окольская Л.А. Российская формула труда: исторический экскурс / Л.А. Окольская // Человек. – 2006. – № 4. – С. 16-30.
13. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства: учебное пособие / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 480 с.
14. Шнейдер Л.Б. Представления о труде и профессиональной сфере у студентов и работающих специалистов / Л.Б. Шнейдер, З.С. Акбиева // Актуальные проблемы психологического знания. – 2010. – № 3. – С. 88-96.

Сведения об авторе:

Набиуллина Ольга Григорьевна (г. Казань, Россия), соискатель КФУ, педагог-психолог МБОУ «Гимназия № 179», e-mail: olga-nab76@yandex.ru

Data about the author:

O. Nabiullina (Kazan, Russia), applicant KFU, teacher-psychologist Gymnasium №179, e-mail: olga-nab76@yandex.ru



УДК 159.9.072.432

ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ И СПОСОБОВ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ТЕЛЕВИЗИОННЫХ ЖУРНАЛИСТОВ

М.Ю. Зайцева

Аннотация. В статье изложены результаты исследования индивидуально-психологических особенностей и копинг-стратегий тележурналистов, а также людей других профессий, проведенного в 2018 году. Установлено, что тележурналисты обладают набором черт, которые отличают их от других людей. Эти индивидуально-психологические особенности являются профессионально-значимыми и влияют на выбор копинг-стратегии в трудной ситуации. В зависимости от того, как личностные особенности участников исследования сочетаются с их поведением в трудной ситуации, можно разделить тележурналистов на три психологических типа – Боец, Дипломат и Йог. Результаты исследования можно использовать для создания системы психологической поддержки тележурналистов, а также для преподавания на факультетах психологии и журналистики в качестве примера взаимосвязи копинг-стратегий и личностных особенностей людей творческих профессий.

Ключевые слова: личность, характер, акцентуация, темперамент, стресс, копинг, совладание, трудность, конфронтация, бегство.

STUDYING OF PERSONAL FEATURES AND COPING-BEHAVIOR ON THE EXAMPLE OF TELEVISION JOURNALISTS

M. Zaytseva

Abstract. In the article results of the research of personality and the coping-strategy of TV reporters and also people of other professions. The research was conducted in 2018. We established that TV reporters have a set of characteristics which distinguish them from other people. These personal and psychological features are professionally significant and they influence the choice of coping-strategy in a difficult situation. How personal features people are combined with their behavior in a difficult situation, it is possible to divide TV reporters into three psychological types – the Fighter, the Diplomat and the Yogi. Results of the research can be used for creation of a system of psychological support of TV reporters and also for teaching at faculties of psychology and journalism as an example of interrelation of coping and personal features of creative people.

Keywords: personality, character, temperament, accentuation, stress, coping, difficulty, confrontation, escape.

Современный человек вынужден жить в мире, где постоянно увеличиваются объемы информации [1;5]. Житель мегаполиса получает больше информации за месяц, чем его предок из 17-го века – за всю свою жизнь [8]. Для того чтобы не потеряться в этих огромных массивах данных, человек пользуется услугами средств массовой информации. Одним из самых популярных СМИ в нашей стране является телевидение. А люди, которые профессионально доставляют аудитории значимую для нее информацию – тележурналисты.

В профессиональной деятельности тележурналиста существует большое количество трудных ситуаций, как физического, так и психологического характера. Войны, катастрофы, массовые беспорядки, угрозы и преследования, человеческие трагедии – вот далеко не полный перечень того, с чем тележурналист постоянно имеет дело [12]. При этом система психологической помощи людям данной профессии в нашей стране полностью

отсутствует. Ни на одном телеканале нет должности штатного психолога. 92% тележурналистов никогда в жизни не обращались за психологической помощью. Нет объективных данных об индивидуально-психологических особенностях тележурналистов и их способах совладания с трудными ситуациями. Все вышеперечисленное привело к пониманию необходимости данного исследования. Объект исследования – индивидуально-психологические особенности тележурналистов, предмет – влияние индивидуально-психологических особенностей на преодоление трудных ситуаций. Гипотеза исследования состоит в том, что индивидуально-психологические особенности тележурналистов оказывают влияние на предпочитаемые ими стратегии совладающего поведения в трудных ситуациях их деятельности. При этом содержание деятельности способствует схожести индивидуально-психологических особенностей.

В исследовании участвовали 202 человека. В основную группу вошли телевизионные

журналисты, представители 13 телеканалов, работающих на территории России, в среднем от каждого канала в исследовании участвовало 3 человека. В контрольную группу вошли люди, не имеющие отношения к телевидению и журналистике. Врачи, педагоги, экономисты, инженеры, программисты, предприниматели – всего 13 различных профессий. Средний возраст в обеих группах 35 лет, средний стаж – 12,5 лет. Для изучения индивидуально-психологических особенностей были применены тесты на определение темперамента и акцентуаций характера [7;10]. Для оценки способов реагирования на трудную ситуацию – опросник о

способах совладания [11], рисуночный тест и опросник с открытыми вопросами о том, какие трудные ситуации тележурналисты переживают в своей профессиональной жизни и как с ними справляются.

Результаты исследования индивидуально-психологических особенностей тележурналистов можно увидеть на рисунке. Большинство из них экстраверты: 45% холериков, 27% сангвиников, см. рисунок 1.

Присутствуют две доминирующие черты характера – гипертимность и демонстративность [9]. И уступающая им, но тоже выделяющаяся эмотивность, см. рисунок 2.

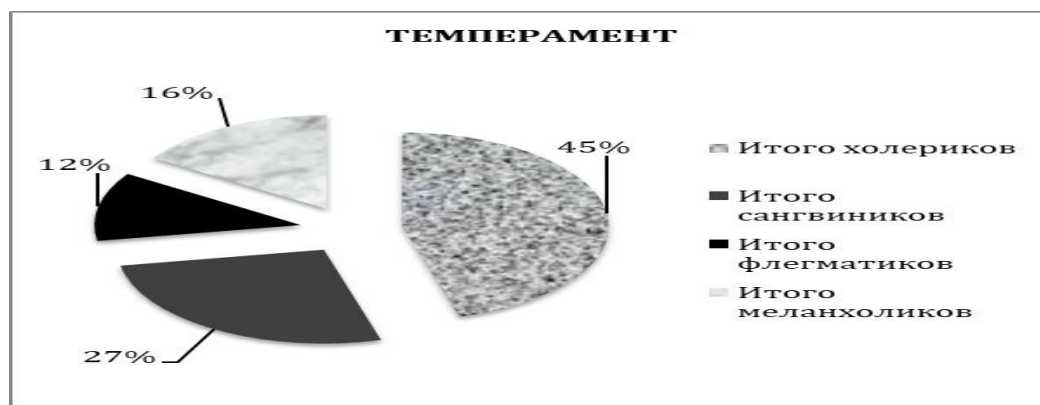


Рисунок 1. – Типы темперамента тележурналистов

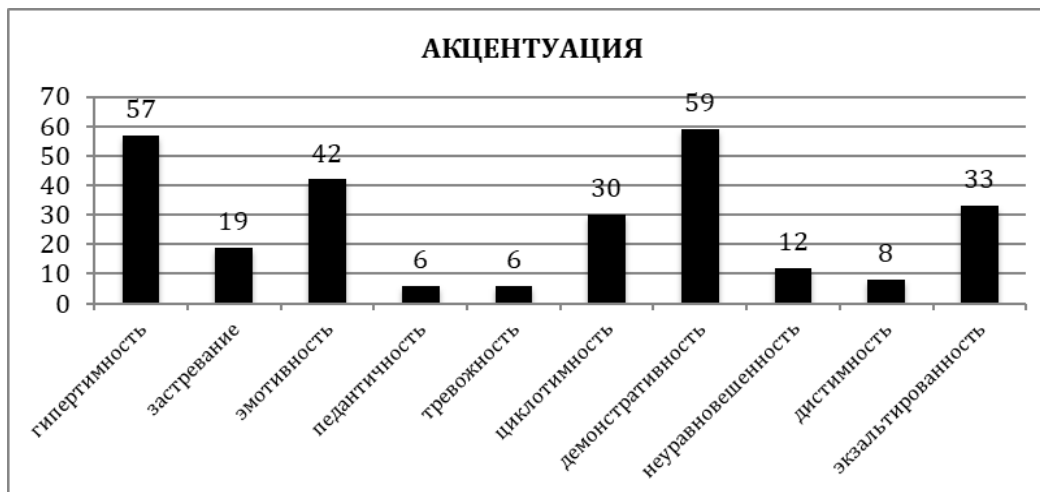


Рисунок 2. – Акцентуации характера тележурналистов

Если сравнить эти результаты с результатами контрольной группы, то можно увидеть, что они существенно различаются. Среди журналистов выделяется количество холериков, а в контрольной группе не выявлено преобладание того или иного темперамента. Среди журналистов больше всего носителей гипертимной и демонстративной акцентуации, в контрольной группе преобладает эмотивность, и в целом показатели акцентуаций в контрольной группе более сглажены.

На рисунке 3 отображены способы совладающего поведения, которые применяют тележурналисты и люди других профессий. У журналистов преобладает конфронтация и бегство/избегание (по 42% каждый), а также дистанцирование (39%). Это три наиболее популярных вида копинга среди телевизионных журналистов. В контрольной группе самые популярные копинги: планирование решения

проблемы, положительная переоценка и бегство/избегание.

Теперь необходимо проследить как индивидуально-психологические особенности эти

показатели связаны друг с другом. На рисунке 4 мы видим, как акцентуации характера сочетаются с типами темперамента.

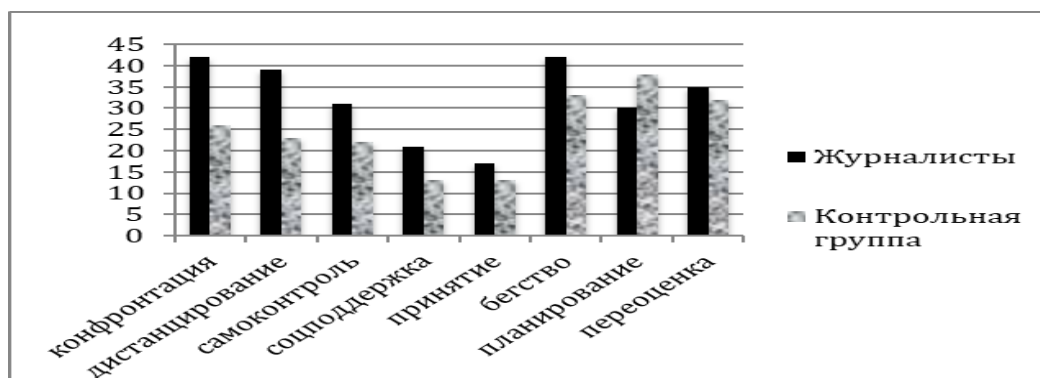


Рисунок 3. – Сравнение копинг-стратегий основной и контрольной группы

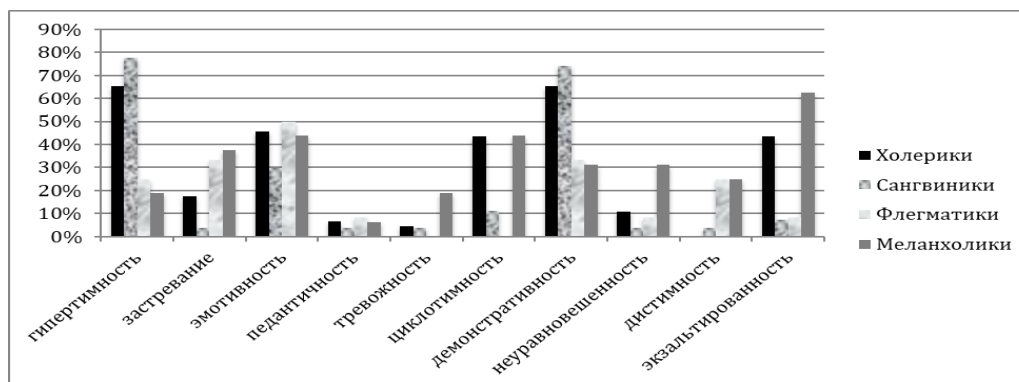


Рисунок 4. – Взаимосвязь типов темперамента и акцентуации характера тележурналистов

Доминирующие черты – гипертимность и демонстративность преобладают у сангвиников и холериков. Также холерики, самая многочисленная группа среди тележурналистов дают высокие показатели по эмоциональности, циклотимности и экзальтированности. На рисунке 5 можно увидеть, как темперамент сочетается с копинг-стратегиями. У холериков преобладает конфронтация и бегство/избегание, у сангвиников

– конфронтация, планирование, положительная переоценка, у флегматиков – дистанцирование, самоконтроль, у меланхоликов – дистанцирование, самоконтроль, бегство/избегание.

Объединив все эти данные, можно получить схему, иллюстрирующую взаимосвязь индивидуально-психологических особенностей тележурналистов и их стратегий совладающего поведения, см. рисунок 6.

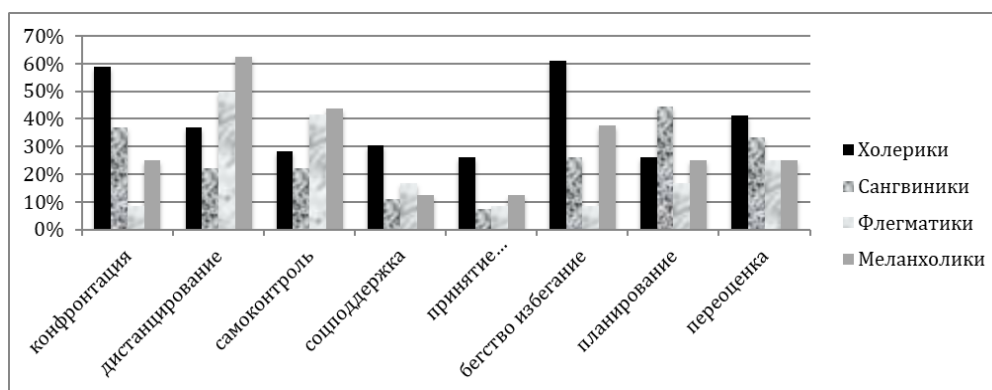


Рисунок 5. – Взаимосвязь типов темперамента и копинг-стратегий тележурналистов

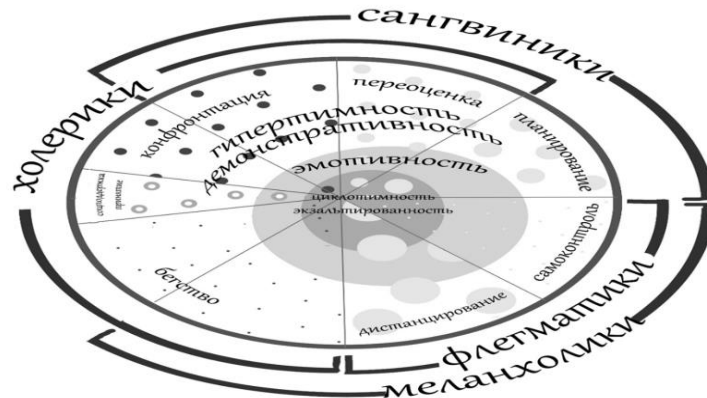


Рисунок 6. – Сочетание индивидуально-психологических особенностей и копинг-стратегий

Основную часть большого круга (пространство, отображенное прозрачным цветом) занимают акцентуации гипертимность и демонстративность, которые по отдельности, а чаще в сочетании друг с другом присутствуют у большинства телевизионных журналистов. Серый круг меньшего размера – акцентуация эмотивность, темный круг в центре – циклотимность и демонстративность. Это пять наиболее популярных акцентуаций характера среди людей данной профессии. Самые распространенные копинг-стратегии, выделены секторами. При этом орнамент помогает проследить связь между копингом и акцентуациями. Так конфронтация связана со всеми обозначенными акцентуациями, кроме эмотивности (орнамент на данном отрезке отсутствует). В отличие от других копингов, конфронтация и бегство/избегание занимают на рисунке не по одному, а по два сектора. Это связано, во-первых, с их высокой популярностью среди тележурналистов, а во-вторых, с тем, что данные копинги, присущи людям разных темпераментов. Холерикам и сангвиникам в большей степени свойственны такие акцентуации как гипертимность и демонстративность и связанные с ними копинги – конфронтация, бегство/избегание, положительная переоценка. Флегматики и меланхолики обнаруживают у себя циклотимность и эксальтированность, у них чаще встречается и эмотивность (поэтом круги смещены от центра вниз), а также связанные с ними копинг-стратегии. Таким образом, конфронтацию применяют как холерики, так и сангвиники, а бегство/избегание – холерики и меланхолики.

Опирируя данной схемой, мы имеем возможность разделить тележурналистов на несколько самостоятельных типов в зависимости от того, как их личностные особенности

сочетаются с поведением в трудной ситуации. Нам представляется наиболее логичным и справедливым деление на три типа, как показано на рисунке 7. Данные типы мы назвали – Боец, Дипломат и Йог.

Боец – это общительный жизнерадостный человек, который любит находиться среди людей и быть в центре внимания. Его главная черта – это высокая эмоциональность. Именно она определяет поведение Бойца в трудной ситуации. Он либо сразу бросается в атаку – начинает открытое противоборство; либо предпочитает бегство – уход от решения проблемы и погружение в другие дела, не имеющие отношения к трудной ситуации. Лишь Бойцы с развитой эмотивностью практикуют и другие виды совладания – поиск поддержки и принятие социальной ответственности.

Дипломат – в обычной жизни он очень похож на Бойца: такой же активный, веселый и коммуникабельный. Отличие проявляется в том, как Дипломат совладевает с трудной ситуацией. Вместо того, чтобы тут же начинать борьбу с людьми или обстоятельствами, он принимается за построение плана действий. Другая стратегия, которую применяет Дипломат в трудной ситуации – положительная переоценка событий.

Йог менее общителен, спокоен, уравновешен. В это же время Йог довольно эмоционален, склонен к перепадам настроения, порой может остро переживать даже малозначительные события. Соприкасаясь с трудной или эмоционально затратной ситуацией, Йог старается преуменьшить ее значимость. Он словно отдалается от проблемы, делая ее несущественной для себя. Также Йог старается контролировать свои эмоции, не давая окружающим понять истинную глубину своих переживаний в связи с трудной ситуацией, в которой он оказался.

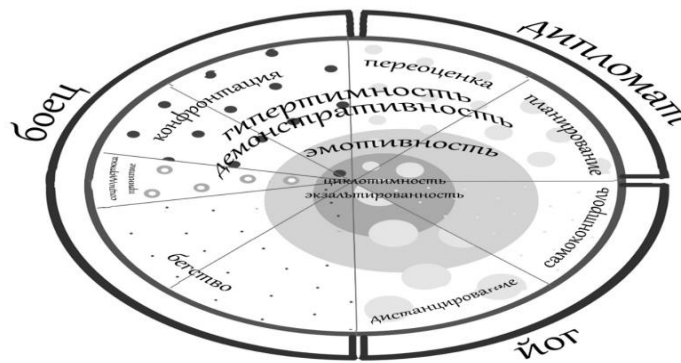


Рисунок 7. – Психологические типы личности телевизионных журналистов

Проанализировав результаты исследования, можно сделать следующие выводы:

1) Телевизионные журналисты обладают набором индивидуально-психологических особенностей, которые отличают их от людей прочих профессий – это преобладающие холерический, реже сангвинический темперамент, акцентуации гипертимность и демонстративность.

2) Индивидуально-психологические особенности, присущие тележурналистам, влияют на то, какие стратегии совладающего поведения они выбирают при столкновении с трудной ситуацией в деятельности – гипертимные и демонстративные холерики чаще выбирают конфронтацию и бегство, холерики с эмотивностью – поиск социальной поддержки и принятие ответственности, сангвиники – планирование решения проблемы.

3) В зависимости от сочетания индивидуально-психологических особенностей и способов совладания с трудными ситуациями, можно разделить всех телевизионных журналистов на три основные группы: бойцы, дипломаты и йоги.

Главная рекомендация, которая дается по результатам исследования – необходимость

формирования системы психологической помощи и поддержки тележурналистов. При этом одной из задач штатного психолога телеканала может стать помощь журналистам в освоении новых, не свойственных им стратегий совладающего поведения [13]. Если человек всю жизнь при столкновении с трудными ситуациями использовал лишь конфронтацию и бегство, ему неплохо познакомиться с планированием и положительной переоценкой. Таким образом, расширяя арсенал средств, человек повышает свою сопротивляемость стрессу и сможет работать дольше и эффективнее на благо обществу [3]. Полученные результаты также можно использовать для профотбора. Мы определили индивидуально-психологические особенности, которые присутствуют у большинства тележурналистов, их наличие может говорить о том, что у человека есть предрасположенность к данной профессии [2;4]. Результаты исследования могут также применяться в методических целях: для преподавания на факультетах психологии и журналистики в качестве примера взаимосвязи копиг-стратегий и личностных особенностей людей творческих профессий.

Литература:

1. Абдурахманов Р.А. История психологии: идеи, концепции, направления / Р.А. Абдурахманов. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2008.
2. Абдурахманов Р.А. Индивидуально-психологические особенности студентов, самоактуализирующихся в процессе обучения в вузе / Р.А. Абдурахманов, Э.Н. Плышевская // Вестник Российского нового университета. – 2012. - № 1. - С. 43-53.
3. Абдурахманов Р.А. Стрессовые состояния в боевой обстановке и их психологические последствия / Р.А. Абдурахманов // Мир психологии. - 1998. - № 2. - С. 85-95.
4. Абдурахманов Р.А. Возрастная психология. Юнита 1. Онтогенез психических процессов и личности человека / Р.А. Абдурахманов. - М.: СГУ, 1999. – 68 с.
5. Абдурахманов Р.А. История психологии. Модуль 3. Становление и развитие психологии как самостоятельной науки / Р.А. Абдурахманов. - М.: РОСНОУ, 2004.
6. Айзенк Г. Структура личности / Г. Айзенк. - СПб.: Ювента, 1999.

7. Истратова О.Н. Психодиагностика. Личностные и профессиональные качества / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Ростов н/Дон: Феникс, 2012. - 91 с.

8. Каширин В.П. Социальная психология / В.П. Каширин. - М.: РосНОУ, 2015.

9. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. - Киев. Вища школа, 1989.

10. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов / А.Г. Маклаков. - Спб.: Питер, 2008. – 567 с.

11. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы; под ред. А.Л. Журавлева,

Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 474 с.

12. Свитич Л.Г. Введение в специальность: профессия журналист: учебное пособие для студентов вузов / Л.Г. Свитич. - М.: Аспект-Пресс, 2011. - 78 с.

13. Феоктистова С.В. Психологические условия профилактики профессионального стресса у сотрудников коммерческой организации: сборник / С.В. Феоктистова // Нейронаука для медицины и психологии восьмой международный междисциплинарный конгресс. – Москва. - 2012. - С. 414-415.

Сведения об авторе:

Зайцева Мария Юрьевна (г. Москва, Россия), аспирант факультета Психологии и педагогики РосНОУ, специальный корреспондент телеканала РБК, e-mail: geirby37@mail.ru

Data about the author:

M. Zaytseva (Moscow, Russia), graduate student Russian New University, special reporter RBC TV, e-mail: geirby37@mail.ru



УДК 316

СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПРИ РАЗРЕШЕНИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ

Р.Р. Галимов

Аннотация. В данной статье рассматривается взаимосвязь формально-динамических свойств личности и стратегий поведения курсантов военного института при разрешении конфликтных ситуаций в учебной и военно-профессиональной деятельности. Акцентируются основные составляющие элементы формально-динамических особенностей, влияющие на учебный процесс и военно-профессиональную деятельность.

В статье также указаны теоретико-методологические основы формально-динамической обусловленности стратегий поведения курсантов военного института при разрешении межличностных конфликтов в учебно-профессиональной деятельности, рассматриваются формально-динамические свойства, факторная структура личности курсантов. Описываются доминирующие стратегии поведения военнослужащих при разрешении конфликтных ситуаций в учебно-профессиональной деятельности.

Проведён анализ взаимосвязей формально-динамических свойств личности курсанта и стратегий поведения военнослужащих при разрешении конфликтных ситуаций в учебно-профессиональной деятельности.

Сформулированы практические рекомендации командирам подразделений по выявлению, предупреждению и разрешению конфликтных ситуаций между военнослужащими с учетом их формально-динамических особенностей.

Ключевые слова: формально-динамические свойства личности, факторная структура личности, конфликт, стратегии поведения при разрешении межличностных конфликтов, военно-профессиональная деятельность.

STRATEGIES OF BEHAVIOR AT THE RESOLUTION OF INTERPERSONAL CONFLICTS

R. Galimov

Abstract. This article discusses the relationship of formal-dynamic personality traits and behavioral strategies of cadets of the military institute when resolving conflict situations in educational and military-professional activities. The main constituent elements of formal-dynamic features that affect the educational process and military-professional activity are emphasized.

The article also indicates the theoretical and methodological foundations of the formal-dynamic conditionality of the behavior strategies of the cadets of the military institute when resolving interpersonal conflicts in educational and professional activities, the formal-dynamic properties, the factor structure of the cadets' personality are considered. It describes the dominant strategies of behavior of servicemen in the resolution of conflict situations in educational and professional activities.

The analysis of the relationship of the formal-dynamic personality traits of the cadet and the behavioral strategies of the military when resolving

Practical recommendations are formulated for the commanders of units to identify, prevent and resolve conflict situations between military personnel, taking into account their formal dynamic features.

Keywords: formal dynamic personality traits, factor personality structure, conflict, behavioral strategies in resolving interpersonal conflicts, military professional activities.

Успешное реформирование, дальнейшее развитие войск национальной гвардии Российской Федерации, а так же выполнение долга перед Отечеством непосредственно связаны с качеством образования будущих офицеров.

Одной из особенностей состояния войск национальной гвардии в современный период глубокого реформирования стало значительное увеличение количества конфликтов между военнослужащими, а вместе с ростом их количества расширился и спектр их разнообразия в учебно-профессиональной деятельности [6].

Негативные формы проявления взаимодействия между военнослужащими одного коллектива приводят к возникновению конфликтов, которые в свою очередь негативно сказываются на учебно-профессиональной деятельности курсантов военных кафедр.

Актуальность данного исследования обусловлена отсутствием целостного представления о том, что знание формально-динамических особенностей личности курсантов позволяет прогнозировать их поведение в различных конфликтных ситуациях в процессе учебно-профессиональной деятельности, а также

предостеречь от того или иного отклоняющегося поведения, что может негативно отразиться на результатах учебно-профессиональной деятельности, что в последующем требует соответствующего сопровождения [13].

«Темперамент показывает человека со стороны динамических особенностей его психической деятельности, т.е. темпа, быстроты, ритма, интенсивности [12]. «Исходя из этого, темперамент характеризует не уровень достижений человека (люди разного темперамента могут добиться одинаково высоких достижений), а способ достижений» [9].

В военной психологии под конфликтом понимается наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия военнослужащих, заключающийся в активном противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями [1;3;6].

Выбор того или иного пути выхода из конфликтной ситуации, остается за каждым из субъектов сложившейся ситуации. В том или ином случае каждый человек останавливает свой выбор, на той стратегии поведения, которая наиболее близка для него с учетом его внутренних особенностей и индивидуально-психологических характеристик [11].

Позиции конфликтующих сторон – это то, о чем они заявляют друг другу в ходе конфликта или в переговорном процессе.

Относительно типологии стилей поведения человека в конфликтах во взаимной зависимости от собственных интересов и интересов других участников можно отметить результаты этого взаимодействия. На схеме видно, что основные стили поведения в конфликтной ситуации связаны с главным источником любого конфликта – ортогональной зависимостью интересов сторон.

По мнению Н.В. Гришиной [4], основными признаками конфликта являются: «биполярность, активность, направленная на преодоление противоречий, субъектность (наличие субъекта или субъектов как носителей конфликта)». Все эти определения конфликта подчеркивают, что в основе любого конфликта лежит ситуация, включающая либо противоречивые позиции сторон по какому-либо поводу, либо противоположные цели или средства их достижения в данных обстоятельствах, либо несовпадение интересов, желаний, влечений оппонентов.

К общим признакам конфликта, можно отнести следующие:

1. Конфликт часто разрастается при наличии противоположно направленных мотивов, убеждений или взглядов.

2. Конфликт – это зачастую борьба субъектов взаимодействия в социальной среде, которое имеет такие существенные признаки, как например, нанесение взаимного ущерба, в любых проявлениях [5].

Выбор определенного выхода из конфликта остается за каждым из участников проблемной ситуации. В той или иной ситуации каждый человек выбирает определенную стратегию, наиболее близкую для него с учетом индивидуально-психологических особенностей [4].

Цель исследования: выявить взаимосвязь формально-динамических особенностей и стратегий поведения курсантов военного института при разрешении межличностных конфликтов в учебно-профессиональной деятельности.

В 2019 году было проведено психодиагностическое обследование направленное выявление того, что учет формально-динамических особенностей курсантов позволяет прогнозировать их поведение в конфликте в процессе учебно-профессиональной деятельности.

Эмпирическая база исследования: Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации. Общий объем выборки составил 40 человек, курсантов кафедры морально-психологического обеспечения. Возраст респондентов варьируется в пределах от 18 до 22 лет.

Для исследования формально-динамической обусловленности стратегий поведения военнослужащих при разрешении межличностных конфликтов в военно-профессиональной и учебной деятельности были использованы следующие методики:

– опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ) В.М. Русалова [2], предназначен для диагностики свойств «предметно-деятельностного» (психомоторная и интеллектуальная сферы) и «коммуникативного» аспектов темперамента;

– методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса в адаптации Н.В. Гришиной [9].

Проведенный анализ формально-динамических особенностей курсантов, позволяет прогнозировать поведение и особенности их включения в учебную и военно-профессиональную деятельность при выполнении

служебно-боевых задач, что важно учитывать командирам и офицерам по работе с личным составом.

На рисунке № 1 представлена сводная гистограмма исследованных свойств

темперамента. Наиболее высокие показатели имеют характеристики эргичности и скорости психомоторных реакций. Менее всего выражена эмоциональность темперамента.

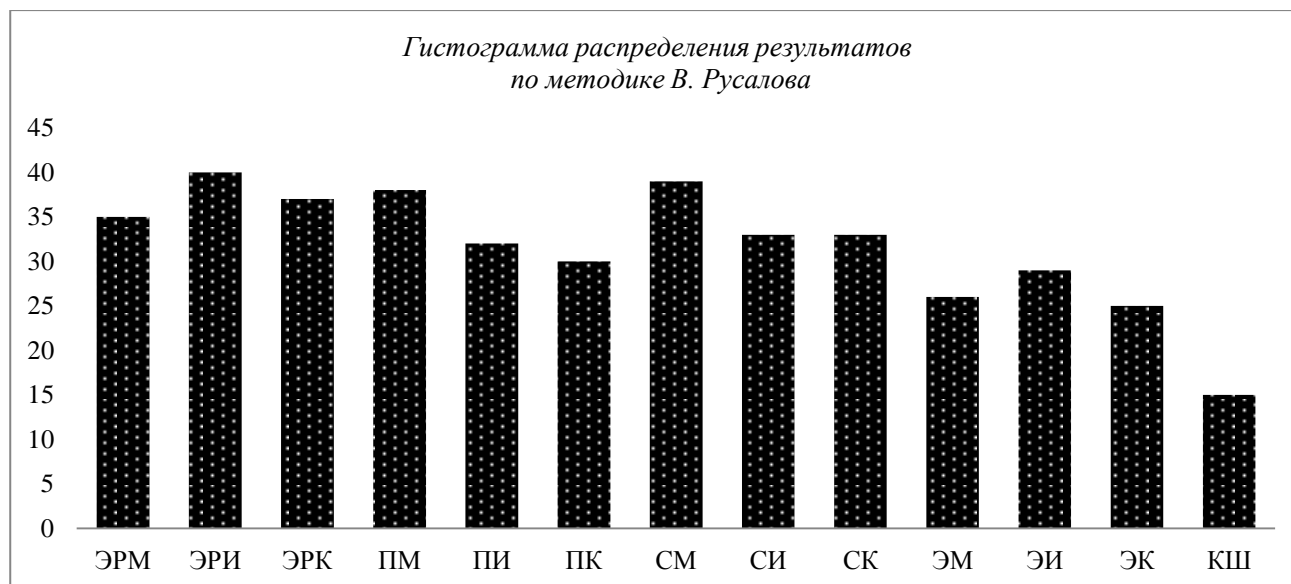


Рисунок 1. – Общий анализ формально-динамических свойств военнослужащих

Примечание: ЭРМ – эргичность психомоторная, ЭРИ – эргичность интеллектуальная, ЭРК – эргичность коммуникативная, ПМ – пластичность психомоторная, ПИ – пластичность интеллектуальная, ПК – пластичность коммуникативная, СМ – скорость психомоторная, СИ – скорость интеллектуальная, СК – скорость коммуникативная, ЭМ – эмоциональность психомоторная, ЭИ – эмоциональность интеллектуальная, ЭК – эмоциональность коммуникативная, КШ – контрольная шкала

На рисунке № 1, можно также увидеть, что обследованную группу характеризует высокая скорость реагирования в нестандартных ситуациях, стремление к учебно-профессиональной деятельности, интеллектуальная активность.

Группа обладает хорошей переключаемостью с одного вида деятельности на другой и способна быстро мобилизоваться для выполнения поставленных служебно-боевых задач.

Структура факторов, полученная при помощи опросника, у каждого человека отражает вероятностную модель индивидуально – психологических свойств его личности [10]. При наложении на групповую модель той выборки, к которой принадлежит данный человек, демонстрирует индивидуальное своеобразие конкретной личности и позволяет с большей долей вероятности прогнозировать его реальное поведение в учебно-профессиональной деятельности.

Таким образом, составленная факторная структура личности курсантов подтверждает полученные данные при исследовании формально-динамических особенностей. Данная группа обладает высокой собранностью и адаптивностью к неблагоприятным ситуациям, вместе с тем, могут возникнуть сложности при разрешении конфликтных ситуаций из-за излишней импульсивности, чрезмерной самоуверенности.

Анализ изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению, выявления доминирующих стратегий разрешения конфликтной ситуации, был проведен в группе военнослужащих по призыву с использованием методики К. Томаса.

Рассмотрев данные таблицы № 1, можно проанализировать среднее значение стратегий поведения в конфликте, и сказать, что наиболее предпочитаемым стилем поведения является соперничество, затем избегание.

Таблица 1. – Стратегии поведения в конфликтной ситуации

| Стратегии поведения | Показатели | | |
|---------------------|------------|------|------|
| | M | m | S |
| Соперничество | 6,80 | 1,03 | 2,54 |
| Сотрудничество | 5,74 | 0,93 | 2,12 |
| Компромисс | 6,31 | 0,80 | 1,91 |
| Избегание | 6,58 | 0,90 | 2,11 |
| Приспособление | 6,30 | 0,95 | 2,27 |

Примечание: M – среднее арифметическое; m – ошибка среднего; S – стандартное отклонение

Наименее используемой или используемой в крайних случаях является стратегия сотрудничества.

На гистограмме, см. рисунок № 2 представлены средние арифметические значения по способу регулирования конфликтов в исследованной группе.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что военнослужащие

данного подразделения, при разрешении каких либо спорных вопросов как внутри своего воинского коллектива, так и за его пределами чаще всего ориентированы на безусловную победу. Это может приводить к продолжению конфликта, его крайним проявлениям, в том числе и неуставными взаимоотношениями.

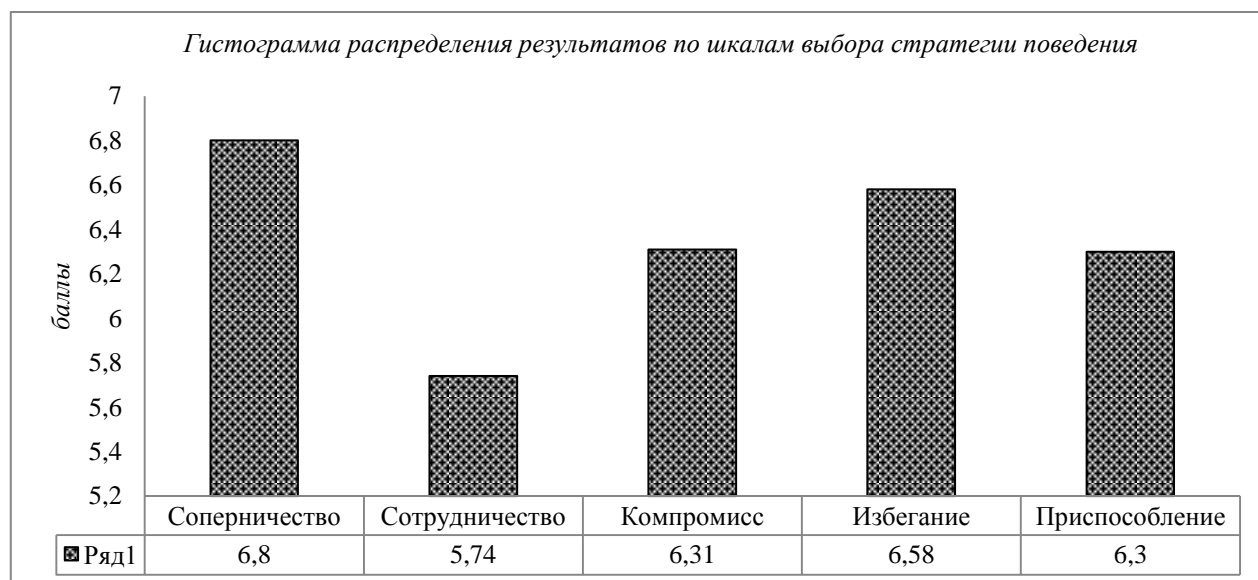


Рисунок 2. – Анализ стратегий разрешения конфликтных ситуаций военнослужащими

Также следует сказать о том, что при возникновении какого-либо спора маловероятно, что его участники могут пойти на уступки для нейтрализации конфликта. Это большой минус данной группы, так как воинский коллектив – это социальная общность военнослужащих, объединенных общей деятельностью, единством идеологии, морали и воинского долга, а также отношениями войскового товарищества.

Однако если победа не была достигнута, то участники обследованной группы прибегают к такому стилю поведения – как избегание конфликтных ситуаций (M = 6,58). Оказавшись втянутыми в конфликт, его участники пытаются

уйти от решения той или иной проблемы нежели решить ее другим способом.

Меньше всего военнослужащие используют стратегию – сотрудничество (M=5,74). Проведя анализ, можно сказать что, респонденты неохотно приносят в жертву собственные интересы ради других.

Резюмируя выше сказанное, можно отметить, что большая часть подразделения для разрешения конфликтной ситуации на ранних стадиях прибегают к соперничеству. На тот случай если эта стратегия не помогает разрешить проблему, респонденты вовсе пытаются уйти от проблем и используют стратегию избегания.

Анализ взаимосвязей выявленных стратегий поведения и формально-динамических свойств личности позволит прогнозировать поведение военнослужащих в той или иной ситуации, в процессе учебно-профессиональной деятельности, а также будет способствовать конструктивному разрешению конфликтного поведения [7].

Таким образом, у обучающихся выявлены следующие стратегии поведения в конфликтной ситуации:

1. Анализ проблемы теоретико-методологических основ формально-динамической обусловленности стратегий поведения при разрешении межличностных конфликтов показал, что в воинском коллективе возникают конфликтные ситуации, вызванные неправильным выбором характера общения внутри группы. Знания формально-динамических особенностей военнослужащих, влияющих на выбор стратегии поведения, как в конфликтной, так и в любой другой ситуации, позволяют предупредить конфликт на самых ранних стадиях его возникновения или прогнозировать, чем может закончиться, то или иное взаимодействие.

2. В обследованном подразделении наиболее высокие показатели имеют характеристики эргичности и скорости психомоторных и коммуникативных реакций. Менее всего выражена эмоциональность темперамента. Доминирующими чертами личности являются: настойчивость и чувство долга, социальная смелость, эмоциональная устойчивость, а также высокий самоконтроль эмоций и поведения.

3. Преобладающими стратегиями поведения являются: соперничество и избегание, а наименее используемая стратегия – сотрудничество.

4. Наибольшее количество взаимосвязей имеют такие стратегии поведения как соперничество, избегание и сотрудничество. Это свидетельствует об индивидуально-типологической обусловленности репертуара поведенческого реагирования при разрешении конфликтов.

5. Командирам, подразделения которых, участвовали в данном исследовании, были подготовлены практические рекомендации, которые в обобщенном варианте представлены в соответствующем разделе.

Проведенное эмпирическое исследование позволило сформулировать практические рекомендации для курсантов, принимавших участие в исследовании, а также разработать программу психологического сопровождения по оптимизации поведения в межличностном

взаимодействии в процессе учебно-профессиональной деятельности для командиров курсантских подразделений.

Рекомендации:

1. Использовать в практике психологического сопровождения результаты психодиагностического обследования, позволяющие выявить взаимообусловленность индивидуально-психологических особенностей военнослужащих и доминирующих стратегий поведения в конфликте с целью укрепления воинской дисциплины, обеспечения слаженной работы при выполнении служебно-боевых задач.

2. В целях скорейшей адаптации курсантов к требованиям военной службы и ключевым аспектам взаимодействия в воинском коллективе учитывать их стратегию поведения в конфликте, в процессе учебно-профессиональной деятельности, формально-динамические особенности при комплектовании подразделений, несении службы, выполнении боевых задач.

3. Формировать в своём коллективе здоровую атмосферу путём анализа взаимоотношений между военнослужащими, а также систематической индивидуально-воспитательной работой.

4. Проводить консультационные беседы с личным составом с целью оказания профессиональной помощи в решении сложных проблем, а также проведение психокоррекционных мероприятий с целью выявления личностей с отклоняющимся от нормы поведением.

5. Развивать навыки коммуникативной и конфликтной компетентности военнослужащих с помощью социально-психологических тренинговых программ. Учитывать, что факторами, обеспечивающими успешность профилактики межличностных конфликтов в коллективе, является уровень коммуникативной компетентности участников взаимодействия, а так же индивидуально-типологические качества личности, обеспечивающие успешность преодоления межличностных конфликтов в воинском коллективе.

Таким образом, при разрешении конфликтов необходимо учитывать их сущность и содержание, характер противоречий, целей, эмоциональных состояний оппонентов и их статус в коллективе. В этой связи важным условием эффективной профилактики межличностных конфликтов в учебно-профессиональной деятельности в воинском коллективе является психологическая диагностика, интегрирующая в себе несколько основных направлений: психологические методы

изучения формально-динамических и социально-психологических особенностей личности, методы изучения межличностных отношений, методы

изучения факторов и условий, определяющих характер взаимоотношений военнослужащих в учебно-профессиональной деятельности.

Литература:

1 Анцупов А.Я. Социально-психологические основы предупреждения и разрешения межличностных конфликтов во взаимоотношениях офицеров / А.Я. Анцупов. – М.: ГАВС, 1992. – 188 с.

2 Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин. – СПб., 2000. – 440 с.

3 Глоточкин А.Д., Барабанщиков А.В. Проблемы психологии воинского коллектива / А.Д. Глоточкин, А.В. Барабанщиков. – М.: ВПА, 2004. – 218 с.

4 Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2003. – 544 с.

5 Калюжный А.С. Психология межличностного общения: учебное пособие / А.С. Калюжный. – Н. Новгород: НГТУ, 2004. – 32 с.

6 Караяни А.Г., Сыромятников И.В. Прикладная военная психология / А.Г. Караяни, И.В. Сыромятников. – СПб.: Питер, 2009. – 480 с.

7 Маклаков А.Г. Военная психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2005. – 360 с.

8 Маклаков А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб., 2002. – 620 с.

9 Маклаков А.Г. Профессиональный психологический отбор персонала. Теория и практика / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2008. – 480 с.

10 Психологическое обеспечение профессиональной деятельности; под ред. Г.С. Никифорова. – СПб, 1991. – С. 67.

11 Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти / А.А. Реан. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.

12 Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент. Характер. Личность / П.В. Симонов, П.М. Ершов. – М.: Наука, 2010. – С. 66.

13 Khusainova S.V. at all. Adaptive model of psychological and pedagogical support of professional training of students / Svetlana S.V. Khusainova, I.V. Matveyeva, I.P. Ermilova, K.N. Yakushevskaya, I.V. Kolomiychenko, N.A. Mashkin. Revista ESPACIOS. Vol. 39 (05). – 2018. – P. 22. ISSN 0798-1015.

Сведения об авторе:

Галимов Равиль Рустямович (г. Казань, Россия), аспирант ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: ravil_galimov_2015@mail.ru

Data about the author:

R. Galimov (Kazan, Russia), graduate student of FSBNU «Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems», e-mail: ravil_galimov_2015@mail.ru



УДК 159.923.2

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖЭТНИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Е.В. Валиуллина, В.В. Шиллер, З.В. Боровикова¹

¹Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-011-00411

Аннотация. В статье представлены результаты исследования возрастных особенностей психологических факторов, оказывающих влияние на формирование межэтнических отношений – типов этнической идентичности и видов толерантности личности. В качестве ведущих методов исследования были использованы психодиагностические тесты «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой и «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгеровой. Респондентами выступили молодые люди, преимущественно русской национальности, они были разделены на две условные группы (средний возраст первой группы составил 14 лет, средний возраст второй группы – 18 лет). Подростковый возраст отличается более высоким уровнем общей и этнической толерантности личности по сравнению с 18-летним возрастом. К возрасту совершеннолетия этническая идентичность приобретает выраженную направленность в сторону индифферентности или эгоизма, нехарактерных для 14-летнего возраста.

Ключевые слова: личность, этничность, типология, межэтнические отношения, этническая идентичность, толерантность личности, этническая толерантность, социальная толерантность.

AGE DYNAMICS OF PSYCHOLOGICAL FACTORS OF FORMATION OF INTERETHNIC RELATIONS

E. Valiullina, V. Schiller, Z. Borovikova

Abstract. The article presents the results of a study of the age characteristics of psychological factors that influence the formation of inter-ethnic relations – types of ethnic identity and types of individual tolerance. The psychodiagnostic tests “Types of Ethnic Identity” of G.U. Soldatova., S.V. Ryzhova and “Tolerance Index” by G.U. Soldatova, O.A. Kravtsova, O.E. Huhlaeva, L.A. Shaygerovoy. The respondents were young people, mainly of Russian nationality, they were divided into two conditional groups (the average age of the first group was 14 years, the average age of the second group was 18 years). Adolescence is characterized by a higher level of general and ethnic tolerance of a person as compared with 18 years of age. By the age of majority, ethnic identity acquires a pronounced direction towards indifference or selfishness, which is not typical of a 14-year-old.

Keywords: personality, ethnicity, typology, interethnic relations, ethnic identity, personality tolerance, ethnic tolerance, social tolerance.

Изменения в современном обществе, связанные с высоким уровнем миграции населения, межэтническими конфликтами, участвовавшими всплесками сепаратистских и экстремистских настроений при многонациональности, многоконфессиональности и многокультурности России, делают проблему изучения межэтнических взаимоотношений особо актуальной и значимой.

В классификации факторов межэтнических отношений выделяют политические, культурные, социальные, психологические и другие факторы. Этническая толерантность относится к ведущим социально-психологическим факторам в контексте межнациональных отношений, она проявляется в поступках, формируется в сознании

и непосредственно связана с этнической идентичностью личности [3, с.17].

Этническая идентичность относительно недавно стала предметом исследования психологической науки. Вопросами феноменологии, изменчивости и ситуативности идентичности, категориальных признаков и психологических границ этносов, типологических и методологических аспектов этнической идентичности занимались Ю.В. Арутюнян, А.Г. Асмолов, Ю.Б. Бромлей, Л.М. Дробизева, Н.М. Лебедева, С.Е. Рыбаков, Г.У. Солдатов, Т.Г. Стефаненко, А.В. Сухарев, В.А. Тишков, В.Ю. Хотинец, А.Я. Якобсон и др.

Т.Г. Стефаненко определяет этническую толерантность как «переживание отношений Я и этнической среды – своего тождества с одной этнической общностью и отделения от других»

[9, с.15]. Позитивная этническая идентичность, по данным исследователей, формируется при условии усвоения этнокультурных знаний как положительное восприятие себя в рамках определенной этнической, национальной группы. В работах В.Ю. Хотинец позитивная этническая идентичность коррелирует с «толерантными поведенческими паттернами», а интолерантные стратегии поведения продемонстрировали лица с гипоиентичностью (этническим нигилизмом) и гиперидентичностью (национальным фанатизмом) [11, с. 124].

Вопросы общей толерантности личности также широко представлены в современной психологической литературе. Исследователи рассматривают терминологические, типологические, структурные, возрастные и другие аспекты понятия толерантности: В.С. Агеев, А.Г. Асмолов, Б.З. Вульф, Р.В. Габдреев, Р.М. Грановская, И.Б. Гриншпун, Л.М. Дробижина, В.Г. Каменская, В.А. Лекторский, Ю.Р. Мухина, Г.У. Солдатова, Т.Г. Стефаненко, В.Ю. Хотинец и др.

Наиболее развернутое определение дает Г.У. Солдатова, трактуя толерантность как интегральную характеристику индивида, определяющую его «способность в проблемных и кризисных ситуациях активно взаимодействовать с внешней средой с целью восстановления своего нервно – психического равновесия, успешной адаптации, недопущения конфронтации и развития позитивных взаимоотношений с собой и с окружающим миром» [8]. Особое внимание уделяется вопросам этнической толерантности, по мнению Н.М. Лебедевой это «явление социальной перцепции... отсутствие негативного отношения к иной этнической культуре, а точнее – наличие позитивного образа иной культуры при сохранении позитивного восприятия своей собственной» [4, с.26].

Несмотря на большое количество работ посвященных этнической идентичности и общей толерантности личности, изучению возрастной динамики этих процессов уделено еще недостаточно внимания. Рассматривая качественно-количественные характеристики типов этнической идентичности или структурные

особенности толерантности личности, исследователи фиксируют наличие определенных уровней или отсутствие необходимых способностей у конкретной возрастной группы респондентов, тогда как значимых различий выраженности данных психологических категорий в возрастном аспекте выявлено не было. Большинство же исследователей в области психологии развития и возрастной психологии считают, что «сензитивным к воспитанию толерантности выступает подростковый возраст» [6].

С целью изучения возрастной динамики типологии этнической идентичности и возрастных особенностей изменения толерантности личности было проведено исследование. В нем приняли участие 206 человек (из них 87 юношей и 119 девушек), были опрошены две возрастные группы респондентов: средний возраст I группы = 14,48 (122 человека, из которых 56 юношей и 66 девушек), средний возраст II группы = 18,22 (84 человека, из них 31 юноша и 53 девушки). Национальный состав респондентов: русские, тувинцы, азербайджанцы, ингуши, армяне и др. Подавляющее большинство опрошенных молодых людей (более 70%) причисляют себя к русской национальности (в анкете их просили записать: «представителем какого народа (национальности) Вы себя считаете?»).

Психодиагностические методы исследования: тест «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой [10]; экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгеровой [8]; перед тестовым материалом была предложена авторская анкета для фиксации пола, возраста и национальной принадлежности респондентов. Статистическая обработка данных проведена при помощи следующих критериев: χ^2 -критерия Пирсона (для определения достоверности расхождения распределений) и U-критерия Манна-Уитни (для оценки различий между выборками по уровню количественно измеренных интерпретационных параметров). Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Средние значения параметров этнической идентичности и толерантности личности по группам

| Группы | | ЭНиг | ЭИнд | ЭНор | ЭЭго | ЭИзо | ЭФан | ТОбщ | ТЭтн | ТСоц | ТЛич |
|--|---|------|-------|-------|------|------|------|-------|-------|-------|-------|
| I | М | 3,46 | 10,00 | 15,43 | 3,26 | 2,63 | 4,10 | 95,26 | 32,06 | 30,86 | 32,33 |
| | м | 2,68 | 4,22 | 3,22 | 3,23 | 2,68 | 3,24 | 10,61 | 5,33 | 4,15 | 5,16 |
| II | М | 2,50 | 12,43 | 15,10 | 5,83 | 3,23 | 4,56 | 86,56 | 28,40 | 29,00 | 29,16 |
| | м | 1,40 | 2,90 | 3,07 | 4,11 | 3,80 | 3,07 | 4,21 | 4,31 | 2,97 | 5,01 |
| Примечание: расхождения между распределениями статистически достоверны при $p < 0,05$ ($\chi^2_{эмп} = 119,122$) | | | | | | | | | | | |

Условные обозначения: ЭНиг – этнический нигилизм; ЭИнд – этническая индифферентность; ЭНор – этническая норма; ЭЭго – этнический эгоизм; ЭИзо – этнический изоляционизм; ЭФан – этнический фанатизм; ТОбщ – общий уровень толерантности; ТЭтн – этническая толерантность; ТСоц – социальная толерантность; ТЛич – личностная толерантность (здесь и далее используются данные условные обозначения).

Т.Г. Стефаненко считает, что в жизни человека осознание «своей принадлежности к определенному народу, поиски его особенностей играют важную роль и оказывают серьезное влияние на отношения между людьми (от межличностных до межгосударственных)» [9, с.5]. В типологии этнической идентичности, этнический нигилизм представляет собой крайнюю степень нивелирования как собственной национальности, так и этничности вообще, отрицание необходимости и значимости этнических факторов в жизни. Низкий уровень по данной шкале показали 100% респондентов, в исследовании не выявлено молодых людей с типом этнической идентичности – нигилизм.

Другим крайним типом этнической идентичности выступает этнический фанатизм (национальный фанатизм), когда идеи и интересы собственной нации превалируют над остальными, характеризуется способностью и готовностью идти на любые действия, вплоть до террора. Этнический изоляционизм также относят к типам гиперидентичности, наряду с фанатизмом, но при таком варианте идентичности стремление к этническому доминированию выражается в негативном отношении к межнациональным союзам, межкультурным обменам, к иному национальному языку, стремлением предотвратить и не допустить проникновения другого этноса в собственную общность. В данном исследовании респондентов с высоким уровнем этнического фанатизма и этнического изоляционизма выявлено не было, средний уровень показали по 11% участников, по 89% имеют низкий уровень подобных типов идентичности.

Пассивной формой этнической идентичности является тип этнической индифферентности (в исследовании высокий уровень выявлен у 24% опрошенных молодых людей, низкий – у 11%, подавляющее большинство – 65% респондентов показали средний уровень по данной шкале). Личное безразличие, эмоциональное равнодушие, непонимание значимости этничности в характеристиках отдельной личности и общества в целом определяет тип этнической индифферентности.

Этнический эгоизм, как тип этнической идентичности личности, выражается в гипертрофированном приоритете ценностей своего народа над ценностями других этносов, в предпочтении своих национальных интересов и игнорировании интересов иных национальных групп. Молодых людей с высоким уровнем этнического эгоизма выявлено не было, средним обладают 32% опрошенных, 68% показали низкий уровень параметра.

Позитивная этническая идентичность (этническая норма, нормальная идентичность, оптимальная идентичность) в данном исследовании представлена высокими показателями – 29% респондентов и средним уровнем (71% из них), низкий уровень выявлен не был. Такие результаты характеризуют достаточную значимость и актуальность собственной этничности, положительный образ своего народа, его истории и культуры. Несмотря на приоритет своей нации, позитивная этническая идентичность не направлена против иных этносов и народов, характеризуется готовностью к межнациональному общению, межэтническим контактам и высокой толерантностью личности.

По степени допустимой толерантности, Т.П. Скрипкина выделяет следующие толерантные личностные позиции: толерантность как внутренняя установка, как принятие и терпимость к иному, чужому; толерантность как культурологическая норма (иными словами – толерантность внешнего выражения); толерантность как беспристрастность, как равнодушие к иному; толерантность к тому, кто наносит нам вред; толерантность по отношению к тому, кто наносит вред не нам, а кому-то другому, но нам нет до этого дела [7].

Высоким уровнем общей толерантности обладают 10% опрошенных молодых людей, большинство имеют средний уровень (62%) параметра, а показатели интолерантности (низкий уровень общей толерантности) показали 28% респондентов данного исследования. В типологии толерантности принято выделять характеристики общей естественной, открытой толерантности; толерантности как доверия и принятия, а также толерантности как терпимости, сдержанности. Причем стремление сдерживаться, ограничиваться, сохранять самообладание личность способна при использовании сформированных психологических защит проекции, изоляции, рационализации и проч. «Механизмы психологической защиты призваны сохранить, избавить, оградить сознание от травмирующих, негативных, отрицательных для личности воздействий и переживаний» [2, с.40].

Этническая толерантность характеризует восприятие представителей иных этнических групп, национальных общностей и народностей. Низким уровнем этнической толерантности обладают 19% респондентов. Интолерантность выступает противоположным вектором толерантности, в своей основе она имеет проявления чувства превосходства: агрессивность, негативность, нетерпимость против кого-то (конкретного или группы людей). В данном случае подобные настроения могут быть в отношении другой нации, расы, народности или даже религии, поскольку конфессиональный вопрос часто основывается на национальном.

Высокий уровень этнической толерантности показали 24% молодых людей, почти у половины участников исследования выявлен средний уровень параметра (57%). Сформированная этническая толерантность способствует конструктивному выстраиванию межэтнических отношений, позитивному межнациональному общению, эффективному взаимодействию между разными народами.

Социальная толерантность предполагает восприятие и отношения с всевозможными социальными группами, классами, слоями, общностями. Незначительная часть опрошенных молодых людей (7%) обладают высоким уровнем социальной толерантности, 55% из них средним уровнем и у 38% выявлены признаки социальной

интолерантности (низкий уровень данного параметра). Интолерантность может иметь различную социальную направленность от гендерных и возрастных аспектов до классовых и территориальных.

Толерантность как черта личности (личностная толерантность) в исследовании представлена следующими показателями: 70% опрошенных показали средний ее уровень, высоким и низким уровнем обладают по 15% респондентов. В своих работах В.А. Лекторский [5] выделяет следующие виды толерантности (по проявлению толерантности как общественного сознания): толерантность как безразличие (безразличие к существованию различных взглядов и практик); как невозможность взаимопонимания (уважение к другому, которого невозможно понять, невозможно взаимодействовать); как снисхождение к слабости (с некоторой долей презрения к ним); расширение собственного опыта и критический диалог (уважение к чужой позиции в сочетании с установкой на взаимное изменение позиций).

Для оценки различий между возрастными группами по количественным параметрам типов этнической идентичности и видов толерантности личности применялся U-критерий Манна-Уитни (критические значения: $U_{кр} = 292$ (при $p \leq 0,01$), $U_{кр} = 338$ (при $p \leq 0,05$), полученные результаты представлены в таблице 2 (условные обозначения в тексте).

Таблица 2. – Сравнительный анализ возрастных групп по параметрам этнической идентичности и толерантности личности

| Критерий | ЭНиг | ЭИнд | ЭНор | ЭЭго | ЭИзо | ЭФан | ТОбщ | ТЭтн | ТСоц | ТЛич |
|----------|------|------|-------|-------|-------|------|-------|-------|------|------|
| UЭмп | 364 | 312* | 389,5 | 283** | 435,5 | 406 | 189** | 247** | 352 | 343 |

Примечание: ** – полученное эмпирическое значение (UЭмп) находится в зоне значимости при $p \leq 0,01$; * – полученное эмпирическое значение (UЭмп) находится в зоне значимости при $p \leq 0,05$.

Как видно из представленных данных, статистически значимое различие показателей в двух независимых выборках (между показателями I и II возрастными группами) получено по типам этнической идентичности: этническая индифферентность (при $p \leq 0,05$) и этнический эгоизм (при $p \leq 0,01$).

Согласно полученным данным, 14-летние респонденты (I возрастная группа) не имеют четких позиций в отношении этнической идентичности, незначительное число из них имеют выраженную этническую индифферентность или этнический эгоизм. В научных трудах Л.И. Божович [1], есть данные, что новообразованием, возникающим в конце переходного периода подростков, выступает самоопределение, «с субъективной точки зрения

оно характеризуется осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой общественно значимой позиции. Самоопределение возникает в конце учебы в школе, когда подросток стоит перед необходимостью решать проблему своего будущего».

Показатели 18-летних респондентов достоверно выше значений I группы по показателям этнической индифферентности и этнического эгоизма. Для молодых людей этого возраста в большей степени, чем для подростков, характерна выраженная этническая идентичность, вектор которой может варьировать от индифферентности до эгоизма.

Статистически значимое различие показателей получено по видам толерантности

личности: ее общим уровнем (при $p \leq 0,01$) и уровнем этнической толерантности (при $p \leq 0,01$). Представители I возрастной группы (14-летние респонденты) показали более высокие значения по видам толерантности, нежели 18-летние молодые люди. Приобретение навыков общения с разными категориями людей является значимым процессом для подростков, поэтому данный возраст выступает сенситивным для развития всех видов толерантности.

Система ценностей подростков накладывается на окружающий мир, они уже не способны к безусловному принятию окружающих, но еще и не выработали навыки терпения и сдержанности, свойственные более взрослым, зрелым людям. Восприятие других групп социума, других этносов, других религий и т.д. происходит через призму значимых социальных установок, сформированных стереотипов, транслируемых убеждений, сложившихся ценностей.

Таким образом, 14-летний возраст отличается более выраженной общей толерантностью и более высоким уровнем этнической толерантности по сравнению с 18-летним возрастом. К возрасту совершеннолетия кристаллизуется этническая идентичность личности, которая приобретает более выраженную направленность в сторону этнической индифферентности либо этнического эгоизма, нехарактерных для подросткового возраста.

На базе позитивной этнической идентичности формируется этническая толерантность, предполагающая положительный образ своей этнической группы, удовлетворенность своей принадлежностью к этой группе и доброжелательность в отношениях с представителями других национальностей. Выделяют несколько этапов формирования этнической толерантности в подростковом возрасте от отождествления себя как члена социума, общества вообще до интеграции позитивного образа собственного и чужого этноса. При эффективном преодолении всех этапов формирования этнической толерантности, подросток достигает этапа активного воспроизводства всей системы межнациональных взаимоотношений.

Этническая идентичность и общая этническая толерантность личности выступают значимыми социально-психологическими факторами, участвующие в формировании межэтнических отношений. Процесс становления этнического самосознания начинается еще в дошкольном возрасте, подростковый возраст выполняет одну из ключевых функций в этом процессе и характеризуется осознанным восприятием своего этноса и сознательным к нему отношением. В возрасте совершеннолетия решающее значение приобретает кристаллизация и закрепление этнического самосознания, оформляются и совершенствуются навыки межэтнического, межнационального взаимодействия.

Литература:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Валиуллина Е.В. Соотношение механизмов психологической защиты с уровнем асертивности личности / Е.В. Валиуллина // Научный журнал Дискурс. – 2018. – № 9(23). – С. 40-46.
3. Валиуллина Е.В. Толерантность как фактор межэтнических отношений [Электронный ресурс] / Е.В. Валиуллина, В.В. Шиллер, З.В. Боровикова // Социодинамика. – 2019. – № 4. – С. 16-23. DOI: 10.25136/2409-7144.2019.4.29495. – Режим доступа: http://e-notabene.ru/pr/article_29495.html
4. Лебедева Н.М. Теоретико-методологические основы изучения этнической идентичности и толерантности в поликультурных регионах России и СНГ: сб. статей / Н.М. Лебедева // Толерантность и идентичность. – М., 2002. – С. 10-35.
5. Лекторский В.А. О толерантности / В.А. Лекторский // Философские науки. – 1997. – № 3-4. – С. 14-18.
6. Подросток в контексте воспитания толерантной личности // Теоретические исследования в 2001 году: Материалы научно-практической конференции; под ред. В.А. Мясникова. – М., ИТОП РАО, 2002. – С. 249-257.
7. Скрипкина Т.П. Доверие к миру как фундаментальное условие толерантности / Т.П. Скрипкина. – Ростов-на-Д.: РГУ, 2002. – 158 с.
8. Солдатова Г.У. Психодиагностика толерантности личности / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, Т.Ю. Прокофьева, О.А. Кравцова. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.
9. Стефаненко Т.Г. Этническая идентичность: от этнологии к социальной психологии / Т.Г. Стефаненко // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2009. – № 2. – С. 3-17.
10. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: практикум / Т.Г. Стефаненко. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 208 с.
11. Хотинец В.Ю. Этническая идентичность и толерантность / В.Ю. Хотинец. – Екатеринбург, 2002. – 124 с.

Сведения об авторах:

Валиуллина Евгения Викторовна (г. Кемерово, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психиатрии, наркологии и медицинской психологии Кемеровского государственного медицинского университета, e-mail: valiullinajv@ya.ru

Шиллер Вадим Викторович (г. Кемерово, Россия), кандидат исторических наук, доцент кафедры истории Кемеровского государственного медицинского университета, эксперт Уральской ассоциации «Центр этноконфессиональных исследований, профилактики экстремизма и противодействия идеологии терроризма», e-mail: shiller.vadim@yandex.ru

Боровикова Злата Владимировна (г. Кемерово, Россия), кандидат исторических наук, доцент кафедры истории Кемеровского государственного медицинского университета, e-mail: bzlata2008@rambler.ru

Data about the authors:

E. Valiullina (Kemerovo, Russia), Candidate of Psychological Sciences, associate professor, associate Professor of the Department of psychiatry, narcology and medical psychology of Kemerovo state medical University, e-mail: valiullinajv@ya.ru

V. Shiller (Kemerovo, Russia), Candidate of Historical Sciences, associate Professor of the Department of history of Kemerovo state medical University, expert of the Ural Association "Center for ethnoconfessional research, prevention of extremism and counteraction to the ideology of terrorism", e-mail: shiller.vadim@yandex.ru

Z. Borovikova (Kemerovo, Russia), Candidate of Historical Sciences, associate Professor of the Department of history of Kemerovo state medical University, e-mail: bzlata2008@rambler.ru



Информация

УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ

НА «КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных и практических работников в области образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов. В отделениях почтовой связи по КATALOGу изданий ОАО Агентство «Роспечать» можно оформить подписку по индексу 16885.

SUBSCRIPTION TO KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

The Journal appears six times a year. It is intended for researchers and practitioners in the field of education, for academic staff, postgraduate students, applicants and students. The subscription is available at post office through the publications directory of JSC "Agency "Rospechat". The index is 16885.