

**Министерство науки и высшего образования Российской Федерации**  
Федеральное государственное автономное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Белгородский государственный национальный  
исследовательский университет»

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ  
И РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ УЧЕБНОЙ  
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Сборник научных статей  
по итогам проведения международной  
научно-практической конференции

г. Белгород, 13 апреля 2020 года



Белгород 2020

УДК 159.92  
ББК 88.69  
А 43

Редакционная коллегия:

*Ю.Н. Гут*, кандидат психологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой возрастной и социальной психологии НИУ «БелГУ»,  
ведущий научный сотрудник лаборатории  
дифференциальной психологии и психофизиологии ПИРАО;

*Н.С. Ткаченко*, кандидат психологических наук, доцент,  
доцент кафедры возрастной и социальной психологии НИУ «БелГУ»

А 43      **Актуальные проблемы психологического здоровья и развития субъектов учебной и профессиональной деятельности:** сборник научных статей по итогам проведения международной научно-практической конференции (г. Белгород, 13 апреля 2020 года) / под ред. Н.С. Ткаченко. – Белгород: ИД «БелГУ» НИУ «БелГУ», 2020. – 144 с.

ISBN 978-5-9571-2997-4

Материалы сборника предназначены для психологов, преподавателей, методистов, работающих в сфере высшего образования, а также для студентов, магистрантов и аспирантов психолого-педагогических специальностей.

УДК 159.92  
ББК 88.69

ISBN 978-5-9571-2997-4

© НИУ «БелГУ»

## СОДЕРЖАНИЕ

К итогам международной научно-практической конференции ..... 6

### **I. ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И УСЛОВИЯ КОГНИТИВНОГО, ЛИЧНОСТНОГО И СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ**

*Пономарев А.С.*

Ценностное восприятие процесса образования как фактор  
психического здоровья его участников ..... 7

*Черемской М.П.*

Всестороннее развитие как важное условие психического здоровья личности ..... 12

*Ким И.Э., Озерина А.А.*

Агрессивное поведение современных подростков:  
причины и формы проявления ..... 16

*Тесля С.Н.*

Философско-психологическая интерпретация  
этимологического значения концепта «Ресурс» ..... 19

### **II. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗЛИЧНЫХ СРЕДАХ И ТИПАХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

*Федосеева Е.Г.*

Профориентационная деятельность при подготовке профессионала  
в условиях высшей школы ..... 26

*Ткачев В.Н.*

Мотивация учебно-профессиональной деятельности студентов ..... 30

*Реева О.Ю.*

Родительские установки как причины развития самостоятельности  
у детей старшего дошкольного возраста ..... 36

*Худаева М.Ю.*

Особенности отношения к профессиональной деятельности педагогов  
средней школы ..... 40

*Овсяникова Е.А., Архипов П.И.*

Качества личности, обуславливающие способность к саморегуляции  
школьных учителей ..... 44

*Жукова Т.Д., Тришина Н.Т.*

К вопросу о влиянии киноискусства на мировоззренческие установки  
студентов и школьников ..... 48

### **III. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ: КАЧЕСТВО И ДОСТУПНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ, ЦИФРОВАЯ КУЛЬТУРА ПОВЕДЕНИЯ И БЕЗОПАСНОСТЬ, РИСКИ НОВЫХ ПРАКТИК И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

***Гут Ю.Н., Доронина Н.Н.***

Преимущества и недостатки применения дистанционных образовательных технологий в вузе..... 54

***Зубарева Н.П.***

Психологические проблемы дистанционного образования в российских вузах ..... 57

***Казанская Е.В., Толмачева Е.И.***

Коллективное сознание и психологические процессы японского социума сквозь призму национальной анимации ..... 60

### **IV. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ**

***Годовникова Л.В.***

Работа с семьёй как профилактика нарушений психологического здоровья личности ребёнка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования ..... 67

***Ткаченко Н.С., Ахметова З.А.***

Связь копинг-стратегий младших школьников с характеристиками стилей семейного воспитания ..... 73

***Ткаченко Н.С.***

Влияние показателей стилей семейного воспитания на личностные характеристики младших школьников ..... 79

***Ланских М.В., Богдан Ж.Б.***

Личностно-профессиональное саморазвитие руководителя современной организации ..... 86

***Шкилев С.В.***

Личностная и профессиональная направленность руководителей разных возрастных групп ..... 90

***Куркина А.О., Яшкова А.Н.***

Взаимосвязь самоактуализации и удовлетворенности жизнью в период молодости ..... 96

***Тукузова А.А., Голубь О.В.***

Особенности городской идентичности как фактор развития экстремистских установок у молодежи ..... 101

**V. ПРОБЛЕМА ПСИХОДИАГНОСТИКИ, ПСИХОКОРРЕКЦИИ  
И ПРОФИЛАКТИКИ НАРУШЕНИЙ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ  
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

**Гузенко А.С., Озерина А.А.**

Проблема диагностических возможностей проективных методик..... 105

**Высочина О.Д., Озерина А.А.**

Сравнительный анализ методик диагностики творческого мышления..... 109

**Субботина М.С., Озерина А.А.**

Обзор методов диагностики межличностной тревожности у лиц с нарушениями речи и слуха в юношеском возрасте..... 115

**Шалыгина А.Р., Озерина А.А.**

Психодиагностические подходы к исследованию феномена гелотофобии ..... 119

**Новиков В.В., Элькин Г.В.**

Применение метода локусов в построении образовательного процесса с лицами с расстройствами аутистического спектра..... 123

**Лобза О. В., Короткова В.О.**

Психологическое сопровождение личностного и профессионального становления студентов вуза ..... 129

**Овсяникова Е.А.**

Поведение в конфликте супругов как способ сохранения психологического здоровья, отраженного в удовлетворённости браком ..... 134

**Белова К.С., Разуваева Т.Н.**

Социальные факторы виктимности женщин к домашнему насилию..... 140

## **К итогам международной научно-практической конференции**

На факультете психологии педагогического института НИУ «БелГУ» в рамках ежегодной Недели науки 13 апреля состоялась Международная научно-практическая конференция на тему «Актуальные проблемы психологического здоровья и развития субъектов учебной и профессиональной деятельности». В ней приняли участие представители кафедры возрастной и социальной психологии, кафедры общей и клинической психологии, кафедры психологии НИУ «БелГУ», Лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии ПИРАО, Национального технического университета «Харьковский политехнический институт» (г. Харьков), кафедры психологии Киргизско-Российского Славянского университета (г. Бишкек), кафедры общей и социальной психологии МГИМО МИД России Одинцовского филиала, кафедры психологии и педагогики Волгоградского государственного университета, кафедры общей и клинической психологии Волгоградского Государственного Медицинского Университета, кафедры педагогического и психолого-педагогического образования, социально-педагогического факультета, Сочинского государственного университета, Ростовского государственного экономического университета (РИНХ) МГПИ имени М. Е. Евсевьева.

Состоялось заинтересованное и содержательное обсуждение актуальной для психологического сообщества проблемы психологического здоровья и развития субъектов учебной и профессиональной деятельности, а также разрешения возникающих при этом противоречий между семейной, образовательной и профессиональной сферами жизнедеятельности.

Исследователи обсуждали данную проблему в трех различных плоскостях: теоретической (пытаясь найти новые сущностные основы сохранения психологического здоровья и развития субъектов учебной и профессиональной деятельности); методической (предлагая средства диагностики и программы сохранения психологического здоровья к разным возрастным и социальным группам); практической (описывая результаты эмпирических исследований и конкретный опыт оказания психологической помощи).

Эту многоплановость обсуждения было решено сохранить в материалах сборника, рассматривая написание статей как дальнейшее движение участников международной научно-практической конференции по осмыслению и наращиванию собственных теоретических и практических идей.

В целом, данный сборник не только обобщил имеющиеся подходы к решению данной проблемы, но и обозначил контуры нового подхода к сохранению психологического здоровья, гармонизацию внутреннего мира и развития субъектов учебной и профессиональной деятельности.

В качестве содержательной перспективы обсуждения данной научной проблемы, на наш взгляд, может стать исследование особенностей и механизмов и сохранения психологического здоровья и развития субъектов учебной и профессиональной деятельности в построении непротиворечивой системы значимых отношений как детерминанты эффективности деятельности и психологического благополучия личности и группы.

*к.псх.н; доцент, доцент кафедры  
возрастной и социальной психологии Н.С. Ткаченко*

# **I. ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И УСЛОВИЯ КОГНИТИВНОГО, ЛИЧНОСТНОГО И СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ**

## **ЦЕННОСТНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЕГО УЧАСТНИКОВ**

*Пономарев А.С.*

*Национальный технический университет, профессор «Харьковского политехнического института», г. Харьков, Украина*

*Аннотация.* В статье рассматриваются факторы различной природы, способные отрицательно влиять на психическое здоровье студентов. Среди них рост объема научно-технических знаний и их усложнение, повышение интенсивности образовательного процесса. Показаны пути и способы преодоления этих факторов: создание благоприятной атмосферы в аудитории, доброжелательность, ценностной восприятие учебного процесса.

*Ключевые слова:* студент, образование, усложнение, знания, психическое здоровье, невроз, преодоление, благоприятная атмосфера, взаимопонимание, ценностное восприятие.

## **VALUE PERCEPTION OF THE EDUCATION PROCESS AS A MENTAL HEALTH FACTOR OF ITS PARTICIPANTS**

*Ponomaryov A. S.*

*National technical University "Kharkiv Politechnical Institute", professor, Kharkiv, Ukraine*

*Abstract.* The article discusses factors of various nature that can negatively affect the mental health of students. Among them, an increase in the volume of scientific and technical knowledge and its complication, an increase in the intensity of the educational process. The ways and means of overcoming these factors are shown: creating a favorable atmosphere in the audience, goodwill, valuable perception of the educational process.

*Keywords:* student, education, complication, knowledge, mental health, neurosis, overcoming, favorable atmosphere, mutual understanding, value perception.

Постановка проблемы. Учебно-познавательная деятельность студентов часто сопряжена с объективными и субъективными трудностями восприятия и особенно понимания учебного материала. Это вызывает нервное напряжение и может приводить к нарушениям их психического здоровья. В то же время есть возможности серьезно ослабить их нервное напряжение или даже вообще его избежать. С проблемой психического здоровья студентов связаны и проблема самочувствия ряда преподавателей, возможности конфликтных ситуаций.

Анализ исследований и публикаций по данной проблеме убедительно свидетельствует о ее важности и актуальности, значительной теоретической и

практической значимости в общей совокупности психолого-педагогических проблем. Это подтверждает знакомство с работами Ш. А. Амонашвили [2], А.Г. Асмолова, И. Д. Беха, А. А. Бодалева [3], С. И. Гессена, Я. Л. Коломинского, М.В. Ланских, А. Н. Леонтьева, А. К. Марковой, В. Н. Мясищева и других. Ряд авторитетных исследователей связывают поднятую проблему с уровнем профессиональной компетентности педагога.

Например, Н. В. Кузьмина понимает под компетентностью педагога его образованность и авторитетность, свойство личности, позволяющее продуктивно решать учебно-воспитательные задачи, рассчитанные, в свою очередь, на формирование личности другого человека [4]. Считаем, что это свойство способствует и поддержанию психического здоровья и студента, и самого педагога. Б. Д. Карвасарский небезосновательно связывает неврозы с процессами в системе образования.

Вместе с тем, поиску путей и способов повышения уровня психического здоровья участников образовательного процесса уделяется, по нашему мнению, еще крайне недостаточно внимания исследователей – педагогов, психологов, медиков. В то же время определяющие тенденции развития образования дают все основания считать, что проблема их здоровья будет только обостряться.

Цель статьи состоит в анализе возможностей снижения уровня действия факторов, которые отрицательно влияют на психическое здоровье участников образовательного процесса. Предполагается также показать, то при системном походе к решению поставленной проблемы успешно достигается целый спектр целей образования, в том числе обеспечивается его качество и высокий уровень профессиональной и социальной компетентности выпускников.

Изложение основного материала. Сложный диалектический характер общественного развития серьезным образом сказывается на взаимоотношениях и взаимодействии индивидуального и социального. Для их регулирования и нормализации разработаны и активно используются механизмы морали и права. Однако кажущаяся очевидность их однозначной пользы в действительности далеко не однозначна. Во-первых, любой из существующих (и даже из предполагаемых к возможному использованию в будущем) механизмов в той или иной мере ограничивает свободу действий индивида и создает ему определенный психологический дискомфорт. Во-вторых, нормы морали и права, хотя и достаточно медленно, но эволюционируют, что требует от человека адаптации к ним. В-третьих, эти нормы человек не унаследует на генетическом уровне, они формируются у него и осмысливаются в процессе приобретения жизненного опыта, в прежде всего в процессе образования, главным образом при целенаправленном выполнении задач воспитания, личностного развития и социализации индивида.

Вместе с этим образование выступает и одним из важнейших институтов косвенного регулирования взаимоотношений и взаимодействия индивидуума и социума. Оно осуществляется с помощью социокультурной направленности самого феномена образования и проявляется в процессах нормотворчества в сферах морали и права, осуществляемых выпускниками системы образования. Та высокая ответственность, которая лежит на них, создает психологическую нагрузку, а восприятие и необходимость принятия новых норм отрицательно сказывается на психологическом самочувствии большинства населения.

Однако одна из главных задач образования, прежде всего высшей школы, состоит в профессиональной подготовке кадров для экономики, науки и культуры,

других сфер общественного производства в самом широком его понимании. Важным заданием является также удовлетворение образовательных потребностей людей. Именно здесь, в ходе организации и реализации учебного процесса возникает еще один, возможно, наиболее сильный очаг опасности для психического здоровья студентов и преподавателей. Исходные причины в этом случае различны, но проявления опасностей для участников обеих категорий образовательного процесса взаимосвязаны.

Системный подход к анализу причин и возможных последствий самого появления опасности для их психического здоровья позволяет четко установить такие ситуации. Процесс образования связан с напряженной интеллектуальной, а иногда и физической деятельностью его участников. Сегодня напряженность постоянно возрастает в связи с такой совокупностью объективных причин. Во-первых, происходит не просто существенный рост объема научно-технических знаний, но и его заметное ускорение, а также усложнение самих знаний.

Во-вторых, имеет место утрата ценностного восприятия образования и знаний в общественном сознании, а широкая доступность образования только усиливает эти процессы. В-третьих, система образования и педагогическое воздействие преподавателя на студентов перестали выполнять традиционную функцию основного источника информации. Современные информационные возможности студентов существенно расширились, что отрицательно сказалось на посещении ими учебных занятий. В-четвертых, разработка и внедрение в образовательный процесс инновационных педагогических технологий еще не являются свидетельством новой парадигмы образования, которая должна бы способствовать преодолению кризиса современной системы образования. В-пятых, многие преподаватели игнорируют установленную норму времени для проведения занятий: два академических часа (по 45 минут) с пятиминутным перерывом. Они по договоренности со студентами (а иногда и без нее) проводят занятие без перерыва, что не только

В связи с приведенными обстоятельствами целесообразно рассмотреть их влияние на психическое здоровье студентов и преподавателей. При этом есть возможность ввести некую интегральную характеристику тех обстоятельств, в которых осуществляется образовательный процесс. Такой его характеристикой, по нашему мнению, может выступать социально-психологический климат. Она охватывает и психическое самочувствие участников этого процесса, и их взаимоотношения, и степень совпадения их целей, ценностей и интересов, и их отношение к совместной деятельности и ее ожидаемым результатам. Иными словами, этот климат характеризует нравственно-психологическую атмосферу, в которой и происходит учебно-воспитательный процесс.

На эту атмосферу влияет множество факторов, как способствующих созданию в аудитории благоприятной атмосферы, так и препятствующих этому. Как свидетельствует более чем полувековой опыт педагогической деятельности автора в высшей школе, создание и поддержание благоприятной атмосферы в значительной мере зависит от преподавателя. Именно он, понимая психологию своих студентов и их настроение на конкретном занятии, может выбрать стиль и способ подачи учебного материала.

Однако этого еще недостаточно. Главным фактором, определяющим саму возможность создания благоприятной атмосферы в аудитории, выступает отношение преподавателя к студентам. Они тонко чувствуют его отношение и

адекватно реагируют своим отношением и к преподавателю, и к его учебной дисциплине, своим поведением на занятии и посещением занятий этого преподавателя. Прежде всего, он должен исходить из уважения к личности каждого студента и из признания права каждого из них на свою точку зрения, на свои жизненные цели и ценности.

Педагог может быть не согласен с мнением и взглядами студента, может пытаться переубедить его, но не должен навязывать свою точку зрения на тот или иной вопрос. Следует понимать, что разница в возрасте и общественном положении определяющим образом сказывается на характере взаимоотношений преподавателя и студентов. Однако требовательность как важнейшее условие качества овладения учебным материалом не должна выступать самоцелью и быть чрезмерной. Автор выработал и использует в своей практической педагогической деятельности характер отношений со студентами, который он назвал доброжелательной требовательностью.

На характер взаимоотношений преподавателя и студентов влияет целый ряд факторов психологического, педагогического и этического характера. Так, уже приветствие должно настраивать студентов на интересную творческую деятельность и полезное общение с приятным человеком. Обращаться к ним лучше не по фамилии, что увеличивает психологическую дистанцию, а по имени, что ее сокращает и придает теплоту отношениям. В процессе же работы с магистрантами мы предпочитаем обращаться к ним по имени и отчеству, что подчеркивает их более высокий по сравнению со студентами статус.

В создании напряженной, но благоприятной творческой атмосферы в аудитории в значительной степени способствует умение педагога включать в процесс учебно-познавательной деятельности студентов как рациональные каналы восприятия и понимания учебного материала, так и эмоциональные. Это позволяет еще и существенно повышать эффективность образовательного процесса и качество профессиональной подготовки специалистов. Для того, чтобы эффективно использовать эмоциональные каналы познания, необходимы иные, чем для рационального познания, приемы изложения и подачи материала. В таком качестве могут выступать иллюстративное сопровождение, интересные примеры из жизненной и профессиональной практики, неожиданные аналогии и т.п. Такие приемы легче воспринимаются, лучше понимаются и на намного большее время запоминаются.

Атмосфера творчества особенно важна на практических и семинарских занятиях. Здесь крайне полезными могут быть дискуссии, анализ проблемных ситуаций, столкновение различных мнений и подходов. Мощным средством вовлечения всех студентов, особенно тех, кто обычно отмалчивается, в общую деятельность. При этом следует отмечать их словом, взглядом, поощрительным отзывом со стороны студентов. Такие жесты повышают самооценку студента, расширяют его мотивационную сферу, пробуждают активность и ценностное восприятие образовательного процесса, получаемых знаний и его общения с людьми, замечаящими и отмечаящими его способности и возможности.

Важнейшими средствами и способами повышения уровня психического здоровья студентов и преподавателей выступают заинтересованность студентов в усвоении учебного материала и ценностное его восприятие ими. Последнее должно осуществляться на общем фоне ценностного восприятия образования вообще. Не случайно Р. Акофф утверждает, что «хорошо запоминается то, что мы стремимся

выучить, и наоборот, плохо усваивается то, что нам не интересно» [1, с. 193]. Ценностное отношение студентов к изучаемой дисциплине вызывает их интерес к ней, усиливает мотивацию познавательной деятельности и существенно снижает вероятность отрицательных психических состояний, тем более возникновения неврозов.

Тем самым обеспечивается желаемый уровень профессионализма будущих специалистов, их интеллектуального и физического развития и психического здоровья. Это необходимо для успешной профессиональной деятельности, творческой личностной самореализации и счастливой жизни.

Выводы. Изложенный материал позволяет прийти к следующим, вполне, на наш взгляд, обоснованным выводам. Во-первых, современное образование не только характеризуется повышенной интенсивностью и сложностью, но еще и сопровождается целым рядом процессов, негативно влияющих на психику студентов. Ими могут быть недостаточно четкое понимание материала, внешние мешающие факторы, какие-то переживания и т.п. Все это сказывается на здоровье студентов и даже может вызывать неврозы.

Во-вторых, отрицательные эмоциональные состояния студентов не могут считаться чем-то неизбежным. Значительную их часть можно существенно ослабить и даже вообще избежать при стремлении и умении педагога создавать и поддерживать в аудитории ситуацию благожелательности, взаимопонимания и толерантности. Признание в каждом студенте уникальную личность, которая имеет право на свои взгляды, мнения и позицию в том или ином вопросе.

В-третьих, наиболее эффективным фактором обеспечения психического здоровья студентов, который одновременно служит и действенным средством повышения качества их профессиональной подготовки считаем привитие им ценностного восприятия как учебного материала конкретной дисциплины, так и знаний и процесса образования вообще. Необходимыми условиями для этого являются высокий уровень профессиональной компетентности преподавателя, его педагогическое мастерство, общая и профессиональная педагогическая культура и доброжелательное отношение к студентам.

### **Библиографический список**

1. Акофф Р. Акофф о менеджменте; пер. с англ. – СПб.: Питер, 2002. – 448 с. (Серия «Теория и практика менеджмента»).
2. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества: Книга для учителя. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.
3. Бодалев А. А. Личность и общение. – М.: Международная педагогическая академия, 1995.
4. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. – 1984. – С. 20-28.

## ВСЕСТОРОННЕЕ РАЗВИТИЕ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ

*Черемской М.П.*

*Национальный технический университет, ассистент кафедры педагогики и психологии управления социальными системами «Харьковского политехнического института», г. Харьков, Украина*

*Аннотация:* статья посвящена проблеме всестороннего развития личности. Автор рассматривает данную проблему с позиции как психического и физического здоровья личности, так и её духовного развития. В статье говорится о вреде одностороннего воспитания личности, как такого, что препятствует гармоничному развитию её способностей. Автор отмечает важное значение комплексной системы обучения, которая даёт возможность устанавливать связи между предметами и явлениями.

*Ключевые слова:* всестороннее развитие личности, психическое здоровье, одностороннее воспитание, мысль, фантазия, чувства, *idée fixe*, равновесие, способности, комплексная система обучения.

## THE THOROUGH DEVELOPMENT AS IMPORTANT CONDITION OF MENTAL HEALTH OF PERSONALITY

*Cheremsky M.*

National technical University “Kharkiv Politechnical Institute”, Kharkiv, Ukraine

*Abstract:* The problem of thorough development of personality is considered. The through development is important condition of mental, physical health and spiritual development. The one-sided education is preventing harmonic development of abilities. The role of complex system of education in through development of personality is considered.

*Key words:* Through development of personality, mental health, one-sided education, though, imagination, emotions, *idée fixe*, balance, abilities, complex system education.

Постановка проблемы. Одной из наибольших проблем, что существует в системе профессионального образования, является её узкопрофильность. Она вызвана непомерной профессионализацией всех сфер общества, включая техническую и гуманитарную, что в свою очередь не сглаживает, а лишь углубляет пропасть между наукой и культурой, нанося тем самым огромный ущерб гармоническому развитию личности. Ведь, как отмечал Й. Г. Пестолоцци, – «любое одностороннее воспитание не достигнет цели, а лишь подорвёт человеческую природу» [1, цит. за с. 257].

Поэтому сегодня возникает потребность в пересмотре учебных программ высших учебных заведений на основе всестороннего развития личности.

Связь проблемы с теоретическими и практическими заданиями. Всестороннее развитие личности даёт возможность человеку познавать предметы и явления окружающего мира, их свойства и связи. В то же время всестороннее

развитие личности содействует взаимопониманию и взаимодействию между людьми.

Анализ публикаций. Проблеме всестороннего развития личности посвящены научные работы Я. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, Й.-Г. Пестолоцци, А. Дистервега, Дж. Дьюи, К. Д. Ушинского, В. П. Вахтерова, К. С. Станиславского, Л.С. Выготского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, Ш. А. Амонашвили, Е.Н. Ильина, И. А. Зязюна и других выдающихся педагогов и психологов. По их мнению разнообразие является необходимым условием психического и физического здоровья человека. Вместе с тем, всестороннее развитие содействует духовному развитию личности, формированию собственного мировоззрения, а также её социализации.

Цель данной статьи состоит в обосновании важности всестороннего развития в становлении личности.

Изложение основного материала. Известный педагог Л. Шаповалов, рассматривая проблему одностороннего развития личности в высших учебных заведениях, отмечает, в частности, что те, кто оканчивает высшие учебные заведения искусств, «не имеют достаточных знаний жизни, почти отсутствует запас идей, замыслов, необходимых для создания полноценного произведения искусства в сфере музыки, живописи и театра [2, с. 27].

Данная проблема обусловлена отходом учебных заведений искусств от принципов, заложенных выдающимся актёром, режиссёром и педагогом К.С. Станиславским, который призывал артистов вести содержательную, интересную, разнообразную, красивую и волнующую жизнь. «Пусть он (артист) знает, что делается не только в больших городах, но также и в провинции, в деревне, на фабриках и заводах, в самом культурном центре мира. Пусть артист наблюдает и изучает жизнь и психологию всего населения как своей, так и чужих стран» [3, с. 336].

Станиславский считал, что артист не должен заикливаться только на одном объекте. Напротив, внимание артиста должно переходить от одного объекта на другой, благодаря чему создаётся линия движения, без которой действие невозможно. «Если же артист вцепится только в один объект и весь акт или всю пьесу будет держаться его, не отрываясь, то не будет никакой линии движений, а если б она и образовалась, то это была бы линия душевнобольного, которая, как я сказал, называется «*idée fixe*»» [3, с. 427].

В то же время в университетах искусств всё происходит с точностью наоборот. Вместо того, чтобы артист вёл разнообразную, волнующую жизнь, его закрывают в четырёх стенах класса, где он вынужден многие часы на пролёт прозябать в своих бесконечных репетициях. Конечно репетиции нужны, но не в такой форме, в которой они существуют сегодня, когда артист буквально превращается в автомат, вызубривая роль или музыкальное произведение для того, чтобы получить положительную отметку на экзамене. Как правило до творчества так дело и не доходит, так как основное требование сводится не к созданию «жизни человеческого духа» роли или музыкального произведения, а к обычному заучиванию изношенных штампов, которые ничего общего с творчеством не имеют. Известный немецкий педагог, скрипач и композитор Людвиг Шпор, который был очень требовательным на уроках, в то же время находил время прогуливаться со своими учениками по городу, организовывать загородные поездки, пикники. Он учил детей плавать, потому что считал физическое здоровье

для скрипача важным условием его развития. И неудивительно, что все его ученики становились прекрасными музыкантами. Так же воспитывали детей в Древней Греции и Риме. На занятиях, которые проходили не в душных классах, а где-нибудь в священной роще или на берегу реки, дети познавали премудрости философии, красоту поэзии, упражнялись в физических упражнениях. Именно поэтому правители этих стран были одновременно и философами, и поэтами, и ораторами, и историками, и священниками, и полководцами [4, с. 164].

Почему же у нас находятся родители, которые вместо того, чтобы развивать своих детей во всех отношениях, натаскивают их лишь на определённые способности. Например, в семье математиков готовят будущих великих математиков. В семье спортсменов тренируют будущих олимпийских чемпионов. В семье музыкантов воспитывают будущих лауреатов. В тоже время не уделяется надлежащего внимания всестороннему развитию ребёнка, которое влияет на формирование его неповторимой и многогранной личности. Детей-вундеркиндов таким образом лишают права на то разнообразие, которое А. Дистервег называет «усладой жизни» [5, с. 195].

Известный учёный, инженер и педагог В. Л. Кирпичов, обращаясь к родителям, которые в стремлении воспитать из своих детей трезвых, деловых людей отказывали им в праве на сказку, предсказывал, что из ихних чад не выйдут ни математики, ни изобретатели [6, с. 24].

К сожалению средняя общеобразовательная школа тоже пошла на поводу одностороннего воспитания. Несмотря на кажущееся разнообразие учебных дисциплин, всё же некоторые дисциплины имеют привилегированное положение. Бросается в глаза преобладание точных наук над гуманитарными, что вносит дисбаланс в общее развитие ученика. В частности, занятия по музыке и рисованию заканчиваются в седьмом классе, а математику, геометрию, химию, физику ученики продолжают изучать до окончания школы. Такой подход не отвечает основной цели образования – воспитанию всесторонне развитой, творческой личности.

Всестороннее развитие, говоря психологическим языком, обусловлено взаимодействием левого и правого полушарий человеческого мозга. Как известно левое полушарие отвечает за логику, а правое – за эмоции. Понимая это, выдающийся педагог-гуманист В. А. Сухомлинский строил занятия в своей «Школе радости» таким образом, чтобы мысль, фантазия и чувства ребёнка взаимодействовали между собой. Важное место в школе занимала музыка, которую педагог считал «могучим источником мысли», без которого невозможно полноценное умственное развитие ребёнка. С помощью музыки педагог преодолевал инертность мысли ученика. «Каждый раз, когда я замечал инертность мысли детей, я вёл их в дубраву или сад, и мы слушали музыку, пробуждающую яркие представления о добре и зле. Музыкальная мелодия как бы открывала родники мысли, – отмечал Сухомлинский» [7, с. 64].

Педагог считал, что нельзя отгораживать ребёнка от окружающего мира каменной стеной. Нельзя его лишать радостей духовной жизни. «Духовная жизнь ребёнка полноценна лишь тогда, когда он живёт в мире игры, сказки, музыки, фантазии, творчества. Без этого он засушенный цветок» [7, с. 65].

А наша традиционная школа вместо того, чтобы обеспечить ребёнку все условия полноценного развития сразу же старается лишить малыша тех радостей, которые составляли основу его духовного мира. Как следствие «из живого,

активного, деятельного существа ребёнок нередко превращается как бы в запоминающее устройство...» [7, с. 65].

Совсем другое отношение к ребёнку мы видим в странах Западной Европы и Соединённых Штатах Америки, где уважают детство и делают всё, чтобы ребёнок чувствовал себя самым собой. По мнению американского педагога, философа и психолога Джона Дьюи, – «каждый ребёнок – ярко выраженная индивидуальность, и наука воспитания должна считаться со всеми фактами в изучаемой области. Лишь когда ученику дана возможность проявить себя – учащий способен выяснить, что этому ребёнку надо для полного развития» [8, с. 67].

Так как все учебные предметы преподаются не изолированно один от другого, а связаны между собой, ученик без особого труда усваивает предлагаемые ему знания. По мнению американского педагога Эмили Вильсон, – «педагог должен помогать детям воспринимать знание, как целое, и развивать в них способность устанавливать связь между различными вопросами и явлениями» [9, цит. по с. 31].

Благодаря своей комплексной системе, американское обучение считается самым эффективным и продуктивным в мире. Человек с детства овладевает практически всеми умениями и навыками, что даёт ему возможность легко перестроиться с одного вида деятельности на другой. Потеря работы для американца не является трагедией, он находит себя в иных сферах жизнедеятельности, на который существует спрос. К сожалению в нашей стране потеря человеком работы считается для него трагедией, так как он кроме своей работы больше ничего не умеет делать. Именно поэтому известный педагог-реформатор В. Вахтеров так критиковал специализированное образование считая, что специальность высасывает кровь из всего организма в пользу одного органа. «Господство одной специальности нарушает равновесие между способностями и препятствует всестороннему развитию личности» [10, с. 262].

Именно поэтому американцы избегают односторонней специализации, считая, что специальные знания могут стать «фетишем» и загнать человека в тупик [11, с. 692].

Поэтому каждый специалист, владея своей специальностью, должен иметь представление и о других специальностях, устанавливая тем самым ту связь и то равновесие способностей, от чего зависит не только его психическое и физическое здоровье, но и успешная деятельность в целом.

Выводы. Исходя из выше сказанного, обучение в высшем учебном заведении не должно ограничиваться приобретением узкопрофильных знаний, умений и навыков, а наоборот, его следует дополнять дисциплинами, которые расширяют кругозор студента, обогащая его внутренний мир новыми знаниями и представлениями о мире, в котором он живёт. Ведь гармония личности, по словам А. Луначарского, состоит в том, чтобы она, «хорошо зная своё дело, могла входить и в другие круги познаний» [11, цит. за с. 75].

### **Библиографический список:**

1. Нечепоренко Л. С. Классическая педагогика. – Харків: Основа, 1998. – 418 с.
2. Шаповалов Л. Е. Художественное образование на высшую ступень // Вестник высшей школы. – №11. – 1941. – С. 22-27.
3. Станиславский К. Работа актёра над собой в творческом процессе переживания. – Спб: Азбука, 2015. – 511 с.

4. Овчинников В. Ф. К вопросу о характере развития творческого потенциала человека // Творческая деятельность инженерно-технических работников / сост. А.И. Маниович. – Одесса: ОЗФС им. С.М. Кирова, 1975. – С. 156-165.
5. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Гос. уч. пед. изд. Мин. просв. РСФСР, 1956. – 374 с.
6. Кирпичев В. Л. Значение фантазии для инженеров / Известия Киевского политехнического института. – К.: Тип. С.В. Кульженко, 1903. – С. 7-25.
7. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – К.:Радянська школа, 1988. – 272 с.
8. Дьюи Дж., Дьюи Э. Школы будущего. – Берлин: Гос. издат РСФСР, 1922. – 178 с.
9. Паркхерст Е. Воспитание и обучение по Дальтонскому плану. – М.: Новая Москва, 1925. – 248 с.
10. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1987. – 401 с.
11. Курс для высшего управленческого персонала / под ред. В. И. Терещенко. – М.: Экономика, 1971. – 808 с.
12. Роменець, В. А. Фантазія, пізнання, творчість. – К.: Наукова думка, 1965. – 148 с.

### **АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ: ПРИЧИНЫ И ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ**

*Ким И.Э.*

*Волгоградский государственный университет, студентка Волгоград, Россия*

*Озерина А.А.*

*Волгоградский государственный университет, доцент кафедры психологии и педагогики, кандидат психологических наук, Волгоград, Россия*

*Аннотация:* в данной статье рассматриваются особенности агрессивного поведения в подростковом возрасте, выделяются формы и виды агрессии и выявляются причины ее возникновения. На основе проведенного исследования автор описывает формы агрессивного поведения у современных подростков.

*Ключевые слова:* агрессия, агрессивное поведение, формы агрессивного поведения, функции агрессии, причины возникновения агрессии, подростковый возраст, современные подростки.

### **AGGRESSIVE BEHAVIOR OF MODERN TEENAGERS: REASONS AND FORMS OF MANIFESTATION**

*Kim I. E.*

*Volgograd State University, student, Volgograd, Russia*

*Ozerina A. A.*

*Volgograd State University, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogics, Volgograd, Russia*

*Annotation:* This article describes the features of aggressive behavior in adolescence, identifies the forms and types of aggression and identifies the causes of its occurrence. Based on the research, the author describes the forms of aggressive behavior of modern adolescents.

*Keywords:* aggression, aggressive behavior, forms of aggressive behavior, functions of aggression, causes of aggression, adolescence, modern teenagers.

Подростковая агрессивность волнует общество уже давно, и в настоящее время многие психологи и педагоги проводят исследования, выявляющие новые особенности возникновения и проявления агрессии. Актуальность данной темы определяется значением роли агрессии как фактора адаптации или дезадаптации подростков (Е. Р. Баенская и В. В. Лебединская, Е. В. Ольшанская Н. Г. Самсонова) [1]. Полученные результаты могут иметь практическую пользу для психолого-педагогической работы с подростками, с учётом специфики среды их социализации.

В психологии существует множество определений понятия «агрессия». Но мысль о причинении ущерба другому субъекту присутствует, практически, всегда. В данном исследовании использовалось следующее определение вышеупомянутого феномена: «Агрессия – это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения» [4, с. 154], так как здесь подчеркивается, что «агрессия» – это определённое поведение, а не эмоция, мотив или установка [5].

Поскольку в психологии используются два синонимичных понятия «агрессия» и «агрессивность», то их необходимо различать. Агрессия является поведением, которое можно корректировать. А агрессивность – это относительно устойчивая черта личности, выражающаяся в готовности к агрессии [3].

Наиболее полной и распространенной классификацией агрессии является типология авторов А. Басса и А. Дарки, которая легла в основу психологического опросника для диагностики различных форм агрессивного поведения личности [1]. Авторами были выделены следующие виды данного явления: физическая агрессия (решение проблем с помощью силы), косвенная агрессия (выражение агрессии непрямым путем (сплетни, слухи, злобные шутки), раздражение (готовность проявить агрессию при малейшем возбуждении), негативизм (протест против установленных законов и обычаев), обидчивость (готовность видеть в словах и поступках других людей насмешку, пренебрежение), подозрительность (недоверие и осторожность по отношению к людям), вербальная агрессия (негативные вербальные реакции, чувство вины).

В данной работе были рассмотрены особенности агрессивного поведения у современных подростков.

Подростковый возраст – это время формирования мировоззрения, нравственных убеждений, принципов, идеалов. И это один из наиболее сложных периодов в развитии человека [2]. Одной из отличительных особенностей подросткового возраста являются агрессивные проявления, которые часто носят ярко выраженный характер, что подтверждается множеством работ отечественных и зарубежных авторов (А. Гуггенбуль, А.Е. Личко, Ю.Б. Можгинский, А.А. Реан, Л.М. Семенюк, И.А. Фурманов) [1].

На основе проведенного теоретического анализа можно выделить следующие причины возникновения агрессии у подростков, отмечаемые учеными:

1. Развитие самосознания, вследствие чего – появление чувствительности к мнению и отношению окружающих по поводу внешности, знаний, способностей подростка.

2. Стремление к «эмансипации» от взрослых, активное отстаивание своих прав. Агрессия в этом случае возникает как форма протеста против непонимания взрослых.

3. Потребность в общении и дружбе, стремление быть признанными и принятыми сверстниками. Агрессивное поведение подростков в группе часто служит средством поднятия престижа.

4. Недостаточная сформированность нервной системы, преобладание процессов возбуждения над процессами торможения вызывают у подростков повышенную возбудимость, впечатлительность, неумение сдерживать эмоции.

5. Низкая устойчивость к стрессам в подростковом возрасте. Они могут действовать необдуманно, агрессивно.

В процессе социализации подростка агрессивное поведение имеет ряд важных функций. Оно помогает человеку реагировать на неблагоприятные жизненные ситуации, вызывающие стресс, фрустрацию, отстаивать свои интересы, требовать уважительного отношения к себе, перебороть страх и защищает от внешней угрозы. Также данное поведение может быть показателем того, что подросток справляется или не справляется с возникшими возрастными трудностями [1]. То есть в определённых пределах агрессия необходима человеку. Выраженная в приемлемой форме агрессивность играет важную роль в способности адаптироваться к неблагоприятной обстановке, достигать поставленных цели. Неагрессивный же подросток становится конформным, ведомым, пассивным. Высокий уровень агрессии влечет за собой ряд последствий и становится серьезной психологической проблемой для современного общества.

Цель данной исследовательской работы: выявить особенности проявления агрессивного поведения современных подростков.

Для сбора эмпирических данных нами были использованы: «Тест эмоций» Басса-Дарки, адаптированный Г. А. Цукерман. Полученные данные обработаны с помощью методов математической статистики.

Выборку в данном исследовании составило 35 респондентов в возрасте 12–17 лет, из них 9 мальчиков, 26 девочек. В своем исследовании мы использовали возрастную периодизацию отечественного ученого Д. Б.Эльконина, в которой подростковый возраст находится в границах 12-17 лет [1].

Были получены следующие результаты.

Исследование показывало, что высокий уровень вербальной агрессии встречается у 43 % респондентов. То есть таким подросткам свойственно словесное оскорбление или унижение другого человека, отказ говорить с ним или отвечать на его вопросы. Склонность к раздражительности, а значит готовность проявить агрессию при малейшем возбуждении, грубости, резкости, была отмечена у 31 % подростков. Также высокий уровень негативизма отмечен у 29 % опрошенных. Для них характерен протест, который может выражаться от пассивного сопротивления до активной борьбы против установленных законов и обычаев.

Эти результаты могут быть обусловлены тем, что подростки в этом возрасте не могут контролировать свои эмоции, следовательно, легко раздражаются. В этот период они также чувствительны мнению окружающих, но не готовы воспринимать критику в свой адрес.

Также надо отметить, что у 63 % испытуемых уровень физической агрессии низкий. Низкий уровень косвенной агрессии продемонстрировали 51 % подростков. И у 31 % испытуемых выявлен низкий уровень обидчивости. В поведении таких подростков не встречается запугивание, участие в драках, битье кулаками по столу, хлопанье дверьми. Вместе с тем, они не видят в словах и поступках других людей насмешку, пренебрежение, желание унижить.

Возможно, это связано с тем, что данные подростки не склонны испытывать чувство зависти и ненависти к окружающим, обусловленные горечью, гневом на весь мир за действительные или кажущиеся страдания.

Таким образом, агрессия – это распространённая форма поведения у подростков. Основными причинами агрессии у подростков являются тревога, страх, протест, самоутверждение и желание привлечь к себе внимания. Именно знание особенностей проявления подростковой агрессии может помочь в разработке качественных методов профилактики и коррекции агрессивного поведения. Обобщая полученные результаты можно сказать о том, что современным подросткам присущи такие формы агрессии, как вербальная агрессия, раздражительность и негативизм.

### **Библиографический список:**

1. Анненкова, В.Г. Теоретический анализ проблемы агрессивного поведения у подростков [Текст] / В.Г. Анненкова // Базис. – 2019. – №2 (6). – С. 79-88.
2. Жигалина, Е.В. Агрессия в подростковом возрасте [Текст] / Е.В. Жигалина // Вестник Науки и Творчества. – 2016. – №2 (2). – С. 26-29.
3. Козлов, В. В. Агрессия человека: психологический анализ [Текст] / В.В. Козлов // Педагогический ИМИДЖ. – 2017. – №2 (35). – С. 104-112.
4. Сулова, Е.В. Особенности проявления агрессии у современных подростков: опыт изучения [Текст] / Е.В. Сулова // Молодой ученый. – 2018. – №6. – С. 154-157.
5. Шунчева, О.В. Особенности проявления агрессивности в подростковом возрасте [Текст] / О.В. Шунчева // Инновационная наука. – 2016. – №2-4 (14). – С. 198-200.

### **ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЭТИМОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ КОНЦЕПТА «РЕСУРС»**

*Тесля С.Н.*

*Сочинский государственный университет, доктор философских наук, профессор  
кафедры педагогического и психолого-педагогического образования, социально-  
педагогический факультет, г. Сочи*

*Аннотация:* Интерпретация этимологических значений «ресурса» дает основание заключать, что главное значение «ресурса» связано с подвижностью, динамичностью внутреннего мира человека, его энергичностью, интенсивностью, напряжением, спонтанностью и вариативностью – с ритмом. «Ресурс» – концепт, обобщающий темпоральные (временные) свойства психологии человека.

*Ключевые слова:* интерпретация, ресурс, ритм, субъект, виртуальное тело

### **PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL INTERPRETATION OF THE ETHYMOLOGICAL SIGNIFICANCE OF THE "RESOURCE" CONCEPT**

*Teslya S.N.*

*Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Pedagogical and Psychological-  
Pedagogical Education, Socio-Pedagogical Faculty, Sochinsk State University, Sochi*

*Annotation:* Interpretation of the etymological meanings of "resource" gives grounds to conclude that the main meaning of the "resource" is associated with the

mobility, dynamism of the inner world of a person, its energy, intensity, tension, spontaneity and variability – with rhythm. "Resource" is a concept that generalizes the temporal (temporary) properties of human psychology.

*Key words:* archetypes of personality, ego, self, anima and animus, shadow, person, unconscious psychological determinants.

**Постановка проблемы.** Многозначность трактовок и классификационный уровень описания, при отсутствии типологий ресурсов, а, следовательно, и единых критериев ресурсности, показывает, что само понятие «ресурс» не столь понятно исследователям, как кажется на первый взгляд [4]. Предполагается, что того, что известно о ресурсе на уровне «естественной установки», которая «пришла» из естественно-научной области познания, достаточно, чтобы писать о «каких-то» ресурсах, не задумываясь, что же представляет собой сам «ресурс» [2]. И все же: какой опыт «осёл» в этом слове, что за феномен скрыт в нем, как его можно описать? Попыткой прояснить этот вопрос с философско-психологической позиции является нижеследующий текст.

Основное объяснительное значение «ресурса» заключается в том, что осуществление социального (средового) контроля чувств, мыслей, действий делегируется самому субъекту, как его собственные «*возможности, интерпретируемые как: мотивационные тенденции* (желания, ожидания, потребности, мотивы), «*личностные*» свойства (самосознание – схема тела, избирательность, предпочтение, намерение, воля, характер, решение, действие), *индивидуально-индивидуальные особенности* (задатки, конституция, темперамент, репрезентативные системы, общие и специальные способности, интеллект, креативность, наконец, талант и мудрость) [2].

Задавая «ресурс» как «возможность», «ресурсу» приписываются имиджевые характеристики – «спонтанность», «произвольность», «потенциал», «сила», «энергия». Связывая «ресурс» с различными конечными областями значений в жизненном мире, в описания ресурса на уровне признаков и проявленности, включают средовые спецификации и получают исчислимую вариативность и множественность, теперь уже, «*ресурсов*».

Оцифрованная «ресурсами» виртуальность внутреннего мира (субъективности) субъекта и позволяет предсказывать и прогнозировать поведение (групповое и единичное) в тех или иных условиях интра- или интер-коммуникативного пространства-времени. Такое прогнозирование выглядит вполне научным, поскольку все перечисленное выше может быть диагностировано, измерено, формализовано средствами рационального познания – виртуальное становится действительным, действительное, благодаря «репрезентативным выборкам» – задается как реальное, реальное через интериоризацию (воспитание, обучение и др. воздействия) – виртуальным. Круг замыкается и колесо социального контроля, но уже на уровне невидимого внутреннего мира субъекта, крутится, социальный сценарий работает. Посмотрим, не добавит ли анализ этимологии «ресурса» кое-что новое к уже привычному объему значений «ресурса».

**Обсуждение.** Этимология «ресурса» немногословна: «ресурс» – от франц. «вспомогательное средство»: глагол «подниматься», лат. «распрямляться, подниматься» [5]. Однако и этих значений достаточно, чтобы увидеть *вторичность* значений «ресурса».

Зададим вопрос: что предшествовало тому, что должно было, или чему пришлось, «подниматься»? – Видимо, это – то, что либо упало и лежало, либо было кинуту так, что свалилось, подкосилось, подломилось; либо было сначала тяжелым, а потом стало легким и начало «подниматься» само (как, н-р, тесто); либо то, чему «и так было хорошо», но его заставили «подниматься», да еще и «распрямляться» (значит, до этого процесса – распрямления – нечто представлялось согнутым, согбенным, свернутым, скрученным, смятым, деформированным, искривленным – что кого-то почему-то не устраивало).

В общем, «было» «некое предшествующее состояние» чего-то, что подлежало превращению в свое-другое. Но и до этого, предшествующего, состояния было еще одно – исходное, и тогда «ресурс» будет подсказкой к тому, что, на самом деле, главный интерес представляет именно *исходное состояние*, которое претерпело деформацию, но не настолько, чтобы утратить свою идентичность, и, при определенных условиях, способно «выпрямляться» и «подниматься». В этом случае, речь идет о трансформации *свойств одного состояния чего-либо в свойства другого состояния того же самого*: деформированность сменяется «выпрямленностью» и «подниманием», но весь объект остается тем же самым.

Или же, «ресурс» отсылает непосредственно к *недеформированному* исходному состоянию чего-либо, и это «что-то», при определенных условиях воздействия, также может «выпрямляться» и «подниматься», оставаясь тем же самым. В этом случае, речь идет о некоей *изначальной целостности*, конфигурации, у которой обнаружилось свойство переконфигурироваться (ср. перевод английского слова “source” на русский язык: «толкование», «источник») [6].

Но именно в этот момент, момент «распрямления» и «поднимания», обнаруживается, что «недеформированное» показывает себе себя-в-себе и для себя – деформированным: а, иначе, как же оно смогло «распрямляться»?

Возвращаясь к этимологии «ресурса», отметим, что только в этих двух указанных значениях «ресурс» будет «ресурсом» – свойством, обладающим характером *«расширения»*. Н-р, длинная гибкая проволока, если мы хотим поместить ее в небольшой мешочек, должна быть сначала скручена или смотана в клубок, а затем, когда она понадобится, ее достают из мешочка и «распрямляют», и она – «распрямляется» (претерпевает воздействие, вследствие чего обнаруживается ее свойство «распрямляться», увеличивая пространство своего «присутствия») [3]. Или, человек, свернувшись калачиком, сладко спит. Но заревел будильник, пора вставать на работу, и человек, хочет он того, или не хочет, а должен «подниматься» (тоже претерпевая воздействие – будильника и своей трудовой дисциплинированности) и «расширять» свое присутствие, начиная с зевка.

Таким образом, этимология подсказывает вывод: *чтобы распрямляться и подниматься, надо претерпеть воздействие, и оно должно быть определенным, дозированным – влекущим за собой расширение.*

**Ресурс вызывается к бытию какими-то обстоятельствами и обнаруживается в качестве определенных и только определенных свойств объекта (который – объект – может быть и субъектом), не существующих до определенного воздействия.**

Характер этих *свойств* – обратный тем свойствам, которые предшествовали данному, связанному с «выпрямлением» и «подниманием». «Расширению» обратно «суж<sup>е</sup>ние». Значит, «ресурс» может, как свойство, проявиться у того объекта,

который пребывает или попадает, или его специально помещают, образно выражаясь, в зону «сжатия» (оппозиция «сжатие/расширение»). Это, кроме всего прочего, говорит о том, что ресурс, как состояние, должен время от времени «затухать», «гаситься», уступая вновь «сужению» и «сжатию», которое, тоже как состояние, снова потенцирует «ресурс» как «расширение». **Цикличность ресурса, как его «природа», может быть взята нами в качестве гипотезы.**

И это была бы «вечная цикличность», если бы в информационном пространстве не появились такие представления как «истощение ресурсов», «ресурсообеспечение», «ресурсосбережение». Эти представления указывают на то, что ресурсы можно утратить или потерять (Фобфолл) [4], что их могут истратить, потратить, использовать – при чрезмерном воздействии извне, или изнутри. А, значит, «расширение» не бесконечно, как и, н-р, надувание воздушного шарика, у «расширения» есть пределы, переходя которые оно теряет характер «расширения»: перейдя предел, расширявшийся до этого объект, уже не сможет вернуться в состояние «сжатия», но, как и воздушный шарик, может просто взорваться и сгореть, стать бесполезным мусором, отходом.

Интересно, что *если* мы признаем за «ресурсом» расширяющую природу, то «суженным» можно назвать любое предшествующее состояние объекта, если он проявит ресурсные показатели. Одновременно, расширение возможно, лишь когда мы признаем исходным именно суженность или состояние сжатости, или допустим определенную вероятность «сжатости» конфигурации. И тем мощнее будет расширяющий эффект, чем сильнее исходная суженность (подавленность, сжатость, спрессованность, законсервированность) объекта. «Ресурс», следовательно, позволяет проводить сравнение различных свойств объекта друг с другом, и те свойства, которые признаются «ресурсными», оказываются в этом сравнении приоритетными, потому что, чего-то (самого объекта, или в объекте) становится *больше* при том, что он остается тем же самым: так, пар – это та же вода, только при других условиях становящаяся другой (переходящая в другое-свое состояние) – ее «становится» «больше» (объем, масштаб, площадь). А раз «больше», то и использовать его (это «что-то») можно «шире».

С психологической точки зрения, ресурсность субъекта становится реальной перспективой (стратегией) в различных ситуациях, суть которых – в переживании/проживании субъектом ограничений его опыта жизни на энергийном, информационном, когнитивном уровнях; при уже выраженных акцентуациях характера, акцентуациях личности; при уже доминировании любого ограничивающего вариативность поведения фактора (в профессиональной деятельности, в частности). Н-р, жесткая социальная регламентация и ее повседневные императивы и символы (запреты, строгие инструкции, предписания, правила, законы, решетки и заборы, запреты и запоры, двери и замки, строгая дисциплина и др.) – можно сравнить с опредмеченной «суженностью» поведенческой активности субъекта. А действия не по инструкции, но требующие смекалки и смелости взять на себя решение (н-р, в чрезвычайных или экстремальных ситуациях, неопределенности и риска); игнорирование предписаний (н-р, при действиях во время пожара в отсутствие пожарников и МЧС, или во время наводнения или землетрясения); действия в обход правил (н-р, нахождение оригинального или творческого решения трудной задачи или выхода из сложной ситуации); нарушение закона (н-р, когда прячут друга от

преследования его полицией); когда перепиливают решетки (побег из заточения при похищении) и перелезают заборы (потому что «так быстрее»); когда забывают о запретах (ради аленького цветочка любимой дочке, или «так, из любопытства»); когда взламывают запоры (из «спортивного интереса»); распахивают настежь двери, срывая с петель («духота-то какая!»); не закрываются на замок («все люди – братья!»); не подчиняются дисциплине (братание солдат на войне) – это и многое другое можно сравнить с проявленной ресурсностью в тех ее значениях, что приведены выше.

Вызывание именно этих свойств («подниматься», «распрямляться»), а не иных, то есть, границы и, одновременно, специфика *ресурса*, обусловлены кем-то извне, кто обладает полномочиями вызывать именно *данные свойства*, оставляя исходное *явление* тем же самым. А то, что речь идет о «явлении», в физическом смысле, существующем в макро-пространстве и времени, сомневаться не приходится, поскольку «поднимание» и «распрямление» предполагает *сопротивление* материала и физические характеристики субстрата типа веса, объема, величины, состава (*hyle*). Другими словами, значение «ресурса», как *свойства*, казалось бы, сугубо субъективного, «микро-мира», ориентирует заключить его в приделах «макро-мира» и из феномена субъективности перевести в явление объективности. А именно в этих приделах (этом «поле») разворачиваются социальные сценарии. Следовательно, этимология «ресурса» вырастает из *опыта социального бытия и ограничена им*.

Добавим, что данные свойства зависят от меры *надавливания*, исходящей со стороны того, кто/что воздействует. Проксемика «надавливания» – контактно очень близкая, буквально, вплотную, это прямое *ситуационное касание*, вызывающее противодействие на действие (действие и противодействие, которые, однако, не равны по силе: так укол иглой кончика пальца (действие) вызывает боль во всем физическом теле (противодействие), что заставляет купить наперсток и шить безопасно). (Следует подчеркнуть: на ситуативное действие, ответом будет противодействие всего объекта, целого!) Однако, все-таки, рассчитав «действие», можно предвидеть и показатели «противодействия», актуализирующие именно «ресурс» объекта. Например, очень сильный ветер может согнуть дерево, оно накренится и может сломаться, и уже не распрямится. Но дерево может согнуть свои ветки под тяжестью плодов, но когда они упадут на землю, ветки поднимутся вновь, распрямятся. Ресурс был вызван (зов к бытию) тяжестью плодов, воздействовавших на *ветки*, но то, что они смогли распрямиться – это ресурс *дерева*, на которое действует сила тяготения земли, особенности почвы и места произрастания.

Получаем еще одно свойство ресурса, отраженное в его этимологии: «вспомогательное средство». Скажем, в области селекции растений имеют место факты привития к одному и тому же дереву разных сортов других плодовых деревьев, и на яблоне могут расти грамотно привитые груши. В случае с «прививками» растений, дерево (яблоня, н-р) оказывается вспомогательным средством – своего рода, упаковкой, в которую повторно закладывают, теперь еще, кроме яблок, и груши. Дерево (*как целое*) обнаруживает свойства ресурса – вспомогательного средства для выращивания различных фруктов. Заметим, что на земле много деревьев, но не все они – фруктовые. И привить на фруктовое дерево арбуз не получится.

Ресурс, таким образом, предполагает и свою собственную направленность, и направленность вызывающего его воздействия, будучи, по сути, ставшей формой определенного прерывно-непрерывного процесса. Это – направленность к своему-другому. Значение «вспомогательное средство» интересно еще и потому, что понятие «средство» предполагает субъекта, которому это «средство» для чего-то подходит или требуется, который производит само средство. Именно субъекту принадлежит инициатива что-то заставить распрямляться и подниматься (в себе или вне себя), и, при этом, это «что-то» остается тем же самым, только показывая себя «ресурсно ресурсным» (ресурсом ресурсности). Субъект, ставший объектом или субъектом воздействия (в себе или для себя), будучи субъектом, становится, таким образом, главным ресурсом.

В психологии в значение «ресурса» вкладывают и «скрытое, и «явленное» содержание: «скрытое» содержание – это невидимая, латентная и для самого индивидуума, и для других, обитель возможностей, видимо, возможностей бытия (или осуществления, перевода в действительное); «явленное» содержание – это опредмеченная и овеществленная возможность, тоже, видимо, бытия, делающая бытие «осязаемым» и диагностируемым: способность, потенция, переходящие в актуализацию и «стремление к...» (Розанов В.В.)

Можно сделать заключение, что «ресурс» – это концепт, выражающий социальный оптимизм по поводу принятия людьми конвенциональных социальных установок в качестве своих собственных, собой рожденных. Кое- что из того, что скрыто от социума во внутреннем мире, в душе индивидуума, благодаря понятию «ресурс» может быть «вытащено» вовне и тем или иным способом использовано им самим или другими.

Таким образом, данный концепт позволяет понять, как возможно внедриться во внутренний мир субъекта, главным образом, на уровень побуждающих импульсов. В целом, границы значений ресурса замыкаются на мотивационной системе социального субъекта, как одной из важнейших психологических структур в *системе* психики (сознании) (Л.С. Выготский). Т.о., и ресурс имеет системный характер.

Опираясь на концепт «ресурс», можно собрать солидную феноменологию условно психологического происхождения и перевести ее в форму классификаций, подкрепляя подходящими диагностическими методиками и выявляя *средовые* спецификации ресурсов (н-р, условия воспитания, обучения, образования – семья, коллектив), или же *психические* денотаты ресурсов (н-р, темперамент, ведущая репрезентативная система, генетическая предрасположенность, особенности метаболизма и др.), или же *психологические* индикаторы «ресурсности» (н-р, способности (общие и специальные), интеллект, креативность, продуктивное мышление, талант, мудрость, в целом, когнитивная сфера), или «личностные» функции ресурсов [1;2;4.].

Ресурсы социального субъекта переживаются им как его собственные возможности самореализации в жизненном мире и в той или иной конечной области значений, могут быть представлены как *виртуальное тело* субъекта, фиксирующее границы, в рамках которых субъект переживает и проживает свою само-принадлежность, и в рамках которых удостоверяется и утверждает его само-образ как его «личный» конструктор (как идеационный «образ-я» и как «рефлексивный «я-образ».

Виртуальное тело – это некая воображаемая конфигурация (тело-образ), соединенная в целостность определенным *ритмом*. Ритм виртуального тела переживается субъектом как внутреннее, присущее только ему, субъекту, напряжение на жизнь, формализуется в психологических особенностях поведения субъекта, придавая поведению системный характер.

Поддержание ритма тела требует постоянного возобновления «усилия к бытию» (М.К. Мамардашвили). Ослабление усилия к бытию ведет к отчаянию и выключению, в частности, из социальной активности. Поэтому социализирующие практики воспитания, обучения, образования заинтересованы в контроле обратной связи, подтверждающей легитимность и валидность социального субъекта по отношению к социальному сценарию, проявляющимся в артефактах, появление которых невозможно без «усилия к бытию». Обратная связь (экстериоризация) должна устраивать социум. Поэтому сам субъект есть единство этой ресурсной телесности и может сам рассматриваться как главный ресурс – Ресурс ресурсов.

**Выводы.** Основное значение ресурса связано с подвижностью, динамичностью внутреннего мира человека, его *энергичностью*, интенсивностью, напряжением, спонтанностью и вариативностью, одним словом – с *ритмом*. «Ресурс» – концепт, обобщающий темпоральные (временные) свойства психологии человека.

Значение «ресурса» близко понятию «жизненность», тому, что непосредственно переживается человеком как самовозобновляющаяся энергия, вдохновляющее и приумножающее желание и готовность чувствовать, мыслить и действовать в определенном направлении, или, если ресурс не осознается, – «во все стороны». Ресурс может актуализироваться в конкретной жизненной *ситуации*, окрашиваясь в тона той конечной области значений, в границах которой в данный момент субъект готовится или осуществляет действие, и, если ресурс осознается, субъект начинает соизмерять свои возможности с действительностью, регулировать поведение, рассчитывая свои силы, дабы «не выдохнуться» раньше времени, или же, совершить «марш-бросок». Но ресурс может реализовываться и в сравнительно больших временных границах, а также пронизывать жизнь в целом, что предполагает осознанное *ресурсное позиционирование*.

### Библиографический список:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.
  2. Водопьянова Т.Е. Современные концепции ресурсов субъекта профессиональной деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Вып.1. – СПбГУ, 2015. – С. 45-54.
  3. Делез Ж. Логика смысла. – М.: Издательский центр «Академия», 1995. – С. 26-40
  4. Иванова Т.Ю. Ресурсная концепция Хобфолла, 2013 [Электронный ресурс]: [https://studwood.ru/2517070/psihologiya/resursnaya\\_kontseptsiya\\_hobfolla](https://studwood.ru/2517070/psihologiya/resursnaya_kontseptsiya_hobfolla)
  5. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Т.3. – М.: АСТРЕЛЬ – АСТ, 2004.
- Source [Электронный ресурс]: <https://translate.academic.ru/source/en/ru/>

## **II. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗЛИЧНЫХ СРЕДАХ И ТИПАХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

### **ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПРОФЕССИОНАЛА В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

*Федосеева Е.Г.*

*ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет», канд. пед. наук, доцент г.  
Сочи, Россия*

*Аннотация:* в статье обозначены основные аспекты профориентационной деятельности в условиях образовательной системы вуза; показана роль этого направления при подготовке студентов в процессе обучения; указаны формы и методы работы, способствующие популяризации профессии; отражены необходимые составляющие восприятия информации аудиторией; раскрыты особенности взаимодействия с организациями-работодателями в этом контексте.

*Ключевые слова:* профессиональная ориентация, абитуриенты, вуз, студенты, выпускники школ, студенты, профессионал, организация-работодатель, деловое партнерство, сотрудничество профессиональная сфера, становление.

### **PROFESSIONAL ORIENTATION ACTIVITIES IN THE PREPARATION OF A PROFESSIONAL IN THE WORLD OF HIGH SCHOOL**

*Fedoseeva E. G.*

*candidate of pedagogics, associate Professor Sochi state University, Sochi*

*Annotation:* The article outlines the main aspects of career orientation in the educational system of the university; Shown the role of this direction in the training of students in the course of learning; Forms and methods of work that promote the profession are specified; Reflecting the necessary components of the audience's perception of information. the specifics of interaction with employers in this context are revealed.

*Keywords:* professional orientation, entrants, university, students, school graduates, students, professional, employer organization, business partnership, cooperation professional sphere, becoming.

Как известно, профессиональная ориентация представляет систему психолого-диагностических и образовательных мероприятий, помогающих подростку, вступающему в жизнь, научно-обоснованно и успешно выбирать профессию с учетом своих интересов, способностей и потребностей общества. Этот вид деятельности очень значим в условиях работы высшего учебного заведения, поскольку позволяет уже на данном этапе начать подготовку будущих абитуриентов.

Оказание профориентационной поддержки учащимся в процессе выбора направления подготовки и профиля обучения в сфере будущей профессиональной деятельности весьма разнопланово. Так, в течение всего учебного года преподаватели все больше совместно со студентами посещают различные

школьные образовательные организации, колледжи. Дошкольные образовательные организации – не исключение. Причем должное внимание уделяется как педагогическому персоналу дошкольного звена, так и воспитанникам этого возрастного периода. Подготовительный этап формирует ту наглядную основу, при которой у детей появляются первые представления о мире профессий, воспитывается интерес и эмоционально-положительное отношение к трудолюбию и людям труда. Именно тогда формируется цель жизни, согласно которой, человек «лепит» свою профессию. Для обучающихся образовательных организаций организуются творческие встречи и мероприятия, концертные выступления. Это очень вдохновляет и дает тот энергетический импульс, который мотивирует и позволяет создать положительный эмоциональный отклик, позитивный настрой всех присутствующих, повышенный интерес к информации о подготовке будущих профессионалов и процессе обучения в Вузе.

Организуя профориентационное направление работы, считаем необходимым придерживаться целого ряда сформулированных для себя правил, которые становятся в последующем вашим брендом. Безусловно, время вносит свои коррективы, меняя и обновляя формы работы, модернизируя существующие в связи с динамично меняющимися условиями образовательной среды и рынком труда. Тем не менее, весьма важным была, есть и будет эмпатийная составляющая, экспрессивная подача «блюда», и его вкус, который изначально зависит от Вас, как исполнителя, и как говорится, «под каким соусом вы его подаете». Презентационный материал, прежде всего, должен быть эмоционально насыщенным и впечатлять, вызывая заинтересованность и к самому выступающему. Именно от него должна исходить искренность, увлеченность транслируемого сообщения. И более того, независимо от наполняемости, формы, содержания и объема высказывания, в речи всегда отражается личность, проявляясь в содержательном аспекте и техническом оформлении: что и как вы говорите, какие слова находите, какие факты аргументы приводите, каким образом интонацию, жесты, мимику передаете. Рассказ о профессии, какую представляем, не должно сводиться к устному перечислению сведений, а представлять собой, например, мини-театрализацию в контексте темы выбора профессии, ее характеристики и достоинств. В этом случае уже сама программа формирует не поверхностное представление о профессии, а раскрывает ее суть, одновременно перекликаясь с тем, что интересно современному школьнику и отвечает реалиям жизни, и, вместе с этим, не забывая о тех ценностях, которые воспитывают личность профессионала и человека [2].

Особое значение целесообразно придавать и названию мероприятия и быть связующей нитью всего выступления, привлекая аудиторию: «Все начинается с любви», «Аплодисменты», «Познай свой профессиональный ритм», «Таланты. Молодость. Красота». Название выступления – ключевое в программе и отражает ее содержание и смысл: Быть профессионалом сегодня – гордо, актуально, перспективно, модно, стильно, популярно, красиво! Твой профессионализм начинается с любви к себе, окружению, деятельности и жизни в целом.

И тогда каждая встреча с будущими выпускниками, их родителями и педагогами проходит в атмосфере праздника и не оставляет равнодушным никого, причастного к ней. Студенты, участвуя в мероприятиях подобного рода, оттачивают свои коммуникативные навыки, развивают и используют личный арсенал, одним словом – совершенствует весь спектр своих личностных качеств,

поскольку общение с людьми – это часть работы профессионала. Вот почему вовлечение студентов в профориентационную деятельность – очень значимо, как для будущих, так и настоящих студентов. Ты, как ровесник, демонстрируешь информацию, заявляешь свою позицию, и ты, как слушатель – воспринимаешь, чувствуешь ближе, тоньше и в то же время, учишься, познаешь.

Возможности, через которые осуществляется профориентационная деятельность сегодня, весьма разнообразны: познавательные викторины, КВН, Дни открытых дверей, презентации вуза и факультета, профессорско-преподавательского состава, студентов-выпускников и обучающихся сегодня как при очном формате, так и в режиме он-лайн. Более официальную информацию о направлениях подготовки выпускающей кафедры, факультете, университете в целом можно почерпнуть из рекламно-полиграфической продукции, которая вручается каждому присутствующему на таких мероприятиях. Среди них: буклеты, борозюры, лифлеты «Гид первокурсника», «Креативный студент сегодня, успешный профессионал – завтра», помогающие лучше разобраться в условиях поступления, структуре ВУЗа и организации трудоустройства после его окончания; узнать, что ждет при выборе того или иного профиля обучения и какова она: насыщенная студенческая жизнь со своими направлениями, традициями, проектами, имиджем!

Популяризация профессии систематически осуществляется посредством интернет-ресурсов рассылкой информационных писем об университете, направлений подготовки, а также путем психолого-педагогического сопровождения учащихся подшефных школ, начиная с 9-10-го класса, включающее совместное со студентами старших курсов профессиональные диагностику, просвещение, организацию и проведение тренингов для выпускников, консультирование. Сегодня, как никогда, необходима полноценная профориентация молодежи, поскольку вузам нужны абитуриенты, определившие свои профессиональные намерения. Так важно найти себя, откликнуться по зову души, отозваться на тот профессиональный ориентир, который раскроет тебя как профессионала и, конечно же, как личность.

Весьма значимо создание школы «Юного профессионала» в контексте того или иного профиля обучения, как одной из форм привлечения к будущей квалификации, начального знакомства с нею, зарождения мотивации, получении первых представлений. А это так важно – понять и принять будущую профессиональную деятельность. И нельзя не согласиться с мудростью слов Али Апшерони, что хорошо, когда у человека есть возможность выбрать себе профессию не по необходимости, а сообразуясь с душевными склонностями [1].

Процесс профориентационной деятельности осуществляется совместно со студентами и настраивает их уже с самого начала обучения на нужный профессиональный лад. Они чувствуют значимость, ответственность поручений при подготовке мероприятий, разработке сценариев, составлении вопросов для проведения анкетирования старшеклассников, их родителей. Все шире применяются индивидуальные формы работы.

Организация мероприятий разностороннего формата создает атмосферу дружеского общения между всеми участниками, формирует живой интерес, стимулирует к активности и творческой деятельности, развивают лидерские и нравственные качества, занимает значительное место в повышении престижа и популяризации профессии. Вышеназванные условия завоевывают аудиторию и

отдельного слушателя. Зажечь в буквальном смысле этого слова – таков девиз этой работы. И мы полностью единодушны с замечательными словами Л. Я. Гинзбург, что высокий профессионализм – обращенное в профессию творчество. Полученная информация помогает сделать правильный профессиональный выбор, от чего зависит благополучие, личностный рост, вера в себя.

Весьма информативно и значимо проведение мероприятий более высокого уровня и масштаба: ежеквартальные выставки-ярмарки учебных и рабочих мест, «Сделай свой выбор», «Топ-100 профессий!», «Галерея профессий», Региональные и Всероссийские конкурсы педагогического мастерства. Организации творческих проектных конкурсов для школьников и студентов, олимпиадное движение в партнерстве «школа-вуз-предприятие», проводимых совместно с инновационными предприятиями, имеет особое значение, содействуя укреплению партнерских отношений между научной школой и практическими организациями, профессиональным сообществом, расширению делового партнерства и взаимодействия, развитию преемственности содержания профессионально-ориентированного образования, активизации научно-образовательного, личностного и творческого потенциала обучающихся.

Выполнение выпускных квалификационных работ на основе реальных заданий организаций-работодателей с учетом их потребностей позволяет участвовать в проведении научно-исследовательских работ совместно со специалистами организаций, внедрять полученные результаты в практическую работу, расширяя тем самым, поле профессиональной деятельности и вызывая интерес организаций-работодателей смежных отраслей. Такое взаимодействие вуза с работодателями предоставляет возможность закрепления будущих выпускников на местах организаций как работников, усиливает практико-ориентированность образовательного процесса и способствует более качественной подготовке студентов, влияя на обеспечение последующего трудоустройства и конкурентоспособность на рынке труд в целом.

Программы дополнительного профессионального образования: профессиональной переподготовки и присвоении дополнительной квалификации, обучение в форме стажировки по программам сотрудничества с организациями, тематические обучающие семинары и выездные циклы по предварительным заявкам, реализация совместных дополнительных профессиональных программ на основе сетевого взаимодействия – вот далеко не полный перечень форм и методов, реализуемых в условиях образовательного процесса ВУЗа совместно с организациями-работодателями. в процессе профориентационной деятельности.

Формирование слаженной системы профориентационной работы, действительно, остается очень актуальным на современном этапе. Учет образовательных потребностей позволит прогнозировать ситуацию на рынке труда и осуществлять подготовку именно настоящих профессионалов, которые будут востребованы на протяжении многих десятилетий, соответствовать повышенным требованиям и запросам работодателей.

Таким образом, профориентационная деятельность высшей школы имеет интегративно-комплексный характер, включая поиск и набор абитуриентов, осознанное профессионально-личностное саморазвитие и становление обучающихся, а также последующее трудоустройство выпускников. И не зря говорят: «Нет профессий с большим будущим, а есть профессионалы с большим будущим».

### **Библиографический список:**

1. Апшерони Али Книга размышлений /Али Апшерони. – <https://web-literatura.ru/author-apsheeroni-ali> (дата обращения: 12.05.2020).
2. Федосеева, Е. Г. Проблема формирования профессиональных качеств логопеда в условиях современной образовательной среды вуза / Е.Г. Федосеева // Гуманизация образования. – 2019. – № 5. – С. 139-154.

## **МОТИВАЦИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

***Ткачев В.Н.***

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
НИУ «БелГУ», факультет психологии педагогического института, профессор  
кафедры психологии г. Белгород, Россия*

*Аннотация:* в статье приводятся результаты исследования мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов. Используя метод «мозгового штурма», автор провел серию мозгоатакующих совещаний по решению проблемы: «Как повысить заинтересованность студентов в получении знаний?» Результаты совещаний и обобщенный опыт работы позволяют выделить ряд направлений повышения мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов. А именно, замена частных приемов познавательной деятельности обобщенными, внедрение активных форм обучения, проблемность подачи изучаемого материала, формирование потребности в знаниях, учет индивидуальных особенностей студентов и другое.

*Ключевые слова:* мотивация учебно-профессиональной деятельности, обобщенные приемы познавательной деятельности, проблемность обучения, индивидуальные особенности, критерии оценки знаний.

## **MOTIVATION OF EDUCATIONAL-PROFESSIONAL ACTIVITY OF STUDENTS**

***Tkachev Viktor N.***

*Belgorod State National Research university, Dean of the Faculty of Psychology,  
Professor Belgorod, Russia*

*Annotation:* In the article results of research of motivation of educationalprofessional activity of students are resulted. Using the method of "brainstorming", the author held a series of meetings to solve the problem: "How to increase the interest of students in obtaining knowledge?" The data obtained and the generalized work experience make it possible to identify a number of areas for activating the activities of students. Namely, the replacement of private methods of cognitive activity with generalized ones, the introduction of active forms of instruction, the problem of filing the studied material, the formation of the need for knowledge, the recording of individual characteristics of students, and so on.

*Key words:* motivation of educational and professional activity, generalized receptions of cognitive activity, learning problems, individual characteristics, criteria for assessing knowledge.

Перед высшими учебными заведениями стоит задача подготовки высококвалифицированных специалистов, способных легко осваивать новые теории, видеть перспективы для применения уже известных знаний. Опыт работы высшей школы показывает, что подобные качества формируются только при условии высокой активности студентов в учебном процессе, с превращением их в субъектов познавательной деятельности.

Решение этой проблемы связано с моделированием учебной деятельности, внедрением программированных методов обучения, попыткой алгоритмизации, учебного процесса, внедрением активных методов обучения, использованием в обучении технических средств, повышенным вниманием к самостоятельным формам обучения.

Проведенное нами исследование мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета с помощью адаптированного варианта метода «Время» показало, что для подавляющего большинства студентов (83%) учебно-профессиональная деятельность не является ведущей. В качестве ведущих, основных для них выступают такие виды деятельности, как общение, личностное самоопределение, самосовершенствование. В связи с этим мы задались целью: определить пути активизации учебной деятельности студентов. Для этого, используя метод «мозгового штурма», мы провели серию мозгоатакующих совещаний по решению проблемы: «Как повысить заинтересованность студентов в получении знаний?». Объектом нашего исследования явились 40 студентов – выпускников факультета психологии. Исследование проводилось отдельно в каждой академической группе.

Результаты мозгоатакующего совещания и обобщенный опыт работы со студентами позволяют выделить ряд направлений повышения мотивации деятельности студентов в учебном процессе. Условно эти направления можно разделить на мероприятия по совершенствованию приёма студентов в университет, мероприятия по улучшению организационно-методического обеспечения учебного процесса, мероприятия по совершенствованию преподавания отдельных дисциплин, мероприятия по углублению самостоятельной работы и культурно-оздоровительной жизни студентов. Понимая сложность освещения всех выдвинутых предложений, мы остановимся на наиболее существенных, с помощью которых можно представить целостную концепцию совершенствования преобразования учебно-профессиональной деятельности студентов. Некоторые предложения будут рассмотрены в обобщенном виде.

Большинство студентов указывают на недостаточность практической подготовки и рекомендуют изменить существующее положение путем увеличения продолжительности педагогической практики, улучшения руководства ею путем повышения ответственности преподавателей и представителей принимающей стороны. Студенты хотят проходить практику по месту предполагаемого распределения в качестве дублеров.

Современное общество настолько сложно, многообразно и постоянно изменяется, что время подготовки высококвалифицированных специалистов должно заметно удлиняться. Это обусловлено возрастающими требованиями к общим и специальным знаниям, увеличение продолжительности периода подготовки приведет к сокращению времени трудовой деятельности человека. Каковы же пути выхода из сложившейся ситуации?

По мнению студентов, растущий объем знаний в конечном итоге приводит к необходимости овладения обобщенными приемами познавательной деятельности, ориентированными на сущность, характерную для целой системы частных случаев. Например, пунктуационно грамотное письмо предполагает усвоение более 200 правил и более 200 приемов их применения. Как показали исследования В.В. Давыдова и Д.Б.Элькониной, это множество частных приемов познавательной деятельности может быть заменено небольшим числом обобщений. Все частные пунктуационные правила могут быть заменены всего тремя:

- а) правилом выделения слов;
- б) правилом разделения слов;
- в) правилом соединения слов.

Короче говоря, пунктуация ставится там, где слова в предложении нужно выделить, соединить или разделить. Формирование обобщенных приемов избавит учащихся от заучивания огромного числа частных правил и от выработки соответствующих им частных пунктуационных навыков.

Замена частных приемов познавательной деятельности обобщенными приемами дает студентам возможность мыслить творчески, видеть сущность за частными проявлениями, умение ориентироваться на нее и в силу этого самостоятельно совершенствоваться в данной области знания. Овладение обобщенными приемами познавательной деятельности не только повышает уровень познавательных возможностей студентов, качество усвоения знаний, но и сокращает время, необходимое для обучения.

В своих предложениях студенты показали, что, во-первых, нельзя заботиться о знаниях, не заботясь о деятельности, в которую эти знания включены. Во-вторых, при изучении любого предмета надо думать в первую очередь не о количествах изученных фактов или выработанных условных навыков, а об усвоении основных, фундаментальных знаний и о формировании адекватных им общих видов познавательной деятельности – логических и специфических.

Отвечая на традиционные вопросы: «Для чего учить?» «Чему учить?» и «Как учить?», мы тем самым говорим о целях и содержании обучения и процесса освоения знаний. Главная особенность процесса усвоения состоит в его активности: короче говоря, уровень развития профессионального самосознания зависит от степени активности, включенности личности в процесс усвоения знаний.

В связи с этим студенты предлагают «повысить качество семинарских и практических занятий путем внедрения активных методов обучения». К сожалению, технология использования активных методов обучения, несмотря на их применение в практике, недостаточно отработана. Путаница существует даже в самих названиях. Так, например, ситуационно-ролевою игру часто называют деловой игрой, хотя первая отличается от второй тем, что она позволяет моделировать ситуации, а не деятельность.

Одним из средств, способствующих формированию мотивации, является проблемность обучения, которая, по мнению студентов, на словах присутствует, на деле не реализуется. Обучение по любому предмету целесообразно начинать с формирования потребностей в приобретении знаний. Наличие потребностей лежит в основе становления субъекта учебной деятельности, в которой студент является не объектом, а активным, творческим субъектом познания. Проблемность же способствует поддержанию мотивации на высоком уровне, но, к сожалению, студенты зачастую оказываются неподготовленными к проблемному восприятию

знаний. Средняя школа не уделяет этому должного внимания. В ней еще царит категоричность, догматизм, безапелляционность в изложении материала. Поэтому, когда на головы вчерашних школьников обрушивается груз научных сомнений, это ввергает начинающего студента в состояние, близкое к стрессовому. Возникает сомнение в правильности избранной профессии, рождается неуверенность в себе и, как следствие, поверхностное отношение к учебно-профессиональной деятельности. Подобного рода можно преодолеть с помощью курса «Введение в учебно-профессиональную деятельность». Изучение этой дисциплины должно обеспечить:

а) сокращение периода адаптации студентов в вузе посредством ознакомления их с характером учебного процесса, формами и методами работы общественных организаций, правами и обязанностями студентов;

б) на основе достижений психологии и общей теории обучения научить студентов учиться;

в) ознакомить студентов с основами информатики, библиотекведения и библиографии;

г) сформировать у студентов направленность на сознательное овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками посредством формирования идеала специалиста на основе модели профессиональной деятельности.

Знания, полученные в результате изучения дисциплины позволят студентам заложить основы для последующей постоянной работы под руководством преподавателей над совершенствованием учебных умений в течение всего времени обучения в вузе, а затем и для самостоятельной работы.

При организации научно обоснованного обучения студенты считают необходимым учитывать целый ряд индивидуальных особенностей. Прежде всего освоение любых новых знаний и умений предполагает определенный уровень развития познавательной деятельности, т.е. наличие тех знаний и действий, на основе которых строятся новые. Невнимание преподавателей к исходному уровню познавательной деятельности студентов часто служит причиной их отставания. Однако студенты отличаются друг от друга не только разным уровнем подготовленности к усвоению знаний. Каждый из них обладает устойчивыми индивидуальными различиями, которые предъявляют свои требования к организации учебного процесса. Прежде всего, люди рождаются с разным соотношением свойств нервной системы, которые дают разные типы темпераментов, отличающиеся своеобразной формой поведения. Так, например, сангвиники отличаются быстротой реакции, а флегматики – медлительностью. Холерики способны к активной работе, но им трудно сдерживать себя. Меланхолики отличаются быстрой утомляемостью и высокой чувствительностью. Даже эти характеристики показывают, что людям с разными темпераментами нужен индивидуальный темп и режим работы. Преподаватели должны задавать темп, отвечающий темпераменту студентов.

Индивидуальные различия касаются и познавательной сферы людей. У одних преобладает зрительный тип памяти, у других слуховой. Кому-то легче развить наглядно-образное мышление, кому-то – абстрактно-логическое. Это означает, что одни легче воспринимают материал с помощью зрения, другие – на слух и т.д. Пренебрежение индивидуальными особенностями обучающихся ведет к возникновению трудностей в достижении целей обучения.

Наибольшее число рекомендаций направлено на совершенствование работы студентов во время прохождения педагогической практики, при выполнении

курсовых и дипломных работ. Студентами выделяется в качестве существенного недостатка вузовского обучения его оторванность от практики, особенно на младших курсах. В результате они сомневаются в своей профессиональной пригодности и полезности получаемых знаний. Следовательно, знания должны даваться максимально приближенными к запросам будущей профессиональной деятельности. Кроме того, работа студентов на практике должна быть приближена к содержанию деятельности профессионала.

Обучение через исследование – один из главных способов формирования творческих способностей и умений будущих специалистов. Занимаясь научно-исследовательской работой, студенты вырабатывают у себя творческий подход к решению научно-педагогических проблем, возникающих перед современным специалистом. Они учатся анализировать психолого-педагогическую литературу, развивают у себя навыки проведения эксперимента, учатся самостоятельно формулировать выводы по результатам проведенного исследования. Поэтому студенты предлагают вооружить их методами исследования, улучшить методическую подготовку, писать экспериментальные дипломные работы по заявкам потребителей на базе предполагаемого трудоустройства.

К эффективным средствам активизации учебной деятельности относится научно обоснованная организация самостоятельной работы студентов. В нашем исследовании студенты прямо указали на необходимость устранить переписывание глав из учебников и давать больше творческих заданий. Это обусловлено тем, что еще довольно часто преподаватели пересказывают на лекциях содержание учебников, беспокоясь лишь о том, чтобы всё было гладко с формальной стороны. В результате подобного обучения намного уменьшаются возможности активизации деятельности студентов в процессе обучения, а также самостоятельной работы во внеучебное время.

Когда речь идет об учебном процессе, каждый понимает, что его центральным звеном являются знания. Многие преподаватели полагают, что если студент безошибочно воспроизводит текст лекции или учебника, то это вполне достаточный показатель хорошего знания. Однако студенты считают, что «преподаватели должны проверять не сумму знаний, а умение использовать полученные знания при решении конкретных практических проблем.

Особенно остро студенты говорили о необходимости выработки критериев оценки знаний. К сожалению, надо сказать, что в настоящее время вопрос о критериях усвоенности знаний, их качества фактически не решен. Каждый преподаватель имеет перечень профессиональных компетенций, которые он должен сформировать у учащихся, но ни по одному предмету нет программы формирования профессиональных умений и навыков, которыми студент должен владеть.

БРС имеет ряд преимуществ, а именно:

- а) БРС обеспечивает включенность студентов в учебный процесс на протяжении всего семестра;
- б) позволяет увеличить разнообразие форм и методов работы со студентами;
- в) учитывает посещаемость и активность студентов;
- г) повышает мотивацию на получение высокой оценки и даёт возможность автоматически сдать зачёт или экзамен;
- д) обеспечивает предсказуемость оценки;
- е) может быть основанием для отбора кандидатов в магистратуру.

Однако, низкая эффективность реализации БРС обусловлена следующими факторами:

- а) существенно увеличивается объём работы преподавателей;

б) не учитывается качество выполнения показателей (доклад, реферат, презентация, выступление...);

в) сохраняется субъективность в оценке деятельности студентов;

г) в «Пегасе» информация открыта для преподавателей, а не для студентов;

д) БРС направлена на набор количества баллов, а не на повышение качества знаний;

е) БРС рассчитанная 10-15 человек в группе. При большем количестве студентов трудно получать баллы, а в соответствии с новыми инициативами руководства, направленными на объединение студентов, БРС станет вовсе не эффективной;

ж) тестирование, как одна из форм БРС, направлена на проверку содержания памяти студентов, а не на умение использовать полученные знания;

з) письменные экзамены свелись к переписыванию ответов из интернет или других источников и оценке по объёму текста ответа.

Но основания вышеизложенного можно заключить, что БРС не направлена на формирование профессионального самосознания личностистудентов-психологов и не является системой оценки качества освоения ООП. Главное для БРС – это получение формальных количественных показателей работы студентов. Использование БРС, как и тестирование, возможно, но только в рамках тех возможностей, которые они предоставляют.

Известно, что при разовой оценке знаний в конце учебного курса в виде зачета или экзамена ценность и прочность их снижается, а с увеличением количества проверок уровень познания предмета заметно возрастает. Необходимость проведения систематических промежуточных проверок подтверждается и нашим исследованием: так, студенты указывают на то, что нужно усилить контроль за усвоением знаний в течении всего периода обучения. Эта проблема легко решается введением балльнорейтинговой системы.

Отрицательно сказывается на активности студентов и постоянное занижение сложности даваемых им заданий. В таких случаях возникают ложная самоуверенность, легкомысленное отношение к учебной деятельности и другие негативные явления. В связи с этим можно рассматривать как целесообразное предложение о введении оценки деятельности преподавателей студентами с последующими рекомендациями для совершенствования их работы. Такая работа проводилась нами с помощью специально подготовленной анкеты «Преподавание глазами студентов». Анкетирование приводилось после каждого семестра и служило хорошей обратной связью для преподавателей с целью коррекции взаимоотношений со студентами.

И в заключении следует остановиться на рекомендации чисто организационного характера: «Проводить социометрические исследования групп с целью выявления структуры межличностных внутригрупповых взаимоотношений, обновление актива путем выдвижения студентов, пользующихся авторитетом». Это позволит повысить самостоятельность студенческих групп, укрепить учебную дисциплину и повысить успеваемость, т.к. лидеры объединят вокруг себя актив, который формирует общественное мнение в группе и влияет на поведение студентов.

Таким образом, результатом проведенного исследования явилось определение направлений повышения мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов. Мы рассмотрели далеко не все предложения учащихся, но

даже этого достаточно для того, чтобы утвердиться в мысли о необходимости проведения подобных исследований в дальнейшем.

### **Библиографический список:**

1. Ткачев В.Н. Формирование субъектности у студентов-психологов в процессе обучения. Экология субъективной сферы личности. Коллективная монография, отв. ред. Т.Н. Разуваева, Белгород: ИД «Белгород НИУ «БелГУ», 2016.

2. Ткачев В.Н. Нужна ли нам модернизация образования? Статья в сборнике Российская школа в международном образовательном пространстве. Материалы международной научно- практической конференции. Т.1. Белгород- Ниви- Сад- Йиссык- Куль- Старый Оскол, 2011.

3. Ткачев В.Н. Психологические факторы формирования самовоспитания студентов в процессе профессиональной подготовки. Коллективная монография. Модернизация российского образования: тренды и перспективы. Часть 3. Краснодар: АНО «Центр социально- политических исследований «Премьер», 2012.

4. Ткачев В.Н. Социология и психология образования. Учебное пособие. Белгород. БелИРО, 2015.

## **РОДИТЕЛЬСКИЕ УСТАНОВКИ КАК ПРИЧИНЫ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Реева О.Ю.*

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет,  
аспирант кафедры возрастной и социальной психологии педагог-психолог МБДОУ  
«Детский сад «Радонежский» г. Строитель» Яковлевского городского округа,  
Белгородская область, Россия*

*Аннотация:* в статье представлены результаты исследования родительских установок по отношению к детям старшего дошкольного возраста и их влияния на развитие инициативности и самостоятельности детей.

*Ключевые слова:* самостоятельность дошкольника, инициативность, родительское отношение, родительские установки.

## **PARENTAL ATTITUDES AS THE REASONS FOR THE DEVELOPMENT OF AUTONOMY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN**

*Reeva O.Y.*

*postgraduate student of the Department of age and social psychology National  
Research Belgorod State University, educational psychologist «Kindergarten  
«Radonezhsky» Stroitel Yakovlevsky city district, Belgorod region, Russia*

*Abstract:* the results of a study of parental attitudes towards older preschool children and their impact on the development of initiative and autonomy of children are presented.

*Keywords:* autonomy of preschool children, initiative, parental relationship, parental attitudes.

Изучение процесса и особенностей формирования родительских установок по отношению к различным аспектам ухода, воспитания и обучения детей старшего дошкольного возраста является актуальной задачей психологии развития. В дошкольном возрасте поведение ребенка опосредовано его внутренним представлением об образе взрослого и его поведении. Решающая роль в этом отводится родителям, как носителям культуры. Формирование психики в детском возрасте происходит под влиянием различных родительских установок, имеющих свое выражение в родительском отношении. Самостоятельность, как интегративное качество личности аккумулирует в себе многие грани психических явлений и становится целостным образованием, характеризующим уровень личностного развития [3,5].

Исследование проводилось на базе двух детских садов Белгородской области и центра развития ребенка г. Симферополь. Приняли участие 47 семей с детьми в возрасте от 5 до 7 лет, воспитанниками старших и подготовительных групп.

Цель эмпирического исследования состояла в выявлении взаимосвязей между особенностями родительского отношения, частотой применяемых родительских установок и тем, как родители оценивают уровень инициативности и самостоятельности своих детей. Согласно цели были подобраны следующие методики: опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин), методика исследования эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия (Е.И. Захарова), карта проявления инициативности (А.М. Щетинина) [4]. Для выявления родительских установок была составлена анкета, содержащая 20 различных ситуаций взаимодействия родителей с детьми, в которой родители выбирали варианты употребляемых ими высказываний в предложенных ситуациях и оценивали частоту таких высказываний для воздействия на поведение ребенка в своей семье. Теоретическую основу для составления анкеты составили основные положения транзактного анализа (Э.Берн, Р. Гулдинг, М. Гулдинг) [1, с. 37], [2].

В ходе изучения особенностей родительского отношения и установок (директив) относительно детей 5-7 лет, а также исследования влияния родительских установок (директив) на уровень развития инициативности и самостоятельности были получены представленные ниже результаты.

Данные относительно частоты применения неосознаваемых родительских установок приведены в таблице 1.

Таблица 1

Частота применения родительских установок

Родительские установки	Частота применения к ребенку (0 – не применяется, 3 – часто)	Частота встречаемости в семьях, (%)
Не живи	0,5	29,2
Не будь ребенком	2,5	95,8
Не расти	2,1	91,7
Не думай	1,3	83,3
Не достигай успеха	0,1	12,5
Не будь лидером	1,4	29,2
Не принадлежи	2,2	67,7
Не будь близким	1,5	69,8
Не делай	2,1	87,5
Не будь собой	1,7	79,2

Большинство родителей (95,8%) применяют установку «не будь ребенком». Она проявляется в высказываниях: «Что ты ведешь себя как маленький», «пора стать самостоятельнее». Подобные высказывания чаще всего имеют место в семьях. Для данной установки определена положительная корреляционная зависимость ( $\rho=0,01$ ) с противоположной по содержанию родительской директивой «не расти». Данные представлены в таблице 2. На основании этих данных можно говорить о противоречивом отношении родителей к детям дошкольного возраста, когда с одной стороны они желают видеть своих детей более самостоятельными, а с другой стороны поддерживают их детское поведение и зависимость от взрослых. Директива «не расти» проявляется в родительских высказываниях, выражающих волнения по поводу самостоятельности ребенка: «Мама всегда будет с тобой, никогда тебя не бросит», «не торопись взрослеть, детство – самое счастливое время жизни». Данные высказывания характерны почти для 92% обследованных семей.

Противоречивое отношение родителей подтверждается и усиливается выявленной положительной взаимосвязью установки «не будь ребенком» с установками «не делай» и «не будь собой» ( $\rho=0,01$ ). Значения коэффициентов корреляции представлены в таблице 2. Установка «не делай» препятствует самостоятельной деятельности ребенка и освоению новых навыков. Установка «не будь собой» побуждает ребенка делать выбор в пользу занятий, полезных с точки зрения значимых взрослых, сравнивать себя с другими детьми, следовать в угоду семейным традициям.

Таблица 2

Коэффициенты корреляции Спирмена между родительскими установками

Установки	Не расти	Не принадлежи	Не делай	Не будь собой
Не будь ребенком	0,712 ( $\rho=0,01$ )	0,410 ( $\rho=0,05$ )	0,573 ( $\rho=0,01$ )	0,571 ( $\rho=0,01$ )

Психологические причины отсутствия целостного восприятия процесса взросления детей обусловлены присутствием у родителей волнений и страхов за безопасность и здоровье ребенка в связи с его растущей самостоятельностью и активностью, которую им сложно контролировать.

К часто применяемым относятся так же установки «не делай» и «не думай». 87,5% родителей указали на употребление в воспитательных целях таких высказываний как: «Не делай этого, я лучше сам(а) сделаю», «не лезь, маленький еще, не дорос» или многочисленные запреты на активность «Не лазай по деревьям, не скачи по ступенькам, не катайся на скейте и т.д.». Для 83,3% характерны фразы: «Делай, что сказали, не раздумывай», «не рассуждай, а делай, не умничай» или «не изобретай велосипед, делай как говорят».

Установка «не будь собой» выражается в желании родителей сравнивать достижения своего ребенка с другими детьми. И проявляется в таких высказываниях: «Как тебе не стыдно, вот Маша так себя не ведет.» Или «А вот Петя так не делает, он воспитанный мальчик», «посмотри, как у Пети (Ани) хорошо получается...»

Для установки «не думай» выявлена положительная связь с установкой «не будь лидером» ( $\rho=0,01$ ). Директива «не будь лидером» проявляется в таких высказываниях: «Будь как все, не высовывайся!», «Не лезь вперед всех, не выделяйся» или «не привлекай к себе внимание, только хуже будет».

Уровень инициативности и самостоятельности детей на данном этапе нашего исследования оценивали их родители. Несмотря на очевидную субъективность данной оценки, связанную с присутствием у родителей эмоционального фона и ожиданий относительно активности детей, были выявлены значимые корреляции детской инициативности с показателями родительского отношения и родительскими установками. Для получения объективных данных о самостоятельности и инициативности детей необходимо сопоставить оценку родителей с мнением воспитателей и результатами диагностики данного качества непосредственно у каждого ребенка. Числовые значения коэффициентов корреляции приведены в таблице 3.

Таким образом, родительское отношение и родительские установки в виде запретов на различные виды активности представляют собой сложную многокомпонентную систему, влияющую на формирование самостоятельности и инициативности ребенка. Родительские установки «не будь лидером» и «не делай» тормозят развитие этих качеств у дошкольника. Отрицательная корреляционная зависимость также выявлена относительно характеристики родительского отношения «симбиоз», отражающей уровень психологической дистанции или эмоциональной близости родителя с ребенком. Несмотря на то, что высокие оценки родителей по шкале «симбиоз» способствуют установлению гармоничных отношений в семье и, по мнению авторов методики (А.Я. Варга, В.В. Столин), отражают качество контактности ребенка и взрослого, в то же время определенный уровень психологической дистанции с ребенком способствует развитию его инициативности и самостоятельности.

Таблица 3

Взаимосвязь детской инициативности с показателями родительского отношения и родительскими установками

Показатели	Способность воспринимать состояние ребенка	Понимание причин состояния	Симбиоз	Не будь лидером	Не делай
Инициативность, оценка родителей	0,444 ( $\rho=0,05$ )	0,501 ( $\rho=0,05$ )	- 0,445 ( $\rho=0,05$ )	- 0,419 ( $\rho=0,05$ )	- 0,479 ( $\rho=0,05$ )

Мы можем заключить так же, что способность родителей воспринимать состояние ребенка и понимать причины его эмоционального состояния помогает ему стать самостоятельным и уверенно действовать без помощи взрослого, автономно.

**Библиографический список:**

1. Гулдинг, М.М. Психотерапия нового решения. Теория и практика/ М.М. Гулдинг, Р.Л. Гулдинг. – М.: Независимая фирма «Класс». – 1997. – 288 с.
2. Макаров, В.В. Транзактный анализ — восточная версия/ В.В. Макаров, Г.А. Макарова. – М: Академический Проект, ОППЛ. – 2002. – 496 с.
3. Осницкий, А.К. Психологические механизмы самостоятельности/ А.К. Осницкий. – М.: Обнинск: ИГ– СОЦИН. – 2010. – 232 с.
4. Полякова, М.Н. Диагностика самостоятельности как интегративной характеристики развития ребенка дошкольного возраста // Детский сад: теория и практика. – 2012. №10. С. 6-18.
5. Прыгин, Г.С. Психология самостоятельности: монография/ Г.С. Прыгин. – Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления. – 2009. – 565 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ**

*Худаева М.Ю.*

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
НИУ «БелГУ», доцент кафедры возрастной и социальной психологии,  
педагогического института, факультета психологии, г. Белгород, Россия*

*Аннотация:* в статье представлены результаты изучения отношения к профессиональной деятельности школьных учителей. Показано, что отношение к профессиональной деятельности педагогов отражается в таких показателях, как направленность личности, мотивы профессиональной деятельности, привлекательность труда, удовлетворенность трудом, педагогическая центрация. Для половины респондентов наибольшую ценность представляют отношения с коллегами. Наиболее выраженной мотивацией профессиональной деятельности у учителей является внутренняя мотивация. Более трети педагогов характеризует недостаточная удовлетворенность трудом и низкий уровень его привлекательности. У двух третей школьных учителей выявлена центрация, связанная с ориентацией на процесс обучения, а не на его субъектов.

*Ключевые слова:* отношение к профессиональной деятельности, направленность личности, мотивы профессиональной деятельности, привлекательность труда, удовлетворенность трудом, педагогическая центрация.

## **PECULIARITIES OF ATTITUDE TO PROFESSIONAL ACTIVITY OF TEACHERS OF SECONDARY SCHOOL**

*Khudayeva M. Y.*

*Belgorod state national research university, Russia, associate professor  
of age and social psychology*

*Abstract:* the article presents the results of a study of the attitude to the professional activities of school teachers. It is shown that the attitude to the professional activities of teachers is reflected in indicators such as personality orientation, motives for professional activity, attractiveness of work, job satisfaction, and pedagogical centering. For half of the respondents, relations with colleagues are most valuable. The most pronounced motivation for professional activity among teachers is internal motivation. More than a third of teachers are characterized by a lack of satisfaction with work and a low level of attractiveness. Two-thirds of school teachers revealed a centering associated with orientation to the learning process, and not to its subjects.

*Key words:* attitude to professional activity, personality orientation, motives of professional activity, attractiveness of work, job satisfaction, pedagogical centering.

Начало изучению категории «отношение» в отечественной психологии было положено В.М. Бехтеревым, А.Ф. Лазурским, М.Я. Басовым, В.Н. Мясищевым. Отношение человека к окружающим и различным аспектам действительности в значительной мере оказывает влияние на успешность его деятельности и поведения, на протекание психических процессов, на психологическое здоровье и благополучие личности (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, М. Argayl, Ruis S.A. Kuantanella, В. Wilpert и др.).

По мнению Б.Ф. Ломова, термин «отношение» подразумевает не только и не столько объективную связь личности с её окружением, но, прежде всего её субъективную позицию в этом окружении [2].

Отношение педагога к деятельности является частью отношения человека к действительности, к знаниям и процессу образования, к субъектам образовательного пространства.

Можно выделить следующие аспекты отношения к профессиональной деятельности [1]:

1. Отношение к объекту профессиональной деятельности (предмет труда, внешние средства, условия труда) (А.А. Бодалев, М.М. Абдуллаева, Е.А. Климов и др.).

2. Отношение к субъекту профессиональной деятельности (В.А. Кан-Калик, В.Н. Козиев, С.В. Васьковская, Е.А. Климов и др.).

3. Отношение к процессу профессиональной деятельности (Б.Ф. Ломов; Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская и др.).

4. Отношение к другим профессионалам (Ю. Александрова, В.А. Кан-Калик, К.М. Левитан, А.Б. Орлов и др.).

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей отношения к профессиональной деятельности школьных педагогов. Поскольку феномен отношения к профессиональной деятельности является многокомпонентным, в качестве его показателей мы выделили следующие: направленность личности (доминирующие ценности), мотивы профессиональной деятельности, привлекательность труда, удовлетворенность трудом и педагогическую центрацию.

Отношение к профессиональной деятельности мы изучали с помощью следующих методик: «Психологический портрет учителя» (Г.В. Резапкина, З. Резапкина), «Методика изучения мотивации профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А. Реана), «Методика диагностики привлекательности труда» (В.М. Снетков), «Диагностика типа центрации педагога» (К. М. Левитан).

Были получены следующие данные. У 50,7 % опрошенных педагогов выявлена такая доминирующая ценность, как отношение с коллегами, что проявляется в их ориентации на мнение коллег. Иногда такой вариант направленности личности может свидетельствовать о групповой зависимости и конформности, которая нередко объясняется низкой самооценкой. Учителя мало интересуют внутренний мир ученика. В отношениях с таким учителем дети чувствуют себя настороженно, напряженно, не видят в нем союзника.

Для 32,3 % педагогов характерна гуманистическая направленность личности. Таким педагогам близки интересы и проблемы учеников, в основе отношений с которыми лежит безусловное их принятие. Ученики безошибочно чувствуют такого учителя, готового отстаивать их интересы, и платят ему доверием и любовью. Благоприятная эмоциональная обстановка на его уроках дает возможность плодотворной работы и сохраняет психическое здоровье как учителя, так и ученика.

Для 17,0 % педагогов характерна такая ценность, как собственная самодостаточность. Такие педагоги концентрируются на собственных переживаниях и проблемах, связанных с их профессиональной деятельностью. В отношениях с коллегами и учениками у них преобладает сдержанность и отчужденность. Их круг интересов не исчерпывается школьными проблемами, есть

и другие возможности самореализации, и тогда педагог ищет опору в себе и вне школы.

При изучении мотивов профессиональной деятельности респондентов было выявлено, что наиболее выраженными мотивами для них являются внутренние мотивы (ср. балл – 4,03) и внешняя положительная мотивация (ср. балл – 3,96). Это означает, что, в целом, школьные учителя получают удовлетворение от самого процесса и результата работы. Также для них важна возможность наиболее полной самореализации в педагогической деятельности. Кроме того, немаловажными являются денежный заработок, стремление к продвижению по работе и потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других.

Меньшую выраженность у респондентов имеют внешние отрицательные мотивы педагогической деятельности (ср. балл – 3,67), т. е. стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег и стремление избежать возможных наказаний или неприятностей в работе. Доминирование такой мотивации может привести к тому, что учителя потеряют интерес к профессиональной деятельности, будут проявлять эмоциональную нестабильность и использовать мотивы избегания во избежание порицания со стороны коллег или начальства.

Получившийся мотивационный профиль  $ВМ > ВПМ > ВОМ$  является оптимальным для успешной реализации профессиональной деятельности и достижения психологического благополучия личности.

Изучая следующий показатель отношения педагогов к профессиональной деятельности – удовлетворенности трудом – мы увидели, что для 55,4 % учителей характерен его высокий уровень. Такие педагоги проявляют интерес не только к процессу и результатам своей деятельности, но и заинтересованы в конструктивных взаимоотношениях с учениками, коллегами и руководством, основанных на взаимоуважении.

У 44,6 % педагогов наблюдается недостаточная удовлетворенность трудом. Это значит, что они сталкиваются со сложностями в процессе трудовой адаптации, у них проявляется невысокий интерес к профессиональной деятельности.

При изучении привлекательности труда для педагогов мы выявили, что для половины из них педагогическая деятельность является привлекательной (ср. балл – 2,30). Такие учителя проводят интересную и творческую работу с детьми и родителями, их успехи и достижения признаются и на уровне администрации школы, и на уровне коллег, и на уровне учеников. Для оставшихся педагогов их профессиональная деятельность не является привлекательной (ср. балл составляет – 2,46). Они не видят возможности для самореализации в этой сфере, их не устраивают условия труда и взаимоотношения с коллегами и учениками.

И, наконец, еще один показатель отношения педагогов к профессиональной деятельности – педагогическая центрация. Результаты его изучения представлены на рис. 1.

Для 30,7 % педагогов характерна конформная центрация. Данные педагоги склонны к организаторской и воспитательной работе с разными возрастными группами. Они подвержены коллективным идеям, не склонны к конфликтам.

У 21,4 % опрошенных выявлена гуманистическая центрация. Такие результаты говорят о том, что деятельность педагога направлена на гуманизацию процесса обучения. Его индивидуальный стиль поведения характеризуется вниманием и чуткостью к детям, поэтому наиболее успешно осуществляется работа с педагогически трудными учащимися.

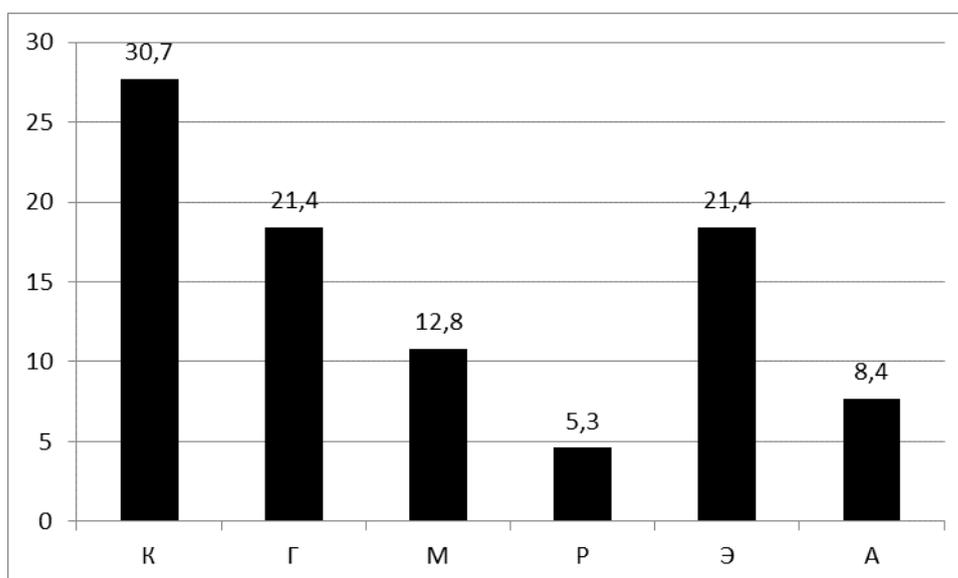


Рис. 1. Распределение педагогов по доминирующему типу педагогической центрации (%).

*Усл. обозначения: К- конформная центрация, Г- гуманистическая центрация, М- методическая центрация, Р- центрация, ориентированная на родителей, Э - эгоцентрическая центрация, А- авторитарная центрация.*

Эгоцентрическая центрация характерна для 21,4 % испытуемых. Характеризует педагогов с яркой индивидуальностью, отстаивающих право на нешаблонную работу, что иногда приводит к конфликтам с коллегами и администрацией. При благоприятных условиях преподавания эти педагоги чаще реализуют свои возможности, создавая педагогические изобретения.

Методическая центрация характеризует 12,8 % респондентов. Их профессиональная деятельность характеризуется направленностью на процесс совершенствования технологий и методов обучения и воспитания. Их уроки отличаются логической завершенностью, содержательностью и профессиональной грамотностью.

Авторитарная центрация доминирует у 8,4 % педагогов. Такие учителя ориентированы на интересы и требования администрации. Им свойственна большая зависимость от оценок их деятельности руководством образовательного учреждения. Заставить изменить их стиль и методы преподавания могут только рекомендации «сверху». Таким педагогам сложно адаптироваться к условиям собственной деятельности и индивидуальным особенностям учащихся.

5,3 % педагогов отличает доминирование центрации, ориентированной на родителей. Успешность их педагогической деятельности сильно зависит от состава родителей и их социальной значимости. Такие учителя могут быть необъективны по отношению к учащимся, что объясняется влиянием на их мнение взаимоотношений с семьей учащегося.

Таким образом, результаты исследования показывают, что отношение педагогов средней школы к профессиональной деятельности зависит от многих факторов, как внутренних психологических, так и внешних – социальных и организационных.

Результаты данного исследования могут быть использованы в практике работы психологической службы образования, в деятельности педагогов и администрации образовательных учреждений.

### **Библиографический список:**

1. Малашкина Е. С. Феномен отношения учителя к профессиональной деятельности: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07. – Москва, 2006. – 123 с.
2. Позняков В.П. Психологические отношения субъектов совместной жизнедеятельности // Проблемы педагогики и психологии. – 2013. – № 1. – С. 167-174.

## **КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ, ОБУСЛАВЛИВАЮЩИЕ СПОСОБНОСТЬ К САМОРЕГУЛЯЦИИ ШКОЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ**

***Овсяникова Е.А.***

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
НИУ «БелГУ», доцент кафедры возрастной и социальной психологии, г. Белгород,  
Россия*

***Архипов П.И.***

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
НИУ «БелГУ», магистрант кафедры возрастной и социальной психологии, г.  
Белгород, Россия*

*Аннотация.* в данной статье описывается изучение качеств личности учителей, которые обуславливают их способность к эмоциональной саморегуляции, как фактора сохранения психологического здоровья.

*Ключевые слова:* качества личности, саморегуляция, эмоциональная саморегуляция, саморегуляция личности учителей.

## **QUALITY PERSONALITIES CONDITIONING ABILITY FOR SELF-REGULATION OF SCHOOL TEACHERS**

***E.A. Ovsyanikova***

*Belgorod State University, Associate Professor, Department of Age and Social  
Psychology, Belgorod, Russia*

***P.I. Arkhipov***

*Belgorod State University, undergraduate, Department of Age and Social Psychology,  
Belgorod, Russia*

*Annotation:* This article describes the study of the personality traits of teachers, which determine their ability to emotional self-regulation, as a factor in maintaining psychological health.

*Key words:* personality traits, self-regulation, emotional self-regulation, self-regulation of the personality of teachers.

В настоящее время проблема саморегуляции личности находится в центре внимания психологической науки, накопившей достаточный объем знаний при ее изучении. Правомерно, что личностную саморегуляцию изучают как специфическую активность субъекта, направленную на преобразование своего состояния, то есть как действие и включают его в структуру деятельности, ориентированную на восстановление сил организма и активизацию работоспособности, а также как преобразовательскую деятельность, в которой объектом является организация функций самого субъекта [1].

У учителей наличие эмоциональной напряженности проявляется особенно ярко. Напряженные ситуации педагогической деятельности вызывают у них неадекватность в оценке происходящего, импульсивные действия по отношению к ученикам, способствуют формированию таких личностных черт, как безынициативность, пассивность, чувство собственной профессиональной непригодности. Переживаемые эмоциональные состояния часто сопровождаются ярко выраженными негативными реакциями: тремор рук, заметные изменения в мимике и тоне лица, учащенное сердцебиение. Это отрицательно сказывается на самочувствии педагога, вызывает сильное переутомление, снижение работоспособности [5].

В отдельных случаях эмоциональное напряжение достигает критического момента, когда педагог теряет самообладание и проявляет себя в пассивно-защитной (слезы) или в агрессивной (окирки, нервное хождение по классу, резкий стук по столу и т.д.) форме. Такого рода эмоциональные реакции присутствуют и у опытных педагогов, у которых нередко преобладают способы разрядки эмоций на рабочем месте, в классе, что делает их практически профессионально непригодными.

С помощью методики ДИАСАМ В.Н. Прядеина нами были изучены качества, способствующие саморегуляции учителей. Результаты представлены на рисунке 1.

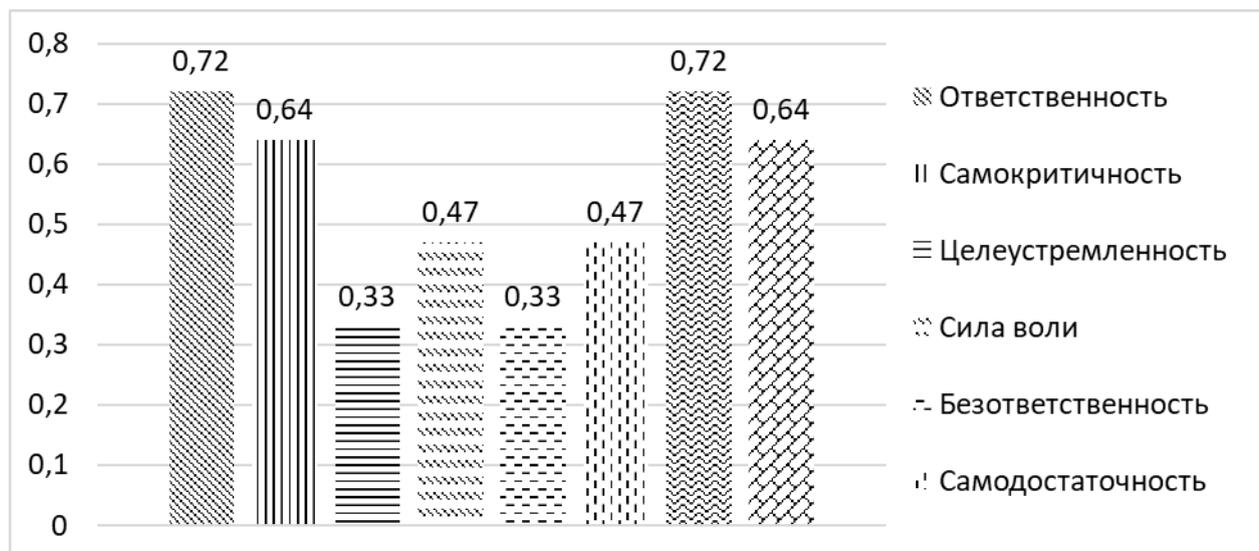


Рис. 1. Выраженность качеств личности, способствующих эмоциональной саморегуляции учителей (средний балл)

Согласно полученных результатов (рис. 1) мы видим, что наиболее яркую выраженность имеет гармоничный параметр «Ответственность» (ср. б. 0,72). Учителей, обладающих выраженностью данной характеристики личности, характеризует ответственность и добросовестность при выполнении данных им поручений и поставленных задач. Педагоги этой группы всегда качественно выполняют свою работу, даже если это не контролируется администрацией школы. На них можно полностью положиться при выполнении ответственных и важных заданий. По словам руководителей образовательных организаций, педагоги, обладающие данным качеством, очень высоко ценятся как администрацией, так и коллегами.

Таковую же степень выраженности имеет агармоничный параметр «Отсутствие целеустремленности» (ср. б. 0,72). Учителя, имеющие данную характеристику

личности, не обладают какой-либо целью в жизни, живут, «плывя по течению». Если в процессе профессиональной деятельности возникает некая трудность, она сразу же и надолго выбивает из колеи такого учителя. Это в значительной степени отрицательно сказывается как на качестве обучения, так и на взаимодействии педагога со всеми субъектами образовательной среды.

Несколько менее выражен в данной выборке педагогов гармоничный параметр «Самокритичность» (ср. б. 0,64). Педагоги, наделённые данной характеристикой, довольно критично относятся как к себе лично, так и к своим профессиональным качествам. Считая себя еще далекими от идеала во всех сферах жизнедеятельности, они не перестают самосовершенствоваться, постоянно занимаясь самообразованием, посещают различные курсы и тренинги. Со слов их коллег и представителей администраций школ, в которых работают данные педагоги, данное качество и постоянное стремление к развитию только приветствуется, если не мешает выполнению трудовых обязанностей и не вредит качеству образовательного процесса.

Равным ему по выраженности среди наших респондентов является агармоничный параметр «Безволие (абулия)» (ср. б. 0,64). Представители данной характеристики, считая, что обладают менее сильной волей, чем окружающие, как можно активнее избегают каких-либо поручений со стороны администрации образовательной организации. А если перед ними все же ставится некая задача, дается поручение – выполнение таковых максимально затягивается, что не может получать положительную реакцию со стороны руководства и коллег.

Менее яркую выраженность имеет гармоничный параметр «Сила воли» (ср. б. 0,47). Педагогам, обладающим данной характеристикой, свойственно умение выполнять поставленную задачу, даже если при этом возникают некоторые трудности. Порой это умение вызывает у коллег уважение и одобрение, но бывает и прямо противоположное: учителей с данным качеством считают «излишне упертыми», порой складывается репутация карьеристов. При возникновении конфликтной ситуации способны контролировать свои эмоции настолько, что могут оценивать причину конфликта объективно, что, следовательно, помогает в поисках путей выхода из конфликта.

Такую же степень выраженности имеет агармоничный параметр «Самодостаточность» (ср. б. 0,47). Представители этой группы респондентов отрицают необходимость рефлексии собственной деятельности, считая, прошедшие события уже прошлым и не имеющими отношения к будущему. Поступки данных педагогов полностью отвечают только их личным желаниям и видению ситуации, никоим образом, не считаясь с мнением социума. При возникновении конфликтной ситуации считают себя единственно правыми, полностью отвергая мнения оппонентов. Несомненно, учителя, обладающие такими качествами, имеют определенные трудности во взаимодействии и коммуникации, как с учениками, так и с коллегами, что нередко приводит к смене места работы, профессии.

Наименее яркую выраженность имеет гармоничный параметр «Целеустремленность» (ср. б. 0,33). Представителей данной характеристики характеризует самостоятельность в постановке целей, определенная жертвенность какими-либо интересами при достижении поставленных целей. При достижении поставленной цели не считаются с затратами временных, материальных, физических ресурсов. В целом, педагоги, обладающие такими характеристиками, имеют

достаточно высокий авторитет в педагогическом коллективе, пользуются уважением и благосклонным отношением со стороны администрации школы, но при этом зачастую имеют репутацию карьеристов, из-за чего могут возникать конфликты.

Такую же выраженность имеет агармоничный параметр «Безответственность» (ср. б. 0,33). Педагоги с яркой выраженностью этого параметра не уверены в себе, что мешает им решать задачи, требующие ответственного подхода. Зачастую избегая выполнения различных поручений, считают, что результаты их труда остаются незамеченными. Могут взяться за выполнение какого-либо дела лишь в том случае, когда полностью уверены в получении гарантированного поощрения, повышения, награды. Несомненно, такое поведение накладывает определенный отпечаток на взаимодействие таких учителей с коллегами, с руководством.

Мы считаем, что результаты, полученные нами в ходе исследования довольно показательны. Так, яркая выраженность пары качеств «Ответственность» – «Отсутствие целеустремленности» говорит о том, что современные педагоги, обладая высокой степенью ответственности за свою деятельность, в ситуации возрастающей физической и эмоциональной нагрузки, теряют свою профессиональную целеустремленность.

Равенство показателей «Самокритичность» – «Безволие» также говорит о том, что в ситуации проявления чрезмерной, излишней критики в адрес педагога, включается защитный механизм – отсутствие эмоциональной включенности (безразличие) к происходящему вокруг.

Мы считаем, что полученные в ходе исследования данные объясняются как эмоциональной, так и физической загруженностью современных педагогов. Ненормированность рабочего дня, постоянное нахождение в режиме многофункциональности и многозадачности, критика со стороны других участников образовательного процесса – вот неполный перечень факторов, оказывающих отрицательное влияние на способность педагогов регулировать и контролировать свои эмоции, свое поведение.

### **Библиографический список:**

1. Александрова, Н.П. Эмоциональная саморегуляция и личностные факторы стрессоустойчивости [Электронный ресурс] / Н.П. Александрова, Е.Н. Богданов; Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnaya-samoregulyatsiya-i-lichnostnye-factory-stressoustoychivosti/viewer> Дата обращения: 20.04.2020 г.

2. Гунзунова, Б.А. Психокоррекция эмоционального выгорания и развитие навыков саморегуляции у педагогов / Б.А. Гунзунова // Вестник Кемеровского государственного университета. - 2016.-с.76-80.

3. Гунзунова, Б.А. Психологическая коррекция саморегуляции эмоциональных состояний у педагогов / Б.А. Гунзунова // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество.- 2015.- с.18-23.

4. Данелян П.А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и саморегуляции поведения / П.А. Данелян // Электронный научный журнал «Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие».- 2015.- с.84-89.

5. Савенышева, С.С. Эмоциональная саморегуляция: подходы к определению в зарубежной психологии [Электронный ресурс] / С.С. Савенышева; Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnaya-samoregulyatsiya-podhody-k-opredeleniyu-v-zarubezhnoy-psihologii/viewer> Дата обращения: 15.04.2020 г.

## **К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ КИНОИСКУССТВА НА МИРОВОЗРЕНЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ**

***Жукова Т.Д.***

*Волгоградский государственный университет, студент третьего курса, г.  
Волгоград. Россия.*

***Тришина Н.Т.***

*Волгоградский государственный университет, кандидат юридически наук, доцент  
кафедры психологии и педагогики, г. Волгоград. Россия.*

*Аннотация:* проведен теоретический анализ по теме. Обоснована необходимость изучения киноискусства в контексте его воздействия на установки массового зрителя. Выявлены предпочтения школьников и студентов в жанрах фильмов и в странах, производящих фильмы.

*Ключевые слова:* мировоззренческие установки, мировоззрение, психологическая установка, киноискусство, кино, школьный возраст, студенческий возраст.

## **INFLUENCE OF CINEMA ART ON THE WORLDWIDE INSTITUTIONS OF STUDENTS AND SCHOOLCHILDREN**

***T. D. Zhukova***

*Third-year student of Volgograd State University. Volgograd. Russia.*

***N. T. Trishina***

*Candidate of Legal Sciences, Associate Professor, Department of Psychology and  
Pedagogy, Volgograd State University. Volgograd. Russia.*

*Abstract:* literature on the topic is analyzed. The necessity of studying cinema in the context of its impact on the attitudes of the mass audience is substantiated. The preferences of schoolchildren and students in film genres and in countries producing films are revealed.

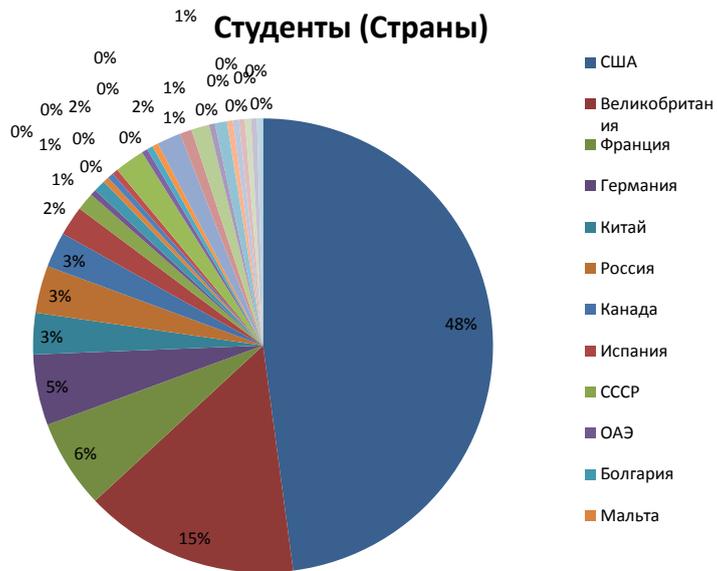
*Key words:* worldview, psychological attitude, cinema, school age, student age, young men, young women.

Изменение установки в масштабе массового сознания способно поменять не только привычную жизнь отдельного человека и его способ существования, но и общественный строй. Воздействие на массовое сознание происходит благодаря современным средствам массовой коммуникации. Последние включают в себя не только средства массовой информации (печать, радио, телевидение), но и кино, театры, книги и т. д. Любой образ, возникающий перед массовым зрителем и несущий какую-либо установку, служит интересам манипулятора. [1, с. 12]. В западных странах все кинокартины с большим бюджетом создаются с участием специалистов по манипулированию сознанием. Они внедряют в подсознание зрителя различные архетипы коллективного бессознательного. Например, добро противопоставит злу или справедливость восторжествует. [1, с. 54]. Так как находящийся в толпе человек не испытывает страха перед изоляцией, он перестает на некоторое время усилено контролировать свое поведение. Ощущая себя частью

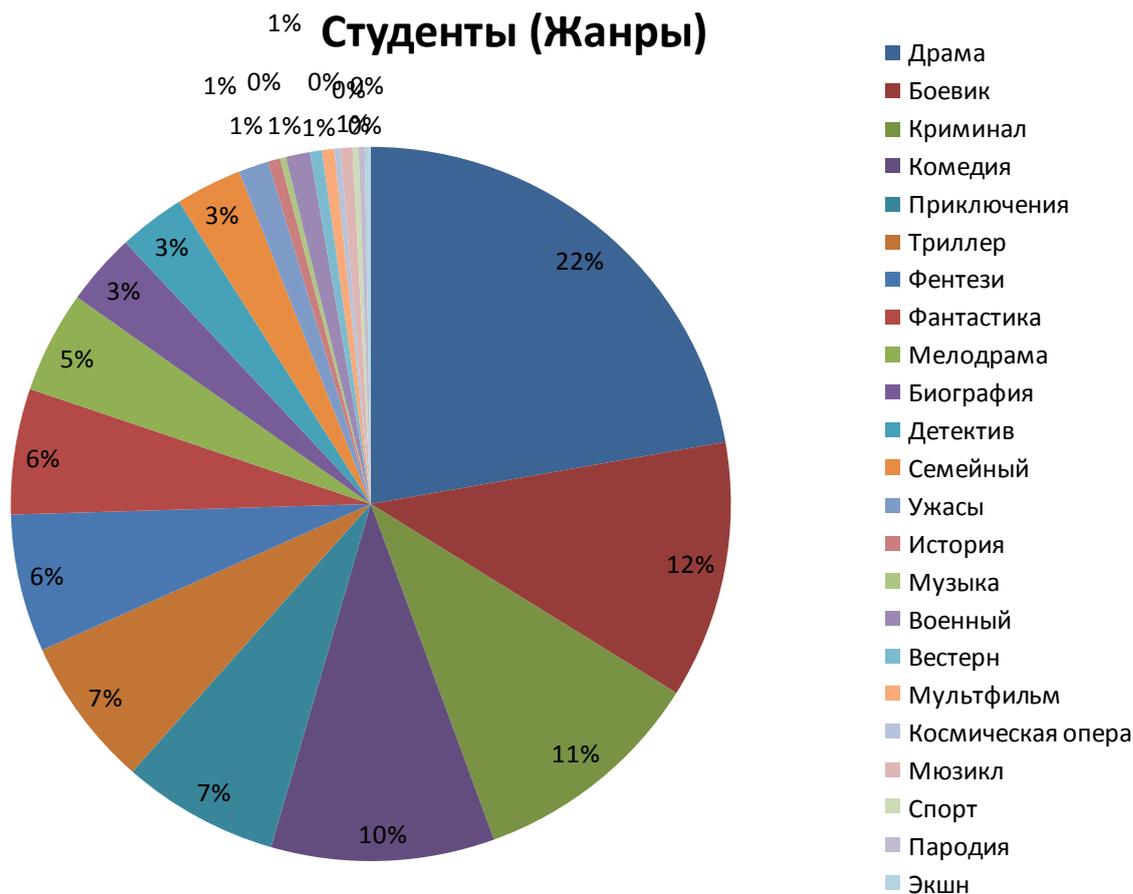
целого, человек перестает опасаться контролирующей инстанции. [2, с.102]. Люди, посмотревшие такое кино не заметят, что в нем содержалась установка или провоцировались базовые инстинкты. Человек обычно запоминает сюжет, актерскую игру, музыку, декорации и тому подобное, в то время как скрытая установка была внедрена в мелких деталях. Во время просмотра фильма человек входит в особое состояние, характеризующееся доминированием эмоций над логическим мышлением, поэтому оно наиболее эффективно для глубокого внушения. Влияние оказывается на эмоционально-волевую, интеллектуально-познавательную, коммуникативно-поведенческую и потребностно-мотивационную сферу психики. [1, с. 54-55].

Нами было проведено пилотажное исследование, в котором приняли участие 70 учеников МОУ Лицея №5 им. Ю. А. Гагарина, среди которых было 47 юношей и 23 девушки. Возраст респондентов 13-16 лет. 100 студентов, обучающихся в Волгоградском государственном университете, также поучаствовали в опросе. Среди их были 50 юношей и 50 девушек в возрасте от 18 до 23 лет. Мы охватили период отрочества (12-20 лет), так как именно в нем человек формирует свою идентичность, решает задачу самоопределения. [3, с. 244]. На первом этапе исследования опрашиваемые в свободной форме отвечали на вопросы: «Какой ваш любимый фильм?» и «Повлиял ли на вас какой-либо фильм?». На втором этапе мы, используя данные сайта «КиноПоиск» [4], сопоставили ответы школьников и студентов по трем признакам: жанр фильма, страна, в которой фильм был снят, и год выхода фильма, а также подсчитали процент респондентов, которые признают влияние кинематографа на них. Юноши школьного возраста склонны отрицать влияние на них кинематографа (60%), в то время как девушки-школьницы это влияние признают (61%). Такую статистику можно трактовать как следствие большей склонности девушек в данном возрасте к рефлексии и готовности к самораскрытию, по сравнению с ровесниками противоположного пола. Причем, среди студентов вышеупомянутые показатели сглаживаются: 46% юношей-студентов отрицают влияние киноискусства, а 52% девушек-студенток его признают. На основе полученных данных можно предположить, что вопрос воздействия фильмов на человека для массового зрителя остается открытым, поскольку разница между полярными мнениями не превышает 10%.

Диаграмма на предыдущей странице демонстрирует процентное соотношение стран производителей тех фильмов, которые студенты отметили, как любимые. Ниже представлена диаграмма по тому же критерию для респондентов школьного возраста. Полученные данные свидетельствуют о том, что в современном мире школьники и студенты относят к любимым фильмы из разных стран. Однако, любимые фильмы респондентов были сняты преимущественно в США 56% у школьников и 47% у студентов. На втором месте у обучающихся в школе фильмы, снятые в Великобритании (14%), а на третьем – в России (8%). Для студентов это фильмы Великобритании (15%) и Франции (6%).

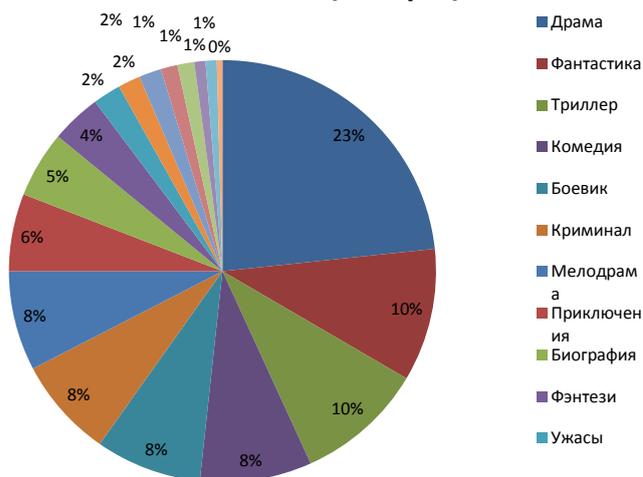


Также были названы фильмы из следующих стран: Германия, Китай, Канада, Испания, СССР, ОАЭ, Болгария, Мальта, Иран, Польша, Украина, Новая Зеландия, Япония, Австралия, Дания, Италия, Чехия, Индия, Южная Корея, Швеция, Нидерланды, Финляндия, Норвегия, Ирландия, Люксембург и Бельгия. Другими словами, на мировоззренческие установки респондентов из обеих групп оказывают влияния разные культуры, но в большей степени США. Причем на диаграмме у студентов представлено больше стран, чем у школьников. Такие данные могут являться следствием того, что студенты по мере взросления расширяют свой кругозор, и это отражается на предпочтениях в кинематографе.



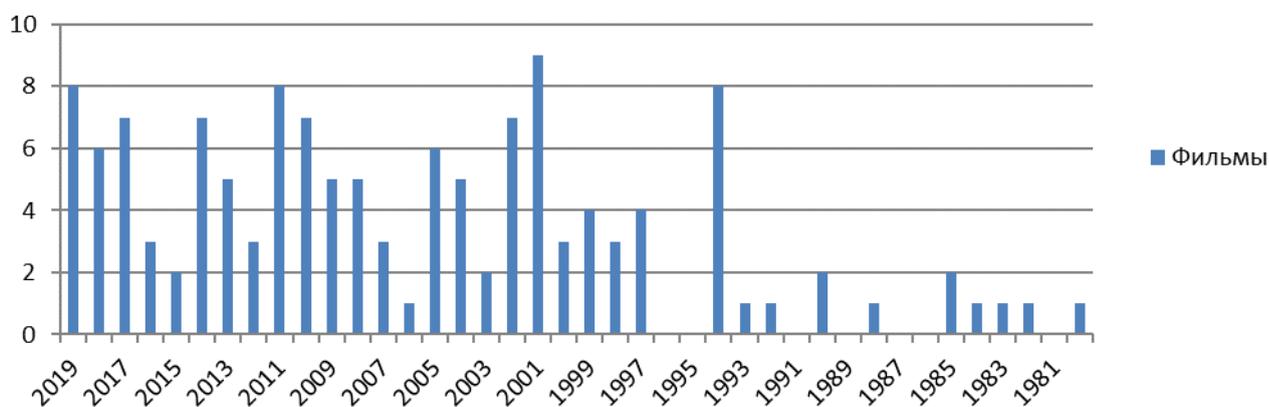
Так как мы не ограничивали респондентов, они указали широкий спектр жанров: биография, приключения, фэнтези, криминал, спорт, мультфильм, фантастика, вестерн, драма, мелодрама, ужасы, детектив, комедия, военный, история, боевик, семейный, пародия, экшн, космическая опера, триллер и музыка. Из них самым предпочитаемым является драма, 22% у студентов и 23% у школьников. Сравнив ответы можно увидеть, что интересы школьников и студентов в целом похожи, что обусловлено их близостью по возрасту.

## Школьники (Жанры)

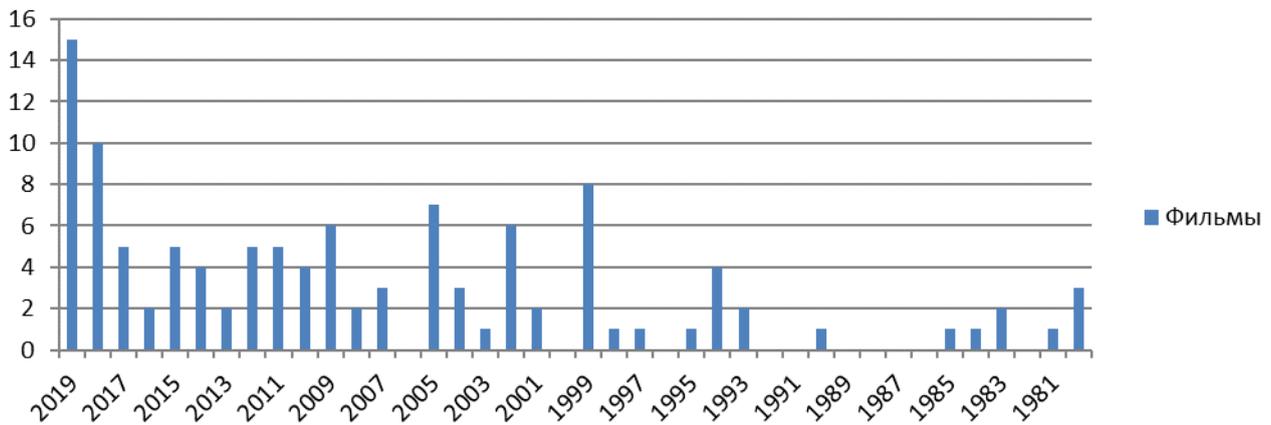


Благодаря интернету, современная молодежь имеет доступ к фильмам, вышедшим в разное время, и поэтому разброс в годах выпусков предпочитаемых фильмов составляет 57 лет (1963 – 2020). В 2019, 2018 было снято большее число выбираемых школьниками фильмов. Период 2018 – 2019 легко объясним, как наиболее яркий, так как закончился недавно и сильнее сохранился в памяти. У студентов подобная тенденция не сохранилась. Ярko выделяются 2001, 2019, 2011 и 1994 года. Весь график у студентов в целом более равномерный, чем у респондентов-школьников и идет на спад только после 1994 года. Таким образом, студенты проявляют большую независимость в выборе, чем школьники, и новинки кинопроката не вытесняют любимые фильмы, снятые десятилетия назад.

## Студенты



## Школьники



### Библиографический список:

1. Зелинский С.А. Информационно-психологическое воздействие на массовое сознание. – СПб.: Издательско-Торговый Дом «СКИФИЯ», 2008. – 280 с.
2. Почепцов Г.Г., Информационные войны, Серия: Образовательная библиотека. Издательство: Рефл-бук, 2001 г. 576 стр.
3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва. Издательская группа «Прогресс» 1996. с. 267
4. «КиноПоиск», <https://www.kinopoisk.ru>

### **III. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ: КАЧЕСТВО И ДОСТУПНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ, ЦИФРОВАЯ КУЛЬТУРА ПОВЕДЕНИЯ И БЕЗОПАСНОСТЬ, РИСКИ НОВЫХ ПРАКТИК И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

#### **ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗЕ**

***Гут Ю.Н.***

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет,  
и.о. зав. кафедрой возрастной и социальной психологии, г. Белгород, Россия;  
Психологический институт РАО, ведущий научный сотрудник лаборатории  
дифференциальной психофизиологии и психофизиологии, г. Москва, Россия*

***Доронина Н.Н.***

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет,  
доцент кафедры возрастной и социальной психологии, г. Белгород, Россия*

*Аннотация:* в статье представлены результаты исследования проблемы использования такого продукта информационно-коммуникативных технологий как дистанционное обучение. Выявлены и систематизированы преимущества и недостатки дистанционных технологий в образовательном процессе высших учебных заведений. Являясь инструментом самостоятельного обучения, проходящего под ненавязчивым руководством со стороны преподавателей, обучение с применением ДОТ имеет как проблемы, так и перспективы развития.

*Ключевые слова:* дистанционные образовательные технологии, информатизация образования, обучающиеся вуза

#### **ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF USING DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION**

***Gut Yu. N.***

*Belgorod State National Research University, Head of the Department of Age and Social  
Psychology, Belgorod, Russia*

*Leading scientific employee of Laboratory of Differential Psychology and  
Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education,  
Moscow, Russia*

***Doronina N. N.***

*Belgorod State National Research University, Associate Professor of the Department of  
Age and Social Psychology, Belgorod, Russia*

*Abstract:* The article presents the results of research on the use of such a product of information and communication technologies as distance learning. Advantages and disadvantages of distance technologies in the educational process of higher educational institutions are identified and systematized. As a tool for independent learning that takes place under the non-Intrusive guidance of teachers, training with the use of distance technologies has both problems and prospects for development.

*Keywords:* distance education technologies, Informatization of education, University students

В современном мире существует довольно сложная тенденция, связанная с внедрением в учебно-образовательный процесс различного рода информационных средств, работающих на основе микропроцессоров, а также электронной продукции и новых педагогических технологий, базирующихся на использовании ИКТ для обучения. Такой процесс получил название – «информатизация образования».

Цель информатизации состоит в глобальной интенсификации интеллектуальной деятельности за счет использования новых информационных технологий: компьютерных и телекоммуникационных. Несомненно, в эпоху так называемой цифровизации образование уже не будет прежним, и уже сейчас мы видим, как новые информационные технологии активно внедряются в обучение, что делает эти процессы взаимозависимыми.

Примером является внедрение дистанционных образовательных технологий в вузе, благодаря которым обеспечивается доступность любого гражданина к источникам информации, проникновение информационных технологий в научные, производственные, общественные сферы, высокий уровень информационного обслуживания [1; 3; 4; 5].

Такая форма обучения является достаточно молодой для нашей страны, тогда как за рубежом дистанционные технологии были внедрены намного раньше. Первоначально дистанционные технологии были применены для обучения на заочном отделении, тогда как в настоящее время это активно используется и при обучении студентов очного отделения, и при проведении курсов ДПО. Дистанционные технологии обладают значительными образовательными возможностями, которые могут найти свое применение в преподавании любой дисциплины в вузе.

Однако в этой связи мы согласны с мнением Ш.К. Ташбаевой и Н.О. Умировой о том, что «эффективность и успех дистанционного обучения зависит от организации и качества используемых материалов, а также того, насколько учтены особенности представления информации, уровня подготовки педагогов, участвующих в этом процессе, и насколько они понимают особенности предоставления и восприятия информации в рамках современных виртуальных коммуникаций» [6, с. 107].

Н.Б. Айтбаева и Д.Ш. Дейшенкулова в своей статье отмечают, что «использование дистанционных технологий обучения в учебном процессе оправдано рядом причин:

Во-первых, обеспечивается доступность обучения. Независимо от места нахождения любой желающий может получить те или иные образовательные услуги в индивидуальном режиме;

Во-вторых, применяются новые формы организации и представления информации: текст, графика, видео, анимация, огромный объем справочной, основной и сопроводительной информации;

В-третьих, вводятся новые формы сертификации знаний и умений путем использования тестов, рефератов, проектов и др.» [1, с. 171].

Е.А. Борисова, А.Ю. Лябах, С.А. Мельков, А.С. Сушанский, Е.П. Шитова, А.Ф. Эркин провели педагогический эксперимент, который позволил выявить время, затраченное студентами на выполнение заданий при традиционной и дистанционной формах обучения. Авторы доказали, что если «частичное сокращение аудиторных занятий позволяет студенту экономить примерно треть

своего времени, то практически полное исключение аудиторных занятий позволило студентам вуза довести эту экономию до 50 процентов» [2, с. 3].

В НИУ «БелГУ» дистанционные и электронные образовательные технологии начали применяться на заочной форме обучения с 2002 года. В настоящее время такие технологии применяются и на очной форме обучения, и при организации курсов ДПО. В НИУ «БелГУ» накоплен огромный опыт в сфере их применения в учебном процессе. Для этой цели в университете используется система электронного обучения «Пегас». В данной системе размещены электронные учебно-методические комплексы дисциплин, которые содержат теоретические материалы, глоссарий, практикумы и другие ресурсы, а также средства проверки знаний – итоговые и промежуточные тесты. Для общения со студентами преподаватель может создавать чаты, форумы, использовать режим видеоконференций.

Однако существуют как достоинства, так и недостатки дистанционного обучения. Среди положительных сторон необходимо отметить:

- возможность одновременно обращаться к различным источникам учебной информации: не только к учебному курсу дисциплины, но и библиотекам, базам данных и т.д.;

- гибкость, т.е. возможность заниматься в удобное время, удобном темпе и месте, а также в большинстве случаев не регламентируется время на выполнение задания или изучения материала;

- возможность одновременно охватить большое количество людей, не задумываясь о количестве мест в аудитории;

- социальное равноправие, т.е. возможность получать информацию и обучаться вне зависимости от местоположения и особенностей здоровья;

- благодаря электронным учебным пособиям экономится время, которое могли бы потратить на написание лекций и т.д.

Среди недостатков необходимо отметить следующие:

- не каждый обладает техническими возможностями, чтобы обучаться дистанционно;

- не подходит для развития коммуникативных навыков и навыков коллективной работы (обучающиеся хотят взаимодействовать друг с другом, а также общаться с преподавателем «в живую»);

- не подходит для развития практических навыков;

- зависимость учебного процесса от информационных технологий (в некоторых сельских местностях затруднен доступ к сети Интернет, а также электронная база учебного заведения может оказаться уязвимой и частично или полностью потерять данные);

- недостаточная компьютерная грамотность участников образовательного процесса;

- недостаточный контроль со стороны преподавателей за выполнением студентами заданий и т.д.

Кроме того, чтобы обучение с применением дистанционных технологий было эффективным, обучающим необходима сильная мотивация к самостоятельному освоению большого объема информации, а также высокий уровень ответственности, силы воли и самоконтроля. Без внешнего контроля это удается далеко не всем.

Таким образом, данный анализ показывает, что внедрение дистанционных образовательных технологий актуально и востребовано в настоящее время, однако существует ряд слабых сторон, которые необходимо учитывать вузам при их использовании.

### **Библиографический список:**

1. Айтбаева, Н.Б. Дистанционные технологии обучения в практическом курсе кыргызского языка как неродного / Н.Б. Айтбаева, Д.Ш. Дуйшенкулова // Известия Кыргызского государственного технического университета им. И. Раззакова, 2016. – №2 (38). – С. 170-177
2. Борисова, Е.А. Учет временных затрат в рамках педагогического эксперимента по изучению возможности и целесообразности перевода изучения дисциплины «Политология» на дистанционные технологии обучения: есть ли смысл их считать? / Е.А. Борисова, А.Ю. Лябах, С.А. Мельков, А.С. Сушанский, Е.П.Шитова, А.Ф. Эркин // ГосРег: государственное регулирование общественных отношений, 2017. – №1 (19). – С. 3.
3. Калачев, Н.В. Проблемы и особенности использования дистанционных образовательных технологий в преподавании естественнонаучных дисциплин в условиях открытого образования / Н.В. Калачев // Монография. – М.: Издательский дом МФО, 2011. – 103 с.
4. Калачев, Н.В. Особенности применения дистанционных технологий в Институте заочного обучения Финансового университета / Н.В. Калачев // Материалы Всероссийской научно-методической конференции «Современная математика и концепция инновационного математического образования» / под редакцией В.Б. Гисина и Н.В. Калачева. – М.: Издательский дом МФО, 2015. – С. 134-140
5. Ключарев, Г.А. Профессиональное образование в конкурентной среде: дистанционные технологии обучения / Г.А. Ключарев, А.В. Чурсина // Социологическая наука и социальная практика, 2016. – Т. 4. – №4 (16). – С. 70-88
6. Ташбаева, Ш.К. Дистанционные технологии обучения в традиционном образовательном процессе / Ш.К. Ташбаева, Н.О. Умирова // Вестник научных конференций, 2018. – №4-1 (32). – С. 106-107

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ**

***Зубарева Н.П.***

*Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), доцент  
кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей, г. Ростов-на-  
Дону, Россия*

*Аннотация.* Перевод высшего образования в дистанционный формат предоставляет возможность на практике оценить особенности этого вида реализации образовательного процесса. Мы обобщили некоторые исследования отечественных авторов, а также проанализировали психологические проблемы, выявленные при изучении дистанционного обучения в РГЭУ в апреле 2020 г.

*Ключевые слова:* дистанционное обучение, психологические проблемы, мотивация, самоорганизация, самоконтроль, сознательность, самодисциплина

**Zubareva N.P.**

*associate Professor of the Department of foreign languages for Humanities, Rostov State University of Economics (RINH), Rostov-on-don, Russia*

*Abstract.* The transfer of higher education to a distance format provides an opportunity to assess in practice the features of this type of implementation of the educational process. We have summarized some of the research by Russian authors, as well as analyzed the psychological problems identified in the study of distance learning at the Rostov State University of Economics in April 2020.

*Keywords:* distance learning, psychological problems, motivation, self-organization, self-control, consciousness, self-discipline

Перевод высших учебных заведений России с 16 марта 2020 г. в связи с угрозой распространения новой коронавирусной инфекции на дистанционный формат реализации образовательных программ актуализировал целый ряд проблем, связанных с данной формой обучения. Помимо методических, организационных, технических и иных сложностей, психологические проблемы занимают особое место в списке наиболее важных аспектов дистанционного образования. На настоящий момент более 10000 студентов головного вуза РГЭУ (РИНХ) (не считая филиалов) обучаются посредством электронно-информационной образовательной среды. Это даёт нам возможность углубиться в суть проблемы и ещё раз проанализировать психологическую составляющую дистанционного образования.

В последние годы многие отечественные исследователи обращаются к тематике дистанционного высшего образования. Так, группа исследователей Казанского федерального университета утверждает, что для совершеннолетних обучающихся дистанционное обучение часто представляется более комфортным с психологической точки зрения за счет наличия времени на обдумывание ответов, возможности индивидуальных консультаций с преподавателем, а также возможности реализации индивидуальной траектории обучения [3, с. 295]. Отмечают также мобильность, гибкость, комфортную атмосферу [5]. Ю.В. Балашова утверждает, что студенты, обучающиеся в дистанционном формате, обладают более дифференцированным интеллектом и демонстрируют положительную динамику развития когнитивных процессов, чем при очном обучении [1, с. 4]. Кроме того, значительно повышается готовность к обучению у тех студентов, которые по каким-либо причинам (медицинским, психологическим, рабочим и т.д.) не готовы к активному взаимодействию в коллективе либо к обучению в строго отведённые временные рамки.

Среди психологических проблем дистанционного формата образования можно выделить страх и неуверенность, связанные с необходимостью коммуникации в интернет-пространстве и значительного расширения ряда используемых программ и технологий [5]. Современные программные средства предоставляют широкий выбор возможностей для формирования и оценивания знаний, умений и навыков в различных видах деятельности, и даже активные пользователи ПК не всегда успевают своевременно осваивать новые программы. Однако, по мере роста общей компьютерной грамотности молодёжи, данная проблема сходит на нет среди обучающихся и затрагивает скорее преподавателей. Несмотря на то, что именно преподаватель должен мотивировать студентов к активному использованию современных программных средств [6, с. 5649] и

оказывать как организационную, так и психологическую поддержку в этом процессе, тем не менее, для некоторых преподавателей (особенно старшего возраста) оперативное овладение навыками использования современных образовательных технологий может представлять трудности в психологическом плане, вплоть до отказа от использования некоторых технологий из-за неуверенности в способности овладеть навыками работы с ними.

Одна из проблем дистанционного образования, по мнению ряда исследователей, состоит в трудности активизации и поддержания познавательного интереса обучающихся при отсутствии личного контакта между преподавателем и студентами [4]. Более того, отсутствие непосредственного контакта с преподавателем и постоянного контроля может привести к снижению побудительного стимула некоторых обучающихся к выполнению заданий [3, с. 296].

С этой проблемой тесно связана и проблема низкого уровня самоорганизации учебной деятельности. По результатам опроса, проведённого в 2015 году [2], около трети студентов, имеющих опыт обучения в дистанционном формате, регулярно сталкивались с подобными трудностями. Эти данные подтвердил и опрос, проведённый среди регионоведов РГЭУ (РИНХ), изучающих китайский язык (опрос проведён среди 78 обучающихся по программам бакалавриата и магистратуры): треть респондентов отмечают собственную невозможность сосредоточиться на выполнении заданий и влияние отвлекающих факторов (в том числе социальных сетей и присутствия членов семьи). Кроме того, более половины студентов (42 человека) признаются в проблемах с самостоятельным тайм-менеджментом и самоконтролем при планировании учебной деятельности. Практика показывает, что некоторые обучающиеся при подготовке заданий акцентируют именно сам факт выполнения задания, а не его содержательную сторону, и более склонны обращаться к электронным переводчикам для выполнения заданий по иностранному языку, зная, что им не придется зачитывать перевод при всей группе и, возможно, надеясь, что преподаватель проставит баллы по самому факту наличия перевода, не учитывая его качественные характеристики.

Анализ успеваемости за 6 недель весеннего семестра показал, что среди 107 обучающихся по китайскому языку и смежным дисциплинам (иероглифика, деловой китайский, практикум специального перевода) около 15% показали значительное ухудшение качества выполнения заданий по сравнению с аудиторными занятиями в обычном формате. В то же время у 80% обучающихся из числа студентов, регулярно пропускавших аудиторные занятия, значительно возросла активность и повысились показатели успеваемости при переводе на дистанционную форму обучения. Они объяснили этот факт отсутствием психологического дискомфорта, страха и неуверенности, имевших место при непосредственном общении с преподавателем, отсутствием ситуации стресса при ответе в присутствии всего коллектива, а также повышением мотивации к обучению за счёт более понятного и интересного представления учебного материала и возможности выполнять задания в удобное время в соответствии со своим самочувствием, биоритмами и настроением на тот или иной вид деятельности.

Таким образом, широкая практическая реализация образовательного процесса в дистанционном формате позволила выявить психологические особенности данного вида обучения у студентов российских вузов. Большинство психологических проблем дистанционного образования оказалось связано с

вопросами самодисциплины и сознательности обучающихся. В то же время стали очевидными определённые психологические преимущества дистанционного образования по сравнению с традиционным аудиторным обучением, что предоставляет современным преподавателям точки роста для преодоления собственных психологических проблем и проблем обучающихся в ходе реализации образовательного процесса в дистанционном формате.

### **Библиографический список:**

1. Балашова Ю.В. Когнитивные и личностные особенности студентов очного и дистанционного обучения: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2011.
2. Больше половины студентов IT специальностей не хотят учиться в Интернете / Официальный сайт Казанского федерального университета, 11.02.2015 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://kpfu.ru/news/bolshe-poloviny-studentov-it-specialnostej-ne.html> (дата обращения 29.04.2020 г.)
3. Петрова Р.Г., Петров С.И., Рябова Т.В. Возможности и риски дистанционного образования в высшей школе // Казанский педагогический журнал, 2015. С. 294-299.
4. Струкова Е.Г., Крук Б.И., Журавлёва О.Б. Развитие учебно-познавательных мотивов студентов дистанционного обучения // Открытое и дистанционное образование, 2013. № 2(50). [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://journals.tsu.ru/ou/&journal\\_page=archive&id=1005&article\\_id=7751](http://journals.tsu.ru/ou/&journal_page=archive&id=1005&article_id=7751) (дата обращения 28.04.2020 г.)
5. Тарасова Л.Е. Субъективные риски дистанционного образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://www.sgu.ru/sites/default/files/conf/files/2018-03/tarasova\\_l.e.pdf](https://www.sgu.ru/sites/default/files/conf/files/2018-03/tarasova_l.e.pdf) (дата обращения 28.04.2020 г.)
6. Gudanescu, S. New educational technologies // Procedia Social and Behavioral Sciences, № 2 (2010). Pp. 5646–5649.

## **КОЛЛЕКТИВНОЕ СОЗНАНИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ ЯПОНСКОГО СОЦИУМА СКВОЗЬ ПРИЗМУ НАЦИОНАЛЬНОЙ АНИМАЦИИ**

***Казанская Е.В.***

*ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»,  
доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей,  
к.филол.н., доцент, г. Ростов-на-Дону, Россия*

***Толмачева Е.И.***

*ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»,  
студентка, г. Ростов-на-Дону, Россия*

*Аннотация:* статья посвящена исследованию влияния цифровизации и искусственного интеллекта на психологическое развитие социума Японии сквозь призму национальной анимации. Выявлены специфика воздействия анимации, зоны риска, вызванные негативным воздействием роботизации на психику японского общества.

*Ключевые слова:* психологическая травма, социофобия, хикикомори, психологические потребности, искусственный интеллект, японское общество, буллинг

# COLLECTIVE CONSCIOUSNESS AND PSYCHOLOGICAL PROCESSES OF THE JAPANESE SOCIETY THROUGH THE PRISM OF NATIONAL ANIMATION

***Kazanskaya E. V.***

*Rostov State University of Economics (RINH), Associate Professor of Department of Foreign Languages for Humanities, Candidate of Philology, Associate Professor, Rostov-on-Don, Russia*

***Tolmacheva E. I.***

*Rostov State University of Economics (RINH), student of Department of Foreign Languages for Humanities, Rostov-on-Don, Russia*

*Abstract:* the article is devoted to the study of the influence of digitalization and artificial intelligence on the psychological development of Japanese society through the prism of national animation. The specifics of the impact of animation and risk zones caused by the negative impact of robotics on the psyche of Japanese society are revealed.

*Keywords:* psychological trauma, social phobia, hikikomori, psychological needs, artificial intelligence, Japanese society, bullying

Японские романы, пьесы, фильмы, телевизионные драмы, манга, анимэ в той или иной форме являются отражением жизненного опыта народа. Творческая личность не может жить независимо от общества и личный опыт, полученный в обществе, в значительной степени влияет на ее творчество [7, с. 285]. Общественное сознание и психологическое состояние, к которому относятся представления и состояние не только разных людей, но и самого автора, отражается в различных видах работ, что позволяет человеку, не имеющему знаний о конкретном промежутке времени, понять общественные взгляды, отраженные в произведениях, прочувствовать духовное состояние общества. Это, в частности, подтверждают исследования романов и фильмов, раскрывающих социальные представления японцев, проживавших в определенную эпоху. В данном контексте интерес представляет анализ манги и анимэ, являющихся ярким проявлением национальной японской культуры [7, с. 286].

В произведениях, посвященных глобальным темам и проблемам общества, японские писатели, режиссёры часто описывают преимущественно социальные события и психологические процессы времени их жизни. Информацию же о мыслях и чувствах людей, психологических травмах, полученных ими под интенсивным воздействием неблагоприятных факторов окружающей среды, можно узнать лишь в произведениях, изображающих обыденную жизнь людей, живущих в Японии. Среди культовых для Японии экранизированных анимаций выделяются: «Astro Boy» (鉄腕アトム), «Tetsujin 28-gō» (鉄人28号), «Mazinger Z» (マジンガーZ), «Мобильный воин Гандам» (機動戦士ガンダム), «Евангелион» (新世紀エヴァンゲリオン), «Sword Art Online» (ソードアート・オンライン).

Анимационный сериал «Astro Boy» (鉄腕アトム) начал транслироваться в 1963 году, в то время, когда изменилась структура промышленности, и Япония вступила в период высокого экономического роста. После Второй мировой войны наука и технологии быстро развивались. Прогресс в области компьютерной науки стал следствием разработок для баллистических расчетов. Однако не только

компьютерная наука, но и многие другие технологии, созданные для разработки нового оружия, внесли свой вклад в развитие инженерной теории и промышленности Японии. Жизнь людей обрела материальное благосостояние, и большая часть японского населения осознала, что Япония стала богатым государством [2, с. 499]. Экономически благоприятная ситуация в стране оказывала и позитивное психологическое воздействие на японцев. Они чувствовали себя в безопасности, не ощущая психологического давления, поскольку основная масса населения была трудоустроена и имела стабильный доход. Именно в это время появился главный герой сериала «AstroBoy», воспетый как «ребенок науки», ставший «символом научно-технического прогресса» и «символом экономического богатства» для японцев того времени [7, с. 290].

Анимация «Tetsujin 28-gō» (鉄人28号) или «Железный человек № 28» также транслировалось в Японии в 1963 г. Сравнивая размеры роботов этих произведений, можно заметить, что Астро Бой, как в оригинальной манге, так и в анимэ был изображен в том же виде, что и дети человека, но высота Тэцудзина составляет 25 метров, значительно превосходя размеры человека. Такое изображение робота было связано с процессами, протекавшими в Японии и японском обществе. Так, в 1960 году, незадолго до трансляции «Tetsujin 28-gō» по телевидению, кабинет премьер-министра периода «экономического чуда» Хаято Икеды решил увеличить валовой внутренний продукт, удвоив национальный доход и масштаб производства [4, с. 164]. Согласно этой политике, производство на заводах увеличилось, а темпы экономического роста на основе валового национального продукта возросли на 10%. Таким образом, возникает так называемое «общество массового потребления», где промышленные товары производятся все в больших количествах, а люди с увеличенным располагаемого дохода способны их приобретать.

Другим примером анимации робототехники стал японский сериал Mazinger Z (マジンガーZ). Главный герой сериала робот, который борется с насилием, используя не только оружие, встроенное в него, но также совершает атаки на противника при помощи своего корпуса. Борьба с насилием воспринимается здесь японским социумом как образ японской науки и техники, достигшей определенного уровня развития. Таким образом высокий уровень технического и научного развития рассматривался с точки зрения «высокого уровня безопасности» и «колоссальности» размеров как результат воздействия научно-технического прогресса на сознание общественности Японии. При этом, использование оружия для демонстрации науки и техники, по мнению доцента кафедры социологических наук университета «Fukuoka Jo Gakuin» Бунъя Кэя, отражает психологическую атмосферу холодной войны между Востоком и Западом [7, с. 291-295].

Ключевым символом в мультипликации является трудящийся человек, к голове которого подключены датчики, позволяющие управлять механикой корпуса. Это принципиально новый способ изображения роботов в анимэ, до это они изображались автономными механизмами, использующими искусственный интеллект, или роботами, дистанционно управляемые человеком. Такая подача материала показывает нам, что японский социум трактовал в те времена «контроль» и «эксплуатацию» как символ сознания, с помощью которого человек управляет машиной. Человек здесь являлся движущейся силой и показывал превосходство своего интеллекта над искусственным, но в то же время человек и

робот представлялись равноценными частями целого, так как для японской культуры не характерно выделение отдельных элементов.

Еще одним интересным примером влияния искусственного интеллекта на японцев сквозь призму культуры анимэ является мультипликация «Мобильный воин Гандам» (機動戦士ガンダム). Сериал значительно повлиял на японскую молодежь, которая, повзрослев, также осталась поклонником этого анимэ, резонируя с общественным сознанием, отраженным в этой работе. Этому способствовало и то, что перед зрителем предстает не робот, а человек, облаченный в мобильный костюм. Это свидетельствует о том, что внимание японцев все больше завоевывало понимание того, что робот – автоматизированная оболочка человека, оснащенная оружием. Стоит обратить внимание на то, что мобильность людей в действительности низкая, а размеры слишком малы. Поэтому мобильные воины в данной экранизации разработаны как крупногабаритные рабочие машины, очень подвижные, позволяющие их использование для строительства больших зданий. Человек, надев «мобильный костюм», становится больше, поэтому образ «мобильного костюма», имитировавшего огромное человеческое тело, воспринимался в японском социуме, как знак расширения человеческих способностей.

Так, когда по телевидению транслировался «Mazinger Z», среди японцев преобладало мнение, что человек господствует на вершине материальной цивилизации, производя большое количество продуктов и с помощью технических новшеств и новой техники управляя ими. И пока индивидуум развивал технологические инновации и массовое производство, наслаждаясь массовым потреблением и материальным достатком, отдельные люди думали о такой силе как о своей собственной. Другими словами, имела место быть проблема человеческого эгоизма и войны, которая наносит глубокие психологические раны. Такое же общественное представление выражено и в произведении «Мобильный воин Гандам». Как символ этого кабина мобильного костюма была создана в «животе», которая является центром тела, а не в «голове», что, как и в случае с «Mazinger Z», подразумевает доминирование [7, с. 299-300].

Интересен способ общения персонажей с помощью мобильных костюмов Гандам в анимэ «Мобильный воин Гандам». В данной анимации описывается четыре типа общения. Первый – общение лицом к лицу, второй – радиосвязь (обычные способы коммуникации людей), третий – связь между мобильными костюмами в среде частиц, четвертый – человеческое общение, называемое «новым типом». Для третьего типа коммуникации характерно общение вибрацией, для четвертого типа – «новый» способ общения с помощью костюма Гандам, созданного с использованием новейших технологий. Исследователь К. Бунъя отмечает также, что слово «новый тип общения» появилось и впервые использовалось в «Мобильном войне Гандам» [7, с. 291-295]. В то же время термин «новое человечество» использовался для обозначения одного поколения. Люди нового поколения в данной анимации обладают такими особенностями как отличная интуиция, способность обнаружить действия врагов во время боя и почувствовать на дальнем расстоянии людей, находящихся в опасности. Они способны общаться с помощью телепатии, без непосредственного присутствия человека и без устройств связи, понимая слова и чувства друг друга. [<https://www.popmech.ru/technologies/5385-istoriya-gigantskikh-robotov-o-narushenii-zakonov-robototekhniki/>].

С конца 1970-х до 1980-х годов, когда «Мобильный воин Гандам» транслировался и стал популярным, понятие «новое человечество» распространилось в средствах массовой информации. Новое человечество – термин, обозначающий новое поколение людей с присущими ему иными ценностями, чувствами и нормами поведения. К этому поколению относят японцев, рожденных в конце 1950-х и 1960-х годах. Это «дети анимации», с самого рождения выросшие на анимэ, поколение, у которого культура детей значительно изменилась.

Говоря об образе человека, находящегося в доспехах, можно также предположить, что посредством анимации демонстрируется одна из характерных психологических черт японского народа – боязнь потерять лицо перед обществом. Когда японец облачен в механические доспехи, он обезличен и изолирован от общества, он способен открыто выражать свои эмоции, например, по отношению к врагу, что, с точки зрения японского менталитета, запрещено демонстрировать на людях. Стоит отметить и то, что все анимэ-герои никогда не действуют в одиночку, тем самым через анимацию выражается одна из базовых ценностей японского социума – коллективизм, который четко проявляется в «Tetsujin 28-gō», в «Mazinger Z» и т.п. анимациях. Поэтому символ нового поколения, находит отклик и в работе «Мобильный воин Гандам», где данная проблема прослеживается вполне отчетливо. Мироззрение героя «Мобильного костюма Гандам» можно рассматривать как отражение нового человеческого сознания [7, с. 301].

Еще одним примером влияния искусственного интеллекта на японское общество через анимацию является анимэ «Евангелион» (新世紀エヴァンゲリオン), для которого характерны две особенности. Первая заключается в том, что Евангелион – это не просто гигантский робот, а искусственная форма жизни, пришедшая из космоса, вторая – в наличии у данной формы жизни непроницаемого силового поля. Так впервые в истории анимации жанра «меха» автор данного произведения Ёсиюки Садамото изобразил новый способ управления доспехами. В отличие от ранее рассмотренных роботов, которыми управляли с помощью специальных устройств люди, неизведанная форма жизни, представляющая собой доспехи, которые силой мысли управляют человеком в капсуле. Она заполнена полупрозрачной жидкостью янтарного цвета, насыщенной кислородом – L.C.L, которая символизирует амниотическую жидкость в животе беременной женщины, поэтому отношения человека и Евангелии она представляют собой, в сознании японского общества, как отношения матери и ребенка в ее утробе. С точки зрения психологии в этом просматривается потребность защиты, поскольку любовь взрослого является для ребенка символом защищенности и несет в себе основополагающую роль базовых психологических потребностей человека [1, с. 73]. Посредством японской анимации поднимаются серьезные социальные и психологические проблемы японского социума – одиночество, дискриминация, буллинг, подавление, раннее взросление.

Возрастание числа проблем такого рода в японском обществе связано с тем, что в Японии в 1991 году рухнула экономика «мыльного пузыря», экономическое развитие страны пошло на спад, возрос уровень безработицы. Страну накрыла череда ужасных трагедий, тяжело переживаемых японцами. В январе 1995 года произошло Великое землетрясение Хансин-Авадзи, а в марте теракт в токийском метро, инициированный группировкой «Аумсинрикё». В 1997 году появились случаи серийных убийств детей в г. Кобэ. Также оказали большое влияние на

японское общество появившиеся с развитием научно-технического прогресса «идзимэ» – издевательства, социальная травля, буллинг [3, с.116]. Все эти процессы в японском социуме стали причиной появления у людей потребности в защите. У представителей японского этноса возникли серьезные психологические травмы. Молодые люди в традиционной социальной среде стали испытывать трудности в коммуникации, и предпочли держать себя в самоизоляции, отказываясь от общения. В японской психологии таких людей называют «хикикомори» [7, с. 304]. Данный феномен расстройства личности разделит больных на тяжелых и тех, у кого болезнь протекает в легкой форме. Причинами появления психологических расстройств у японцев становятся также стресс от загруженности сотрудников большим количеством работы, а негативная реакция организма японца обусловлена использованием элементарных технических средств, которые в большей степени превышают скорость, физические и моральные возможности представителей данного этноса. Такая загруженность и страх потерять рабочее место заставляют японцев ставить работу превыше всего, вытесняя семейные отношения и свои собственные интересы на второй план. В Японии даже возник и получил широкое распространение термин «каро:си» (過労死), означающий смерть от перенапряжения на рабочем месте. Данная психологическая проблема усугубляется японской ментальностью, не позволяющей японцам выполнять работу спустя рукава, уходить раньше своих коллег с работы. Отметим, что такое поведение, когда человек выдвигает на первый план не заботу об окружающих, а собственный эгоизм, в японском обществе считается непозволительным. Подобные положительные общественные установки свидетельствуют о глубоко заложенной в японской культуре системе ценностей, включающей в себя единение с природой, коллективную ответственность, скромность, почтение к старшим, гармонию и т.п. [1, с. 71].

Отмеченные психологические потрясения в обществе продолжают оказывать губительное воздействие на социальную жизнь японского народа и в настоящие дни. В современной японской анимации все чаще начинают изображать социофобию, через символ ухода человека в мир виртуальной реальности, где им проще коммуницировать с искусственными системами как, например, в анимэ «Sword Art Online» (ソードアート・オンライン).

В целом, интерес японского общества к роботам, выполняющим коммуникационные функции, продолжает возрастать, поскольку внутри японского социума уровень самоизоляции людей растет из-за социальных потрясений, увеличивается число душевнобольных японцев, которые не смогли воспитать в себе «амаэ» – зависимость от благосклонности других представителей общества [1, с. 71]. Как следствие, японцам становится намного проще общаться с системами искусственного интеллекта, не требующими ни материальных, ни физических затрат, принимающим человека таким, какой он есть, в итоге молодые японцы все чаще устраивают неофициальные бракосочетания с анимэ-голограммами, способными поддерживать беседу [<https://www.bbc.com/russian/features-49411075>]. Можно с уверенностью утверждать, что работы японской анимации отражают динамику изменения коллективного, «социального осознания», и психологические процессы, протекающие в японском обществе определенного периода времени.

Таким образом, анимацией поднимаются серьезные социальные и психологические проблемы японского социума. Коллективное сознание и психологические процессы японского социума с одной стороны символически

отражаются сквозь призму национальной анимации, с другой стороны находятся под ее активным влиянием, наделяя сознание и психику японцев современными фантастическими представлениями искусственного интеллекта и постепенно сближая с ним, отдаляя молодежь от реальной общественной жизни, а природные и социальные катаклизмы, в свою очередь, существенно способствуют этому процессу.

### **Библиографический список:**

1. Аракава Д. Синтоизм и традиционные ценности японцев // Россия и АТР. – 2005. – № 1. – С. 63-74
2. Мозебах В.А. Японское «экономическое чудо»: сущность и подходы к пониманию // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия История. Международные отношения. – 2018. – № 4 том 18. – С. 495-500
3. Нурутдинова А.Р. По ту сторону «японского чуда», или «Идзимэ»: социальная болезнь японской жизни и системы образования // Психологу на заметку. – 2012. – № 2 (31) апрель – июнь. – С. 112-126
4. Сафронова И.А. Новый экономический порядок в Азиатско-Тихоокеанском регионе: Китайская версия // Актуальные проблемы Европы. – 2016. – № 1. – С. 161-186
5. Хачатурянц А. История гигантских роботов: О нарушении законов робототехники // Популярная механика // URL: <https://www.popmech.ru/technologies/5385-istoriya-gigantskikh-robotov-o-narushenii-zakonov-robototekhniki/>
6. Хегарти С. Счастливый брак с куклой. Зачем японцы женятся на аниме-голограммах? // BBC // URL: <https://www.bbc.com/russian/features-49411075>
7. 文屋敬. 巨大ロボットアニメに見られる社会意識の変遷 // 福岡女学院大学紀要. 人文学部編 = Fukuoka Jogakuin University bulletin / 福岡女学院大学人文学部編. – 2018. – №(28):2018.2. – С. 285-309

## **IV. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ**

### **РАБОТА С СЕМЬЕЙ КАК ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Годовникова Л.В.*

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет, доцент кафедры возрастной и социальной психологии, доцент, Белгород, Россия*

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме работы с семьёй ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. Работа с семьёй рассматривается как значимая составляющая профилактики нарушений психологического здоровья личности ребёнка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Плановая организация работы с семьёй обеспечивает не только успешность инклюзивного образования, но и социокультурную интеграцию ребёнка с ОВЗ в целом.

*Ключевые слова:* семья, инклюзивное образование, ребёнок с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение.

### **WORKING WITH THE FAMILY AS A PREVENTION OF VIOLATIONS OF THE PSYCHOLOGICAL HEALTH OF A CHILD WITH DISABILITIES IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION**

*L. V. Godovnikova*

*Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Belgorod National Research University», Belgorod, Russia*

*Annotation.* The article is devoted to the problem of working with the family of a child with disabilities. Work with the family is considered as a significant component of prevention of violations of psychological health of a child with disabilities in inclusive education. Systematic organization of work with the family ensures not only the success of inclusive education, but also the socio-cultural integration of the child with disabilities in General.

*Keywords:* family, inclusive education, child with disabilities, psychological and pedagogical support.

Взаимодействие с родителями часто бывает самым сложным направлением психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования. Любой специалист, обследовавший ребенка с проблемами в учебе или поведении, хочет познакомить родителей с их результатами, для того чтобы в дальнейшем совместно заняться их решением. Что касается родителей, то хотя они тоже заинтересованы в том, чтобы у ребенка было как можно меньше трудностей, но часто предпочитают эти трудности не озвучивать. И очень мало кому нравится, когда об их проблемах говорит посторонний человек, пытающийся к тому же еще давать им рекомендации по взаимодействию с собственным ребенком.

Вообще при индивидуальной работе с родителями важно постоянно обращать внимание на их ценность и роль в жизни ребенка. Это полезно как самому ребенку, так и родителям.

Специалист в области семейного воспитания детей с ОВЗ А.Г. Московкина в своей книге «Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в семье» жизнь семьи, воспитывающей «особого» ребенка, описывает как череду взлетов и падений. «Стресс, который переживает семья при получении диагноза, постепенно преодолевается, бывают и радостные моменты и успехи (взлеты), однако на протяжении жизни семьи в различные периоды стресс может возобновляться (падения)»[1].

Самый сильный стресс семья испытывает, когда после рождения ребенка получает неутешительный диагноз и вся семья перестраивает свою жизнь на новый лад, исходя из сложившихся обстоятельств.

В дошкольном возрасте семью подстерегает следующий стресс, связанный с выбором дошкольной образовательной организации, прохождением психолого-медико-педагогической комиссии, переживаниями по поводу выбора дальнейшего образовательного маршрута, сомнениями о способности ребёнка овладеть программой обучения в школе.

Школьный возраст приносит новые стрессоры, связанные с выбором формы обучения ребенка в общеобразовательной организации (специальное в отдельной образовательной организации, обычное, инклюзивное, в специальном классе обычной школы, надомное, домашнее, с использованием дистанционных технологий). На выборе организационной формы волнения не заканчиваются. В школе беспокойство вызывает принятие/непринятие ребенка сверстниками и их родителями, здоровье и успеваемость ребенка. И так далее на протяжении всей жизни семьи.

Что может рекомендовать психолог мамам, настолько обеспокоенным ситуацией с их ребенком, что это негативно сказывается и на ребенке, и на личной жизни матери и всей семьи в целом? В первую очередь психолог должен помочь родителям принять ситуацию такой, какая она есть. Ребенок, здоровый он или больной, это всегда радость в доме. Многие родители лишают себя радости жизни, унылостью отравляя жизнь себе и ребенку.

Интересный феномен отметили психологи в отношении людей к родительству: каждый родитель желает купаться в лучах славы собственного ребёнка. Именно поэтому с первых минут родительства ребёнком начинают хвастаться. Сначала его ростом и весом, аппетитом, незатейливыми умениями (игра в ладушки или в сороку-белобоку). Чем старше становится ребёнок и чем большими навыками овладевает, тем большие требования предъявляют к нему родители. Очень сложно гордиться достижениями ребёнка, если они отличаются не в лучшую сторону от достижений сверстников. Родителям ребёнка с ОВЗ очень важно научиться любить ребёнка не за его достижения, а просто как объект собственной гордости. У всех есть свои достижения, свои маленькие победы.

Многим родителям бывает полезно знакомство с другими семьями детей с ОВЗ, где родители сумели найти верный подход к ребенку, умело организуют свой досуг и общение с ребенком. Родительские объединения помогают родителям приобрести воспитательскую уверенность, овладеть способами правильного взаимодействия с ребёнком. В процессе обмена педагогическим и эмоциональным опытом, родители учатся не только справляться с трудностями воспитания особого

ребёнка, самое главное – они получают опыт эмоционального отреагирования ситуации, учатся справляться с негативными эмоциями, унынием, родительской усталостью.

Воспитание является творческим процессом, и родители сами ищут пути к своему ребенку. Однако психолог в процессе взаимодействия с родителями должен поднимать вопрос, как правильно выстраивать систему отношений с ребёнком. Родители могут опасаться своей воспитательской беспомощности, когда их усилия не приводят к желаемому результату. В таком случае надо помочь родителям найти ответы на три, на наш взгляд, важных вопроса. Во-первых, что родители конкретно хотят от ребёнка? Иногда родители подсознательно хотят, чтобы их особый ребёнок стал «как все». Тогда закономерен второй вопрос: а кому это надо? Самому ребёнку или родителям, чтобы они могли реализовать свою мечту «купаться в лучах славы собственного ребёнка»? И, наконец, третий вопрос: сможет ли ребёнок соответствовать явному или скрытому ожиданию родителей? Имея ограничения возможностей, что будет стоить самому ребёнку желание родителей? Ответы на эти три простых вопроса помогут родителям осознать свою воспитательскую позицию и сделать выбор соответствующей стратегии семейного воспитания.

Очень важно научить родителей чувствовать и понимать своего ребёнка. Этому могут помочь ряд простых вопросов. У родителя выясняется, насколько, на его взгляд, эмоционален ребенок? Умеет ли ребенок радоваться? Часто ли и по какому поводу огорчается? В каких случаях ребенок проявляет радость, восторг? Как родитель поддерживает его состояние радости, удовольствия? Как родитель помогает своему ребенку преодолевать негативные эмоции? Часто ли ребенок делится своими переживаниями? Обсуждает ли родитель с ребёнком свои переживания? Может ли он сам делиться с ребёнком своими положительными эмоциями? Умеет ли он заражать своей радостью и другими положительными эмоциями ребёнка? Подобная беседа позволяет родителям лучше понять внутренний мир и переживания своего ребенка, способствует формированию более ответственного отношения к собственной эмоциональности.

Роль и задачи родителей в коррекционно-развивающем процессе зависят от возраста ребенка. В возрасте от рождения до 3 лет родители стимулируют сенсомоторное развитие ребенка с помощью непосредственного эмоционального общения, тактильных, зрительных и слуховых стимулов. Стимулируется двигательная и речевая активность ребёнка, развиваются пространственная ориентировка и двигательные навыки.

В дошкольном возрасте у ребенка развивают все познавательные процессы: восприятие, внимание, память, мышление, речь. Стимулируют развитие общей и мелкой моторики. Формируют навыки общения, самообслуживания и гигиены. Поскольку ведущей деятельностью дошкольников является игра, организации ролевых и сюжетно ролевых игр уделяется особое внимание. Кроме того, родители расширяют общий кругозор ребенка, водят его в дошкольную образовательную организацию и выполняют рекомендации специалистов по развитию ребёнка.

В старшем дошкольном возрасте родители совместно со специалистами готовят ребенка к школе, организуют его режим дня. Родители формируют у ребенка трудовые навыки и приучают его к самостоятельности. С помощью специалистов занимаются развитием интересов и способностей ребенка.

В младшем школьном возрасте родители совместно со специалистами психолого-педагогического сопровождения помогают адаптироваться в новых условиях и овладеть учебной деятельностью. Организуют режимные моменты для профилактики утомления. Помогают в установлении дружеских отношений с одноклассниками. Обеспечивают поддержку ребёнка в субъективно сложных ситуациях.

В подростковом возрасте роль родителей в воспитании ребёнка также высока. В этом возрасте родители влияют на профессиональный выбор подростка, помогают с организацией учебной деятельности. Прививают любовь к чтению. Поддержка и совет родителей для подростка по-прежнему значимы во всех сферах жизнедеятельности.

Работа с семьёй особого ребёнка является важным направлением психолого-педагогического сопровождения. Плановая организация работы с семьёй обеспечивает не только успешность инклюзивного образования, но и социокультурную интеграцию ребёнка с ОВЗ в целом. Чем больше ограничений в своих возможностях испытывает ребёнок, тем больше он зависим от окружающих, их помощи и поддержки. Если семья не включится в систему психолого-педагогического сопровождения, работа специалистов будет малопродуктивной.

Усилия специалистов должны быть направлены на создание у родителей мотивации на совместную помощь ребёнку. Поскольку такую задачу при первом общении часто решить невозможно, то начинать нужно с постепенного формирования заинтересованности в решении тех проблем, которые у ребёнка обнаружены.

Специалисты психолого-педагогического сопровождения должны заранее продумать как содержание, так и форму предстоящего общения с родителями, особенно если они планируют проинформировать их о характере трудностей ребёнка. Готовясь к такой встрече, нужно тщательно подбирать слова, которые будут обращены к родителям. Например, в информации психолога могут отражаться не только его представления о проблемах ребёнка, но ещё и особенности его профессионального языка. При общении необходимо учитывать уровень образования родителей, их профессию, социальный статус. Важно, чтобы специалист сумел «настроиться» на собеседника, используя при этом понятный и не перегруженный профессиональными терминами язык.

Снятие у родителей излишней тревожности – следующий важный момент, который необходимо учитывать при общении. Этому надо уделять должное внимание в процессе подготовки к встрече. Тревожность родителей ребёнка с ОВЗ является крайне деструктивным фактором. При этом она может и не проявиться в непосредственном общении. Тем не менее, надо постоянно учитывать, что у родителей детей с ОВЗ может присутствовать чувство вины или тревога, даже если их ребёнок достаточно благополучен. При работе с родителями таких детей необходимо проявлять особую чуткость и такт.

Значимой составляющей индивидуальной работы с родителями является диагностика характера их взаимоотношений с детьми. К этой работе нужно тоже подходить индивидуально. Сложные тесты и диагностические методики можно использовать при работе с родителями, имеющими высокий образовательный уровень и проявившими личную заинтересованность в диагностике. С большинством родителей предпочтительнее использовать простые методики, иногда достаточным оказывается проведение анкетных опросов.

Более успешным индивидуальную работу с родителями делает тесное сотрудничество специалистов психолого-педагогического сопровождения, и самое

главное – с социальным педагогом, поскольку именно этот специалист организует продуктивное сотрудничество с семьёй. Социальный педагог может помочь в установлении контакта с так называемыми неблагополучными семьями. И в первую очередь с теми родителями, у кого другие специалисты не находят понимания и поддержки. Сюда можно отнести различные социальные нарушения в семье (например, отсутствие у ребенка своего персонального пространства) или искажение родительской позиции (в частности, занижение психологического возраста ребенка или ограничение его самостоятельности).

Работа с родителями организуется в несколько этапов. На подготовительном этапе должна проводиться вводная беседа с родителями обучающихся с ОВЗ, на которой им разъясняется, почему их дети испытывают трудности в процессе адаптации, каковы задачи предстоящей коррекционно-развивающей работы, какой видится роль родителей в этой работе. Ознакомление родителей с целями и задачами работы, методами ее реализации, ожидаемыми результатами способствует лучшему представлению характера и меры своего участия в коррекционном процессе, мотивирует родителей на совместную деятельность.

В целях получения дополнительной информации об особенностях раннего развития детей, условиях семейного воспитания на подготовительном этапе родителям целесообразно предложить анкету. В этой анкете родителям предлагается отметить состояние здоровья ребенка (заболевания, перенесенные в детстве, родовые травмы, хронические заболевания и т.д.). Описать особенности характера ребенка. Написать, какие виды взаимодействия с детьми считают самыми увлекательными в семье. Отметить имеющиеся трудности семейного воспитания. Выделить черты характера и особенности поведения ребенка, на которые следует специалистам обратить особое внимание.

Итогом совместной работы с родителями на первом этапе является выработка конкретных рекомендаций по преодолению трудностей в развитии обучающихся с ОВЗ. Рекомендации должны включать описание конкретных мер по воспитанию детей, упорядочению режима, созданию оптимальных отношений в семье с учетом особенностей ребёнка.

На основном этапе процесса психолого-педагогического сопровождения поддерживается систематический контакт с родителями, формами которого являются индивидуальные консультации и функционирование родительского семинара. На первой беседе с родителями инклюзивного класса/группы целесообразно наметить курс лекций по проблемам, касающимся обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ. Причем, родителям лучше предложить тематику лекций и семинаров на год, чтобы выяснить круг вопросов, который их больше всего интересует.

Родительский семинар является достаточно традиционной формой повышения психолого-педагогической грамотности родителей, и многие считают его проведение излишней нагрузкой на специалистов. Мотивировка следующая: сейчас родители грамотные и всё сами узнают из интернета. Однако собственный опыт работы в качестве школьного психолога показал необходимость и востребованность данной формы. После прослушанного курса лекций родители чаще обращаются за индивидуальной консультацией, видят больше проблем и лучше их формулируют.

Помимо прочтения лекций, желательно проводить практические занятия с родителями по овладению необходимыми навыками в работе с детьми. Очень

полезны совместные с родителями и детьми практические занятия. Например, совместные игровые занятия способствуют эмоциональному раскрепощению родителей и детей, установлению доверительных отношений со специалистами сопровождения.

Продуктивному участию родителей в процессе сопровождения способствуют индивидуальные консультации. В процессе индивидуального консультирования решаются следующие задачи:

1) информирование родителей о динамике коррекционной работы, достижениях и успехах ребенка;

2) получение от родителей информации об особенностях поведения ребёнка дома, эмоциональном состоянии, об особенностях общения и взаимодействия с родителями;

3) выработка в процессе совместного обсуждения с родителями оптимальной тактики взаимодействия и общения с ребенком в семье.

Психолог, помимо индивидуальных консультаций, проводит консультирование с элементами психотерапии, работу в диадах психолог-родитель, психолог-педагог, в триадах психолог-родитель-педагог, психолог-родитель-ребенок, другие формы группового консультирования. Проводимая в таком объеме работа с родителями обучающихся с ОВЗ обеспечивает их включение в коррекционно-развивающий процесс и способствует выполнению своей роли в этом процессе.

Кроме того, родители могут выступать в роли экспертов, оценивающих результативность психолого-педагогического сопровождения, для чего им можно предложить специальную анкету. В анкете родители оценивают возможные изменения, произошедшие в их детях в отношении к учебе, успеваемости, поведению, взаимоотношениях с детьми в инклюзивном коллективе и с родителями дома. Субъективная оценка родителями динамики развития ребёнка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования крайне важна, поскольку родители лучше специалистов чувствуют своего ребёнка и больше всех заинтересованы в успешности образовательного процесса.

Подведение итогов совместной деятельности специалистов и родителей осуществляется на заседании психолого-медико-педагогического консилиума. Родители, не являясь членами консилиума, могут быть приглашены на его заседание по итогам определённого этапа сопровождения. Специалистами формулируются рекомендации, обеспечивающие перенос достижений ребенка с ОВЗ в реальные обстоятельства жизни, рассматриваются условия, необходимые для его дальнейшего развития и саморазвития. Родителей знакомят с рекомендациями, обозначают направления дальнейшей совместной деятельности.

Хочется особо отметить, что работа специалистов сопровождения с родителями детей, имеющих отклонения в развитии, представляет очень сложную деятельность. В идеале каждая семья, имеющая ребёнка с ОВЗ, нуждается в собственном семейном психологе-консультанте, реализующим психологическое сопровождение семьи.

### **Библиографический список:**

1. Московкина, А. Г. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в семье / А. Г. Московкина. – М.: Прометей. – 2015. Режим доступа: [http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=11285194&lfrom=159481197](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=11285194&lfrom=159481197) (дата обращения 17.04.2020).

## **СВЯЗЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ХАРАКТЕРИСТИКАМИ СТИЛЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ**

**Ткаченко Н.С.**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет,  
доцент кафедры возрастной и социальной психологии, г. Белгород, Россия*

**Ахметова З.А.**

*Киргизско-Российский Славянский университет, доцент кафедры психологии, г.  
Бишкек, Киргизия*

*Аннотация:* работа посвящена проблеме связи определенных характеристик стилей семейного (материнского) воспитания с продуктивными и не продуктивными копинг-стратегиями младших школьников. Раскрываются особенности характеристики показателей стилей семейного воспитания на основе самооценки матерей детско-родительских отношений и особенностей использования младшими школьниками копинг-стратегий.

*Ключевые слова:* стиль семейного воспитания, характеристики стилей семейного воспитания, детско-родительские отношения, копинг-стратегии, младшие школьники, младший школьный возраст, эмоциональное принятие.

## **COMMUNICATION OF COPING-STRATEGIES OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN WITH CHARACTERISTICS OF FAMILY EDUCATION STYLES**

**Tkachenko N. S.**

*Belgorod National Research University,  
Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod, Russia*

**Akhmetova Z.A.**

*Kyrgyz-Russian Slavic University, Associate Professor of the Department of Psychology,  
Moscow. Bishkek, Kyrgyzstan*

*Annotation:* the paper is devoted to the problem of connection of certain characteristics of family (maternal) parenting styles with productive and non-productive coping strategies of younger schoolchildren. The article reveals the characteristics of indicators of family education styles based on the self-assessment of mothers of child-parent relationships and features of the use of coping strategies by younger students.

*Key words:* family education style, characteristics of family education styles, child-parent relationships, coping strategies, primary school children, primary school age, emotional acceptance

В настоящее время в условиях непредсказуемости социально-экономических условий, подверженности человечества форс-мажорными обстоятельствам в условиях пандемии и массовой самоизоляции проблема сохранения не только физического, но и психологического здоровья личности стала актуальна на повестке дня, кроме того необходимо наметить пути решения проблемы в сохранении психологического здоровья. В последнее десятилетие родители проявляли тенденцию перекладывания ответственности за процесс воспитания и обучения своих детей на институты социализации: дошкольные и школьные учреждения. В условиях самоизоляции учебные заведения перестроились на дистанционный формат обучения, что заставило родителей выполнять функцию

воспитания и обучения в полном объеме, и они, к сожалению, оказались к этому психологически не готовы. Об этом говорит повышенная конфликтность в семейных системах в аспекте выстраивания благоприятной коммуникации со всеми членами семьи в том числе и с детьми младшего школьного возраста. Младшие школьники в силу не сформированной личности, которая находится на этапе становления – более чувствительны к стрессу и на бессознательном уровне могут включать продуктивные или не продуктивные модели совладающего поведения. Использование продуктивных копинг-стратегий позволит младшим школьникам быть более успешными в различных сферах жизни и деятельности, что создаст потенциал для обеспечения психологического благополучия их личности. В связи с этим проблема связи детско-родительских отношений с выбором младшими школьниками продуктивных или не продуктивных копинг-стратегий приобретает особую актуальность.

Впервые термин «coping» был использован Мерфи. Затем продолжили изучение такие ученые, как Р.Лазарус и С.Фолкмен, У.Лер и Х.Томэ [1], С.Карвер [2]. В отечественной психологии данной проблемой стали заниматься немного позднее: в аспекте когнитивных и поведенческих структур этот вопрос изучала Л.И. Анцыферова, способы преодоления трудной жизненной ситуации адекватных личностным диспозициям и ситуации исследовала Т.Л. Крюкова [3], такие факторы как личность субъекта и реальная ситуация, определяющие психологическое преодоление сложных ситуаций рассматривала С.К. Нартова–Бочавер [4]. О том, что копинг-стратегиями ребенок овладевает при взаимодействии с окружающими людьми, в первую очередь, с родителями и семьей говорили И.В. Добряков, И.М. Никольская, Э. Г. Эйдемиллер [5]. На основании анализа взаимодействия матери и ребенка при совместном решении задач изучала детско-родительские отношения Е.Т. Соколова [6]. Характер взаимоотношений между родителями и детьми, их психологическое здоровье, зависит от многих взаимодействующих факторов считает Н.Ю. Синягина [7].

В целом, можно сказать, что проблема связи стиля детско-родительских отношений с определенными личностными особенностями детей разных возрастов изучается многими учеными [8,9,10], но, несмотря на убедительность этого факта, данные о направленности связи с характеристиками стилей семейного (материнского) воспитания с использованием младшими школьниками определенных копинг-стратегий отсутствуют, что обусловило актуальность настоящего исследования. Цель нашего исследования заключается в определении направленности связи характеристик стилей семейного (материнского) воспитания с использованием младшими школьниками определенных копинг-стратегий.

Мы предположили, что между определенными копинг-стратегиями младших школьников и характеристиками стилей материнского воспитания есть связь, а именно: продуктивные копинг-стратегии младших школьников взаимосвязаны с эмоциональным принятием, определенной степенью контроля, требованиями, санкциями, сотрудничеством и удовлетворенностью отношениями, в отличие от непродуктивных копинг-стратегий.

Методики исследования: Опросник копинг-стратегий школьного возраста (И.М. Никольская, Р.М. Грановская) – для выяснения используемых и предпочитаемых копинг-стратегий младших школьников. Опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (И.М. Марковская) – для получения дополнительных сведений о типах семейного воспитания. Статистическая

обработка данных проводилась с использованием математических методов: коэффициента ранговой корреляции r-Спирмена и U-критерия Манна-Уитни на основе пакета статистических программ «SPSS-25».

Исследование проводилось на базе Гимназии № 2 г. Белгорода. В нём приняли участие 50 младших школьников из полных семей в возрасте 9 – 10 лет, из них 28 девочек и 22 мальчика, и 50 матерей учеников в возрасте от 28 до 45 лет. Объем выборки составил 100 испытуемых.

Перейдем к обсуждению полученных результатов эмпирического исследования. Проанализируем особенности проявления копинг-стратегий младших школьников, которые мы представили на рисунке 1.

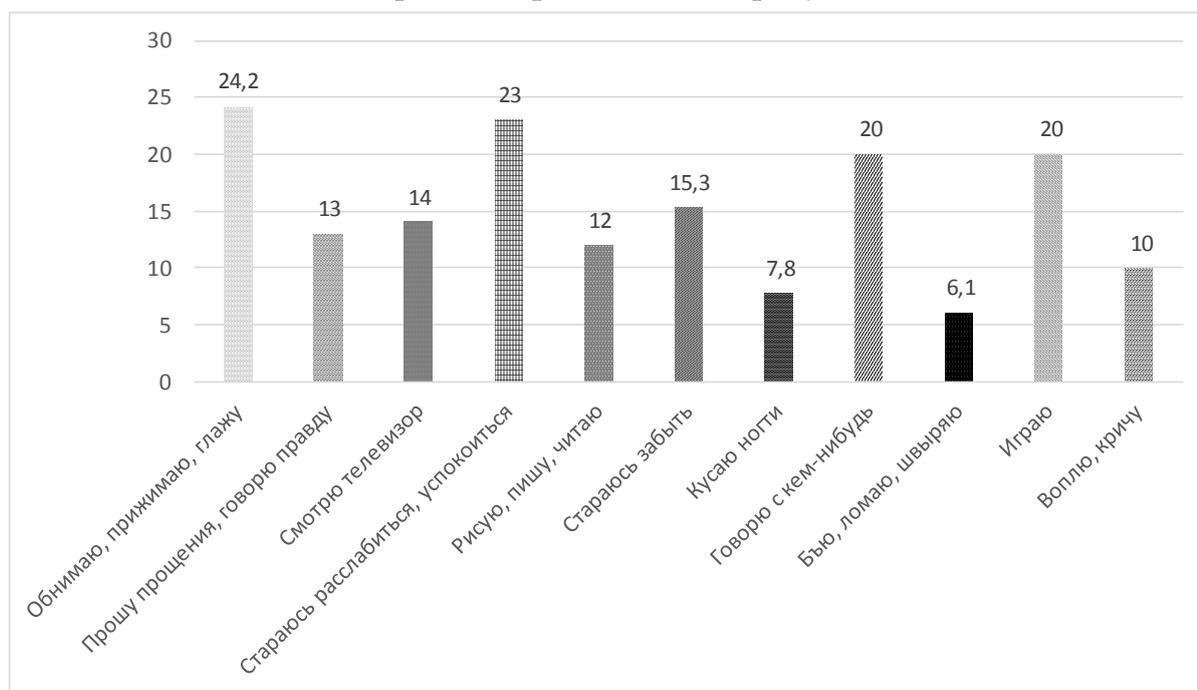


Рис.1. Выраженность видов копинг-стратегий младших школьников, ср.б.

Наиболее часто младшие школьники используют копинг-стратегию «обнимаю, прижимаю, глажу» ( $M_x=24,2$ ). Дети, в трудной ситуации, вступают во взаимодействие с близкими людьми посредством телесного контакта – с мамой, бабушкой. Младшие школьники, описывая данную стратегию, обычно упоминают животных, которые выступают хранителем тайн и секретов, оно не будет ругать ребенка, в отличие от взрослых. Потеря, болезнь или смерть животного – одно из частых травмирующих переживаний младших школьников. Такой же действенной стратегией как первая, для испытуемых оказалась стратегия «стараюсь расслабиться, оставаться спокойным» ( $M_x=23$ ). Под этой стратегией понимается сон, закрывание глаз, принятие горизонтального положения, и даже употребление пищи. Стратегии «говорю с кем-нибудь» и «играю» ( $M_x=20$ ) получили одинаковую выраженность в средних баллах. Стратегия «прошу прощения, говорю правду» ( $M_x=13$ ) характерна для детей, которые, чувствуя, что совершили ошибку, испытывают муки совести. В итоге ребенок понимает, что нужно рассказать правду. Сделав это, он испытывает определенное облегчение, избавившись от сокроваженной тайны. Стратегия «смотрю телевизор, слушаю музыку» ( $M_x=14$ ) для современных детей является самым доступным и простым способом отстраниться от проблем. Стратегию «рисую, пишу, читаю» ( $M_x=12$ ) получила наименьшее

количество голосов как у младших школьников. Эта стратегия напрямую связана с учением. Если ребенок совершил плохой поступок, и вместо игры садиться за уроки, то он искупит вину, а со временем поймет, что может получить похвалу за свое поведение.

Копинг-стратегии мы распределили в 2 группы. К продуктивным копинг-стратегиям мы отнесли «обнимаю, прижимаю, глажу», «прошу прощения, говорю правду», «стараюсь расслабиться, успокоиться», «говорю с кем-нибудь». К непродуктивным отнесли стратегии игнорирования проблемы, реализации в действии и частично – к эмоциональным способам реагирования, такие как «стараюсь забыть», «рисую, пишу, читаю», «смотрю телевизор, слушаю музыку, играю», «грызу ногти», «воплю, кричу». Более 72% опрошенных младших школьников выбирают продуктивные стратегии.

Далее рассмотрим результаты эмпирического исследования характеристик стилей семейного воспитания, которые используют матери во взаимодействии с младшими школьниками (рис.2).

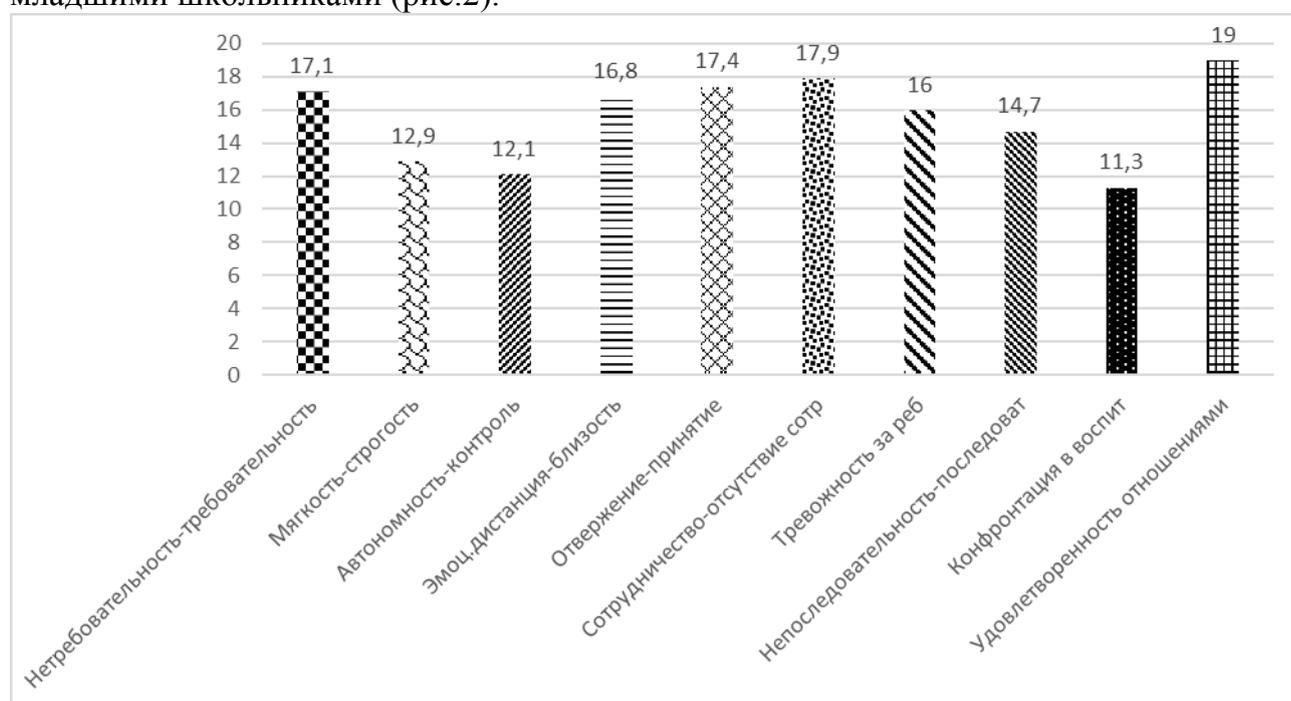


Рис.2. Выраженность характеристик стилей семейного воспитания, ср.б.

Матери по отношению к своим младшим школьникам испытывают на уровне выше среднего «эмоциональную близость» ( $M_x=16,8$ ), «принятие» ( $M_x=17,4$ ), что является основой для проявления любви к своим детям «удовлетворенностью отношениями» ( $M_x=19$ ). На среднем уровне выраженности проявляют в воспитательной позиции «сотрудничество» ( $M_x=17,9$ ), «требовательность» ( $M_x=17,1$ ), «тревожность за ребенка» ( $M_x=16$ ) и «последовательность» ( $M_x=14,7$ ), что вполне объяснимо, так как младший школьный возраст требует от родителей по отношению к детям наличия контроля и выдвижения определенных требований к достижениям в учении и выполнению режима дня. Низкий уровень выраженности имеет «воспитательная конфронтация» ( $M_x=11,3$ ), которая может проявляться в эпизодической конфликтности между родителями в выборе определенных санкций и поощрений.

В результате применения критерия Манна-Уитни были получены статистически значимые различия по показателям «требовательность» ( $U=55$ ;

$p \leq 0,05$ ), «строгость» ( $U=57,5$ ;  $p \leq 0,05$ ), «контроль» ( $U=55$ ;  $p \leq 0,05$ ), «близость» ( $U=29,5$ ;  $p \leq 0,01$ ), «принятие» ( $U=62$ ;  $p \leq 0,05$ ), «тревожность» ( $U=59,5$ ;  $p \leq 0,05$ ), «удовлетворенность отношениями» ( $U=58,5$ ;  $p \leq 0,05$ ). В воспитании мальчиков родители проявляют строгость, требовательность, контроль. Это неудивительно, так как мальчики стремятся к независимости, их игры более агрессивны, по сравнению с девичьими. Пытаясь «усмирить пыл», родитель может преувеличивать требования и правила относительно сына. В семьях девочек свойственны эмоциональная близость, высокий уровень принятия, удовлетворенность отношениями и повышенная тревожность. С детства матери воспитывают дочерей как «маленьких принцесс», они вместе проводят досуг, делятся секретами – и, соответственно, больше волнуются за судьбу девочек.

С целью определения корреляционной связи между копинг-стратегиями младших школьников и характеристиками стилей материнского воспитания был применен корреляционный анализ при помощи коэффициента ранговой корреляции  $r$ -Спирмена. В результате было обнаружено 8 значимых корреляционных связей, из них 5 положительных и 3 отрицательные связи.

Определена значимая корреляционная связь между стратегией «обнимаю, прижимаю, глажу», показателем «эмоциональная близость» ( $r=0,458$ ,  $p \leq 0,05$ ) и показателем «сотрудничество» ( $r=0,409$ ,  $p \leq 0,05$ ). В семьях, где к чаду относятся с пониманием, уважением, участием, ребенок будет использовать данную продуктивную стратегию, которая связана. высокая прямой связью с показателем «удовлетворенности отношениями» ( $r=0,472$ ,  $p \leq 0,01$ ).

Показатели «принятие» ( $r=-0,428$ ,  $p \leq 0,05$ ), «сотрудничество» ( $r=-0,459$ ,  $p \leq 0,05$ ), «удовлетворенность отношениями» ( $r=0,-549$ ,  $p \leq 0,01$ ) обратно связаны со стратегией «прошу прощения, говорю правду». Это означает, что ребенок, в семье которого отсутствует понимание, уважение, принятие, в стрессовой ситуации воспользуется данной стратегией. Естественно, члены семьи не будут удовлетворены существующими отношениями.

Достоверная положительная связь наблюдается между стратегией «смотрю телевизор, слушаю музыку» и показателями «требовательность» ( $r=0,453$ ,  $p \leq 0,05$ ), «строгость» ( $r=0,456$ ,  $p \leq 0,05$ ), «контроль» ( $r=0,379$ ,  $p \leq 0,05$ ). Отрицательную тесную связь можно увидеть на показателях сотрудничества ( $r=0,-620$ ,  $p \leq 0,01$ ) и достоверную отрицательную связь удовлетворенности отношениями ( $r=-0,385$ ,  $p \leq 0,05$ ). Чем больше родитель требует и контролирует, при этом не сотрудничая с ребенком; чем меньше дети будут удовлетворены отношениями в семье, тем чаще дети будут выбирать данную непродуктивную стратегию. В семье, с авторитарно настроенным родителем: строгим, требовательным, единовластным, младший школьник будет выбирать стратегию «смотрю телевизор, слушаю музыку». Положительная корреляционная связь обнаружена между стратегией «стараясь расслабиться, оставаться спокойным» и показателями принятия ( $r=0,608$ ,  $p \leq 0,01$ ), сотрудничества ( $r=0,620$ ,  $p \leq 0,01$ ). Отрицательная связь существует с показателями требовательности ( $r=-0,537$ ,  $p \leq 0,01$ ), строгости ( $r=-0,549$ ,  $p \leq 0,01$ ). В стрессовой ситуации, ребенок выберет данную стратегию, если его семейные отношения построены на принятии, сотрудничестве, нетребовательности, мягкости. Данный результат говорит нам о том, что чем больше матери будут использовать строгость, контроль, требовательность к детям, тем больше дети будут использовать непродуктивные стратегии и наоборот.

Положительные достоверные корреляционные связи обнаружены между характеристиками стилей семейного воспитания «воспитательная конфронтация» ( $r=0,329$ ,  $p \leq 0,05$ ) и «строгость» ( $r=0,321$ ,  $p \leq 0,05$ ) с не продуктивной стратегией «грызу ногти», с данной стратегией обнаружена отрицательная связь с показателем «последовательность» ( $r=0,299$ ,  $p \leq 0,05$ ). То есть, в семье с не корректными характеристиками семейного воспитания, где родитель не может придерживаться единой тактики воспитания, ребенок будет выбирать такую непродуктивную стратегию, как «грызу ногти».

Анализируя полученные результаты, можно сказать, что продуктивные копинг-стратегии, а именно: «обнимаю, прижимаю, глажу» и «старюсь расслабиться, оставаться спокойным» формируются в результате детско-родительских отношений, основанных на принятии, эмоциональной близости, сотрудничестве и удовлетворенности отношениями. Непродуктивные стратегии формируются в результате детско-родительских отношений, основанных на требовательности, строгости, контроле, непринятии выбирают стратегии «прошу прощения, говорю правду» и «смотрю телевизор, слушаю музыку», «грызу ноги».

Таким образом, гипотеза нашего исследования о том, что между определенными копинг-стратегиями младших школьников и характеристиками стилей материнского воспитания есть связь, а именно: продуктивные копинг-стратегии младших школьников взаимосвязаны с эмоциональным принятием, определенной степенью контроля, требованиями, санкциями, сотрудничеством и удовлетворенностью отношениями, в отличие от непродуктивных копинг-стратегий. Данное исследование очень актуально и требует дальнейшего пристального внимания с привлечением более широкого диапазона показателей, таких как, личностные особенности матерей, отцов и их детей, особенности стиля воспитания, интервал между рожденьями детей, гендерные аспекты, стаж супружеской жизни, возраст родителей и др.

### **Библиографический список:**

1. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. Эмоциональный стресс. -Ленинград,1970.
2. Carver C. S., Scheier M. F. & Weintraub J. K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach. // J. of Personality and Social psyoffice.ru>6-1095-metodika-cope.htm. 1989. Feb; 56(2):267-83.
3. Крюкова, Т.Л., Психология совладающего поведения: Монография. – Кострома, 2004.
4. Нартова-Бочавер, С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности. Психологический журнал, 1997. 18, (5): 20 – 30.
5. Эйдемиллер, Э.Г., Добряков, И.В., Никольская, И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. –СПб, 2007.
6. Соколова, В.Н., Юзефович, Г.Я. Отцы и дети в меняющемся мире. -М, 1991
7. Синягина, Н.Ю., Психолого–педагогическая коррекция детско-родительских отношений. М., 2001.
8. Савина Е. А., Смирнова Е. О. Родители и дети: психология взаимоотношений. - М.: Когито-Центр. 2003.
9. Овсяникова Е.А., Ткаченко Н.С. Влияние детско-родительских отношений на выбор подростками копинг-стратегий // Научные ведомости Белгородского

10. Feinberg M., Hetherington E. Differential Parenting as a Within-Family Variable // Journal of Family Psychology. 2001. Vol.15, N 1. P. 22–37.

## **ВЛИЯНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СТИЛЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Ткаченко Н.С.**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет,  
доцент кафедры возрастной и социальной психологии,  
Г. Белгород, Россия*

*Аннотация:* работа посвящена проблеме влияния разных показателей стилей семейного воспитания на формирование личностных характеристик младших школьников. Раскрываются особенности стилей семейного воспитания на основе самооценки матерей детско-родительских отношений и выраженности личностных характеристик младших школьников.

*Ключевые слова:* стиль семейного воспитания, характеристики стилей семейного воспитания, детско-родительские отношения, младшие школьники, младший школьный возраст, личность, личностные характеристики.

## **INFLUENCE OF DIFFERENT FAMILIES OF EDUCATION ON PERSONAL CHARACTERISTICS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN**

**Tkachenko N. S.**

*Belgorod National Research University,  
Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod, Russia*

*Annotation:* the work is devoted to the problem of the influence of different indicators of the styles of family education on the formation of personal characteristics of younger students. The features of the styles of family education are revealed based on the self-assessment of mothers, child-parental relations and the severity of personal characteristics of younger students.

*Key words:* family education style, characteristics of family education styles, parent-child relationships, elementary school students, elementary school age, personality, personality characteristics.

Семья рассматривается как институт первичной социализации ребенка. Важнейшей социальной функцией семьи является воспитание детей. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. В ней закладываются основы личности ребенка, и к поступлению в школу он уже более чем наполовину сформировался как личность. Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Известно, что семья как малая социальная группа является наилучшей воспитательной средой. Однако некоторые факторы, связанные с составом семьи, состоянием ее внутренних взаимоотношений или неверными воспитательными позициями

родителей, могут вызывать снижение воспитательной способности семьи. Младший школьный возраст является одним из важных возрастных периодов в формировании личности. Каждая семья несет ответственность за воспитание своих детей и за то, какие качества характера она им прививает. Любое воспитательное воздействие, оказываемое родителями на детей, приводит к проявлению и закреплению определенных личностных особенностей и представляется наиболее интересным с точки зрения практической значимости.

Проблема влияния семьи на личность и поведение детей находилась в сфере интересов многих исследователей и теоретиков, которая рассматривалась в разных аспектах. Наиболее известные классификации стилей семейного воспитания предложены А.И. Захаровым, В.И. Гарбузовым [1], Э.Г. Эйдемиллером, И.В. Добряковым, И.М. Никольской [3]. Значимость эмоциональных отношений в детско-родительских отношениях подчеркивается в работах Е.И. Захаровой, А.С. Спиваковской, Ю.Б. Гиппенрейтер [2], Характер взаимоотношений между родителями и детьми, их психологическое здоровье, зависит от многих взаимодействующих факторов считает Н.Ю. Синягина [4]. В целом, можно сказать, что проблема влияния детско-родительских отношений на определенные личностные особенности детей разных возрастов изучается многими учеными [5,6,7], но, несмотря на убедительность этого факта, данные о влиянии отдельных показателей стилей семейного воспитания на формирование личностных характеристик младших школьников отсутствуют, что обусловило цель настоящего исследования.

Мы предположили, что показатели разных стилей семейного воспитания могут оказывать влияние на формирование личностных характеристик младших школьников, а именно: эмоциональное принятие, наличие контроля, требований и их последовательность, удовлетворенность отношениями с ребенком оказывают положительное влияние на такие личностные характеристики младших школьников как: открытость, общительность, уверенность в себе, социальная смелость, самоконтроль.

Методики исследования: опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (И.М. Марковская) для изучения показателей стилей семейного воспитания отцов и матерей младших школьников, многофакторный личностный опросник (Р.Б. Кеттелл и Р.В. Коан, адаптация Э.М. Александровской). Статистическая обработка данных проводилась с использованием математических методов: критерий Манна-Уитни, критерия Т-Вилкоксона, корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции  $r$ -Спирмена, множественный регрессионный анализ (МРА) на основе пакета статистических программ «SPSS-25».

Исследование проводилось на базе МБОУ «Терновская СОШ Яковлевского района Белгородской области». В исследовании приняли участие 35 полных семей, из них учащиеся 4 классов в количестве 35 человек, а также родители этих учащихся в количестве 70 человек (35 отцов, 35 матерей). Общее число опрошенных составило 105 человек.

Перейдем к обсуждению полученных результатов эмпирического исследования. Проанализируем выраженность показателей стилей семейного воспитания отцов и матерей младших школьников Таблица 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ выраженности показателей стилей семейного воспитания отцов и матерей младших школьников

Показатели стиля воспитания	Матери	Отцы	$T_{эмп}$
1. Нетребовательность-требовательность родителя	14	12,8	-1,389*
2. Мягкость-строгость родителя	12,3	12,6	-,321
3. Автономность-контроль по отношению к ребенку	12,7	12,7	-,156
4. Эмоциональная дистанция-эмоциональная близость ребенка к родителю	14	13,4	-1,151
5. Отвержение-принятие ребенка родителем	13,6	15	-1,647*
6. Отсутствие сотрудничества-сотрудничество	13,8	12,2	-1,832*
7. Непоследовательность-последовательность родителя	11,8	12	-,460
8. Тревожность за ребенка	14,1	13,3	-1,045
9. Воспитательная конфронтация в семье	12,6	11,6	-1,448*
10. Удовлетворенность отношениями ребенка с родителем	13,1	13,8	-,953

Примечание: \*- $p \leq 0,1$ ; \*\*-  $p \leq 0,05$ ; \*\*\*- $p \leq 0,01$

В результате были обнаружены различия на уровне статистической тенденции  $p \leq 0,1$  по таким показателям стиля семейного воспитания как «нетребовательность-требовательность родителя» ( $T_{эмп} = -1,389$ ), «отвержение-принятие ребенка родителем» ( $T_{эмп} = -1,647$ ), «отсутствие сотрудничества-сотрудничество» ( $T_{эмп} = -1,832$ ), «воспитательная конфронтация в семье» ( $T_{эмп} = -1,448$ ). Данный результат говорит нам о том, что матери в большей степени требовательны, идут на сотрудничество с ребенком и применяют воспитательную конфронтацию в семье, чем отцы. Такой показатель, как принятие ребенка родителем в наибольшей степени выражен у отцов.

Таблица 2

Выраженность личностных характеристик младших школьников в гендерном аспекте, ср.б.

Личностные особенности	Мальчики	Девочки	$U_{эмп}$
1. А – замкнутый – открытый	5,8	5,9	0,627
2. В – низкая степень сформированности интеллектуальных функций – высокая степень сформированности интеллектуальных функций	6,6	5,4	0,116*
3. С – неуверенный в себе – уверенный в себе	5,8	6,4	0,172*
4. D – флегматичный – легко возбудимый	5,1	5,1	0,265
5. E – послушный – доминирующий	7,2	6,2	0,168*
6. F – благоразумный – склонный к риску	5,3	6,1	0,145*
7. G – недобросовестный – добросовестный	6,6	6	0,849
8. H – робкий – социально-смелый	5,4	5,2	0,153*
9. I – полагающийся на себя – зависимый от других	5,1	5,1	0,435
10. O – безмятежный – тревожный	5,5	4,9	0,807
11. Q3 – низкий самоконтроль – высокий самоконтроль	5,5	5,5	0,321
12. Q4 – расслабленный – напряженный	4,8	5,8	0,301

Примечание: \*- $p \leq 0,1$ ; \*\*-  $p \leq 0,05$ ; \*\*\*- $p \leq 0,01$

Обнаружены различия на уровне статистической тенденции  $p \leq 0,1$  по таким личностным характеристикам мальчиков и девочек: фактор В «низкая степень сформированности интеллектуальных функций – высокая степень сформированности интеллектуальных функций» – отражает уровень развития вербального интеллекта ( $U_{эмп}=0,116$ ), т.е. у мальчиков данный показатель развит лучше. Девочки проявляют большую уверенность в себе по сравнению с мальчиками ( $U_{эмп}=0,172$ ), соответственно, спокойствие, стабильность, лучшую подготовленность к успешному выполнению школьных требований. Следующие личностные характеристики у мальчиков выражены выше по сравнению с девочками: «послушный – доминирующий» – выраженная склонность к самоутверждению, противопоставлению себя как детям, так и взрослым, и отличается стремлением к лидерству и доминированию ( $U_{эмп}= 0,168$ ), «благоразумный – склонный к риску» – такие дети отличаются энергичностью, активностью, отсутствием страха в ситуации повышенного риска; им, как правило, присущи переоценка своих возможностей и чрезмерный оптимизм ( $U_{эмп}= 0,145$ ), «робкий – социально-смелый» – отражает особенности взаимоотношений ребенка со взрослыми ( $U_{эмп}=0,153$ ). Таким образом, младшие школьники в гендерном аспекте статистически различаются в выраженности личностных характеристик.

Для подтверждения нашей гипотезы и данных, полученных в результате корреляционного анализа, мы провели множественный регрессионный анализ с целью углубленного изучения полученных взаимосвязей между показателями стилей семейного воспитания и личностными характеристиками младших школьников. Наглядно результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3

Множественный регрессионный анализ показателей стилей семейного воспитания и личностных характеристик младших школьников

Показатели стилей семейного воспитания	Величина корреляц. связи r	Стандарт. коэфф.	t	Ур. знч. p
	r	$\beta$		
<b>А – замкнутый – открытый</b>				
Эмоциональная дистанция-эмоциональная близость ребенка к родителю	0,831**	,716	9,747	,000**
<b>В – низкая степень сформированности интеллектуальных функций- высокая степень сформированности интеллектуальных функций</b>				
Отсутствие сотрудничества – сотрудничество	0,529**	,380	4,098	,000**
Воспитательная конфронтация в семье	-0,665**	-,458	-4,740	,000**
<b>С- неуверенный в себе – уверенный в себе</b>				
Нетребовательность-требовательность родителя	0,388**	,204	2,291	,026**
Непоследовательность – последовательность родителя	0,667**	,577	5,920	,000**
<b>Д – флегматичный- легко возбудимый</b>				
Воспитательная конфронтация в семье	0,263*	,246	1,756	,084**
<b>Е-послушный – доминирующий</b>				
Мягкость-строгость родителя		-,265	-1,843	,070**
<b>Ф – благоразумный- склонный к риску</b>				
Эмоциональная дистанция-эмоциональная близость ребенка к родителю	0,353**	,249	1,884	,065**
Тревожность за ребенка	-0,373**	-,375	-2,645	,010**

<b>Н – робкий- социально-смелый</b>				
Мягкость-строгость родителя	-0,398**	-,215	-2,272	,027**
Непоследовательность – последовательность родителя	0,486**	,171	1,845	,070**
Удовлетворенность отношениями ребенка с родителем		,444	4,798	,000**
<b>О – безмятежный – тревожный</b>				
Непоследовательность – последовательность родителя		,332	2,481	,016**
Удовлетворенность отношениями ребенка с родителем		-,235	-1,761	,083**
<b>Q3 – низкий самоконтроль-высокий самоконтроль</b>				
Нетребовательность-требовательность родителя	0,667**	,524	5,496	,000**
Непоследовательность – последовательность родителя	0,427**	,292	2,804	,007**
<b>Q4 – расслабленный – напряженный</b>				
Мягкость-строгость родителя	0,587**	,386	3,663	,001**
Отвержение-принятие ребенка родителем	0,335**	,179	1,750	,085**
Удовлетворенность отношениями ребенка с родителем	-0,517**	-,356	-3,444	,001**

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

Результат множественного регрессионного анализа и корреляционный анализ, представленные в таблице 3, раскрывают нам следующие результаты: эмоциональная близость родителя к ребенку благоприятно влияет на формирование такой личностной характеристики, как открытость ( $\beta=0,716$ , при  $p \leq 0,01$ ). Так же этот факт подтверждает наличие корреляционной связи, то есть чем чаще родители по отношению к ребенку будут проявлять любовь, тем тем сильнее дети будут открыты миру.

При анализе модели по характеристике «низкая степень сформированности интеллектуальных функций – высокая степень сформированности интеллектуальных функций», мы обнаружили, что по показателям: «отсутствие сотрудничества–сотрудничество» ( $r=0,529$ , и  $\beta=0,380$ , при  $p \leq 0,01$ ), «воспитательная конфронтация в семье» ( $r=-0,665$ , и  $\beta =-0,458$ , при  $p \leq 0,01$ ), были получены значимые регрессионные  $\beta$ -коэффициенты и корреляционные связи, этот результат дает нам основание утверждать, что данные показатели оказывают влияние на формирование такой личностной черты, как «степень сформированности интеллектуальных функций». При чем сотрудничество при взаимодействии с ребенком благоприятно влияет на развитие вербального интеллекта младших школьников, а воспитательная конфронтация в семье, наоборот препятствуют в его развитии.

В регрессионную модель по характеристике «неуверенный в себе-уверенный в себе» вошли следующие особенности семейного воспитания, по которым были также получены статистически значимые регрессионные  $\beta$ -коэффициенты и корреляционные связи: «нетребовательность-требовательность родителя» ( $r=0,388$ , и  $\beta=0,204$ , при  $p \leq 0,01$ ), и «непоследовательность – последовательность родителя» ( $r=0,667$ , и  $\beta=0,577$ , при  $p \leq 0,01$ ). Оптимальный уровень требовательности родителей, и последовательность в выстраивании взаимодействия с детьми, формируют уверенность в себе у младшего школьника.

При анализе модели по характеристике «флегматичный-легко возбудимый» статистически значимые регрессионные  $\beta$ -коэффициенты и корреляционные связи

были получены по показателю «воспитательная конфронтация в семье» ( $r=0,263$ , и  $\beta =0,246$ , при  $p\leq 0,01$ ), этот результат дает нам основание утверждать, что чем больше родитель будет использовать воспитательную конфронтацию в семье, тем более эмоционально не устойчивым и возбудимым будет ребенок.

При анализе модели по характеристике «послушный-доминирующий» статистически значимые регрессионные  $\beta$ -коэффициенты были получены по показателю «мягкость-строгость родителя» ( $\beta=-0,265$ , при  $p\leq 0,01$ ), то есть родители чрезмерной строгостью могут сформировать протестное поведение у ребенка.

Анализ модели по характеристике «благоразумный-склонный к риску» позволил получить статистически значимые регрессионные  $\beta$  –коэффициенты и корреляционные связи по следующим показателям: «эмоциональная дистанция-эмоциональная близость родителя к ребенку» ( $r=0,353$ , и  $\beta=0,249$ , при  $p\leq 0,01$ ), «тревожность за ребенка» ( $r=-0,373$ , и  $\beta=-0,375$ , при  $p\leq 0,1$ ). Эмоциональная близость родителя к ребенку отражается на его смелости и решительности в достижении своих целей, а отрицательный регрессионный  $\beta$ -коэффициент говорит о том, что чем больше тревожность родителя за ребенка, тем чаще он будет останавливаться в принятии решений к действию.

Анализ модели по характеристике «недобросовестный-добросовестный» позволил получить статистически значимые регрессионные  $\beta$  –коэффициенты и корреляционные связи по следующим показателям: «отвержение-принятие ребенка родителем» ( $r=-0,252$ , и  $\beta=-0,189$ , при  $p\leq 0,01$ ), «отсутствие сотрудничества – сотрудничество» ( $\beta =-0,175$ , при  $p\leq 0,1$ ), этот результат дает нам основание утверждать, что отвержение ребенка родителем формирует такую личностную черту, как недобросовестность, а отрицательный регрессионный  $\beta$ -коэффициент говорит о том, что отсутствие сотрудничества родителя с ребенком ведет к развитию не добросовестности младших школьников.

Анализ модели по характеристике «робкий-социально-смелый» позволил получить статистически значимые регрессионные  $\beta$ -коэффициенты и корреляционные связи по следующим показателям: «нетребовательность-требовательность родителя» ( $r=0,344$ , и  $\beta=0,140$ , при  $p\leq 0,01$ ), «мягкость-строгость родителя» ( $r=-0,398$ , и  $\beta =-0,215$ , при  $p\leq 0,01$ ), «непоследовательность-последовательность родителя» ( $r=0,486$ , и  $\beta=0,171$ , при  $p\leq 0,01$ ), «удовлетворенность отношениями с ребенком» ( $\beta=0,444$ , при  $p\leq 0,01$ ), то есть удовлетворенность отношениями с ребенком и последовательность оказывают позитивное влияние на формирование социальной смелости ребенка, а отрицательные  $\beta$ -коэффициенты по показателям: строгость ведет к развитию робости у младших школьников.

При анализе модели по характеристике «безмятежный-тревожный» статистически значимые регрессионные  $\beta$  -коэффициенты и корреляционные связи были получены по показателям «непоследовательность-последовательность родителя» ( $\beta=0,332$ , при  $p\leq 0,01$ ), «удовлетворенность отношениями с ребенком» ( $\beta=-0,235$ , при  $p\leq 0,01$ ). Низкий уровень сотрудничества родителей и ребенка будет формировать тревожность, а последовательность со стороны родителей по отношению к ребенку будет способствовать формированию его жизнестойкости.

При анализе модели по характеристике «низкий самоконтроль-высокий самоконтроль» статистически значимые регрессионные  $\beta$  -коэффициенты и корреляционные связи были получены по следующим показателям: «нетребовательность-требовательность родителя» ( $r=0,667$ , и  $\beta=0,524$ , при  $p\leq 0,01$ ),

«непоследовательность-последовательность родителя» ( $r=0,427$ , и  $\beta=0,292$ , при  $p\leq 0,01$ ). То есть, требовательность и последовательность родителя формируют у ребенка самоконтроль.

Анализ модели по характеристике «расслабленный – напряженный» позволил получить статистически значимые регрессионные  $\beta$ -коэффициенты и корреляционные связи по следующим показателям: «мягкость-строгость родителя» ( $r=0,587$ , и  $\beta=0,386$ , при  $p\leq 0,01$ ), «отвержение-принятие ребенка родителем» ( $r=0,335$  и  $p=0,085$ , при  $p\leq 0,01$ ), «удовлетворенность отношениями с ребенком» ( $r=-0,517$ , и  $\beta=0,179$ , при  $p\leq 0,1$ ), этот результат дает нам основание утверждать, что требовательность, строгость, отвержение ребенка, неудовлетворенность отношениями с ним оказывают влияние на формирование такой личностной характеристики младшего школьника, как напряженность.

Такой результат говорит нам о том, что наличие эмоциональной близости, определенная степень требований и последовательность родителей в предъявлении этих требований к ребенку, а также удовлетворенность отношениями с ребенком оказывают положительное влияние на формирование личностных характеристик младших школьников таких, как: открытость, уверенность в себе, формирование лидерских качеств, благоразумие, социальную смелость, ответственность и самоконтроль. Такие показатели стиля семейного воспитания как: повышенная тревожность за ребенка, воспитательная конфронтация в семье, крайние степени мягкости и строгости, эмоциональное отвержение ребенка, отсутствие сотрудничества оказывают негативное влияние на формирование личностных характеристик младших школьников таких, как: низкая степень сформированности интеллектуальных функций, замкнутость, не уверенность в себе, повышенная возбудимость, пассивность, склонность к риску, не добросовестность, робость, зависимость от других, тревожность и низкий самоконтроль. завышенная строгость родителей положительно связана с напряженностью и раздражительностью младшего школьника, у него не формируются способности к самоконтролю. Если между родителями и детьми существует эмоциональная близость, то это благоприятно воздействует на развитие ребенка, дает ему возможность в личностном росте, вырабатывает в нем уверенность в себе. Чем выше тревожность матери за ребенка, тем дети менее энергичны и активны. Последовательность и постоянство родителей в своих требованиях способствует повышению уверенности в себе ребенка. Удовлетворенность родителей отношениями с детьми оказывает положительное воздействие на развитие личности ребенка в целом.

Результаты нашего исследования и статистическая обработка данных позволили нам подтвердить гипотезу о том, что показатели разных стилей семейного воспитания могут оказывать влияние на формирование личностных характеристик младших школьников, а именно: эмоциональное принятие, наличие контроля, требований и их последовательность, а так же удовлетворенность отношениями с ребенком оказывают положительное влияние на такие личностные характеристики младших школьников как: открытость, общительность, уверенность в себе, социальная смелость, самоконтроль. Наше исследование требует дополнительной проверки на большей по объему выборке испытуемых с подключением дополнительных показателей таких, как стаж супружеской жизни, количество детей в семье, тип семьи, возраст родителей, их ценности, личностные особенности, удовлетворенность браком, социально-психологический климат семьи и др.

### **Библиографический список:**

1. Гарбузов, В.И. Воспитание ребенка в семье. Советы психотерапевта / В.И. Гарбузов. – М.: Каро, 2006. – 296 с.
2. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? /Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. 2003. – 119 с.
3. Эйдемиллер, Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская. Учебное пособие для врачей и психологов. – СПб, 2007.
4. Синягина, Н.Ю., Психолого–педагогическая коррекция детско-родительских отношений /Н.Ю. Синягина. -М., 2001.-184 с.
5. Сутягина, А.С. Влияние стилей семейного воспитания на социализацию младшего школьника /А.С. Сутягина // Новая наука: Теоретический и практический взгляд, 2016. – №6-2 (87). – С. 81-83
6. Ахметова, З.А. Влияние родительских (материнских) установок на жизнестойкость личности гиперактивных подростков /Н.С. Ткаченко, З.А. Ахметова // Педагогический журнал Башкортостана. 2019. №3 (82), С.33-42 <https://elibrary.ru/item.asp?id=39174905>
7. Рынзина, А.Г. Влияние стиля семейного воспитания на толерантность личности в юношеском возрасте /А.Г. Рынзина, Н.С. Ткаченко // Заметки ученого. 2019. № 2. С.120-125 <http://nauka-prioritet.ru/wp-content/uploads/2019/04/%D0%A4%D0%B5%D0%B2%D1%80%D0%B0%D0%BB%D1%8C-2019.pdf>
8. Овсяникова, Е.А. Влияние детско-родительских отношений на выбор подростками копинг-стратегий / Е.А. Овсяникова, Н.С. Ткаченко // Научные ведомости Белгородского Государственного Университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. №26 (197) Вып.24. С.162-169.

### **ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ РУКОВОДИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

***Ланских М.В.***

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет,  
доцент кафедры возрастной и социальной психологии, г. Белгород, РФ*

***Богдан Ж.Б.***

*Национальный технический университет «Харьковский политехнический  
институт», г. Харьков, Украина*

*Аннотация:* в статье рассматриваются факторы, выдвигающие требования к личности руководителя современной организаций. Показано, что стремление руководителя соответствовать данным требованиям является важным условием успеха в разработке и реализации программ его личностно-профессионального саморазвития. Представлен алгоритм основных этапов личностно-профессионального саморазвития руководителя.

*Ключевые слова:* руководитель, требования к современному руководителю, саморазвитие, личностно-профессиональное саморазвитие руководителя, алгоритм саморазвития руководителя.

## PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF THE HEAD OF A MODERN ORGANIZATION

**Lanskikh M.V.**

Belgorod National Research University, Belgorod, Russia

**Bogdan Zh.B.**

*National technical University "Kharkiv Politechnical Institute", Kharkiv, Ukraine*

*Abstract:* the article considers the factors that make demands on the personality of the head of modern organizations. It is shown that the desire of the manager to meet these requirements is an important condition for success in the development and implementation of programs for personal and professional self-development. The algorithm of the main stages of personal and professional self-development of the manager is presented.

*Keyword:* manager, requirements for a modern manager, self-development, personal and professional self-development of the manager, the algorithm of self-development of the manager.

Осуществление инновационных преобразований во всех подсистемах и компонентах организации как управляемого объекта так или иначе затрагивает всех людей, связанных с ней. Однако наибольшая нагрузка в процессах обновления ложится, прежде всего, на руководителей организации. Именно руководителям необходимо осознавать, что без их готовности к постоянному самообновлению через саморазвитие невозможно рассчитывать на успех организации.

Одним из важных шагов в саморазвитии личности руководителя является понимание им тех специфических требований, которые порождаются самой ситуацией развития организации и предъявляются к нему, как представителю административно-управленческого аппарата. В связи с этим возникает вопрос, связанный с изучением внешних и внутренних факторов (по отношению к личности и деятельности руководителя организации), выдвигающих актуальные требования к руководителям всех уровней управления в организации.

На сегодняшний день выделяют три группы внешних факторов, влияющих на актуализацию требований к руководителям современных организаций. К ним можно отнести следующие: ситуацию в государстве (политическая и экономическая стабильность, уровень инфляции, уровень развития науки и техники, национальные традиции и др.), так называемые «отраслевые» факторы (технологические особенности отрасли, уровень культуры населения как потребителя, актуальность и востребованность выпускаемой продукции, поставщики, конкуренты и т.д.) и внутриорганизационные факторы (особенности выпускаемой продукции, масштабы производства, используемые в производстве помещения, оборудование и сырье, уровень общекультурных и профессиональных компетенций персонала организации и др.). Влияние каждого из перечисленных факторов на выбор конкретным руководителем своего пути саморазвития очень индивидуально. И все перечисленные внешние факторы безусловно очень важны. Однако, при всей важности данных факторов, решение о преобразовании личностных качеств и изменении собственной деятельности всегда принимает сам руководитель.

В качестве внутренних факторов, побуждающих руководителя соответствовать актуальным на сегодняшний момент требованиям, можно

выделить: желание создать крупную высокоприбыльную организацию; потребность в лидерстве и власти; осознание недостаточности достигнутых результатов и желание их улучшения; высокий уровень профессиональных притязаний; потребность в самораскрытии, самоутверждении, самосовершенствовании и самоактуализации; желание повысить свой престиж и улучшить собственный имидж; потребность в причастности к значимому делу и в контактах с интересными и высокопрофессиональными людьми; потребность быть частью «команды» и т.д.

Безусловно, каждый руководитель, самостоятельно принимает решение, на какие внешние и внутренние факторы ему ориентироваться, осознавая необходимость принятия требований к своей личности и профессиональной деятельности.

По нашему мнению, еще одним важным фактором, позволяющим актуализировать требования к современному руководителю, является программа развития самой организации. Из данной программы видно, кем, чем и как нужно будет в дальнейшем управлять руководителю и, соответственно, какими общекультурными и профессиональными компетенциями необходимо ему обладать для этого. К таким компетенциям можно отнести: знание особенностей управленческой деятельности; понимание личных ценностей и их влияние на профессиональную деятельность; умение ставить личные цели, не доминирующие над целями организации и не противоречащие им; умение управлять собой; знать техники саморазвития и обладать навыками их применения; обладать навыками применения творческого подхода в управлении и, в частности, в решении конкретных производственных вопросов и задач; способность сформировать высокопрофессиональный коллектив; умение влиять на людей и управлять ими; умение обучать персонал своей организации и быть для них примером в выполнении профессиональных задач.

На основании всего вышперечисленного можно выделить следующие личностные и профессиональные особенности и качества современного руководителя:

- наличие специального управленческого и/или психологического образования,
- инициативность и внутренняя свобода;
- готовность к инновациям;
- готовность к разумному риску;
- упорство и настойчивость;
- рациональность и критичность;
- нацеленность на успех;
- ориентация на стратегическое планирование;
- самостоятельность в принятии решений и готовность нести за них ответственность;
- готовность к открытому диалогу, дискуссии;
- ориентация на работу в команде;
- безграничная вера в производимые товары и/или предоставляемые услуги;
- понимание и осознание своих сильных и слабых сторон;
- готовность к постоянному саморазвитию и т.д.

Стремление каждого руководителя соответствовать требованиям, выдвигаемым современным обществом, является важным условием успеха в

разработке и реализации программ его личностного и профессионального саморазвития.

В психолого-педагогической литературе существует много подходов к рассмотрению понятию «саморазвитие». Так, авторы [1] под саморазвитием понимают процесс активного и последовательного необратимого качественного изменения психологического статуса личности. Г.К. Селевко саморазвитие рассматривает как осознаваемое и неосознаваемое развитие, управляемое самой личностью, и в котором в субъективных целях и интересах самой личности целенаправленно формируются и развиваются ее качества и способности [2].

Ряд специалистов считают, что саморазвитие может быть личностным, а может быть и профессиональным. И они кардинальным образом отличаются друг от друга, так как у них разные цели. Личностное саморазвитие, по их мнению, подразумевает развитие персональных качеств, которые заложены внутри каждого человека на генетическом уровне и при развитии которых человек открывает в себе что-то новое. Под профессиональным саморазвитием они подразумевают самосовершенствование своих компетенций и качеств, которые будут способствовать повышению результативности в профессиональной деятельности.

Мы же относимся к тем исследователям, которые считают, что эти два процесса неразделимы: человек, развиваясь как личность, развивается и как профессионал. И наоборот, развитие человека как профессионала, специалиста своего дела, позволяет ему развиваться как личности. Таким образом, мы говорим о целостном процессе личностно-профессионального саморазвития личности руководителя.

Достижение целей саморазвития требует осмысленной деятельности руководителя по самосовершенствованию, постоянной и трудоемкой работы над собой. Как и всякое развитие, саморазвитие личности руководителя должно привести его в новое качественное состояние и улучшить его профессиональную деятельность.

Важность данной проблемы настолько велика, что руководителю организации необходимо принять взвешенное и ответственное решение о начале работы над самим собой, о переводе самого себя в режим саморазвития. Данное решение является для руководителя начальным этапом в процессе его самосовершенствования. Основанием для принятия такого решения может являться наличие осознанных мотивов, уверенность в успехе, ситуация внутри организации и вокруг нее, имеющиеся в организации проблемы, знание технологий саморазвития и др.

На сегодняшний день существует большое количество подходов к планированию индивидуального развития и саморазвития, профессиональной карьеры руководителя. Они могут быть основаны как на краткосрочном, так и стратегическом планировании.

В общем, алгоритм личностно-профессионального саморазвития руководителя организации можно представить в следующем виде:

- принятие решения о необходимости саморазвития;
- разработка программы саморазвития (выбор технологий, способов, форм и др.);
- реализация программы;
- корректировка (при необходимости) программы или хода работы по саморазвитию;

- анализ выполнения программы;
- постановка новых целей и задач.

Правильно составленная индивидуальная программа личностно-профессионального саморазвития на «выходе» – это закономерный результат соответствующего обеспечения на «входе» и продуктивной деятельности в процессе ее реализации.

Таким образом, саморазвитие руководителя организации является важным и, по нашему мнению, ключевым этапом развития современной организации.

### **Библиографический список:**

1. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / Авторы-составители Олешков, М.Ю. и Уваров, В.М. – М.: Компания Спутник+, 2006. – 191 с.
2. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. – В 2-х т., Т. 1. – М.: Народное образование, 2006. – 806 с.

## **ЛИЧНОСТНАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП**

*Шкилев С.В.*

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет,  
доцент кафедры возрастной и социальной психологии, г. Белгород, Россия*

*Аннотация:* в статье идет речь об особенностях соотношения личностной и профессиональной направленности руководителей разных возрастных групп. Направленность личности руководителей характеризуется преобладанием мотивов собственного благополучия и стремлением к взаимодействию с ориентацией на результат.

*Ключевые слова:* личность, профессиональная направленность, руководитель, мотив, развитие, группа.

## **PERSONAL AND PROFESSIONAL ORIENTATION OF LEADERS OF DIFFERENT AGE GROUPS**

*Shkilev S. V.*

*Belgorod National Research University, Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod, Russia*

*Annotation:* The article deals with the peculiarities of the relationship between the personal and professional orientation of the leaders of different age groups. The personality orientation of managers is characterized by the prevalence of motives for their own well-being and a desire for result-oriented interaction.

*Key words:* personality, professional focus, leader, motive, development, group.

В отечественной психологии среди ведущих системообразующих характеристик личности выделяют ее направленность. Такой взгляд на направленность как важнейшую характеристику личности, главный компонент в ее структуре и как универсальную основу для любых ее проявлений просматривается в различных подходах изучения психики: «деятельностного», «личностного», психологии отношений, психологии установки (в трудах Б.Г. Ананьева, Л.И.

Божович, Б.И. Додонова, А.Н. Леонтьева, М.С. Неймарк, С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе, Д.И. Фельдштейна, и др.). Знание содержания и структуры направленности субъекта дает представления о преобладающей ориентации его мыслей и стремлений, позволяет оценить и прогнозировать его поступки и их мотивы.

Проблема личностного и профессионального становления субъектов образования приобретает особую актуальность и новое звучание в контексте современных тенденций общественного развития. И основой успешного профессионального становления является высокий уровень развития личности специалиста, являющийся условием, обеспечивающим возможность системного видения профессиональной деятельности, построения концепции своей профессиональной деятельности и ее развития.

Значимость изучения личностной и профессиональной направленности руководителя состоит в том, что это позволяет ему более четко наметить стратегию жизненного пути и оценить успехи, достигнутые в ходе ее реализации.

В контексте нашего исследования, нас интересовал ответ на вопрос: каково соотношение личностной и профессиональной направленности руководителей разных возрастных групп?

В качестве гипотезы выступило предположение о том, что существуют особенности в соотношении личностной и профессиональной направленности у руководителей разных возрастных групп, а именно: направленность личности руководителей в возрасте от 21 года до 35 лет характеризуется преобладанием мотивов собственного благополучия и стремления к взаимодействию с ориентацией на результат, тогда как у руководителей, возраст которых 35-60 лет преобладают мотивы, связанные с общественным предназначением профессии, деловая направленность и ориентация на процессно-результативную деятельность.

В качестве методик нами использовались следующие:

- 1) Методика «Изучение направленности» (В. Смекала и М. Кучера); [1]
- 2) Методика исследования эмоциональной направленности личности (Б.И. Додонов); [2]
- 3) Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (О.Ф. Потемкина). [2]

В исследовании принимали участие руководители предприятий и учреждений г. Белгорода в количестве 60 человек, в возрасте от 21 до 60 лет.

Если мы посмотрим результаты руководителей в возрасте от 21 до 35 лет, то здесь на первом месте выступает направленность личности на «на себя» (50%). Эти руководители ожидают прямого вознаграждения и удовлетворения независимо от того, какую работу и с кем он выполняет. Для 38% руководителей преобладающей направленностью является направленность на «задачу» (общественная направленность), проявляющаяся как доминирующее стремление действовать в интересах других людей, своего коллектива или общества. Данная направленность указывает на высокую интенсивность выполнения заданий, решение проблем, высокую заинтересованность выполнять свою работу как можно лучше.

У 12% преобладает направленность на взаимодействие. При доминировании данного вида направленности руководитель старается поддержать хорошие взаимоотношения, но лишь «на поверхности», что часто

препятствует выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям.

Группа руководителей в возрасте от 35 до 60 лет характеризуется практически равным распределением по типу направленности:

- у 33% преобладающей направленностью выступает направленность на себя, что говорит о том, что они не ставят на первое место решение своих собственных проблем, и не пытаются «заслужить» престиж за счет других, создавая видимость работы. Такой руководитель, чаще всего, бывает занят самим собой, своими чувствами, переживаниями и мало реагирует на потребности окружающих его людей.

- 32% характерна направленность на взаимодействие. Для них главная цель при выполнении работы состоит в общении, сотрудничестве с другими. Таких людей всегда тянет на работу, у них велико желание быть в коллективе, выполнять те или иные общественные поручения.

- у 35% доминирующей является направленность на задачу, что предполагает, что для руководителей главным в работе является решение задачи. Эти люди всегда добросовестно исполняют обязанности, часто стремятся к первенству, единоличному лидерству. Руководитель с деловой направленностью обычно ориентируется на сотрудничество и добивается наибольшей продуктивности труда.

В ходе исследования мы получили данные, касающиеся эмоциональной направленности руководителей.

Для выборки руководителей в возрасте от 21 до 35 лет преобладающей является пугническая направленность, обозначающая желание рисковать и подвергаться опасностям (8,26 баллов). Следующей, менее выраженной эмоциональной направленностью является гедонистическая, обозначающая потребность в удовлетворении собственно внешнего и внутреннего комфорта (6,85 баллов). Глорическая эмоциональная направленность занимает 3 место (6,58 баллов), что говорит об отсутствии стремления к славе и собственному превосходству. За ними следует, практическая направленность (6,3 баллов): данный показатель говорит о том, что у руководителей больше всего выражена потребность активно действовать, достигать поставленной цели, добиваться желаемых результатов, им по душе практическая деятельность, акизитивный тип эмоциональной направленности, который связан с накоплением излишних вещей (6,16 баллов по среднему баллу), гностическая направленность, связанная с потребностью в получении новых знаний (5,9 баллов) и коммуникативная направленность (5,87 баллов), то есть потребность в общении.

В меньшей степени развиты романтическая направленность (4,65 баллов), эстетическая направленность (3,9 баллов), то есть эмоции от прикосновения к прекрасному. А самое низкое значение имеет альтруистическая направленность, характеризующаяся стремлением делиться, содействовать, помогать (3,48 баллов).

В группе руководителей в возрасте от 35 до 60 лет преобладающими типами эмоциональной направленности выступают: гностический стоящий (7,7 баллов) на первой позиции, альтруистический (6,2 балла) и коммуникативный типы (6,5 баллов).

Это говорит о том, что наиболее привлекательной эмоциогенной ситуацией для людей гностического типа является решение сложных познавательных проблем. У руководителей этой группы наблюдается высокий уровень

коммуникативной компетентности, используя ее, они определяют стратегию и тактику общения, они: жизнерадостны, независимы, общительны, открыты, легки в общении.

Руководители с альтруистической направленностью хотят осознавать, что их деятельность полезна людям. Им важен непосредственный контакт с теми, кому они служат, важны и особенно ценны испытываемые при этом эмоции нежности, умиления, сочувствия, сопереживания. В большинстве случаев альтруистический тип способствует формированию действительно самоотверженной личности. Вместе с тем важно иметь в виду, что альтруизм получает то или иное конкретное воплощение в зависимости от многих факторов, и, прежде всего от морально-мировоззренческих взглядов.

Последние позиции занимают акизитивная и романтическая направленности.

Таким образом, мы наблюдаем, что у руководителей в возрасте 35-60 лет ярко выражена потребность отдавать, делиться, содействовать, помогать. Ярко прослеживается стремление к общению, в получении знаний о новом, неизвестном, потребность активно действовать, достигать поставленной цели, добиваться желаемых результатов.

Перейдем к анализу данных, полученных с помощью методики «Диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О.Ф. Потемкиной), представив их наглядно в разрезе сравнения трех групп.

У руководителей в возрасте от 21 до 35 лет наиболее выраженной ориентацией является ориентация на эгоизм (83%) и на власть, а наименее – на альтруизм (4%). У них выражены потребности в достижении, интересной работе и самосовершенствовании, то есть эти руководители стремятся занять свое место в коллективе, продемонстрировать свои способности и возможности, зарекомендовать себя как профессионалов, они в большей степени склонны к тому, чтобы превзойти в данной деятельности других. В результате полученных данных мы установили, что при этом данная группа руководителей в большинстве своем менее ориентированы на трудовую деятельность.

В группе руководителей в возрасте от 35 до 60 лет на первом месте выступает «ориентация на альтруизм», «ориентация на результат». Они ориентируются на альтруистические ценности, часто в ущерб себе, все время используют для того, чтобы что-то сделать, не жалея выходных дней, отпуска и т.д. Труд приносит им больше радостей и удовольствия чем какие-то иные занятия. 32% составляют руководители, ориентирующиеся и на процесс, и на результат.

23% руководителей присуща «ориентация на процесс». Обычно эти руководители более ориентированы на процесс, менее задумываются над достижением результата, часто опаздывают со сдачей работы, их процессуальная направленность препятствует их результативности; ими больше движет интерес к делу, а для достижения результата требуется много рутинной работы, негативное отношение к которой они не могут преодолеть. «Ориентация на эгоизм» занимает последнее место в установках личности руководителей, возраст которых от 35 до 60 лет.

Исходя из полученных данных мы видим, что у руководителей в возрасте от 21 до 35 лет результат преобладает над процессом деятельности, что указывает на

достижение результата вопреки суете, помехам, неудачам. На них можно положиться. Зачастую они ориентируются на альтруистические ценности, часто в ущерб себе. Главная ценность для них – свобода в сочетании с трудом: использование своего времени для различного рода занятий (и в выходные, и в отпуск), так труд приносит удовольствие, радость.

У руководителей в возрасте от 21 до 35 лет преобладают такие социально-психологические установки как результат, эгоизм, свободу и власть. Что указывает на то, что они стремятся заниматься только той деятельностью, которая приносит очевидную пользу, приносит видимые результаты. В результате полученных данных мы установили, что данная группа руководителей в большинстве своем менее ориентированы на трудовую деятельность, что они в большинстве ориентированы в трудовой деятельности на личную и общественную значимость этой деятельности.

Определение ведущей ориентации позволило установить, что в процессе трудовой деятельности руководители в возрасте от 35 до 60 лет имеют процессно-результативную ориентацию, ориентацию на свободу, достижение, и личностную значимость, нацелены на достижение результата. Наиболее выраженной ориентацией является ориентация на альтруизм и сам процесс с результатом выполняемой деятельности, а наименее на эгоизм, свободу и деньги.

Критерий Манна-Уитни позволил нам подтвердить значимость различий в установках на результат ( $U= 6592,0$  при  $p \leq 0,05$ ); процесс ( $U= 6420,0$  при  $p \leq 0,05$ ) альтруизм ( $U= 5848,0$  при  $p \leq 0,01$ ); эгоизм ( $U= 3856,0$  при  $p \leq 0,01$ ); свободу ( $U= 4832,0$  при  $p \leq 0,01$ ) и власть ( $U= 5664,0$  при  $p \leq 0,01$ ), во взаимодействии ( $U=4708,0$  при  $p \leq 0,01$ ), установке на задачу ( $U=5705,0$  при  $p \leq 0,01$ ) и в установке на себя ( $U=5674,0$  при  $p \leq 0,01$ ). Также критерий Манна-Уитни позволил подтвердить значимые различия относительно пугнической направленности ( $U=6608,0$  при  $p \leq 0,05$ ), практической направленности ( $U=6048,0$  при  $p \leq 0,01$ ), гностической направленности ( $U=5568,0$  при  $p \leq 0,01$ ), коммуникативной направленности ( $U=5568,0$  при  $p \leq 0,01$ ) и гедонистической направленности ( $U= 5824,000$  при  $p \leq 0,01$ ).

Корреляционный анализ отражает взаимосвязи между эмоциональными установками личности руководителей в возрасте от 21 до 35 лет и типами направленности, социально-психологическими установками личности в мотивационно-потребностной сфере.

Рассмотрим подробнее полученные результаты. Мы видим взаимосвязи между гедонистическими эмоциями и направленность на взаимодействие ( $r= 0,277$ ) и на себя ( $r= 0,263$ ). Это говорит о том, что чем ярче выражены эмоции, связанные с удовлетворением потребности в телесном и душевном комфорте, тем, чем будет направленность, как на себя, так и на межличностное взаимодействие. Это, в свою очередь, является мощным мотивом деятельности и обеспечивает высокий уровень комфортных условий.

Процесс деятельности коррелирует с эстетической ( $r= -0,264$ ) и акизитивной ( $r= 0, 254$ ) направленностью. Чем выше эмоции, возникающие при наличии потребности в накоплении (коллекционировании) вещей, выходящей за пределы практической нужды в них, тем выше будет руководитель ориентирован на процесс выполняемой деятельности, отрицательная же взаимосвязь говорит нам о том, что при выраженной потребности в восприятии прекрасного выражается,

переживание сильных чувств, руководитель этого возраста будет в меньшей степени ориентироваться на процесс.

Также мы можем наблюдать, что высокий уровень эгоизма приводит к низкому уровню выраженности эмоций, связанных с потребностью в получении знаний о новом, неизвестном ( $r = -0,264$ ). При ярко выраженной потребности (высокие баллы) руководитель получает удовольствие от процесса получения знаний.

Обратимся, также и к корреляционному анализу взаимосвязей между эмоциональными установками личности руководителей в возрасте от 35 до 60 лет и типами их направленности, социально-психологическими установками личности в мотивационно-потребностной сфере.

Результаты корреляционного анализа позволяют нам говорить о том, что чем выше альтруистическая направленность, тем выше направленность на процесс ( $r = 0,284$ ), труд ( $r = 0,326$ ). Но также хотелось бы отметить еще один интересный показатель альтруистической направленности и глорических эмоций: чем больше выражен альтруизм у руководителей этой возрастной группы, тем ярче прослеживается потребность в славе, переживании успеха на виду у других людей, в известности ( $r = 0,299$ ). То есть потребности отдавать, делиться, содействовать, помогать. Направленность на других проявляется у него ярко сопутствует и потребность удовлетворения своих внутренних интересах.

Еще одна взаимосвязь наблюдается между направленностью на себя и гедонистическими эмоциями: чем выше направленность на себя, тем меньше руководитель испытывает эмоций, связанных с удовлетворением потребности в телесном и душевном комфорте ( $r = -0,294$ ).

Таким образом, руководители в возрасте от 35 до 60 лет менее ориентированы на результат, более альтруистичны, менее свободолюбивы и не стремятся оказывать влияние на других, тогда как руководители, возраст которых 21-35 лет, ориентированы на результат, более эгоистичны, обнаруживают стремление к свободе и влиянию на других. Показатели ориентации на результат ярко выражены у возрастной группы руководителей 21-35 лет, тогда как у 35-60 летних руководителей наиболее выражена ориентация на процесс совместно, включая и результат, что свидетельствует о наличии разных целей. У руководителей в возрасте от 35-60 лет более значимо наличие качественной консультации, выполнения работы, а для 21-35 летнего руководителя более значим результат его работы. Альтруизм и труд в большей степени, чем эгоизм, свойствен руководителям возраст которых 35-60 лет, а показатели эгоизма и власти, свободу выше у руководителей в возрасте от 21 до 35 лет.

Также мы можем сказать, что для руководителей в возрасте от 35 до 60 лет гностического типа является решение сложных познавательных проблем, им свойственно удовлетворение потребности в познавательной гармонии: стремление нечто понять, проникнуть в сущность явления; неудержимое стремление преодолеть противоречия в собственных рассуждениях, привести все в систему. У них наблюдается более высокий уровень коммуникативной компетентности по сравнению с возрастной группой руководителей 21-35 лет, используя ее, более зрелые руководители определяют стратегию и тактику общения. Также, мы наблюдаем, что у них также ярко выражена потребность отдавать, делиться, содействовать, помогать.

Тип направленности у руководителей в возрасте от 21 до 35 лет характеризуется интересом к соперничеству, риску и борьбе, а также глорическим

типом, отвечающий за потребность в самоутверждении, почете и славе. Из этого можно сделать вывод, что руководителям этой возрастной группы, наоборот, присуще желание рисковать и подвергаться опасностям.

В то же время более зрелые руководители характеризуется большей гармоничностью и согласованностью по сравнению с руководителями в возрасте от 21 до 35 лет. Это обозначает их потребность в удовлетворении собственно внешнего и внутреннего комфорта.

Таким образом, мы можем сказать, что наша гипотеза о том, что существуют особенности в соотношении личностной и профессиональной направленности соотношение видов направленности руководителей разных возрастных групп, полностью подтвердилась.

### **Библиографический список:**

1. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара: 2008.
2. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: 2002.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ В ПЕРИОД МОЛОДОСТИ**

**Куркина А.О.**

*МГПИ имени М. Е. Евсевьева, студентка, г. Саранск, Россия*

**Яшкова А.Н.**

*МГПИ имени М. Е. Евсевьева, доцент, г. Саранск, Россия*

*Аннотация:* в статье рассматриваются различные аспекты понимания самоактуализации и удовлетворенности жизнью в период молодости, а также описываются результаты эмпирического исследования. Полученные результаты позволяют увидеть специфику и различную связь между шкалами самоактуализации личности и её жизненной удовлетворенностью, что может помочь молодым людям увидеть свои трудности и их причины.

*Ключевые слова:* самоактуализация, удовлетворенность жизнью, субъективное благополучие, период молодости, ранняя зрелость.

## **RELATIONSHIP OF SELF-ACTUALIZATION AND SATISFACTION WITH LIFE DURING YOUTH**

**Kurkina A. O.**

*Mordovian State Pedagogical Institute, student, Saransk, Russia*

**Yashkova A. N.**

*Mordovian State Pedagogical Institute, docent, Saransk, Russia*

*Аннотация:* The article discusses various aspects of understanding self-actualization and life satisfaction during youth, as well as describes the results of an empirical study. The results obtained allow us to see the specifics and different relationships between the scales of self-actualization of the individual and his life satisfaction, which can help young people to see their difficulties and their causes.

*Ключевые слова:* self-actualization, life satisfaction, subjective well-being, youth, early adulthood.

Самоактуализация и удовлетворенность жизнью являются актуальными темами для молодежи, так как в реальном мире социальные и трудовые отношения требуют активность личности, от которой она желает получать положительный результат и удовлетворение.

Проблемами развития самоактуализации и удовлетворенностью жизнью занимались многие ученые, к примеру, Р. Ассаджоли, М. Бубер, В.П. Герасимов, К. Гольдштейном, В.А. Зобов, А. Маслоу, В. Н. Каласьев, В. Франкл, О. А. Цветкова и др.

В настоящее время самоактуализация рассматривается как наивысшая потребность в актуализации личности собственного потенциала и ресурсов, особенно при преодолении трудностей, при принятии решения, а также при достижении цели.

Вклад в изучение темы самоактуализации внесли В.А. Зобов и В. Н. Каласьев, которые выделили показатели результата самореализации:

- внешняя продуктивная деятельность;
- мера удовлетворенности процессом в деятельности;
- наличие или отсутствие нервно-психических затрат [1].

Удовлетворенность жизнью имеет ощущение субъективного благополучия и счастья. Данное понятие рассматривается как оценка личностью объективных событий жизнедеятельности, своих социальных взаимосвязей и конечно самого себя.

Согласно исследованиям Г.Л. Пучковой, существуют три компонента субъективного благополучия: когнитивный, эмоциональный, мотивационно-поведенческий, которые взаимосвязаны между собой и влияют на общую удовлетворенность жизнью [3].

Л. В. Куликов классифицирует следующие виды благополучия: социальное, духовное, физическое, материальное, психологическое. Именно психологическое благополучие отражает и включает удовлетворенность жизнью [2].

Удовлетворение потребностей детерминировано определенными закономерностями:

1. Наличие фрустрации при удовлетворении базовых потребностей приводит к возникновению тяжелых эмоциональных состояний и общей неудовлетворенности жизнью.

2. Удовлетворение одних потребностей ведет к возникновению других.

3. При регулярном неудовлетворении происходит инволюция системы потребностей [4].

Говоря про период молодости, то в это время много наблюдается попыток самореализации в различных сферах жизни, особенно в профессиональной деятельности. Молодые люди ставят много целей для поиска работы, овладения профессией и должностью, получения наивысшего результата, что приводит к удовлетворенности к жизни или её разочарованию [5].

В связи с рассмотренным материалом целью эмпирического исследования стало изучение взаимосвязи самоактуализации и жизненной удовлетворенности в период молодости. В качестве испытуемых выступили 20 человек в возрасте от 21 до 30 лет, которые добровольно согласились на констатирующий эксперимент.

В результате анализа психолого-педагогической литературы были подобраны методики для изучения самоактуализации и жизненной удовлетворенности в период молодости: Самоактуализационный тест (Э. Шостром, модификация Ю. Е. Алешиной и др.), тест «Индекс жизненной удовлетворенности» (ИЖУ) (адаптация Н. В. Паниной), а также методы математической обработки данных (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Результаты, полученные в ходе проведения исследования с помощью корреляции между показателями самоактуализации и удовлетворенности жизнью. Полученные результаты сводных корреляций, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты корреляции самоактуализации и удовлетворенности жизнью  
в период молодости

Шкала самоактуализации	Шкала жизненной удовлетворенности					
	Индекс жизненной удовлетворенности	Интерес к жизни	Последовательность в достижении целей	Согласованность между поставленными и достигнутыми целями	Положительная оценка себя и собственных поступков	Общий фон настроения
поддержка	0,621*	0,37	0,408	0,555*	0,465*	0,516*
ориентация во времени	0,627*	0,559*	0,687*	0,352	0,624*	0,718*
ценностная ориентация	0,705*	0,479*	0,398	0,715*	0,299	0,362
гибкость поведения	0,355	0,328	0,115	0,214	0,449	0,312
сензитивность	0,424	0,53*	0,305	0,463*	0,218	0,261
спонтанность	0,593*	0,469*	0,376	0,628*	0,397	0,446
самоуважение	0,719*	0,522*	0,518*	0,669*	0,54*	0,447
самопринятие	0,558*	0,32	0,276	0,615*	0,537*	0,413
представления о природе человека	0,275	0,225	0,288	0,328	0,028	0,135
синергия	0,407	0,389	0,359	0,415	0,33	-0,016
принятия агрессии	0,182	0,226	-0,038	0,372	0,305	0,212
контактность	0,302	0,148	0,141	-0,257	0,394	0,297
познавательные потребности	0,401	0,409	0,476*	0,082	0,144	0,176
креативность	0,077	-0,525*	-0,019	0,082	-0,011	0,002

По таблице 1 видна взаимосвязь нескольких показателей:

1. Выявлена взаимосвязь уровня жизненной удовлетворенности и следующих показателей самоактуализации:

– корреляция с поддержкой обусловлена умением человека руководствоваться собственными ценностно-смысловыми ориентирами, ранее полученным опытом и мнением окружения для эффективной реализации собственного потенциала;

– ориентация во времени предполагает восприятие прошлого, как основу для переосмысления полученного опыта для его последующего применения в различных ситуациях и осуществления целеполагания;

– ценностные ориентации, как степень осознания и устойчивости мировоззренческих ориентиров, влияют на уровень удовлетворенности жизнью, где важным фактором субъективного благополучия в различных сферах жизни для молодых людей становится обмен мировоззрением в системе социальных взаимосвязей;

– корреляция со спонтанностью прослеживается в наличии потребности к реализации внутренних стимулов личности во взаимодействии и взаимоотношениях с окружающей действительностью;

– корреляция со шкалой самоуважения прослеживается на основе базовой потребности в любви и принятии. Самоактуализация может осуществиться лишь при осознании человеком своих качеств и их адекватной оценке;

– самопринятие является фундаментальным компонентом субъективного благополучия, так как имеет прямую связь с восприятием и одобрением. Противоречие между «Идеальным» и «Реальным Я» выступает причиной возникновения кризиса идентичности.

2. Взаимосвязь интереса к жизни прослеживается со следующими показателями самоактуализации:

– корреляция с ориентацией во времени обусловлена использованием времени, как ресурса для осмысления и использования полученного опыта, в освоении новых сфер жизнедеятельности, в том числе, в профессиональном становлении;

– корреляция с ценностными ориентациями прослеживается в связи с необходимостью принятия и переоценки мировоззренческих ориентиров в процессе деятельности или взаимодействия с обществом. В период молодости это происходит во время обретения социальной зрелости;

– корреляция с сензитивностью обусловлена снижением интереса к решению проблем через получение нового опыта или преодоление негативных эмоций по отношению к событиям. В период ранней зрелости сензитивность препятствует самореализации в различных сферах жизни;

– спонтанность коррелирует с интересом к жизни через необходимость самовыражения при установлении близких связей с людьми, в творческом подходе к решению нестандартных задач и эффективной самореализации, что способствует повышению уровня интереса к жизни;

– взаимосвязь с самоуважением является следствием влияния эмоциональной составляющей самооценки на процесс жизнедеятельности, так как неадекватное самовосприятие препятствует актуализации потенциала в различных сферах жизни в полной мере;

– креативность имеет обратную корреляцию, основанную на том, что уход в творчество препятствует адекватному восприятию мира и снижает интерес к реальной жизни.

3. Последовательность в достижении целей коррелирует со следующими характеристиками:

– корреляция с ориентацией во времени прослеживается за счет использования предшествующего опыта в постановке и достижении цели. В период молодости умение сосредоточиться на решении проблемы в настоящем

времени, с учетом сведений прошлого и прогноза будущего является залогом успешного построения карьеры;

- взаимосвязь с самоуважением обусловлена умением оценивать ресурсы организма во время целеполагания и выбора оптимальных способов достижения намеченных планов, чтобы выгодно и полноценно реализовать личностный потенциал;

- наличие корреляции с познавательными потребностями исходит из того, что планирование и воплощение в жизнь поставленных целей и задач определяется шириной кругозора и интересом к особенностям различных сфер

4. Обнаружена корреляция согласованностью между поставленными и достигнутыми целями и следующим характеристиками:

- наличие взаимосвязи со шкалой поддержки обосновано сопоставлением молодого человека планируемых и достигнутых целей при оценке результатов своей деятельности на данный момент времени;

- ценностные ориентации, заложенные в цель деятельности, взаимосвязаны с мировоззрением самой личности, поэтому развитие представлений индивида о мире и себе влияет на конечный результат деятельности;

- сензитивность или комплекс неполноценности могут негативно отразиться на выполнении задач, возникающих в процессе деятельности. Профессиональная среда, в которой люди на стадии молодости стремятся добиться успеха, требует гибкости и креативности мышления;

- корреляция со спонтанностью прослеживается за счет связи перестройки мировоззрения или удовлетворения потребности иным путем, чем планировалось ранее, и итогового результат деятельности может обретать различные формы;

- адекватный и точный анализ собственных ресурсов или самоуважение выступает возможностью соотнесения желаемого образа результата и теми средствами, которыми располагает человек на данный момент;

- самопринятие коррелирует с согласованностью между поставленными и достигнутыми целями на основе необходимости признания человеком наличия у себя конкретных достижений и неудач, которые могут служить опытной базой для дальнейшей самоактуализации.

5. Проанализирована корреляция между положительной оценкой себя и своих поступков и следующих характеристик:

- корреляция со шкалой поддержки обусловлена влиянием положительной оценки себя и своих поступков на отношение личности к собственным убеждениям, целям и мировоззрению. Степень опоры личности на ее ценностные ориентации обуславливает уровень воздействия общества на успешность ее деятельности;

- позитивное отношение человека к своей личности определяет особенности его восприятия своей динамики изменений во времени, а также оценку событий через призму индивидуальных убеждений;

- положительное самовосприятие является фундаментом успешной жизнедеятельности, так как охватывает все качества личности в различных сферах функционирования. Оно входит в основу самоактуализации и раскрытия новых возможностей личности;

- безоценочное принятие личностью характерных ей черт и особенностей создает благоприятные условия для дальнейшего саморазвития.

б. Выявлена корреляция между общим фоном настроения и такими характеристиками, как:

– умение ориентироваться на собственное мировоззрение или поддержка с учетом регулярного возникновения тех или иных потребностей обеспечивает минимизацию негативного влияния на эмоциональный фон человека;

– восприятие целостности времени без заикливания на одном из отрезков обеспечивает полноценную эмоциональную вовлеченность личности в каждый момент времени.

Полученные результаты позволяют увидеть специфику и различную связь между шкалами самоактуализации личности и её жизненной удовлетворенностью, что может помочь молодым людям увидеть свои трудности и их причины.

### **Библиографический список:**

8. Зобов, Р. А. Человечествознание: самореализация человека: учебник / Р.А. Зобов, В. Н. Келасьев. – СПб.: Санкт-Петербургский ун-т, 2008. – 459 с.

1. Куликов, Л.В. Психология настроения личности: автореф.дис. ... д-ра психол. наук / Л. В. Куликов. – СПб.: Санкт-Петербургский ун-т, 1997. – 428 с.

2. Пучкова, Г.Л. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Г.Л. Пучкова; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Хабаровск, 2003. – 163 с.

3. Фрейджер, Р. Теории личности и личностный рост / Р.Фрейджер, Д. Фэйдимен. – СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 657 с.

4. Яшкова, А.Н. Возрастная психология / А. Н. Яшкова, Н. Ф. Сухарева; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2011. – 101 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ГОРОДСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЭКСТРЕМИСТСКИХ УСТАНОВОК У МОЛОДЕЖИ\***

*Тукузова А.А.*

*ФГАОУ ВО "Волгоградский государственный университет", магистрант кафедры психологии и педагогики, психолог лаборатории общей и экспериментальной психологии кафедры психологии и педагогики, Волгоград, Россия*

*Голубь О.В.*

*ФГАОУ ВО "Волгоградский государственный университет", к. психол. н., доцент кафедры психологии и педагогики, Волгоград, Россия*

*\*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Администрации Волгоградской области в рамках научного проекта № 19-413-340012*

*Аннотация:* выявлено, что городская идентичность влияет на развитие экстремистских установок у молодежи. Город проживания оказывает влияние на установку "ксенофобия". Выраженность фанатизма, ксенофобии и толерантности зависит от особенностей мотивационного и поведенческого компонентов идентичности.

*Ключевые слова:* экстремизм, экстремистские установки, молодежь, городская идентичность, психологическое здоровье, фанатизм, национализм, ксенофобия, авторитаризм.

## FEATURES OF CITY IDENTITY AS A FACTOR OF DEVELOPMENT OF EXTREMIST SETTINGS IN YOUTH

**Tukuzova A.A.**

*Volgograd State University, graduate student of the department of psychology and pedagogy, psychologist of the laboratory of general and experimental psychology of the department of psychology and pedagogy, Volgograd, Russia*

**Golub O.V.**

*Volgograd State University", candidate of psychological sciences, associate professor of the department of psychology and pedagogy, Volgograd, Russia*

*Abstract:* it was revealed that urban identity affects the development of extremist attitudes among young people. The city of residence influences the installation of "xenophobia". The severity of fanaticism, xenophobia and tolerance depends on the characteristics of the motivational and behavioral components of identity.

*Keywords:* extremism, extremist attitudes, youth, urban identity, psychological health, fanaticism, nationalism, xenophobia, authoritarianism.

Проблема экстремизма является одной из значимых проблем современного государства. Ее решением занимаются ученые в различных научных областях: криминологии и политологии (Д.З. Зиядова, В.Г.Крючков) [1]; этике и религиоведении (С.В. Рыжова) [4]; социологии (Е.В.Некрасова) [2] и психологии (А.Ш. Гусейнов; С. М. Ситяева, С. В. Яремчук; Михайлова О.Ю., Романко О.А; Е.А. Липина; Ю.М. Антонян Е.Н. Юрасова; М.Х. Шагапсоева; К.В. Злоказов и др.) [5;6]. В психологических науках проблема требует новых подходов через обращение к смежным феноменам. В нашем исследовании, внимание было обращено на феномен экстремистских установок – готовности к совершению экстремистской деятельности. Имеющиеся у человека экстремистские установки нарушают его когнитивное, личностное и социальное развитие, а также могут негативно влиять на поведение других членов малых групп, нарушать социальные отношения внутри группы, провоцировать конфликты, оказывать воздействие на все психические процессы каждого члена группы, изменять коллективное мышление, приводить к развитию страхов, панике, а главное – к совершению преступлений. Количество зарегистрированных преступлений экстремистской направленности по данным портала правовой статистики с каждым месяцем возрастает. В свою очередь, экстремистские преступления приводят к смертности большого числа населения и изменению демографических показателей страны в целом – в этом заключается актуальность исследования. В процессе анализа научной литературы, нами были выявлено, что феномен экстремистских установок недостаточно изучен с точки зрения взаимовлияния с городской идентичностью, а также экстремистские установки недостаточно исследованы у жителей разных городов. Поэтому данный феномен был рассмотрен через обращение к феномену городской идентичности. Цель исследования заключалась в выявлении экстремистских установок молодежи в зависимости от особенностей их городской идентичности.

Для эмпирического исследования были использованы следующие методы и методики: методика "Структура городской идентичности" А.А. Озеринной; "Опросник идентичности с городом" С.А. Литвиной, О.И. Муравьевой; методика "Экстремистские установки в молодежной среде" К.В. Злоказова; методика "Шкала фашизма", разработанная Т. Адорно, Э. Френкель-Брунsvик, Д.Левинсоном,

Р. Сэнфордом; экспресс-опросник "Индекс толерантности", автором которого являются Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаева, Л. А. Шайгерова.

Для обработки данных была использована программа SPSS Statistics версия 22.0 for Windows: методы описательной статистики, частотный, однофакторный дисперсионный анализы данных.

В исследовании приняли участие 89 человек (29-мужского пола, 60-женского), возраст которых составил 19-30 лет. 28 респондентов – жители г. Волгоград, 27 – жители г. Москва; 25 – жители г. Санкт-Петербург, 9 человек – жители других городов (Краснодар, Брянск, Архангельск, Казань, Тверь, Симферополь, Магнитогорск).

При исследовании экстремистских установок, мы обращались к позиции автора анкеты "Экстремистские установки в молодежной среде" – К.В. Злоказова, где под данным феноменом ученый понимал "Нетерпимость и убежденность, нетерпимость – в ключе готовности к действиям – деструктивным по своей природе, сопряженным с насилием, уничтожением, искоренением чужого и чуждого" [6, с. 221]. Городскую идентичность мы исследовали с точки зрения автора методики "Структура городской идентичности" А.А. Озеринной и понимали как. "Социально-психологический феномен, отражающий осознание личностью своей принадлежности к городскому сообществу, выраженное в определенном отношении к городу и его жителям и проявляющееся в соответствующем городском поведении" [3, с. 138].

В ходе эмпирического исследования были получены следующие результаты:

1. Большинству молодежи соответствуют низкие значения экстремистских установок "фанатизм", "национализм", "ксенофобия" и "авторитаризм". То есть опрошенные респонденты не склонны к совершению экстремистских действий.

2. Город проживания оказывает влияние ( $p \leq 0,05$ ) на экстремистскую установку "ксенофобия". Высокие значения данного параметра – у жителей городов Брянск и Тверь. Низкие значения – у жителей городов Санкт-Петербург, Краснодар, то есть именно они наиболее терпимо относятся к приезжим, иностранным и другим непохожим на них людям. У жителей г. Волгоград и г. Москва – средние значения.

3. Мотивационный компонент городской идентичности оказывает влияние ( $p \leq 0,05$ ) на экстремистскую установку "фанатизм". При этом низкий уровень компонента городской идентичности соответствует низким значениям установки "фанатизм", в то время как высокий – высоким значениям рассматриваемой установки. Это означает, что сосредоточенность на религии, увлеченности религиозными ритуалами, признание важности религиозных норм, почитание религиозных канонів и, как следствие, возможность совершения преступлений на религиозной почве, наблюдается в большей степени у той молодежи, которая видит дальнейшие перспективы в городе, в котором проживает, которая хотела бы самостоятельно развивать свой город и войти в его историю, а также не считает нужным эмигрировать из города.

4. Поведенческий компонент городской идентичности оказывает влияние ( $p \leq 0,05$ ) на дополнительный критерий экстремистских установок "социальная толерантность". При этом у жителей городов с низкой выраженностью поведенческого компонента, наблюдается низкий уровень социальной толерантности, а у молодежи с высоким уровнем – высокий уровень толерантности. То есть молодежь, которая не участвует в жизни города, которой не

интересны городские культурные мероприятия, не любит прогулки по своему городу, интолерантно ведет себя с представителями социальных групп, непохожими на ту, к которой относится сама. Например, с психически-больными людьми и преступниками. Молодые люди, которые активно вовлечены в процесс городских действий, стараются принимать разных людей, независимо от их принадлежности той или иной группе.

5. Мотивационный компонент городской идентичности влияет ( $p \leq 0,05$ ) на толерантность как черту личности следующим образом: у молодежи с низким уровнем мотивационного компонента – высокий уровень толерантности, у респондентов со средним уровнем компонента городской идентичности – низкий уровень толерантности, у людей с высоким уровнем показателя – средний уровень толерантности. Это свидетельствует о том, что молодежь, которая не видит перспектив собственного развития в городе, в котором проживает на настоящий момент, и которая желает переехать в другой город, толерантнее относится к окружающему миру и принимает людей разных групп и наций.

Таким образом, наличие и выраженность экстремистских установок зависят от особенностей городской идентичности молодежи. Теоретическая значимость исследования заключается в возможности расширения представления об экстремистских установках и их зависимости от особенностей городской идентичности у психологов, криминалистов и оперативных работников МВД. Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты помогут практикующему психологу в диагностировании и консультировании клиентов по рассматриваемому виду проблем, а также представителям юридической практики в раннем выявлении граждан с экстремистскими установками. Полученные результаты свидетельствуют о том, что существует необходимость в продолжении исследования на более многочисленной выборке и в написании программы тренинга по адаптации с целью профилактики развития экстремистских установок у молодежи.

### **Библиографический список:**

1. Зиядова, Д.З., Крючков, В.Г. Криминологические особенности превращения женщины в экстремистку / Д.З. Зиядова, В.Г. Крючков // Пробелы в российском законодательстве. – 2017. – №2. – С.14-17.
2. Некрасова, Е.В. Молодежный экстремизм и основные направления его профилактики в современном российском обществе / Е.В. Некрасова // Вестник Московского университета. – 2012. – Серия 18: Социология и политология. – № 3. – С. 92-108.
3. Озерина, А.А. Городская идентичность как социально-психологический феномен / А.А. Озерина // Вестник Волгоградского государственного ун-та. – 2016. – Сер. 7, Филос. – № 4 (34). – С.135-139.
4. Рыжова, С. В. Русское самосознание и православная идентичность: между миролюбием и экстремизмом / С.В. Рыжова // Россия реформирующаяся. – 2004. – №4. – С. 318-344.
5. Ситяева, С. М., Яремчук, С. В. Экстремистские установки молодежи в зависимости от sibлинговой позиции\* / С.М. Ситяева, С.В. Яремчук // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017.- Т. 7. – № 6. – С.113-132.
6. Суслонов, П.Е., Злоказов, К. В. Методика проведения социально-психологических исследований по проблемам экстремизма и деструктивности в молодежной среде / П.Е. Суслонов, К.В. Злоказов // Российский науч. журн. – 2013. – № 5 (36). – С. 219–224.

## **V. ПРОБЛЕМА ПСИХОДИАГНОСТИКИ, ПСИХОКОРРЕКЦИИ И ПРОФИЛАКТИКИ НАРУШЕНИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

### **ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРОЕКТИВНЫХ МЕТОДИК**

**Гузенко А.С.**

*Волгоградский Государственный Медицинский Университет, кафедра общей и клинической психологии, студент, Волгоград, Россия*

**Озёрина А.А.**

*Волгоградский Государственный Медицинский Университет, кафедра общей и клинической психологии, доцент, Волгоград, Россия*

*Аннотация:* данная тема является актуальной, так как подавляющее большинство психологов – диагностов в своей работе используют проективные методики, зачастую игнорируя поле проблем, которое образовалось вокруг данных методов. В данной работе выделены основные проблемы проективных методик и даны возможные рекомендации для использования данных методик в своей практике.

*Ключевые слова:* психодиагностика, проективные методики, психология, обзор проблем.

### **THE PROBLEM OF DIAGNOSTIC OPPORTUNITIES OF PROJECTIVE METHODS**

**Gyzenko A. S.**

*Volgograd State Medical University, Department of General and Clinical Psychology, student, Volgograd, Russia*

**Ozyorina A.A.**

*Volgograd State Medical University, Department of General and Clinical Psychology, Associate Professor, Volgograd, Russia*

*Abstract:* This topic is relevant, since the vast majority of psychologists-diagnosticians use projective methods in their work, often ignoring the area of problems that arose around these methods. This article highlights the main problems of projective methods and provides possible recommendations on the use of these methods in their practice.

*Keywords:* psychodiagnosis, projective methods, psychology, overview of problems

В текущих реалиях, множество специалистов в области психологии, а в частности психодиагностики, используют проективные методики, как часть психодиагностического материала. В свою же очередь, проективные методики направлены на изучение индивидуально – психологических особенностей человека, при том условии, что реализуя должным образом клинический подход к изучению человека, они предполагают признание уникальности каждой личности,

ориентацию на целостное изучение и описание человека [2]. При использовании подобного рода методик, специалист стремится не только констатировать особенности актуального состояния человека и актуальный уровень развития его психических свойств, но и выявить причины фиксируемых посредством наблюдения симптомов, изучить их взаимосвязь, а так же выявить картину внутреннего мира, образов и фантазий [13].

Л. Ф. Бурлачук проективные методики характеризовал как приемы опосредованного изучения личности, основа которых заключена в построении специфической, пластичной стимульной ситуации, стремление к разрешению которой способствует актуализации в восприятии соответствующих ситуации тенденций, установок, отношений и других личностных особенностей [3].

Основываясь на идеях С.Л. Франка [10], Е. Т. Соколовой [9] и Л.Ф. Бурлачук [3], можно выделить признаки, в которых заключены основные отличительные особенности проективных методик и создать экспозицию основных проблем.

В первую очередь стоит выделить неопределенность стимульного материала или инструкции. Проективные методики характерны низкой структурированностью предъявляемого стимула или инструкции, что побуждает обследуемого производить реакцию на стимул не с точки зрения его объективного содержания, а исходя из субъективного отношения к нему, исходя из тех интерпретаций, которыми наделяет обследуемый стимульный материал. В этой категории проективные методики показывают себя довольно сомнительно, так как качество апробации, либо же экспериментальных материалов, будет зависеть, скорее всего, во многом от личности специалиста, от его опыта и идей. В качестве примера можно привести методику ТАТ (тематический апперцептивный тест) [5]. С другой стороны, в профессиональной жизни любого психолога будут ситуации, в которых по тем или иным причинам не удастся провести классические стандартизированные методики ввиду индивидуально – личностных особенностей конкретного человека. Те возможности, которые могут предложить проективные методики в подобных ситуациях сложно переоценить.

Далее стоит выделить отсутствие ограничений на особенности и содержание продуцирования ответов обследуемых лиц. В ходе работы с большинством проективных методик респондент не ограничивается в работе со стимульным материалом временными рамками, а также имеет свободу в формулировке содержания ответов, определяет тот объём информации, который он готов «предоставить» о себе психологу-диагносту. Следствием этих условий являются высокая вариабельность индивидуальных ответов на один и тот же стимул, высокая возможность самораскрытия, изучения личностных особенностей человека.

В данной категории остро стоит вопрос об объективности оценки того материала, который предоставит респондент. Если исходить из тезиса Бодалёва А.А. [2], который приводился выше, то выходит, что для каждого человека необходимо вырабатывать свою базу «ключей» к методике, о чём не может идти речи в условиях реальной практики. В виде исключения возможны эксцессы, но они лишь наводят на идею о том, что проективные методики достаточно непрактичны.

Следующим пунктом стоит отметить то, что деятельность обследуемого протекает в атмосфере доброжелательности, при полном отсутствии оценочного отношения со стороны экспериментатора. Ответы, даваемые обследуемым, не

квалифицируются как правильные (верные) или неправильные (неверные). В этой категории главная проблема является собой то, что человек – существо социальное, следовательно, живёт в обществе. В свою же очередь внутри общества, так или иначе, будут существовать метаидеи, которые упираются в позиции «хорошо» или «плохо», так как это простейшие позиции, которые понятны любому члену данного общества. Психическое благополучие человека так или иначе зависит от его моделей поведения. Чем качественней модель поведения входит в социальную парадигму, тем комфортнее человеку, опять же, находиться в данном обществе [12]. Вопрос оценки в психодиагностике – огромное поле для дискурса. Исходя из тезиса выше, вероятнее всего, можно предположить, что оценочные суждения нужны в психодиагностике, пускай умеренно и без радикализма.

Следующий отличительный признак можно выделить как неочевидность целей тестирования. Обследуемый редко догадывается о непосредственном назначении методики, той информации, которая у него запрашивается и является значимой для психолога, а также о типе интерпретации, которая будет использована в ходе обработки его ответов. В рамках этой категории стоит отметить, что на практике у психолога – диагноста будет множество случаев, когда необходимо скрыть истинные цели той или иной методики [6]. Раскрывать этот тезис не имеет особого смысла, так как данное явление несет сугубо положительный характер.

Последним отличительным признаком будет являться глобальный подход к оценке личности. Большинство проективных методик позволяет изучить не только особенности отдельных психических процессов, но дает возможность получить представление о личности в целом. Проективные методики измеряют не ту или иную функцию психики, а своего рода модус личности в ее взаимоотношениях с окружающей средой. Здесь, стоит отметить, проблема кроется именно в размахе и амбициях проективных методов. Вероятнее всего полезнее, в большинстве случаев, исследовать именно конкретные психические процессы, так как это будет эффективней. С другой стороны, как упоминалось ранее, существуют диагностические ситуации, в которых проблема трансформируется в преимущество [11].

Исходя из концепций Романовой Е.С. [7], Н. и М. Семаго [8], Анастаси А. и Урбина С. [1] можно так же выделить недостатки проективных методик.

Среди недостатков проективных методик выделяют: недостаточную стандартизацию проведения и подсчета показателей, что сказывается на возможности корректного сопоставления результатов, полученных при обследовании разных испытуемых; высокую субъективность на этапе обработки и интерпретации результатов проективного обследования; отсутствие нормативных данных (лишь у незначительного количества проективных методик имеются нормативные данные, позволяющие оптимизировать процесс интерпретации результатов).

Критики проективных методик традиционно отмечают слабую психометрическую составляющую. Р.Б. Кеттелл [4] выделял три следующих идеи.

Первая идея – проективная психология оказалась не способной четко сформулировать гипотезу о том, какие слои личности преимущественно отражаются в показателях проективных тестов — открыто проявляющиеся, осознаваемые или, напротив, бессознательные, скрытые.

Вторая идея – интерпретационные схемы не учитывают, что защитные механизмы — идентификация и проекция — могут исказить восприятие проективных стимулов одновременно и притом в разных направлениях

Третья идея – остается дискуссионным вопрос о том, какие именно личностные переменные проецируются — влечения, бессознательные комплексы, динамические аффективные состояния, устойчивые мотивы.

Его идеи на протяжении более чем полувека звучали в диалогах. Множество раз предпринимались попытки опровергнуть их или же, наоборот, подтвердить. Можно сказать, что подобного рода суждения улучшали, в целом, всю проективную психодиагностику, так как чётко обозначали проблемы и подталкивали к поиску их решений.

Проблемы проективных методик – обширное поле для диалога. Данная проблематика не теряла свою актуальность с самого зарождения проективных методов

Подводя итог, стоит сказать, что проективные методы в батарее методик психолога-диагноста вполне уместны, а в некоторых ситуациях даже необходимы. К таким ситуациям можно отнести диагностику с детьми младшего возраста [4]. Так же стоит отметить, что стандартизированные методики с огромным числом апробаций и чёткой картиной непосредственно самой методики, должны так или иначе быть включены в работу с клиентами и составлять некий базис, от которого в дальнейшем можно исходить.

В настоящее время необходимо прорабатывать проблематику проективных методов, так как это широкое поле возможностей для психолога – диагноста и его практической деятельности.

### **Библиографический список:**

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование, 7-е изд. – «СПб». – 2007.
2. Бодалев А. А., Столиц В. В., Аванесов В.С. Общая психодиагностика, изд.-СПб.: «Речь». – 2006.
3. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика, СПб.: «Питер», – 2018.
4. Кетелл Р.Б. Научный анализ личности, 4-изд, изд. – «Речь», – 2007.
5. Леонтьев Д.А. Тематический апперцептивный тест, изд. – «Речь», – 2004.
6. Мисюк М.Н. Судебная психиатрия: учебно методический комплекс для студентов. Изд. «МИУ», – 2009
7. Романова Е. С. Графические методы в практической психологии. — М.: Аспект Пресс, – 2011.
8. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – Изд. «Речь», – 2010.
9. Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности. М. : Изд-во МГУ, – 1980.
10. Цыганков А. С. Эпистолярная биография С. Л. Франка. журн. History of Philosophy, 3 вып., – 2017.
11. Шляпникова И.А. Проективные методы психодиагностики: учебное пособие, Издательство ЮУрГУ, – 2005
12. Ядов В.Л. Стратегия социологического исследования: описание, объяснение, понимание социальной реальности: Учеб, пособие. — 4-е изд., стер. — М.: Омега-Л, – 2009.
13. Яньшин, П. В. Клиническая психодиагностика личности : учебное пособие для вузов / П. В. Яньшин. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, – 2020.

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕТОДИК ДИАГНОСТИКИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

**Высочина О.Д.**

*ФГБОУ ВО ВолгГМУ Минздрава России, студент, Волгоград, Россия*

**Озерина А.А.**

*ФГБОУ ВО ВолгГМУ Минздрава России, доцент, к. псих. н., Волгоград, Росси*

*Аннотация:* в статье описаны методики, предназначенные для диагностики творческого мышления. Приведены ограничения и возможности диагностических процедур, варианты реакций детей на ситуацию диагностики. Описаны особенности исследования творческого мышления детей с неглубокими нарушениями интеллекта.

*Ключевые слова:* психодиагностика творческого интеллекта и креативности, умственная отсталость, исследование школьников, характерные особенности методик на творческое мышление.

## COMPARATIVE ANALYSIS OF CREATIVE THINKING DIAGNOSTICS METHODS

**Vysochina O. D.**

*FSBEI HE VolgGMU of the Ministry of Health of Russia, student, Volgograd, Russia*

**Ozerina A. A.**

*FSBEI HE VolgGMU Ministry of Health of Russia, Associate Professor, Ph.D. N., Volgograd, Russia*

*Resume:* The article describes the techniques designed to diagnose creative thinking. The limitations and possibilities of diagnostic procedures are given, as well as options for children's reactions to the diagnostic situation. Features of the study of creative thinking of children with shallow intellectual impairments are described.

*Key words:* psychodiagnostics of creative intelligence and creativity, mental retardation, study of schoolchildren, characteristic features of techniques for creative thinking.

К изучению творческого интеллекта обращаются многие авторы. В психодиагностической практике также используется достаточно большое количество методик измерения данного психического свойства. Часть из них предоставляет исследователям большие диагностические возможности. Другая часть диагностического инструментария зачастую лишена даже валидации и апробации, имея при этом стройные формулы для подсчёта итоговых баллов и получения количественных показателей, которые трудно научно интерпретировать. В связи с этим в практической психологии обнаруживается проблема, связанная с трудностями выбора надежного инструментария для диагностики творческого интеллекта. Мы считаем, что сравнительная характеристика наиболее качественных научно обоснованных методик позволит, с одной стороны, расширить научное знание в области подходов к измерению интеллекта, а, с другой стороны, поможет практическому психологу осуществить эффективный подбор методов диагностики творческого интеллекта и способностей.

В сфере педагогической психологии сравнительный анализ методик для исследования творческого мышления необходим для осуществления грамотной диагностики данного феномена у школьников. Поскольку сферы работы школьного психолога разнообразны, количество трудовых обязанностей многочисленно, то результаты подобного сравнительного анализа помогут ему ориентироваться в диагностическом инструментарии без значительных временных и трудовых затрат.

Исследование творческого мышления детей с нарушениями интеллекта является довольно затруднительным, так как многие методики не адаптированы под особенности данной категории людей. Существует проблема как большой затраты ресурсов диагноста и исследуемых, так и отсутствие исследований и апробаций методик в данной сфере, в следствии чего встаёт вопрос о правомерности применения стандартных значений к интерпретации результатов полученных в ходе диагностики детей вне нормы интеллекта.

Вышеперечисленные проблемы определяют необходимость включения в структуру сравнительного анализ методик для исследования творческого мышления характеристику особенностей проведения диагностики детей с нарушением интеллекта.

Изучением вопроса природы и состава творческого интеллекта занимались разные зарубежные и отечественные авторы. Но проблема творчества и творческих способностей на сегодняшний день разработана недостаточно. При этом в психологической науке всё же имеется определённый пласт знаний о творческом интеллекте. Истоки исследования данного феномена связаны с именами американских психологов Л. Терстоуна и Дж. Гилфорда.

Л. Терстоун говорил о связи творческих способностей с индуктивным мышлением и некоторыми особенностями восприятия, его работы привели к рассмотрению креативности как способности создавать новые идеи, а также позволили напрямую связывать её с творческими достижениями. Дж. Гилфорд начиная с 1954 г. занимался выделением гипотетических интеллектуальных способностей, стоящих во главе креативности. По итогу работы этого автора было выделено 16 таких способностей (беглость и гибкость мысли, оригинальность и др), которые в последствии вошли в единое понятие – «дивергентное мышление» [6, с.5-8]. Дж. Гилфорд также изучал вопрос связи креативности с IQ. В ходе исследований он получил следующие данные: IQ средний или выше среднего, связан с креативностью линейно — чем выше показатели IQ, тем больше показатель креативности, но, если показатель теста интеллекта выходит за верхнюю границу нормы, он утрачивает взаимосвязь с креативностью.

Не все авторы рассматривают творческое мышление как особое качество или разновидность общих способностей. Н. Марш, Ф. Верной, С. Берт и ряд других исследователей определяют феномен креативности как часть общего интеллекта. Данные предположения строятся на выявленной взаимосвязи прошлого опыта, характера знаний, особенностей окружающей среды и оценок креативности. Д. Гуднау на примере двух детских садов показал, что обучение детей активному манипулированию предметами приводит к более нестандартному их использованию. В. Уорд в своем исследовании увеличил число дивергентных ответов у детей, поместив их в богатую информацией среду.

Также в научном знании встречается обоснование творческого мышления невротами, патологиями мозга и нервной системы. Л. Кронбах склонялся к тому,

что причина креативности заключается в плохой регуляции мыслительного процесса в неумении владеть качественным «просеиванием» идей. Г. Домино выявил взаимосвязь между креативностью детей и наличием у их матерей патологических личностных особенностей. Но при этом Ф. Бэррон и Р. Кеттелл отмечали, что люди, обладающие творческим мышлением меньше подвержены психозам, чем остальное население, но чаще склонны совершать эксцентричные поступки, проявлять отклонения от норм поведения и склонность к самоубийству.

Э. П. Торренс определяет креативность как способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, недостающих элементов, дисгармонии, а творческий акт делит на восприятие проблемы, поиск решения, возникновение и формулировку гипотез, проверку гипотез, их модификацию и нахождение результата [4, с.6]. Разработав свою модель креативности Торренс включил в неё параметр лёгкость (быстрота выполнения заданий), гибкость (способность переключаться с одного класса объектов на другой), оригинальность (минимальность встречаемых ответов на выборке) и точность (проводится аналогия с тестами интеллекта) [3, с.152]. Данный автор предложил теорию «интеллектуального порога», суть которой заключается в понимании, что при IQ ниже 120 баллов интеллект и креативность образуют единый фактор, при преодолении коэффициента по IQ в 120 творческие способности и интеллект становятся независимыми факторами.

Авторам не удалось прийти к единому мнению относительно природы креативности. Но их труды представляют собой богатый теоретический материал, позволяющий психологам современности познавать и исследовать феномен творческого интеллекта.

Целью работы было обобщение данных о существующих методиках для исследования творческого мышления у детей, апробация (пригодных) методик на детях с нарушением интеллектуального развития, для расширения знания о тестировании творческого потенциала данных детей.

Обратимся к первой методике, на наш взгляд позволяющей дать наиболее полную картину творческого потенциала ребёнка. Креативные тесты Вильямса (адаптированные), CAP могут быть использованы для идентификации и оценки наиболее важных факторов, связанных с творческими способностями, которые по мнению автора в какой-то степени присутствуют у всех людей. Методика подходит для исследования детей от пяти до семнадцати лет, но важно обратить внимание, что дошкольников и младших школьников диагностировать можно только индивидуально. Методика построена на исследовании непосредственно творческого мышления, изучении оценки своего творческого потенциала и на выявлении оценки данного феномена со стороны родителей и учителей. При временном затрата на диагностику минут 40-50 минут специалист получает представление о творческом интеллекте ребёнка с разных сторон. Но стоит обратить внимание, что последняя часть теста (шкала Вильямса для родителей и учителей) в большинстве случаев отдаётся на заполнение в домашних условиях, данная особенность может привести к отсрочке получения результата. Данные полученные в ходе диагностики оцениваются с помощью четырех факторов дивергентного мышления: беглость, гибкость, оригинальность и разработанность в образной части теста, опросник даёт возможность оценить насколько любознательными, наделенными воображением, умеющими разбираться в сложных идеях и способными на риск считают себя дети, а по шкале Вильямса

даёт информацию о 8 факторах креативности [5, с. 96-100, 103-115]. С точки зрения исследования креативности данная методика является очень показательной, так как подходит к исследованию этого феномена с разных сторон, что позволяет увидеть не только актуальный уровень креативности и восприятие ребёнком самого себя, но и представление родителей и учителей. Применение данной методики к исследованию креативности можно найти в работе С.Н. Лосевой, направленной на изучение креативности в ситуации исследования музыкальной одарённости школьников [1, с. 84]. Что приводит нас к выводу о возможности применения методики к одарённым детям.

Второй достойной методикой для изучения творческого мышления детей является тест креативности Е. Торренса. (адаптированный вариант). Позволяет оценить уровни развития вербального, образного и звукового творческого мышления, получить представление о качественном своеобразии этих отдельных структур креативности у разных людей. Методика предназначена для исследования детей от пяти до семнадцати лет. Тест содержит в себе три части: вербальную, образную и звуковую. Для России адаптированы только первые две батареи тестов (вербальная и образная). Диагностика вербальной батареей длится около 60 минут, а образной – 45. Полученные данные обрабатываются по ряду критериев, для первой части теста это беглость, гибкость, оригинальность, разработанность, во второй части добавляются показатели по сопротивлению замыканию и названиям. Итоговые показатели считаются по критерию вербальная креативность и образная креативность [5, с. 152-155]. При малом количестве времени работы с методикой процесс обработки напрямую зависит от методички, что делает её не сильно оперативной. Как уже отмечалось процесс проведения требует значительных временных затрат, что снижает удобство использования методики на больших группах школьников (в силу ограниченности времени, отведённого на взаимодействие с ними). При этом методика вызывает у детей большую заинтересованность. Так при апробации данной методики на подростках (11-15 лет) с нарушением интеллекта из 50 исследуемых явная незаинтересованность выявлялась примерно у 10% детей. А у подростков с нормой интеллекта из 20 человек недостаточная мотивация к выполнению заданий была обнаружена у 5% исследуемых (1 человек). Достаточная мотивация к выполнению обнаруживалась и у детей с выраженной патологией интеллектуального развития (верхний порог умственной отсталости умеренной степени), дети и не могли в нужном объёме выполнить задания и искажали сам процесс выполнения, но стремились сделать задания на уровне своего понимания (они чертили палочки там где надо было дорисовать линии, рисовали примитивные рисунки, например превращали недорисованный ломаный полукруг в образной батарее до овала, использовали цвета в рисунках, могли придумать односложное название, хотя в силу имеющегося дефекта не имели возможности самостоятельно его записать). Также дети с более выраженным нарушением реагировали на исследователя и на тетради со стимульным материалом более положительно, чем исследуемые с лучшими показателями интеллектуального развития. Данные дети составили 6% от 50 исследуемых, но их пример доказывает, что даже имея выраженный дефект в интеллектуальной сфере можно иметь стремление проявить своё творчество. Тест также пригоден для исследования взрослых, но сравнение итоговых результатов будет необходимо выполнять по нормативным таблицам американской выборки, так как адаптация теста на взрослом возрастном периоде для России не

проводилась. Пример применения данной методики в диагностике младших школьников есть в исследовании Ожигановой Г.В. Тест Е. Торренса использовался автором для сопоставления и анализа психометрической креативности и интеллекта. Ожиганова Г.В. отмечает, что творческие способности и психометрическая креативность (измеряемая с помощью строго регламентированной психодиагностической ситуации) не связаны [2, с.103,105]. Автор делает акцент на то, что результаты исследования показали отсутствие достоверных корреляций между экспертными оценками реальных творческих достижений и оценками по психодиагностическим методикам Торренса. Что позволяет нам предположить о возможных искажениях в определении уровня творческого мышления при диагностике данным методом.

Третья методика относится к разряду экспресс-методов. Опросник креативности Д. Джонсона, позволяющий быстро и качественно выполнить диагностику креативности. Опросник креативности состоит из восьми пунктов, заключающих в себе характеристики творческого мышления и поведения, которые разработаны специально для обнаружения проявлений креативности, доступных внешнему наблюдению. К исследованию с помощью методики Д. Джонсона могут быть привлечены дети всех возрастов, но с 8 по 11 класс возможен вариант самостоятельного заполнения бланков. Метод прост в использовании и обработке, позволяет увидеть как оценку самого себя, так и оценку личности со стороны (родителями, учителями, сверстниками, экспертом). Оценка пунктов теста осуществляется по пятибалльной шкале, где 1 — никогда; 2 — редко; 3 — иногда; 4 — часто; 5 — постоянно. Общей оценкой креативности является сумма баллов по восьми пунктам (минимальная оценка — 8, максимальная — 40 баллов), полученный итоговый балл сравнивается с нормативной таблицей, что позволяет определить состояние уровня креативности у испытуемого. Метод также оправдан в практике исследователя при работе с большими группами детей. Для заполнения опросника требуется от 10 до 20 минут, но временной параметр зависит от количества испытуемых и опытности заполняющего опросник [5, с. 93-94]. Наибольший интерес у детей вызывает полученный результат, так из 15 исследуемых с нормой интеллекта (исследование в группе) лишь 1 человек после самостоятельного подсчёта своих баллов не включился в обсуждение своего уровня креативности со сверстниками, у остальных наблюдался эмоциональный подъём и стремление к обсуждению, которые дополнялись шутивными оценочными суждениями.

Последняя методика, которая будет рассмотрена нами, была разработана Е.Е. Туник. Методика представляет собой модификацию тестов Дж. Гилфорда и Е. Торренса и позволяет диагностировать творческих особенностей детей от 5 до 18 лет, для возрастной категории 5-7 лет диагностика проводится в строго индивидуальной форме, для остальных возрастных групп возможен вариант как индивидуальной, так и групповой диагностики. Тестирование в среднем занимает 40 минут [5, с. 73]. Отличительной характеристикой является вариативность некоторых заданий, так субтест три (Слова/Выражение) имеет две модификации, одна модификация — Слова — предназначена для детей от 5 до 7 лет, вторая модификация — Выражение — предназначена для детей и подростков 8–18 лет, а седьмой субтест имеет шесть разнообразных стимульных материала, что делает повторное проведение диагностики более «чистым». Подсчёт как промежуточных (беглость, гибкость, оригинальность, адекватность), так и итоговых показателей

производиться по формулам, что сильно замедляет процесс обработки результатов. Однако у теста есть недостаток – валидизация и стандартизация не проводились [5, с.74-91]. И даже сам автор отмечает, что «Строгий подсчет суммарного показателя по каждому субтесту следует проводить после процедуры стандартизации, то есть перевода сырых баллов в стандартные.» и предлагает в итоге «проводить суммирование баллов по различным факторам, отдавая себе отчет в том, что такая процедура не является достаточно корректной, а следовательно, суммарными баллами можно пользоваться только как приблизительными и оценочными». Также авторами отмечается, что с помощью данной методики можно проводить диагностику и взрослых людей. Стоит отметить, что методики есть противоречивый эффект, возникающий из-за сочетания вербальной и образной части в одном тесте. С одной стороны это позволяет обеспечить исследуемым высокую насыщенность деятельности, но с другой это приобретает усложняющий характер с определённым кругом детей. Из 50 исследуемых с умственной отсталостью лёгкой степени 30-40% испытывали трудности в переходе от одного субтеста к другому, сохраняя ранее приобретённый алгоритм действия. Данную методику для своего исследования использовала Т.Н. Прохорова. С её помощью автор исследовала творческое мышление младших школьников в условиях интерната. Т.Н. Прохорова отмечает, что детям из интерната выполнение невербальной части методики даётся легче, чем вербальной [3, с. 250-251]. Такая же ситуация складывалась и в нашем исследовании детей с умственной отсталостью, отвечать на задания вербальной батареи ученикам коррекционной школы было значительно сложнее, об этом в первую очередь говорит низкий процент оригинальных ответов и в целом малое количество приведённых решений.

В ходе исследования удалось систематизировать имеющийся теоретический материал о методиках диагностики творческого мышления, что даёт возможность специалистам более качественного проведения тестирования в условиях минимизации временных затрат на подготовку к диагностике. Апробация ряда методик позволила получить ценную информацию о исследовании детей с нарушениями интеллекта на предмет творческого мышления. Представленные результаты показывают специфику диагностики данной категории детей и демонстрируют возможность тестирования детей как с нормой, так и с нарушением интеллекта.

### **Библиографический список:**

1. Лосева С.Н. Лонгитюдное исследование музыкальной одаренности школьников// С.Н. Лосева// Образование и наука. – 2016. – 2 (131). – с. 80-93
2. Ожиганова Г. В. Цкипуришвили М.В. Проявление высших творческих способностей и их психодиагностика (на примере детей младшего школьного возраста)// Г.В. Ожиганова, М.В. Цкипуришвили// Вестник костромского государственного университета. Серия: педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – 4. – с. 103-106
3. Прохорова Т.Н. Филатова Т.Г. Диагностика сформированности творческого мышления младших школьников в условиях школы-интерната// Т. Н. Прохорова. Т.Г. Филатова // Вектор науки тольяттинского государственного университета. – 2015. – 1 (31). – с. 249-252.
4. Туник Е. Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. Адаптированный вариант. — СПб., Речь, 2006. — 176 с.
5. Туник Е. Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления. — СПб.: Питер, 2013. — 320 с.: ил.— (Серия «Практическая психология»).

6. Шайденко, Н. А. Креативность как психолого-педагогическая категория и объективная реальность: Анализ существующих подходов к сущности, структуре, путям и методам формирования и развития: Моногр. / Н. А. Шайденко, В. Г. Подзолков, А.Н. Сергеев, А. В. Сергеева. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008.– 122 с.

## **ОБЗОР МЕТОДОВ ДИАГНОСТИКИ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И СЛУХА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

**Субботина М.С.**

*ФГБОУ ВО ВолгГМУ Минздрава России, студент, Волгоград, Россия*

**Озерина А.А.**

*ФГБОУ ВО ВолгГМУ Минздрава России, доцент, к. псих. н., Волгоград, Россия*

*Аннотация:* рассматриваются формы психодиагностических методов для диагностики межличностной тревожности у лиц с нарушениями речи и слуха в юношеском возрасте. Проводится обзор методик на материале анализа их конструктивных особенностей, достоинств и недостатков.

*Ключевые слова:* межличностная тревожность, психодиагностика, методика, юношеский возраст, нарушения речи и слуха.

## **REVIEW OF METHODS FOR DIAGNOSING INTERPERSONAL ANXIETY IN PERSONS WITH SPEECH AND HEARING DISORDERS IN YOUTHFUL AGE**

**Subbotina M. S.**

*FSBEI HE "Volgograd State Medical University" of the Ministry of Health of Russia, student, Volgograd, Russia*

**Ozerina A. A.**

*FSBEI HE "Volgograd State Medical University" of the Ministry of Health of Russia, Associate Professor, Ph.D. N., Volgograd, Russia*

*Annotation:* forms of psychodiagnostic methods for diagnosing interpersonal anxiety in people with speech and hearing impairment in youthful age are considered. A review of the methods based on the analysis of their design features, advantages and disadvantages.

*Keywords:* interpersonal anxiety, psychodiagnostics, methods, youthful age, speech and hearing impairment.

С самых первых дней своей жизни человек вступает в отношения с обществом. Изначально происходит связь ребенка с матерью, а затем с другими людьми. Межличностные отношения с окружающими оказывают влияние на развитие и поведение индивида. Исходя из этого создатель «межличностной теории» Г. С. Салливан говорит о том, что человека нельзя изолировать от общества и ситуаций социального общения. Автор считает, что у человека есть первоначальная тревожность, возникающая из интерперсональных отношений [8].

В психологическом словаре (под редакцией В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова) тревожность понимается как психологическая особенность, выражающаяся в том, что индивид склонен испытывать частые и сильные переживания состояния тревоги. Тревожность понимается как личностная характеристика, а также как свойство темперамента, при котором нервные процессы обладают повышенной слабостью [4].

Повышенная тревожность может способствовать нарушениям деятельности и являться фактором развития соматических заболеваний в широком смысле слова, то есть представлять собой проблемы здоровья, обусловленные особенностями поведения, взглядов и отношений [2].

Исходя из вышеуказанного, стоит обратиться к понятию социальной тревожности, которое представляет собой состояние эмоционального дискомфорта в отношении социальной ситуации и оценки другими людьми.

Высокая социальная тревожность способствует тому, что в ситуации взаимодействия с людьми индивид думает, что он выглядит смешно или глупо, боится быть осужденным и униженным окружающими. Социальная тревожность может оказать серьезное негативное влияние на процесс социально-эмоциональной адаптации и качество жизни личности. Человек, который избегает ситуаций общения с людьми, лишает себя возможности развивать свои социальные навыки [5].

Глухие и слабослышащие юноши и девушки особенно хотят понравиться и заслужить уважение со стороны нормально слышащих сверстников. Однако они редко вступают контакт, так как имеют высокий страх быть отвергнутыми и комплексы относительного своего дефекта. Высокий уровень межличностной тревожности может свидетельствовать о дезадаптации, поэтому экспериментально-психологическое определение степени данного явления у людей с нарушениями речи и слуха имеет большое значение с точки зрения их социализации и интеграции.

Стоит отметить, что количество тестовых методов, которые позволяют проводить диагностику межличностной тревожности, очень мало. Перед психологами возникает острая необходимость поиска таких тестов и их научного анализа. Для исследования межличностной тревожности нами были выбраны Экспериментально-психологическая методика «Многомерная оценка детской тревожности» и «Шкала личностной тревожности» А.М.Прихожан. Цель данной работы – сравнение конструктивных особенностей вышеуказанных методов. Задачами исследования являются оценка содержания их психологической структуры, выявление психодиагностических возможностей, преимуществ и недостатков.

Экспериментально-психологическая методика «Многомерная оценка детской тревожности» представляет опросник, основным назначением которого является диагностика тревожности у детей и подростков. Данная методика была выбрана нами на основании того, что она учитывает феномен тревожности как многомерного психического образования, которое проявляется в комплексе различных компонентов, играющих важную роль при диагностике психической дезадаптации. Содержание опросника представляет собой 100 вопросов (в каждой шкале по 10), на которые возможно ответить «да» или «нет» [3].

С помощью опросника МОДТ возможно сделать анализ структуры проявлений тревожности у лиц от 7 до 18 лет в связи с проблемами, которые возникают у них в различных жизненных ситуациях: дома, в школе, при взаимодействии с другими. На основании результатов тестирования можно прогнозировать и оценивать ситуации, которые являются психотравмирующими для индивида.

Структура многомерной оценки включает 10 шкал. Основываясь на полученных по ним результатах, можно получить информацию об особенностях тревожности по следующим четырем направлениям:

- 1, 3, 7 шкалы – оценка уровней тревожности, имеющих отношение к особенностям личности ребенка;
- 2, 4, 5 шкалы – оценка тревожных реакций индивида с учетом особенностей его межличностных взаимодействий (в частности – со сверстниками, учителями и родителями);
- 6, 8 шкалы – оценка уровней тревожности, связанной с обучением ребенка в школе;
- 9, 10 шкалы – оценка особенностей тревожных реакций, основанных на взаимодействии механизмов организма и психики ребенка в ситуациях стресса.

Преимуществом данного опросника является учет ситуаций, которые способны вызывать тревогу у юноши или девушки с нарушениями речи и слуха в сфере межличностного взаимодействия, и факторов, ее обуславливающих, что отражено в шкалах 2, 4, 5. Результаты шкалы «Тревога в отношениях со сверстниками» позволяют выявить уровень тревожных переживаний, которые могут возникать при проблемах установления социального контакта у детей и подростков. Шкала «Тревога в отношениях с учителями» позволяет измерить тревожности, которая связана с трудностями взаимоотношений ребенок-педагог. Шкала «Тревога в отношениях с родителями» отражает уровень тревожных переживаний, вызванных проблемами во взаимодействие с родителями, а также характера тревожного реагирования, связанного с родительским отношением и оценкой.

Также в рамках данной работы следует рассмотреть методику «Шкала личностной тревожности», которая была разработана А.М.Прихожан в 1980-1983 гг.

А.М. Прихожан выделяет следующие виды тревожности: учебная, самооценочная, межличностная, магическая. В соответствии с этим в методике выделяются отдельные субшкалы. Преимуществом является учет ситуаций, которые вызывают тревогу у индивида, а также возможность наличия меньшей степени развитости интроспекции и владения определенным словарем переживаний у тестируемых [6].

В методике содержится 40 высказываний, по 10 на каждую субшкалу. Необходимо оценить уровень тревоги, который вызывает утверждение, используя 4-балльную шкалу.

Методика разработана в двух формах – А, которая предназначена для детей от 10 до 12 лет; Б используется для лиц от 13 до 16 лет.

В соответствии с возрастной стадией ранней юности необходимо использовать форму Б. При интерпретации ответ на каждый из пунктов шкалы оценивается количеством баллов, который выставил респондент. Автор стандартизировал "сырые" оценки и перевел их в 10-балльную систему стенов отдельно для мужского и женского пола в четырех возрастных группах: 10-11, 12, 13-14, 15-16 лет.

Недостатком данной методики является то, что при определении четырех параметров тревоги нет возможности определения ее действительной причины возникновения. Соответственно, диагностировав у юноши или девушки с нарушениями речи и слуха повышенный уровень межличностной тревожности мы не сможем определить с чем конкретно это может быть связано.

В Таблице 1 приводится обзор характеристик выше приведенных методик.

Таблица 1

Характеристика	Многомерный опросник детской тревожности	Шкала личностной тревожности для учащихся А.М.Прихожан
Кол-во вопросов методики	100	40
Кол-во вопросов в одной шкале методики	10	10
Общее количество шкал	10	4
Кол-во шкал, направленных на диагностику межличностной тревожности	3	1
Возрастной диапазон использования	7-18	10-16
Данные об адаптации и стандартизации в нашей стране	В пособие для врачей и психологов. НИПНИ им. Бехтерева Малковой Е.Е., Вассерман Л.И. (2007)	В монографии А.М. Прихожан (2000)
Продолжительность тестирования при использовании шкал, направленных на диагностику межличностной тревожности у юношей и девушек с нарушениями речи и слуха	30-35 мин	15-20 мин

Важным преимуществом рассмотренных в данной работе диагностических методов межличностной тревожности является наличие гендерных нормативов, что позволяет проводить дополнительный сравнительный анализ полученных результатов.

При проведении тестирования необходимо учитывать психологические особенности юношей и девушек с нарушениями речи и слуха. Данная категория лиц из-за недостатков произносительной стороны речи часто имеет проблему неправильного понимания со стороны здоровых людей [8].

Нарушение слуха является социальным дефектом, который сужает межличностные контакты глухих людей со слышащими, что, в свою очередь, приводит к обеднению коммуникативного опыта [1].

Живя среди людей с нормальным слухом, глухие люди замечают различия в отношении к себе по сравнению с отношением к своим сверстникам. Они считают, что именно из-за слухового дефекта им отказывают в общении. Данные факторы приводят к повышению межличностной тревожности, что в свою очередь нарушает социальную адаптацию.

Также ограниченность словарного запаса юношей и девушек, имеющих дефекты речи и слуха, затрудняет проведение вербальных методик из-за чего значительно увеличивается время проведения тестирования. Следовательно, существует необходимость создания проективных методик, направленных на выявление межличностной тревожности у данной категории лиц.

#### Библиографический список:

1. Вийтар Э.А. Исследование межличностных отношений и интерперсональной перцепции слабослышащих школьников // Дефектология. №4 – 2011 — 89–101 с.

2. Волчанский М.Е., Деларю В.В., Болучевская В.В. Психосоматические заболевания: решенные и нерешенные вопросы // Волгоградский государственный

медицинский университет, кафедра общей и клинической психологии. Выпуск 2 – 2012. – 3–5 с.

3. Малкова Е.Е., Вассерман Л.И. Психодиагностическая методика для многомерной оценки детской тревожности. Пособие для врачей и психологов. НИПНИ им. Бехтерева. – 2007. – 35 с.

4. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь / Сост. и общ. Ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК. – 2004. – 672 с.

5. Павлова Т.С., Холмогорова А.Б. Психологические факторы социальной тревожности в студенческом возрасте // Консультативная психология и психотерапия. № 1. – 2011. – 29–43 с.

6. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика – М.: МПСИ. – 2000. – 304 с.

7. Салливан, Г. С. Интерперсональная теория психиатрии: пер. с англ / Г.С. Салливан. – СПб. – 1999. – 347 с.

8. Собкин В. С. Подросток с дефектом слуха: ценностные ориентации, жизненные планы, социальные связи. Эмпирическое исследование. — М.: Центр социологии образования РАО. – 2007. – 94 с.

## **ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ФЕНОМЕНА ГЕЛОТОФОБИИ**

***Шалыгина А.Р.***

*ФГБОУ ВО ВолгГМУ Минздрава России, студент, Волгоград, Россия*

***Озерина А.А.***

*ФГБОУ ВО ВолгГМУ Минздрава России, доцент, к. псих. н., Волгоград, Россия*

*Аннотация:* в данной статье рассматриваются психодиагностические методики, направленные на выявление феномена гелотофобии. Анализируются их конструкционные особенности и диагностические возможности.

*Ключевые слова:* гелотофобия, социофобия, смех, юмор, страх.

## **PSYCHODIAGNOSTIC APPROACHES TO STUDYING THE HELOTOPHOBIA PHENOMENON**

***Shalygina A. R.***

*FSBEI HE “Volgograd State Medical University” of the Ministry of Health of Russia,  
student, Volgograd, Russia*

***Ozerina A. A.***

*FSBEI HE “Volgograd State Medical University” of the Ministry of Health of Russia,  
Associate Professor, Ph.D. N., Volgograd, Russia*

*Resume:* this article discusses psychodiagnostic techniques aimed at identifying the phenomenon of gelophobia. Their structural features and diagnostic capabilities are analyzed.

*Keywords:* helophobia, sociophobia, laughter, humor, fear.

В современном мире огромное количество фобий имеют социальную направленность. Это значительно ухудшает качество коммуникации между

людьми, что является одной из самых больших проблем, так как контакт с другими людьми для человека жизненно необходим.

Фобии вынуждают избегать относительно безопасных объектов и явлений. Традиционно юмор принято ассоциировать с положительными эмоциями, которые позитивно влияют на общее состояние людей. Однако существуют негативные стороны юмора и связанные с ним феномены изучены недостаточно, в частности страх юмора и смеха. Так, долгое время не было однозначного понимания того, как опыт осмеяния может повлиять на человека: на его чувства, мысли и поведение. Несмотря на очевидный факт, что ситуации высмеивания могут быть очень болезненными для любого человека.

Феномены, связанные с негативным влиянием юмора и смеха, исследуются с недавнего времени. Так, в середине 1990-х гг. немецкий психотерапевт М. Титц отметил, что для некоторых его пациентов страх насмешек является одним из основных симптомов, оказывающих крайне деструктивное влияние на всю их социальную жизнь. Для обозначения этого феномена он предложил термин-гелотофобия (от греч. *gelos* – смех), рассматривая ее как особую форму тревожности, основанную на стыде и входящую в симптомокомплекс социофобии [8]. Пациенты с гелотофобией не воспринимают смех и улыбку собеседника как нечто позитивное, но оценивают их как знак насмешки, оскорбления, агрессии.

Эмпирическим исследованием гелотофобии впервые начали заниматься швейцарские психологи В. Рух и Р.Т. Пройер [6]. В отличие от М. Титца, В. Рух и Р.Т. Пройер предложили рассматривать гелотофобию как отдельный клинический синдром, несводимый к социофобии, с одной стороны, и как феномен индивидуальных различий – с другой. Если М. Титц выделял людей, страдающих гелотофобией, лишь на основе наблюдения, то В. Рух и Р.Т. Пройер разработали модель более формальной оценки гелотофобии, основанной на типичных высказываниях пациентов.

На основе этих высказываний авторами был создан первый опросник для выявления гелотофобии – GELOPH<46>, а позже его сокращенная версия – GELOPH<15>, который на сегодняшний день является основным инструментом исследования гелотофобии, широко используется и переведен на 42 языка. Русскоязычный вариант опросника был апробирован Е.А. Стефаненко, Е.М. Ивановой, С.Н. Ениколоповым, Р.Т. Пройером, В. Рухом [3].

Оценка валидности опросника проводилась путем сопоставления с другими опросниками, при этом подсчет баллов осуществлялся по 30 отобраным пунктам. Исследуемые феномены релевантны для российской выборки: 14,9 % испытуемых набрали балл по гелотофобии, превышающий пороговый в 2,5 раза [6].

Анализ надежности шкалы гелотофобии  $\alpha$ -Кронбаха показал высокую внутреннюю согласованность:  $\alpha = 0,83$ . Тем не менее два пункта характеризуются низкими ( $< 0,3$ ) значениями корреляции пункта со шкалой (СІТС): № 13 и 16 [6].

Была подтверждена однофакторность опросника, т.е. однородность феномена гелотофобии в России, и его внутренняя согласованность. 7.41 % испытуемых набрали балл, превышающий пороговую величину в 2.50, т.е. обнаружили симптомы гелотофобии, что означает релевантность исследования феномена гелотофобии для России [3].

Результаты проведенных исследований свидетельствуют в пользу хороших психометрических свойств русскоязычной версии опросника гелотофобии GELOPH<15>, его надежности и валидности. Данная показывает хорошие

диагностические возможности и пока является основной для изучения данного феномена.

Кроме того, как инструмент для диагностирования гелотофобии Т. Платт был разработан опросник сценариев подшучивания и высмеивания (RTS – Ridicule Teasing Scenario Questionnaire) [4]. С его помощью было эмпирически показано, что люди с выраженным страхом насмешки испытывают трудности различения ситуаций дружеского подшучивания и агрессивного высмеивания.

Итоговая версия опросника Т. Платт включает 9 сценариев: четыре на подшучивание, четыре на высмеивание и один неопределенный. Пример сценария подшучивания: «вы были в парикмахерской и решили сменить цвет волос и стать блондином/блондинкой. Когда вы возвращаетесь, ваши друзья смеются над вами и называют вас “тупым блондином/тупой блондинкой”». Пример сценария высмеивания: «вы сидите на лавочке в парке и ждете кого-то. В это время группа проходящих мимо молодых людей начинает громко смеяться, показывая на шляпу у вас на голове». К каждому из сценариев предложено 7 эмоций: радость, грусть, гнев, отвращение, удивление, стыд и страх. Задание заключается в том, что испытуемому, прочитавшему предлагаемые высказывания, необходимо выбрать эмоцию, которая наиболее близко опишет, что бы он почувствовал в описываемой ситуации. Далее предлагается оценить интенсивность эмоции в описанной ситуации по шкале от 0 (наиболее слабая) до 8 (наиболее сильная).

Участниками основного этапа исследования данной методики стали психически здоровые люди. Группу составил 271 человек в возрасте от 18 до 68 лет (145 мужчин и 126 женщин). Из них 229 человек – жители поселков, 24 человека – жители города Москвы и 18 человек – жители других городов России [4].

Полученные оценки в целом свидетельствуют в пользу валидности предложенных сценариев. Оценки по нейтральному сценарию № 7 распределились практически пополам: 47,6% экспертов посчитали его агрессивным сценарием. Корреляция средних оценок экспертов с предполагаемым типом сценария составила  $r=0,84$  при  $p=0,003$  (критерий Пирсона). Однако по двум сценариям (№ 5 и № 8) процент попадания был существенно ниже, чем по остальным. Один из них относится к ситуации высмеивания, другой – подшучивания. Вероятно, в связи с культурными различиями в восприятии юмора не для всех подобранных ситуаций прямое перенесение из одной культуры в другую оказалось удачным. Данные сценарии в дальнейших исследованиях стоит заменить альтернативными, аналогичными по смыслу.

На следующем этапе анализировалось влияние гелотофобии на способность к различению двух типов сценариев. Из 93 человек, которые заполнили опросник GELOPH<15>, порог гелотофобии в 2.5 превысили 18,3% человек, т.е. у них наблюдалась как минимум легкая степень гелотофобии. Было предпринято сравнение крайних групп. Группу «без гелотофобии» ( $G \leq 1,6$ ) составили 33 человека, группу «с гелотофобией» ( $G \geq 2,5$ ) – 17 человек [4]. Затем различия между сценариями были проанализированы отдельно в каждой из этих групп. В группе без гелотофобии незначимые различия между сценариями подшучивания и высмеивания оказались теперь по удивлению, а различия по интенсивности стыда стали, напротив, значимыми. Напротив, в группе респондентов с гелотофобией по большинству эмоций (кроме радости и гнева) различий между сценариями не наблюдается, что говорит о том, что такие люди воспринимают оба сценария – как дружелюбного подшучивания, так и агрессивного высмеивания – отрицательно,

реагируя на них целым рядом негативных эмоций. Это соответствует описанию феномена гелотофобии: люди с гелотофобией не воспринимают смех и улыбку собеседника как нечто позитивное, а видят в них угрозу, воспринимая как насмешки, оскорбления или агрессию.

Исследование Т. Платт показало, что у людей без гелотофобии сценарии агрессивного высмеивания вызывали отрицательные эмоции, такие как стыд, страх, злость, а на сценарии дружелюбного подшучивания люди реагировали положительными эмоциями, такими как радость и удивление. Люди с гелотофобией реагируют на дружелюбное подшучивание так же, как и на агрессивное высмеивание. В первую очередь оба типа сценария вызывают высокий уровень страха и стыда. Сценарии как дружелюбного подшучивания, так и агрессивного высмеивания вызывают негативные эмоции у людей с гелотофобией. Таким образом, способность к различению двух сценариев связано с уровнем гелотофобии. Это указывает на способность данной методики к выявлению гелотофобии за счет анализа эмоциональной реакции на сценарии подшучивания.

Учитывая бедный инструментарий для исследования данного феномена, при диагностике гелотофобии используются методики, которые косвенно могут указать на наличие патологии в сфере юмора и отношения к нему. Так, используют шкалу Либовица для оценки симптомов социофобии. Она широко применяется для оценки реакции человека в различных социальных ситуациях и в ситуациях выступления, а также для уточнения наличия или отсутствия социофобии.

Методика направлена на оценку социальной тревожности. Включает описания 24 социальных ситуаций. Испытуемому предлагается оценить интенсивность возникающей тревоги и частоту избегания той или иной ситуации. Оценка производится по 4-балльной шкале Лайкерта, где 0 – отсутствие страха/избегания, а 4 – сильный страх/полное избегание. Социальные ситуации делятся на ситуации взаимодействия (interaction situation) и ситуации, в которых индивид потенциально может стать объектом наблюдения (performance situation).

В результате факторного анализа «Шкалы социальной тревожности Либовица» было выделено три фактора, объясняющие 41% дисперсии переменных. Выделенные факторы были обозначены как «страх и избегание ситуаций межличностного контакта» (1 фактор), «страх и избегание ситуаций формального общения и взаимодействия» (2 фактор), «страх и избегание совершения действий в общественных местах» (3 фактор) [7].

Для анализа надежности шкал опросника использовался критерий  $\alpha$ -Кронбаха,  $\alpha=0,912$  ( $p=0,05$ ), что указывает на приемлемую надежность тестовых шкал.

Исследования так же показали связь социальной тревожности с гелотофобией: шкала социальной тревожности Либовица ( $r=0,40$ ;  $p=0,000$ ). Это свидетельствует о способности данной методики к выявлению феномена гелотофобии. Страх насмешки со стороны окружающих может приводить к избеганию ситуаций межличностного контакта, формального общения, совершения действий в общественных местах и как следствие к повышенной социальной тревожности [7].

Данные методики: "GELOPH<15>", "Опросник сценариев подшучивания и высмеивания", "Шкала социальной тревожности Либовица" имеют хорошую валидность, однако, исследования, посвященные анализу психометрических свойств перечисленных методик, могут указывать на высокую чувствительность их

факторной структуры к культурным различиям, что, в свою очередь, может демонстрировать межкультурные различия в структуре социальных страхов, характерных для представителей различных обществ.

Этот факт заставляет задуматься о создании новых методик для исследования данного феномена. Существующий диагностический инструментарий не в состоянии разрешить вопросы о критериях различения страха выглядеть смешным у здоровой личности и личности, страдающей гелотофобией как психопатологическим синдромом; о прогностическом значении гелотофобии; связи гелотофобии с другими синдромами.

### **Библиографический список:**

1. Артемьева Т.В. О методе исследования совладания (копинг) юмором и его возможностях // Казанский педагогич. журн. 2011. № 4. С. 118–123.
2. Иванова Е.М., Ениколопов С.Н. Психопатология и чувство юмора // Современная терапия психических расстройств. 2009. № 1. С. 19–24.
3. Стефаненко Е.А. и др. Диагностика страха выглядеть смешным: русскоязычная адаптация опросника гелотофобии / Стефаненко Е.А., Иванова Е.М., Ениколопов С.Н., Пройер Р.Т., Рух В. // Психол. журн. 2011. № 2. С. 94–108.
4. Электронный журнал «Клиническая и специальная психология» 2019. Том 8. № 2. С. 140–158. doi: 10.17759/psyclin.2019080208 ISSN: 2304-0394 (online)
5. Platt T. Emotional responses to ridicule and teasing: Should gelotophobes react differently? // Humor: Intern. J. of Humor Research. 2008. V. 21 (2). P. 105–128.
6. Proyer R.T., Ruch W., Chen G.-H. Gelotophobia: Life satisfaction and happiness across cultures // Humor: Intern. J. of Humor Research. 2012. V. 25 (1). P. 23–40.22.
7. Liebowitz M.R. Social phobia // Modern Problems in Pharmacopsychiatry. – 1987. – 22. – p. 141-173.
8. Titze M. The Pinocchio Complex: Overcoming the fear of laughter // Humor and Health J. 1996. V. 5. P. 1–11.

## **ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ЛОКУСОВ В ПОСТРОЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С ЛИЦАМИ С РАСТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

***Новиков В.В.***

*ОГБПОУ «Смоленский педагогический колледж», заместитель директора по  
научно-методической работе, г. Смоленск, Россия*

***Элькинд Г.В.***

*ОГБПОУ «Смоленский педагогический колледж», педагог-психолог, г. Смоленск,  
Россия*

*Аннотация:* в статье разобраны основные аспекты работы с обучающимися с расстройствами аутистического спектра на базе ОГБПОУ «Смоленский педагогический колледж», а также представлена адаптация метода локусов для особых обучающихся.

*Ключевые слова:* педагогический процесс, мнемотехника, метод локусов, расстройство аутистического спектра.

# THE USE OF THE LOCUS METHOD IN THE CONSTRUCTION OF THE EDUCATIONAL PROCESS WITH INDIVIDUALS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

*Novikov V.V.*

*OGBPOU «Smolenskiy pedagogicheskiy college», deputy director for research and methodology, Smolensk, Russia*

*Elkind G.V.*

*OGBPOU «Smolenskiy pedagogicheskiy college», psychologist, Smolensk, Russia*

*Abstract:* the article discusses the main aspects of working with students with autism spectrum disorders based on the OGBPOU «Smolenskiy pedagogicheskiy college», and also presents the adaptation of the locus method for special students.

*Keywords:* pedagogical process, mnemonics, locus method, autism spectrum disorder.

Активное внедрение инклюзивной парадигмы в сферу педагогической и психологической наук привело к появлению бесчисленного множества технологий воздействия на личность особенного ученика. Подобная полисистемность и многогранность формирует ключевую потребность современной практика, а именно: поиск наиболее подходящего подхода построения эффективного взаимодействия в рамках педагогического процесса. Таким образом важнейшей задачей науки становится не только номотетическое описание полученных данных, но и формирование идеографических рекомендаций по применению полученных технологий к конкретным лицам. Иными словами, для достижения качественного процесса взаимодействия, исследователям необходимо создать систему открытых и понятных обществу знаний и рекомендаций для организации эффективной работы с особой категорией обучающихся. Последний тезис стал одной из ключевых целей в работе специалистов ОГБПОУ «Смоленский педагогический колледж».

В 2012 году на базе ОГБПОУ «Смоленский педагогический колледж» открылись разнозологические инклюзивные группы, в которых организовано получение профессионального образования лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. В 2013 году произошло выделение отдельной структурной единицы, направленной на работу с обучающимися с особыми образовательными потребностями, получившей статус Центра социально-педагогического сопровождения «Оберег». Активная трансляция практического опыта и научных достижений сотрудников центра вызвала отклик у педагогического сообщества Смоленской области, что стало причиной трансформации локального образовательного центра организации в региональную методическую и научную площадку региона.

3 марта 2017 ОГБПОУ «Смоленский педагогический колледж» стал базовой профессиональной образовательной организацией, обеспечивающей поддержку региональной системы инклюзивного профессионального образования инвалидов Смоленской области, что привело к расширению профессиональной деятельности по распространению опыта инклюзивного сопровождения в регионе.

В частности, возрос спрос на рекомендации по работе с обучающимися с расстройствами аутистического спектра, что стало причиной организации

исследовательской группы, ключевая задача которой поиск универсального метода построения эффективного контакта. Исследование проходило в три этапа:

1. Теоретический анализ проблемы [2, 3, 5, 8, 9, 11].
2. Диагностическое обследование группы обучающихся с расстройствами аутистического спектра ОГБПОУ «Смоленский педагогический колледж» в период с 2016 по 2020 год.
3. Выбор самого эффективного пути взаимодействия.

На первом этапе, важнейшей задачей было восполнение всех теоретических пробелов о проблеме расстройств аутистического спектра, в частности необходимо было чётко понимать специфику и феноменологические составляющие явления. На втором этапе, выполнялось диагностическое обследование обучающихся, которое базировалось на анализе составляющих триады нарушений Л. Уинг и Дж. Гоулд, а именно:

1. Нарушения социального взаимодействия.
2. Нарушения коммуникации.
3. Нарушения гибкости мышления [5].

К каждому элементу был подобран свой диагностический инструментарий (табл. 1)

Таблица 1.

Описание диагностического этапа исследования

Направление нарушения	Методы диагностики	Краткий результат по выборке
Социальное взаимодействие	Цветовой тест М. Люшера (выбор синего) [9] Проективная методика «Человек под дождем» [7]	Нарушение социального контакта, трудности в выборе поведения во взаимодействии, позиция «против всех»
Коммуникация	Тест интеллектуального развития Д. Векслера (субтесты № 1, 3, 5 и 6) [4] Диагностико-коррекционный развивающий комплект «Эмоциональный арт-конструктор» (А.И. Копытин) [1]	Трудности в дифференцировании и понимании своих собственных эмоций, механическая речь, простые предложения преобладают над сложными
Гибкость мышления	Методика «Метаморфозы» Методика А. С. Лачинса «Гибкость мышления» [6]	Наличие психологического недоразвития, проблемы в понимании юмора, непонимание инструкций

Важно отметить, что результаты диагностики носят максимально номотетический характер, так как группа испытуемых состояла всего из 12 человек (в результаты диагностики входили только те респонденты, у которых диагноз был официально подтвержден). В целом, ключевой проблемой во взаимодействии обучающиеся с расстройствами аутистического спектра выделили для себя трудности в выборе адекватного способа реагирования с окружающими людьми в контексте разных социальных сценариев.

Подобная ситуация спровоцировала нас на поиск оптимального решения с позиции временных и психологических ресурсов, так как освоение нового шаблона

к конкретной ситуации у обучающихся с данным диагнозом заключалось в постоянном проигрывании одних и тех же сценариев в аудитории, что не могло быть эффективным с позиции дальнейшей самостоятельной жизни. Поворотным моментом в поиске новой технологии стал выделенный факт качественно работающих ассоциативных связей, иными словами, не смотря на проблемы в развитии гибкости мышления, обучающиеся с расстройствами аутистического спектра способны выстраивать обширные цепочки ассоциаций (важное замечание – у всех респондентов сохранен интеллект). Таким образом, стало понятно, что техника построения эффективного взаимодействия должна объединить в себе алгоритмичный и ассоциативный подходы, и в тоже время была максимально простой для усвоения особыми обучающимися.

Все вышеперечисленные задачи достигались с помощью метода локусов, который в общественном контексте известен под названиями «Дворцы памяти» или «Чертоги разума». Суть техники заключается в мыслительном разделении информации на составные части, которые затем в образной форме распределяются в воображаемом помещении, после чего строится «ментальный путь» от каждой информационной точки в воображаемом пространстве. Эффективность приема заключается в синергии воображения и памяти, что в свою очередь помогает существенно облегчить процесс усвоения больших объемов информации. [14]

В рамках исследования техника была модифицирована следующим образом:

1. Испытуемому предлагается выделить основные сферы своей жизни (Учеба, Работа, Семья, Поход на улицу).

2. Каждая сфера расписывалась по составным привычным действиям (Учеба: быть на парах, отвечать на каждом занятии, сверяться с расписанием).

3. К каждому привычному действию предлагалось придумать пиктограмму (символ, с которым ассоциируется данное явление).

4. На листе бумаги испытуемый рисует «Карту своего взаимодействия», на которой четко видны все сферы (важно: границы между сферами могут быть общими, но между ними не должно быть пустоты).

5. В каждую сферу вносятся пиктограммы действий, которые обучающийся располагает как ему удобно.

6. Обучающемуся предлагается пройти «Мысленное путешествие» по своей карте, желательно, чтобы он мог назвать все действия, входящие в каждую сферу (важно, нарисованная карта убирается на момент повтора).

7. Обучающемуся дается следующая рекомендация: «Каждый день начинай с распределения заданий в своем дворце памяти, но не пиши их на карте, а именно представь их в любом виде (записки, стикеры или предметы) и разнеси их по своим комнатам, а в конце дня пройди проверь, что можно убрать, а что добавить. Старайся заходить в комнаты в том порядке, в котором будешь выполнять свои задания».

На рисунке 1 изображен пример карты, на которой выделены все основные сферы, а также, в качестве иллюстрации, расписана сфера «Учеба», где пиктограмма звезда означает «Прийти вовремя», смайлик – «Улыбаться другим», а молния – «Выполнять задания преподавателя». Пиктограммы могут быть отражением алгоритма, то есть поставлены в очередь, а могут быть распределены по сфере и отличаться по размеру, в зависимости от значимости.

В сфере «Я», есть специальная пиктограмма, которую мы обычно рекомендуем включить, а именно это лист с заданиями на день, которые

обучающийся самостоятельно планирует и затем «проходя по сферам» распределяет. Таким образом, у испытуемого формируется установка, о том, что он может самостоятельно планировать свои действия и добавлять их к уже привычным шаблонам поведения.

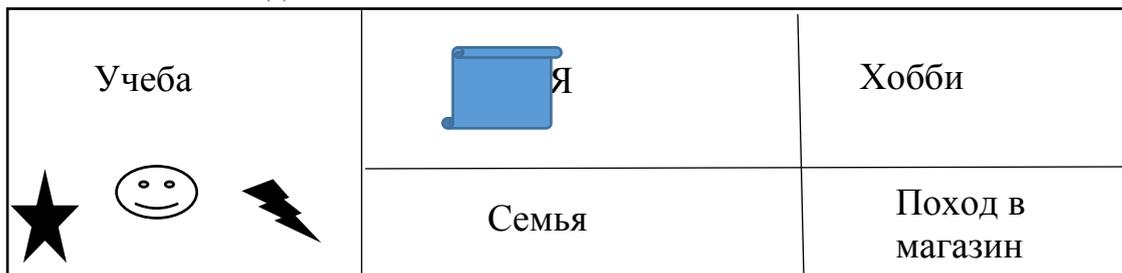


Рис. 1. Пример карты

В итоге, стандартное заучивание шаблонов поведения уходит на второй план, так как ментальная комната становится запускным механизмом сценария поведения в конкретной социальной ситуации. Иными словами, обучающийся с расстройствами аутистического спектра получает возможность контролировать свое поведение через ассоциации и память, снимая, тем самым, с себя лишнюю тревогу.

Механизм техники опирается на ключевые характеристики диагноза, а именно: стереотипичность, ритуальность и консервативность. Таким образом, он позволяет трансформировать негативные проявления нозологии в социальный формат, что позволяет расширить сферу взаимодействия особенного обучающегося. Важно при составлении карты учитывать несколько факторов:

1. Начинать желательно с малого количества сфер, чтобы постепенно формировать привычку перехода от воображаемого путешествия к реальному сценарию поведения (оптимально начинать с 3-4).

2. Важно, чтобы на карте была сфера самости (Я), в которой обучающийся может выделить с помощью пиктограмм максимально значимые для него программы поведения, в которых ему наиболее комфортно.

3. Желательно, чтобы путешествие происходило именно в воображении, а значит расположение комнат-сфер должно быть максимально удобным для обучающихся (сферу «Я» лучше всего поместить в центр листа, так как тогда, с данной точки он может легко построить маршрут).

По итогам промежуточного исследования можно отметить существенное снижение тревоги у испытуемых, что отразилось в уменьшении штриховки в рисуночных тестах, а также переходе в исчезновении тревожных цветов с первых позиций в восьмицветном тесте М.Люшера, что в свою очередь, дало корректирующий эффект на все сферы нарушений триады аутистического спектра. Однако, работа на данный момент апробируется на группе со слабосохранным интеллектом, это говорит о том, что адаптированная мнемотехника находится на стадии активной доработки, а также не может в текущей ситуации быть признанной в качестве универсального подхода. Для расширения респондентного поля к исследованию работоспособности методики подключились специалисты центра профессионального образования лиц с ограниченными возможностями «Macherei» (г. Берлин, Германия), а также организации-партнеры региона.

В работе с обучающимися с расстройствами аутистического спектра, возможно, главное всего, не забывать об их уникальном и специфичном образе

мысли и восприятия, поэтому деятельность, направленная на построение эффективного контакта, должна быть неавторитарной, но максимально опирающейся на особенности данной категории. Тревога данных обучающихся способна разрушить прогресс развития и закрыть их от других. Поэтому поиск метода, который был бы комфортен для такой категории, в приоритете у специалистов ОГБПОУ «Смоленский педагогический колледж».

### Библиографический список:

1. Копытин А.И. Эмоциональный арт-конструктор. Технология диагностики, развития и коррекции эмоциональной сферы: методическое руководство/ А.И. Копытин. – СПб.: ИМАТОН, 2018.-90с.
2. Красило, А. И. Инклюзивное образование: методические проблемы и практические рекомендации / А. И. Красило, А. П. Новгородцева. — М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ун-та, 2016. — 186 с.
3. Лурия А. Р. Потерянный и возвращенный мир (история одного ранения)/Издательство московского университета 1971
4. Филимоненко Ю.И. Тест Векслера. Диагностика уровня развития интеллекта (взрослый вариант): методическое руководство/ Ю.И. Филимоненко, В.И. Тимофеев. – СПб.:ИМАТОН, 2017.-112с.
5. Холмс Д./ Анормальная психология. – СПб.: Питер, 2003. – 304с – (Серия «Концентрированная психология»).
6. Элькинд Е.В. Особенности восприятия жизненного пути личности с ограниченными возможностями здоровья/ Особые дети – особая педагогика: Проблемы развития, воспитания и социализации в контексте вызовов современного образования: Сборник материалов III-й Международной научно-практической конференции (20 апреля 2016 г., Смоленск) / Под ред. В.А. Пегова, Г.А. Репиной. – Смоленск: СГАФСК, 2016. – 202 с).
7. Юринова Н. Человек под дождем // Школьный психолог.-№33.-2000
8. Criteria to Evaluate Models of Health. – URL <http://positivementalhealthfoundation.com/happiness-and-health/science-of-happiness>.
9. Lüscher-Color-Diagnostik © 2013 Copyright by Color-Test Verlag AG, Theaterstr. 1, CH6003 Luzern
10. Offer, D., and Sabshin, M. 1966. Normality: Theoretical and Clinical Concepts of Mental Health. New York: Basic Books, Inc.
11. Sacks O. The man who mistook his wife for a hat. Harper Collins. / NY / 1970. p 272.
12. Sullivan H.S. The interpersonal Theory of Psychiatry. — L., 1955
13. The Gift Of Therapy: An Open Letter to a New Generation of Therapists and Their Patients© 2002 by Irvin D. Yalom, M.D.
14. Yates, Frances A.. *The Art of Memory*. Chicago: University of Chicago Press. / 1966.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

***Лобза О.В.***

*кандидат психологических наук, заведующий кафедрой общей и социальной психологии МГИМО МИД России Одинцовский филиал.*

***Короткова В.О.***

*старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии МГИМО МИД России Одинцовский филиал*

*Аннотация:* в статье представлен единый методологический подход к определению сущности и содержания психологического сопровождения личности в условиях обучения в высшем учебном заведении, который включает два взаимосвязанных блока: личностный и профессиональный. Подчеркивается определяющая роль психологической компетентности и готовности студентов к построению своей будущей профессиональной карьеры.

*Ключевые слова:* психологическое сопровождение, психологическая служба в вузе, психологические трудности, самоактуализация.

## **PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR PERSONAL DEVELOPMENT AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS**

***Lobza O. V.***

*Candidate of Psychological Sciences, head of the Department of General and social psychology MGIMO of the MFA of Russia Odintsovo branch*

***Korotkova V. O.***

*Senior lecturer of the Department of General and social psychology MGIMO of the MFA of Russia Odintsovo branch*

*Annotation:* the article presents a unified methodological approach to determining the essence and content of psychological support of a person in the conditions of study at a higher educational institution, which includes two interconnected blocks: personal and professional. The crucial role of psychological competence and students' readiness to build their future professional careers is emphasized.

*Key words:* psychological support, psychological service at the university, psychological difficulties, self-actualization.

В последние годы становление практической психологии и ее отдельных направлений, связанных с именами выдающихся отечественных психологов прошлого столетия, таких как Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, В.Н. Мясищев, Б.В. Зейгарник и др., показавших востребованность психологии как практической отрасли науки, обусловило гуманизацию современной системы образования, и привело к созданию службы практической психологии в образовании. Активное развитие и внедрение практической психологии в образовательные учреждения стало происходить, начиная с 90-х гг. прошлого столетия, и связано оно было с появлением новых тенденций в зарубежной психологии, в частности с появлением психологической гуманистической концепцией (А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс, В. Сатир и др.). Появление гуманистической психологии, по выражению Б.С. Братуся

«третьей силы» после психоанализа и бихевиоризма [3], в соотнесении с новыми социально-политическими и экономическими преобразованиями в нашей стране побудило ученых к активному обсуждению содержания и направленности образования в детских садах, школах, вузах, семье.

Одним из более заметных и в то же время проблемных направлений гуманизации российского образования на сегодняшний день является становление психологической службы в системе высшего образования. Потребность в организации такой службы не вызывает сомнений, вместе с тем ее внедрение в практику высших учебных заведений требует ответственного решения целого комплекса проблем.

Создание психологической службы в высших учебных заведениях обусловлено совершенствованием системы подготовки специалистов высшей квалификации. Современная система высшего профессионального образования предъявляет достаточно высокие требования не только к уровню знаний и компетенций, полученных студентами в процессе обучения в вузе, но и к уровню развития личности выпускников. В качестве основополагающего принципа современного образования согласно Статье 3 «Федерального закона об образовании» выступает его гуманистический характер, а именно приоритет развития личности, прав и свобод личности, жизни и здоровья человека [1].

С позиции гуманистических ценностей сущность высшего профессионального образования состоит в открытии призвания, персональной судьбы каждого обучающегося, проявляется в реализации возможности молодого человека стать тем, кем он способен стать, проявить свой личностный и творческий потенциал, выразить себя (свою самость) и в итоге встать на путь самоактуализации. В результате наблюдений, А. Маслоу приходит к выводу о том, что побуждение человека к реализации потенциала это естественный, уникальный и необходимый процесс, который определяет основные проявления его жизнедеятельности. Молодых людей, стремящихся к самоактуализации, отличает комфортное отношение с реальностью, принятие себя и других, спонтанность, адекватное чувство юмора, креативность и стремление к творчеству [5].

Однако социальное и культурное окружение может повлиять на стремление молодых людей к самоактуализации и приводить к «социальным патологиям» или «метапатологиям», которые проявляются в потере чувства безопасности, утрате смысла жизни и интереса к миру, состоянию невроза, чувству отчаяния, ощущению безнадежности, гневу, цинизму, эгоизму, депрессии, частому беспокойству, состоянию усталости, унылости, зависимости, чувству полной детерминированности, беспомощности, отсутствию ощущения внутренней свободы воли и т.п. Человек становится не свободным в своих переживаниях, чувствах, мыслях, действиях и в результате его противостояния миру возникает десакрализация жизни. Это защитный механизм, который очень характерен для некоторой части нынешней молодежи, когда юноши и девушки, перестают верить в существование подлинных ценностей и добродетелей, чувствуют себя обманутыми, а свою жизнь – разлаженной, не гармоничной, пустой. Мы можем зафиксировать, что большинство из них – дети «вялых», безучастных родителей, которых они не очень уважают, у которых полная путаница с формированием и выражением базовых ценностей и потребностей.

Согласно периодизации психического развития возраст обучения молодых людей в вузе попадает на юношеский период жизнедеятельности и представляется

очень важным с позиции самоактуализации личности, формирования у молодых людей направленности в будущее, стремления строить жизненные планы, осмысливать построение своей жизненной перспективы. Жизненный план охватывает всю сферу самоактуализации личности. Л. С. Выготский рассматривал жизненные планы как показатель овладения личностью своим внутренним миром, как систему приспособления к действительности, связывая с ними «целевую» регуляцию принципиально нового типа [4].

Попадая в высшее учебное заведение многие молодые люди сталкиваются с большим количеством трудностей, с которыми они не встречались ранее. Это и новые, не знакомые бывшим школьникам, методы организации обучения, требующие значительного повышения самостоятельности и уровня ответственности, наличие информационной перегрузки, которая возникает при изучении большого количества разнонаправленных дисциплин, отсутствие пока ещё хорошо налаженных межличностных и дружеских неформальных взаимоотношений. Для ребят, вынужденных проживать в общежитии, период обучения в вузе также сопряжен с возникновением новых забот, связанных с обустройством собственного самостоятельного быта, наступает период сепарации от родителей. Сложными стрессовыми ситуациями становятся для студентов и первые экзаменационные сессии (целый комплекс зачётов и ряд экзаменов), порой протекающие в условиях дефицита времени, повышенной ответственности и фрустрирующей ситуации оценивания.

Несмотря на высокую значимость и потребность, в практической психологии пока еще не сложился единый взгляд на определение структуры, сущности и содержания психологического сопровождения личности в условиях обучения в высшем учебном заведении, несмотря на то что во многих вузах существует практика такой работы и накоплен достаточный опыт. Имеются и расхожеские мнения в определении понятия «психологическое сопровождение». Так, например, психологическое сопровождение трактуется как общий метод работы психолога, как одно из направлений и технология профессиональной деятельности психолога, система мероприятий для педагогов, детей и родителей. Разрабатывая основное содержание психологического сопровождения в работе школьного психолога М.Р. Битянова определяет его как систему профессиональной деятельности психолога, создающего социально-психологические условия для успешности обучения в ситуации школьного взаимодействия, целью которого является создание в рамках школьной среды условий для максимального личностного развития и обучения. Сопровождение должно следовать логике возрастного, личностного и индивидуального развития каждого студента, а не искусственно задавать цели и задачи этого развития [2].

Разделяя точку зрения исследователей и опираясь на личный опыт организации психологической службы в образовательных учреждениях, учитывая возрастные особенности юношей и девушек, обучающихся в вузе, мы рассматриваем психологическое сопровождение как систему профессиональной деятельности психолога или команды психологов, направленную на создание комплекса социально-психологических, профилактических, коррекционных и развивающих условий, способствующих сохранению и укреплению психического здоровья. Смысл психологического сопровождения студентов на наш взгляд заключается в содействии их гармоничному личностному и профессиональному развитию, в сохранении их индивидуальности, в обеспечении «безболезненной»

адаптации к изменяющейся социальной ситуации и воспитании готовности к активному взаимодействию с окружающим миром. Индивидуальное и групповое психологическое сопровождение необходимо на протяжении всего периода нахождения студентов в условиях обучения в вузе.

На основании теоретических и методологических положений нами была разработана модель психологического сопровождения студентов в вузе, которая включает два взаимосвязанных основополагающих направления работы:

- первое направление – создание социально-психологических условий для развития личности студентов, которое предполагает разработку и проведение развивающих, коррекционных и тренинговых программ, на основании диагностики личностного развития обучающихся;

- второе направление – создание социально-психологических условий для оказания помощи в профессиональном становлении студентов (профессиональная мотивация достижения высоких результатов, профессиональная идентичность, осознание ценности собственной профессиональной деятельности, эмоциональный и социальный интеллект, обучаемость, наличие профессионально важных качеств, адекватная профессиональная самооценка, уровень саморегуляции, мотивация и способность к самообразованию и самосовершенствованию).

Основными компонентами реализации первого направления являются диагностика личностных особенностей студентов и психологического климата студенческих групп, а также изучение возможных личностных и эмоциональных трудностей, возникающих в процессе обучения и взаимодействия с однокурсниками и профессорско-преподавательским составом. Трудности могут быть связаны с поиском личностной идентичности и самоопределения, которые являются важными психологическими новообразованиями юношеского возраста. Э. Эриксон рассматривал эго-идентичность как процесс восприятия юношами и девушками «внутренней тождественности самим себе», в результате которого формируется образ себя, сложившийся в прошлом и смыкающийся с будущим. Социальные, политические, экономические и технологические изменения, происходящие в мире по мнению автора могут препятствовать развитию идентичности и способствовать возникновению у молодых людей ощущения неопределенности, чувства страха и тревоги. Такой процесс Э.Эриксон называет кризисом идентичности (ролевым смещением), который может проявляться в отчужденности, делинквентности, неспособности молодых людей выбрать профессию и строить свою будущую карьеру [6]. При этом могут возникать и другие трудности, такие как: диффузия времени, нарушение работоспособности, проявление повышенной конфликтности, агрессивности; неспособности продолжать образование, отрицание, всех предлагаемых возможных ролей и ценностей вуза. Таким образом, проживание и выстраивание жизненной перспективы может проходить относительно благоприятно при оптимальном сочетании прошлого, настоящего и будущего Я, а может протекать и в сложных кризисных формах.

При разработке содержания второго направления мы основывались на положении том, что для любого студента профессиональное становление это прежде всего поиск своей профессии, своей профессиональной деятельности, которая наилучшим образом будет соотносится с качествами личности, ее мотивами и будет способствовать удовлетворению потребностей. Таким образом, главная цель психологического сопровождения профессионального становления в

вузе заключается на наш взгляд в постепенном формировании внутренней психологической готовности личности самостоятельно и осознанно планировать и реализовывать перспективы своего профессионального развития.

Психологическая готовность личности имеет сложную структуру и рассматривается как особое психическое состояние, характеризующееся актуализацией ресурсов субъекта труда на выполнение конкретной профессиональной деятельности и решение трудовой задачи. Выделяют длительную готовность и временное состояние готовности. Длительная готовность включает положительное отношение к деятельности, профессии; свойства характера, способности, темперамент, мотивацию, соответствующие требованиям деятельности; а также профессионально важные особенности познавательных и эмоционально-волевых процессов. Основные черты временного состояния проявляются в готовности к достижению цели в контексте конкретных условий ее реализации.

Психологическое сопровождение предполагает наличие собственного кабинета, оборудованного профессиональным инструментарием, в том числе для проведения личных консультаций и групповых психокоррекционных занятий, которое располагается в комфортном, тихом, доступном для студентов месте, налажена запись обращений, в том числе анонимно. Важным является соблюдение этического кодекса психолога и недопущение вступления в «двойные взаимоотношения», тем самым психологи службы не могут быть одновременно преподавателями одного и того же студента. Процессуальные стороны психологической работы, такие как перенос, сопротивление, контрперенос должны быть учтены и актуальны на протяжении всей работы службы. В структуре службы должна быть апробированная система супервизионных и интервизионных встреч.

Таким образом, задача психолога, осуществляющего психологическое сопровождение студентов в вузе заключается в создании наиболее благоприятных условий для формирования профессиональной идентичности, социальной ответственности, психологической готовности обучающихся самостоятельно планировать свое профессиональное будущее и стремиться к его реализации. Не менее важной в психологическом сопровождении студентов является задача развития психологической грамотности и компетентности, т.е. способности молодых людей к рефлексии и регуляции напряженных и конфликтных ситуаций, интерпретации психологических механизмов возникновения трудностей, препятствующих достижению жизненных целей.

#### **Библиографический список:**

1. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. От 01.03.2020) «Об образовании в Российской Федерации»
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. — М.: Совершенство, 1998. — 298 с.
3. Братусь Б.С. Русская, советская, российская психология: Конспективное рассмотрение. — М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2000. — 88 с.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. — 1136 с.

5. Маслоу А. Мотивация и личность. Motivation and personality : пер. с англ. / А. Маслоу. – 3-е издание. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 352 с. – (Мастера психологии).

6. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис. – Москва : Прогресс, 1996. – 344 с.

## **ПОВЕДЕНИЕ В КОНФЛИКТЕ СУПРУГОВ КАК СПОСОБ СОХРАНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ, ОТРАЖЕННОГО В УДОВЛЕТВОРЁННОСТИ БРАКОМ**

*Овсяникова Е.А.*

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
НИУ «БелГУ», доцент кафедры возрастной и социальной психологии, город  
Белгород, Россия*

*Аннотация:* Наше исследование посвящено изучению поведения супругов в конфликте и его связи с уровнем удовлетворённости браком. В частности, выделению характеристик поведения супругов в конфликтных ситуациях, позволяющих сохранить нормальную семейную жизнь, как один из критериев психологического здоровья.

*Ключевые слова:* поведение супругов в конфликте, удовлетворенность браком, психологическое здоровье.

## **BEHAVIOR IN A CONFLICT AS A METHOD FOR PRESERVING PSYCHOLOGICAL HEALTH REFLECTED IN SATISFACTION WITH MARRIAGE**

*Ovsyanikova E.A.*

*Belgorod State University, Associate Professor, Department of Age and Social  
Psychology, Belgorod, Russia*

*Annotation:* Our study is devoted to studying the behavior of spouses in a conflict and its relationship with the level of satisfaction with marriage. In particular, highlighting the characteristics of the behavior of spouses in conflict situations, allowing to maintain a normal family life, as one of the criteria for psychological health.

*Key words:* spouses' behavior in conflict, satisfaction with marriage, psychological health.

В современных исследованиях проблемы психологического здоровья активно выделяются различные психологические характеристики и компоненты (В.И. Слободчиков, И.В. Дубровина, А.В. Шувалов, О.В. Хухлаева и др.)[2;3].

Психологическое здоровье чаще всего понимается как нормальная работа структур психики, которые требуются для нормальной жизни. Психологически здоровый человек открыт для других, отличается разумностью. Он защищен от жизненных ударов, способен справиться с вызовами судьбы. Психологическое здоровье лежит в основе удовлетворенности жизнью и собой.

Разные авторы, исследующие проблему психологического здоровья выделяют различные критерии психологического здоровья. В нашей статье взята за

основу классификация, в которой основными критериями психологического здоровья считают: адекватность понимания общества; осознание поступков; работоспособность и активность; стремление к новым целям; умение находить контакты; нормальная семейная жизнь; чувство привязанности к родным; ответственность; умение составлять план жизни и следовать ему; ориентированность на развитие личности; целостность.

Наше исследование посвящено изучению поведения супругов в конфликте и его связи с уровнем удовлетворённости браком. В частности, выделению характеристик поведения супругов в конфликтных ситуациях, позволяющих сохранить нормальную семейную жизнь, как один из критериев психологического здоровья.

Целью нашего исследования явилось изучение поведения супругов с разной степенью удовлетворённости браком в конфликтных ситуациях.

Выборку исследования составили семейные пары, проживающие в городе Белгороде, Белгородской области и городе Старом Осколе в количестве 140 человек.

Был изучен характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях, полученные данные отражены в таблице 1.

Таблица 1.

Распределение супругов по характеру взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях (в %)

Характер взаимодействия супругов в конфликте	Женщины	Мужчины
Вопросы отношений с родственниками и друзьями	72	50
Вопросы воспитания детей	83	32
Стремление к автономии	33	31
Рассогласование ролевых ожиданий	62	18
Рассогласование норм поведения	17	5
Стремление к доминированию одним из супругов	62	92
Ревность	49	40
Рассогласование в отношении к деньгам	69	8

Женщины –супруги чаще всего конфликтуют с мужьями по вопросам воспитания детей (83%), а так же, по поводу выстраивания отношений с друзьями и родственниками (72%). Многие женщины указывают на наличие конфликтов по вопросам планирования и распределения семейного бюджета и отношения к деньгам (69%), демонстрации лидерства одного из супругов (62%) и не соответствие представлений о функциях, которые выполняют в семье носители разных ролей (62%). Более редкими являются конфликты женщин со своими мужьями по поводу расхождения представлений супругов о нормах поведения (17%).

Наибольший процент мужчин нашей выборки (92%) отмечают конфликты с женами по вопросам стремления к доминированию в поведении одного из супругов в семейных отношениях. 50% мужчин в нашей выборке конфликтуют с супругами в связи с рассогласованием взглядов на построение отношений с родственниками и друзьями. Кроме того, мужчины указали такие типы конфликтов, как проявление ревности (40%), рассогласование во взглядах супругов на воспитание детей (32%), разногласия в стремлениях мужей и жён к автономии (31%). Крайне редко

мужчины конфликтуют по причинам, связанным со взглядами на распределение семейного бюджета и отношения к деньгам (8%), а так же в связи с расхождением во взглядах на нормы поведения в разных жизненных ситуациях (5%).

Следует акцентировать внимание на том, что женщины проявляют большую активность в конфликтных ситуациях, по сравнению с мужчинами.

Анализ характера поведения супругов в различных конфликтных ситуациях показал, что более половины супружеских пар, принявших участие в исследовании (55%) склонны проявлять пассивный характер поведения в конфликтах, и несколько меньше половины респондентов (45%) проявляют активность в разрешении супружеских конфликтов. Если сравнивать частоту проявления активности в разрешении конфликтных ситуаций в семье, то инициатива принадлежит женщинам (44,5%), мужчины менее активны в разрешении семейных разногласий (33,3%), встречаются супружеские пары, в которых оба супруга активно участвуют в разрешении разного рода разногласий (22,2%).

Следует отметить, что в большинстве супружеских пар (55%), принявших участие в нашем исследовании, в ситуациях возникновения конфликтов и разногласий, супруги ждут, что конфликты разрешатся сами собой или же забудутся и исчерпают себя сами, что является не конструктивной стратегией поведения, так как приводят к накоплению обид и таких негативных эмоций, как вина, возмущение, раздражение, которые рано или поздно дадут о себе знать в форме провокации новых конфликтов.

В процессе исследования, с помощью корреляционного анализа данных, выявлена следующая закономерность: в супружеских парах, которые редко конфликтуют по вопросам расхождения во взглядах на распределение ролей и функций в семье, также редко отмечены конфликты по поводу разногласий в соблюдении тех или иных норм поведения.

Отрицательная корреляционная связь обнаружена между конфликтами, основанными на стремлении к автономии и склонностью к доминированию одного из супругов в супружеских отношениях. В семейных парах, где существуют разногласия в связи с активным стремлением одного из супругов к самостоятельности и независимости, вероятны конфликты по поводу лидерства и доминирования в семье одного из супругов.

Так же, выявлена тенденция к совпадению сфер конфликтов у супругов в семье. То есть, показатель частоты возникновения конфликтов в какой-либо сфере у одного из супругов совпадает с показателем частоты встречаемости данного типа конфликтов у другого супруга. Так, если одного из супругов беспокоят проблемы построения отношений с родственниками и друзьями, те же переживания обнаруживаются и у другого супруга. Та же тенденция выявлена по поводу конфликтов, возникающих на почве ревности, другими словами, данное чувство супруги переживают обоюдно в адрес друг друга, эти данные подтверждаются другими исследованиями семейных отношений.

Следует отметить активную позицию женщин в конфликтах, возникающих в вопросах воспитания детей. Возможно, это связано с тем, что матери-жёны чаще берут на себя родительские функции, в отличие от более пассивного выполнения родительских ролей отцами-мужьями, что провоцирует неудовлетворенность женщин тем, как в рамках родительской роли функционируют их мужья.

Также, достаточно часто в супружеских отношениях, рассогласуются представления об отношениях с членами расширенной семьи и друзьями и распределении семейного бюджета.

В качестве «индикатора» психологического здоровья с супружеской паре мы рассматриваем такой показатель, как психологическая удовлетворенность браком. Результаты изучения степени удовлетворенности супругов браком отражены в таблице 2.

Таблица 2.

Распределение супругов с разной степенью удовлетворенности и браком (в%)

Степень удовлетворенности/ неудовлетворенности браком	Количество супругов	
	Мужчины	Женщины
Полная неудовлетворенность	2	7
Значительная неудовлетворенность	6	11
Скорее неудовлетворенность, чем удовлетворенность	5	12
Частичная удовлетворенность, частичная (примерно в равной степени) неудовлетворенность	17	10
Скорее удовлетворенность, чем неудовлетворенность	35	25
Значительная удовлетворенность.	20	25
Практически полная удовлетворенность	15	10

Основной массив мужчин нашей выборки (70%) в разной степени удовлетворены своими супружескими отношениями. При этом, рассматривая степень удовлетворенности можно отметить, что 35 % мужей скорее удовлетворены, чем не удовлетворены своим браком, 20% значительно удовлетворены, 15% практически полностью удовлетворены.

30% мужей в той или иной степени не достаточно удовлетворены своими семейными отношениями. 17% мужчин оценивают свою удовлетворенность браком, как 50% на 50% , то есть равное количество характеристик их супружеских отношений их устраивает и не устраивает. 5% мужчин скорее не удовлетворены, чем удовлетворены браком, 6% – значительно не удовлетворены и 2% мужчин полностью не удовлетворены брачной жизнью.

Анализ удовлетворенности браком женщин показал, что, степень удовлетворенности семейными отношениями у них ниже, чем у мужчин: всего 25% женщин значительно удовлетворены и скорее удовлетворены, чем не удовлетворены и 10% – практически полностью удовлетворены браком. 10% женщин частично удовлетворены своими супружескими отношениями и на столько же не удовлетворены отдельными характеристиками этих отношений. Треть женщин нашей выборки в той или иной степени не удовлетворены своим браком. Из них: 12% – скорее не удовлетворены, чем удовлетворены, 11% – значительно не удовлетворены и 7% – полностью не удовлетворены браком.

Таким образом, количество женщин неудовлетворенных браком превышает количество мужчин практически в 2 раза.

Анализ соотношения характера поведения в супругов в конфликте и степени удовлетворенности браком свидетельствует о том, что в парах с активной позицией и поведением в конфликтах наблюдается более высокая степень удовлетворенности семейными отношениями и наоборот, в парах с пассивным поведением в конфликтах, чаще отмечается низкая степень удовлетворенности браком.

С целью математического анализа полученных данных мы использовали корреляционный анализ (критерий Пирсона). В связи с тем, что количество испытуемых нашей выборки не является достаточно объемным, во избежание экспериментальной ошибки 2-го рода уровень статистической достоверности мы целенаправленно понизили, то есть считаем статистическую значимость при  $\alpha = 0,3$  и  $\alpha = 0,39$ .

Обратимся к списку достоверных корреляций с целью анализа структуры поведения супругов в конфликтных ситуациях (Таблица 3).

Таблица 3.

Список достоверных корреляций анализа характера взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях и удовлетворенности браком (r)

Характер взаимодействия в конфликте	Проблемы отношений с родственниками и	Вопросы, связанные с воспитанием детей	Нарушение ролевых ожиданий	Рассогласование норм поведения	Проявление доминирования одним из	Проявление ревности	Проявление стремления к автономии	Расхождения в отношении к деньгам
Уровни удовлетворенности браком								
Полная неудовлетворенность браком	0,57	0,46	0,37	-	0,60	0,40	-	0,33
Значительная неудовлетворенность браком	0,49	0,37	-	-	0,53	0,3	-	0,22
Частичная удовлетворенность, частичная (примерно в равной степени) неудовлетворенность	0,37	0,31	-	-	0,40	-	-	-
Скорее удовлетворенность, чем неудовлетворенность	0,34	-	-	-	0,40	-	-	-
Значительная удовлетворенность	0,53	-	-	-	0,56	-	-	-
Практически полная удовлетворенность	0,60	0,57	-	-	0,62	-	-	-

В результате подсчета корреляционных значений было выявлено, что наибольшее количество положительных корреляционных связей имеет такой показатель, как полная неудовлетворенность браком (6 связей с показателями характера поведения супругов в конфликте), он имеет статистически значимые связи с проявлением доминирования одним из супругов ( $r = 0,60$ ), проблемами в отношениях с родственниками и друзьями ( $r = 0,57$ ), вопросами, связанными с воспитанием детей ( $r = 0,46$ ), с проявление ревности ( $r = 0,40$ ), нарушениями ролевых ожиданий ( $r = 0,37$ ), расхождениями в отношении к деньгам ( $r = 0,33$ ).

То есть именно эти типы конфликтов наиболее вероятно снижают степень удовлетворенности браком.

Так же корреляционный анализ был использован для изучения связи общего показателя активности поведения супругов в конфликте и степени удовлетворенности браком, результаты которого отражены в таблице 4.

Таблица 4.

Список достоверных корреляций анализа активности поведения супругов в конфликтных ситуациях и удовлетворенности браком (r)

Уровни удовлетворенности браком	Активный характер	Пассивный характер
Характер поведения в конфликте		
Полная неудовлетворенность браком	-	0,59
Значительная неудовлетворенность браком	-	0,38
Скорее неудовлетворенность, чем удовлетворенность	-	0,20
Частичная удовлетворенность, частичная (примерно в равной степени) неудовлетворенность	0,11	0,11
Скорее удовлетворенность, чем неудовлетворенность	0,30	-
Значительная удовлетворенность	0,44	-
Практически полная удовлетворенность	0,73	-

По результатам подсчета корреляций активности поведения супругов в конфликтных ситуациях и удовлетворенности браком была подтверждена закономерность, которая была описана на основе данных, полученных с помощью других методик, а так же в других исследованиях [1]. А именно, проявление активного характера поведения по разрешению конфликтных ситуаций статистически значимо связано с разными степенями удовлетворенности браком, в то время, как пассивный характер поведения в конфликтах связан (на уровне статистической значимости) с разными степенями не удовлетворенности браком.

Таким образом, анализ полученных данных показал связь характера взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях и такого «индикатора» психологического здоровья супругов, как психологическая удовлетворенность браком.

Данное исследование позволяет предположить, что развитие у супругов навыков конструктивного разрешения конфликтов будет способствовать повышению степени удовлетворенности браком, тем самым, выступит способом сохранения психологического здоровья личности в семье.

### Библиографический список:

1. Borzilova N.S., Hudayeva M.Y., Ovryanikova E.A., Gerasimova A.S., Panich O.E., Shkilev S.V. Nature of spouses interaction in conflict situations as the satisfaction with marriage condition at family life different stages. The Social Sciences, 2016, Volume 11: p. 2395-2399 URL: <http://medwelljournals.com/abstract/?doi=sscience.2016.2395.2399>
2. Ovryanikova E.A., N.A. Mandibura, A.S. Gerasimova, M.Y. Hudayeva, N.S. Tkachenko, L.V. Godovnikova. Modern status of research on the problem of psychological well-being of the person in the domestic and world psychological science. Revista Publikanto, 5 No 16. (1). 2018, 349-358. URL: [https://rmlconsultores.com/revista/index.php/crv/article/view/1503/pdf\\_1107](https://rmlconsultores.com/revista/index.php/crv/article/view/1503/pdf_1107)
3. Шувалов, А.В. Гуманитарно-антропологические основы теории психологического здоровья / А.В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2003. – № 6.

## **СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ВИКТИМНОСТИ ЖЕНЩИН К ДОМАШНЕМУ НАСИЛИЮ**

***Белова К.С.***

*Белгородский государственный университет, аспирант кафедры общей и клинической психологии, Белгород, Россия*

***Разуваева Т.Н.***

*Белгородский государственный университет, профессор кафедры общей и клинической психологии, Белгород, Россия*

*Аннотация:* исследуются социальные факторы виктимности женщин, подвергшихся домашнему насилию со стороны интимного партнера; проводится пилотажное исследование социологических факторов виктимности женщин, столкнувшихся с ситуацией домашнего насилия, на основании которого делаются выводы.

*Ключевые слова:* насилие со стороны интимного партнера, насилие в семье, женщины – жертвы домашнего насилия, виктимность, социальные факторы.

## **SOCIAL FACTORS OF WOMEN'S VICTIMIZATION TO DOMESTIC VIOLENCE**

***Belova K. S.***

*Belgorod state university, post-graduate student, Belgorod, Russia*

***Razuvaeva T. N.***

*Belgorod state university, PhD, professor, Belgorod, Russia*

*Annotation:* features social factors of victimization of women who was abused in families by intimate partner; it was made pilot research of social factors of victimization of abused women who was in in situation of domestic violence and according this research was made some conclusions.

*Key terms:* intimate partner violence, domestic violence, women – victims of domestic violence, responsibility for domestic violence, victimization, social factors.

Актуальность. Домашнее насилие по отношению к женщинам — острый социальный вопрос, распространенный во многих странах мира, отражающий критическую социально-психологическую и нравственную ситуацию в обществе. Согласно последним исследованиям ВОЗ и ВЦИОМ в Российской Федерации 35% опрошенных женщин хотя бы единожды сталкивались с ситуацией домашнего насилия, 75% пострадавших от домашнего насилия – женщины, 38% убийств женщин совершают их партнеры [2]. Участвовавшее число зарегистрированных случаев домашнего насилия актуализирует исследование причин, провоцирующие жестокое отношение к женщине со стороны интимного партнёра, наравне с изучением особенностей виктимного поведения в системе домашнего насилия [1]. Комплексное исследование представит возможность составить грамотные и эффективные психокоррекционные и психотерапевтические программы работы с виктимными тенденциями поведения. Домашнее насилие над женщинами встречается в злоупотреблении психологическими, физическим, экономическим и сексуальным аспектом межличностных отношений. В данной статье мы рассмотрим виктимную природу домашнего насилия, присущую женщинам,

потенциально склонных оказаться в роли жертвы по причине негативного взаимодействия личностных качеств с внешними факторами.

Цель исследования – пилотажное исследование социологических факторов виктимности женщин, столкнувшихся с ситуацией домашнего насилия.

Материалы и методы исследования. Для изучения характеристик социально-экономической ситуации, в которой находятся изучаемые семьи, была разработана анкета, включающая вопросы об условиях жизни, уровне доходов членов семьи, стрессогенных событиях и т.п. С целью изучения характеристик родительских семей супругов были выбраны анкеты, содержащие вопросы о составе семьи, жестоком обращении по отношению к женщине и детям и т.п. Также по результатам анкетирования проведено интервью. Испытуемыми для проведения пилотажного исследования явились 50 женщин, столкнувшиеся с ситуацией домашнего насилия со стороны интимного партнера в возрасте от 17 до 60 лет.

Результаты исследования. Подведение итогов анкетирования можно представить в виде рисунка:

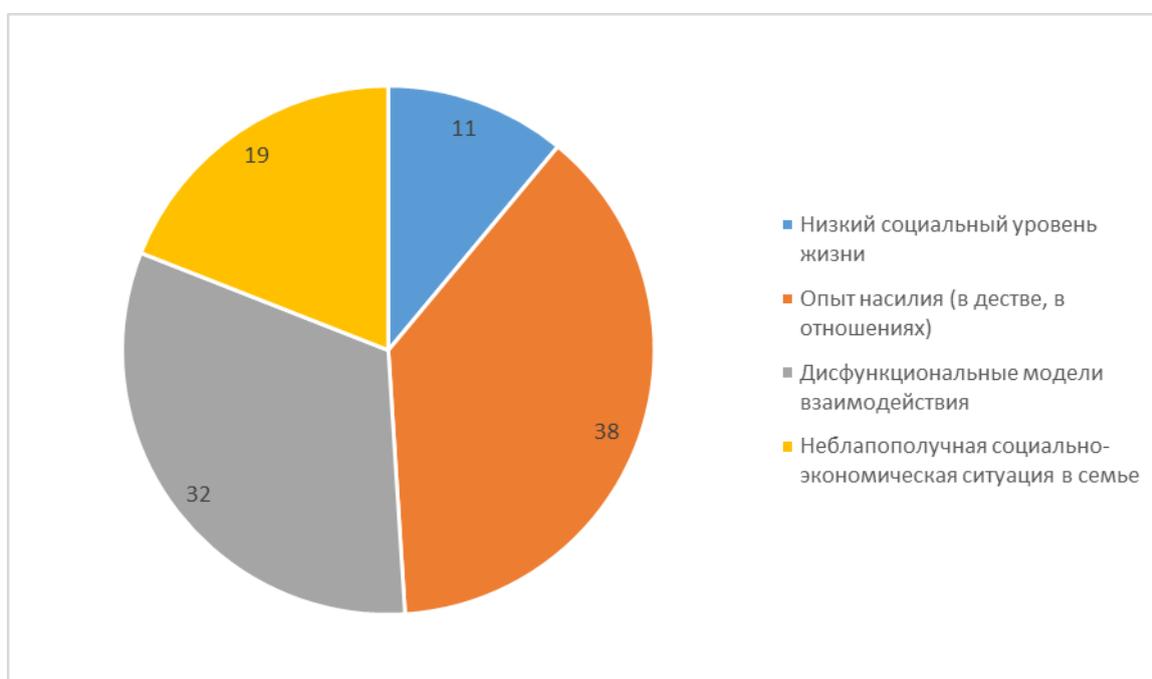


Рис.1. Основные социальные факторы виктимного поведения женщин, пострадавших от насилия со стороны интимного партнера

Проведенное уточняющее интервью позволяет предположить, что одним из факторов формирования виктимного поведения женщин является социальная ситуация родительской семьи жертвы, в которой личности членов недифференцированы, отсутствует эмпатичность, дефицитарность отношений, запрещается проявление эмоций и потребностей ребенка. Подобные дисфункциональные модели семьи оказывают негативное влияние на личности ее членов, в результате чего не удовлетворяются их потребности в самоактуализации, отсутствует здоровое формирование личности, размыты личностные границы[4]. Женщины отмечают, что не знают, чего хотят, что допустимо и позволительно, не умеют сдерживать или проявлять эмоции.

Негативные модели поведения, которые женщина наблюдала в родительской семье, опосредуются опытом ранней семейной социализации супругов. Подобный

опыт способствует развитию насильственного и злоупотребляющего воздействия разной интенсивности.

Также на основании ответов респондентов, указывающих на наличие жестокого обращения со стороны родителей в детстве, можно предположить, что имеет место учащенность и повторяемость актов насилия со стороны интимного партнера. Насилие, пережитое в детстве, провоцирует развитие у женщины таких качеств, как самопожертвование, лояльность к агрессору, толерантность к психологическому давлению, черты созависимой личности.

Также можно отметить влияние негативных моделей межличностного взаимодействия в семье партнёра на дальнейшее формирование насильственных паттернов поведения по отношению к женщине [3]. Согласно проведённому опросу среди женщин-жертв сексуального и физического насилия, их партнёры в детстве стали свидетелями жестокого обращения со стороны отца по отношению к матери. Однако стоит отметить, что лица, ставшие в детстве объектом жестокого обращения со стороны родителей менее подвержены проявлению актов агрессии в дальнейшем по сравнению с респондентами, ставшими свидетелями жестокого обращения отца по отношению к матери. Среди этой группы лиц установлена четкая взаимосвязь между наличием негативных моделей межличностного поведения и частотой и интенсивностью актов агрессии в семейных отношениях, а так же частотности актов насилия. Данная тенденция прослеживается в родительских семьях обоих партнеров.

Существенное влияние на формирование межличностных отношений с физическим насилием по отношению к женщине оказывают такие социально-экономические факторы, как отсутствие или потеря работы у мужа, низкий совокупный доход семьи, алкоголизация, низкий уровень социально-бытовых условий, а также судимости партнера. Насильственные модели взаимодействия, в том числе циклического характера, обуславливаются стрессогенными событиями в жизни семьи, и увеличивают вероятность возникновения негативных паттернов межличностных отношений.

Отдельно следуют выделить приверженность к патриархальной модели общества, идеи гендерного неравенства. Женщины отмечают, что отсутствие правового регулирования вопроса сексуализированного насилия и жестокого обращения со стороны интимного партнера, повышает их терпимость к складывающимся ситуациям насилия, при условии безнаказанности партнера.

Выводы.

1. Изначальной причиной насилия в отношении женщин является гендерное неравенство и нормы о приемлемости такого насилия, слабые правовые санкции за домашнее насилие являются социальными факторами виктимизации женщин.

2. К социальным факторам виктимного поведения женщин, переживших домашнее насилие, относятся: низкий уровень образования, жестокое обращение в детстве, наблюдаемое насилие в отношениях между родителями, прошлый опыт насилия, терпимость к насилию и гендерному неравенству.

3. Социально-экономическая ситуация в семье, вредное употребление алкоголя, разногласия между супругами и неудовлетворенность в супружеской жизни, трудности в общении между партнерами. способствует формированию насильственных действий по отношению к женщине

4. Проведенное пилотажное исследование женщин с опытом насилия в семье имеет ограничения, не обозначает всех проблем, не формирует способы помощи

конкретным жертвам жестокого обращения со стороны интимного партнера. Выводы носят предварительный характер, но позволяют спланировать широкомасштабное исследование, дополненное психологическими исследованиями на более обширной выборке.

### **Библиографический список:**

1. Алферова Е. В. 2012. 03. 041. Домашнее насилие по законодательству зарубежных стран: ответственность и превенция / Власов И. С., Голованова Н.А. , Артемов В. Ю. И др. ; отв. Ред. : Голованова Н. А. ; Ин-т законодательства и сравн. Правоведения при Правительстве РФ. – М.: Юстицинформ, 2011. – 383 с // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 4, Государство и право: Реферативный журнал. 2012. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/2012-03-041-domashnee-nasilie-po-zakonodatelstvu-zarubezhnyh-stran-otvetstvennost-i-preventsiya-vlasov-mi-sgolovanova-n-a-artemov-v-yu-i-dr-otv> (дата обращения: 01.03.2020)
2. ВОЗ: Насилие в отношении женщин URL: <http://who.int/mediacentre/factsheets/fs239/ru/> (дата обращения: 01.03.2020)
3. Лефтеров В.А., Вакулич Т.М. Психологические особенности виктимного поведения женщин в ситуациях домашнего насилия [Электронный ресурс] // Психология и право. 2013. Том 3. № 2. URL: <https://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n2/61022.shtml> (дата обращения: 01.03.2020)
4. K. M. Devries, J. Y. Mak, C. Garcia-Moreno et al., “The global prevalence of intimate partner violence against women,” *Science*, vol. 340, no. 6140, pp. 1527-1528, 2013.

*Научное издание*

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ  
И РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ УЧЕБНОЙ  
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Сборник научных статей  
по итогам проведения международной  
научно-практической конференции  
г. Белгород, 13 апреля 2020 года

Публикуется в авторской редакции

Оригинал-макет: В.С. Берегова  
Обложка: Н.М. Сысоева  
Выпускающий редактор: Л.П. Котенко

Подписано в печать 18.12.2020. Формат 60×90/16  
Гарнитура Times New Roman. Усл. п. л. 9,0. Тираж 100 экз. Заказ 239  
Оригинал-макет подготовлен и тиражирован в ИД «БелГУ» НИУ «БелГУ»  
308015 г. Белгород, ул. Победы, 85. Тел.: 30-14-48