

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ МИРА

Материалы I Международной научно-практической конференции

22–23 ноября 2024 г.

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Сибирский федеральный университет

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ МИРА

Материалы I Международной научно-практической конференции

22–23 ноября 2024 г.

Электронное научное издание

Красноярск
СФУ
2025

УДК 159.9(063)
ББК 88.353
П863

П863 **Психологическое пространство человека в условиях трансформации мира** : материалы I Междунар. науч.-практ. конф., 22–23 ноября 2024 г. / отв. ред. М. В. Ростовцева. – Электрон. дан. (6 Мб). – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2025. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ; 128 Mb RAM ; Win-dows 98/XP/7 ; Adobe Reader V8.0 и выше. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-7638-5117-5

Представлены материалы I Международной научно-практической конференции «Психологическое пространство человека в условиях трансформации мира», которая состоялась 22–23 ноября 2024 года в Сибирском федеральном университете. В ней приняли участие психологи-практики, ученые, преподаватели психологии, а также студенты и аспиранты, которые имели возможность выступить в соавторстве со своими научными руководителями.

Предназначены для психологов, а также всех интересующихся фундаментальными и прикладными исследованиями в области психологии.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

УДК 159.9(063)
ББК 88.353

ISBN 978-5-7638-5117-5

© Сибирский федеральный университет, 2025

Электронное научное издание

Корректор *Т. Ю. Чабан*
Компьютерная верстка *И. В. Владимирова*
Подготовлено к публикации издательством
Библиотечно-издательского комплекса
Подписано в свет 30.06.2025. Заказ № 24208
Тиражируется на машиночитаемых носителях
Библиотечно-издательский комплекс
Сибирского федерального университета
660041, г. Красноярск, пр. Свободный, 82а
Тел. (391)206-26-16; http://rio.sfu-kras.ru
E-mail: publishing_house@sfu-kras.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Аникина Н. С
К проблеме развития произвольности поведения
в старшем дошкольном возрасте 9

Асхадуллина Н. Н., Халиуллина Л. Р., Леденева А. В.,
Еремина А. П., Ахметова Г. Е.
Развитие риск-ориентированного мышления у будущего педагога
как условие формирования его рискологической компетентности 15

Безверхова М. А., Самарина А. С.
Психологические детские травмы и их влияние на взрослую жизнь 21

Белова Е. Н.
Человеческий капитал: сущность и технологии развития 25

Боб Д. С.
Специфика самоотношения в юношеском возрасте 32

Богомаз С. Л.
Сетевое взаимодействие как индикатор интеграции в обучении
белорусских и российских студентов 37

Былинская Н. В.
Зависть в социальных представлениях мужчин и женщин 44

Вставская М. А.
Психологическая коррекция самооценки детей старшего
дошкольного возраста 50

Гвоздева Т. А.
Взаимосвязь темпоральности личности родителей с различными
аспектами родительства. 56

Гусева Д. И., Ильин Е. А.
Психологическое благополучие личности через призму национальной
идентичности в образовательной среде 63

Дмитриева Л. Г., Забейворота Д. С.
Цифровой человек и планирование жизни: постановка проблемы 68

Дюсембаева У. К.
Формирование познавательного интереса на уроке
русского языка и литературы 71

Евтихов О. В.
Возможности использования тренинговых технологий в практике психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса образовательных организаций правоохранительных органов 77

Жихарева Я. В., Коновалов А. В.
Экологическая психология человека при обращении с производственными отходами в авиастроении 84

Загидуллина К. А.
Связь суицидальных переживаний и выбора профессии учителя..... 91

Каратерзи В. А.
Различия в характеристиках среды и показателях психического развития детей первого года жизни, воспитывающихся в доме ребенка и в семье... 95

Колегов К. В.
Особенности отношений к семье молодых людей, состоящих в сообществах с негативным отношением к родительству на интернет-площадке «ВКонтакте» 102

Колокольникова З. У., Аникина М. А., Назранова К. А., Аникина Н. С., Ермаков М. А., Каплун А. В.
Иллюстрирование сказок как психологический инструмент развития интереса к культуре разных народов и презентации национальной идентичности 109

Комаров В. В.
Влияние лидерского потенциала на динамику развития потенциала группы..... 115

Коренева В. В.
Анскулинг: свобода или безответственность? Размышление в контексте осмысления работы И. Иллича «Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир» 124

Коржнева Т. Г., Туранов С. Б., Толкачева К. П.
Генеративный искусственный интеллект как инструмент оптимизации процессов инженерного проектирования..... 131

Котова Е. В.
Эмпатия и аффилиация в призме отношений человека с миром 136

Кулинич Ю. В.
Групповое психологическое консультирование как средство повышения уровня психологического благополучия в период средней зрелости 141

Куцова В. В.
Альтруистическое поведение детей дошкольного возраста в контексте эмоциональной отзывчивости и этнокультуры 149

Кяримова Э. Г.
Проблема психологического выгорания молодых педагогов 158

Лазарева. Е. Ю., Николаева В. В., Николаев Е. Л.
Специфика эмоционального выгорания у сотрудников библиотеки 161

Лангер А. А.
Госпаблики как инструмент для достижения достаточного баланса коммуникации между властью и обществом 164

Левшунова Ж. А., Мартынова М. А.
Формирование родительства как интегральной характеристики человека 170

Линь Я.
Исследование выученной беспомощности: обзор западных, российских и китайских подходов 174

Лукина А. К.
Детство как бытие на границе 178

Лысенкова Е. Ю.
Тьюторское сопровождение как инструмент патриотического воспитания младших школьников 184

Макарова А. А.
Направления работы психолога по формированию адаптивных копинг-стратегий в условиях психоневрологического дома-интерната ... 189

Малухина Н. В.
Проектирование образовательной среды в контексте развития личностно-психологических аспектов человеческого капитала 192

Мешков А. В.
Развитие уверенности в себе у начинающих психологов-консультантов 198

Минеева Д. Р.
Характеристики воображения и сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста 205

Митрухина С. В., Смирнова П. А.
К вопросу о сущности и роли социальной креативности в социальной работе 212

Михайленко О. И., Башиева Ж. Д., Балкизова Ф. Б., Кулимова Р. Х.
Развитие системы инклюзивного образования в Кабардино-Балкарской Республике 217

Олехнович И. А.
Семейное образование как альтернативный путь получения образования. Психологические аспекты семейного образования 224

Ондар А. Х.
Особенности удовлетворенности браком в современных семьях 231

Позняк О. Ю., Мельникова Р. И., Посыпанова О. С.
Экономическая социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (из опыта работы педагогов-психологов ГБУ КО ЦССВ имени Попова В. Т.)..... 236

Рафикова А. Р.
Психологические и организационные аспекты формирования культуры здоровья в организации..... 241

Рогова С. А.
Динамика творческого воображения детей старшего дошкольного возраста с разным игровым опытом 246

Семина М. В.
Как воспитать семьянина: становление фамилистической метакомпетентности молодежи 250

Серафимович И. В., Вторушина А. В.
Ценности молодых педагогов как основа конфликтной компетентности и ресурсности мышления..... 257

Титова О. И.
Отношение к социальному взаимодействию у мужчин и женщин с разным гендерным типом личности..... 262

Тенякшева А. П.
Современные платформы по профориентации:
возможности, ограничения 268

Троцкая В. Д.
Опыт применения информационно-коммуникативных технологий
в социально-педагогической деятельности..... 274

Туранова Л. М., Аникина М. А.
Использование средств электронно-информационной образовательной
среды университета для преподавания дисциплины
«история психологии»..... 280

Финогенова О. Н.
Жизненный путь личности: индикаторы психологических
исследований..... 286

Фризен М. А., Неяскина Ю. Ю., Водинчар Е. А.,
Кулик А. А., Ширяева О. С.
Образ мира и образ жизни в сложных условиях жизнедеятельности 292

Хуснутдинова Р. Р.
Основные теоретико-методологические подходы к феномену
психологической безопасности в межэтническом взаимодействии..... 299

Чупрова А. В.
Развитие педагогики сотрудничества и технологии проблемного
обучения в деятельности тьютора..... 303

Шадрина А. Ю., Волкова О. В.
Взаимосвязь феноменов студенчества и образовательной среды вуза
как причинность формирования выученной беспомощности
обучающихся..... 306

Шестова М. А., Шляпников В. Н.
Особенности волевой регуляции у студентов, обучающихся очно
и с применением дистанционных образовательных технологий..... 311

Яцко Е. Г.
Программа групповых психологических консультаций
по развитию стрессоустойчивости у менеджеров по маркетингу 317

Arshad W., Jami H., Malik J. A.
Role of diabetes-related factors on diabetes-related quality of life among
people living with diabetes 324

Dong Y. Y., Liu L. Y., Fang H. Q., Cui J. G.
The investigation and educational strategies on mental health status of vocational school students in China 334

Faiza, Jami H., Weisman de Mamani A., La Greca A. M., Landoll R., Malik J. A., Ahmad S. S.
Mental health of youth in Pakistan: role of social media use and negative emotions 338

Liu L. Y., Wu H. J., Dong Y. Y.
Research on the current status and intervention effects of resilience in Chinese migrant childrenWajiha Arshad. Role of diabetes-related factors on diabetes-related quality of life among people living with diabetes 350

УДК 373.21:159.922.7-053.4

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ ПОВЕДЕНИЯ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Н. С. Аникина
Научный руководитель М. А. Аникина
Сибирский федеральный университет (Россия)

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 20.12.2012 № 273-ФЗ в редакции от 28.12.24 система дошкольного образования является первым уровнем общего образования. Основные образовательные программы должны быть направлены на «разностороннее развитие детей дошкольного возраста с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, а том числе для успешного освоения ими образовательных программ начального общего образования» [1].

В соответствии с Федеральной образовательной программой дошкольного образования, разработанной в соответствии с Порядком разработки и утверждения федеральных основных общеобразовательных программ, утвержденным приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 30 сентября 2022 г. № 874 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 2 ноября 2022 г., регистрационный № 70809), «дошкольное образование предусматривает проведение с детьми таких занятий, которые не соответствуют урокам в школе. Занятия рассматриваются как дело, занимательное и интересное детям, развивающее их; как деятельность, направленная на освоение детьми одной или нескольких образовательных областей, или их интеграцию с использованием разнообразных форм и методов работы, выбор которых осуществляется педагогами самостоятельно. Занятия могут проводиться в виде образовательных ситуаций, тематических событий, проектной деятельности, проблемно-обучающих ситуаций, интегрирующих содержание образовательных областей, творческих и исследовательских проектов» [2]. При этом практика показывает, что занятия, направленные на подготовку к школе, во многих учреждениях дошкольного образования не соответствуют этим характеристикам. Например, некоторые дети подготовительных групп речевых детских садов знают методику «Графический диктант» Д. Б. Эльконина наизусть, поскольку с ними много и часто занимаются, но произвольность у них не развивается в должной мере и как новообразование в другие условия не переносится.

Вопрос волевого становления человека в течение длительного времени является актуальной проблемой изучения в психологической и педагогической науке. По мнению Л. С. Выготского, развитие личности есть становление способности владеть собой и своими психическими процесса-

© Аникина Н. С., 2025

ми [3]. Д. Б. Эльконин отмечает, что формирование личностного поведения – это возникновение произвольных действий и поступков. А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, Я. Л. Коломинский и др. также указывают, что развитие воли и произвольности является центральным моментом в становлении личности дошкольника и выступает в качестве одной из основных проблем развития личности [4–5].

Все вышесказанное задает актуальность нашего исследования, посвященного разработке и апробации образовательной программы по подготовке детей к школе на занятиях по развитию произвольности поведения у детей старшего дошкольного возраста в условиях организации высокомотивирующей деятельности на базе МАДОУ № 322 «Морозко» г. Красноярска. На данный момент важно создать такую программу, которая, с одной стороны, была бы направлена на развитие произвольности поведения детей и во фронтальной работе обеспечивала формирование умения слушать, слышать, понимать и выполнять указания взрослого (согласно определению произвольности Д. Б. Эльконина), а с другой стороны, являла бы собой комплекс занятий, создающих условия для реализации интересного и занимательного для детей дела. Хотя во ФГОС дошкольного образования детство рассматривается «самоценным этапом жизни, значимым без всяких условий», а образование выступает как «институт социализации и индивидуализации» [6], педагогическая реальность предъявляет довольно высокие требования не только к задачам, методам и содержанию образования ребенка, но и к самому ребенку, ведь школа для большинства детей была и остается первым императивным общественным институтом.

Поэтому наше исследование направлено на разрешение противоречий между важностью своевременного развития произвольности поведения у детей старшего дошкольного возраста и недостаточностью сведений о факторах, влияющих на развитие произвольности, отсутствием конкретных комплексных программ, включающих подробное описание занятий и методов формирования этого важнейшего качества. Нам важно сопоставить теорию и практику, чтобы определить места разрывов и несовпадений для оформления рекомендаций и обогащения прикладного знания в области подготовки детей к школе. Таким образом, научная проблема исследования связана с необходимостью разработки комплексной программы подготовки детей к школе, включающей конкретные методы развития старших дошкольников и произвольности их поведения. Необходимость развития произвольности поведения как важнейшего компонента готовности к школьному обучению диктует поиск адекватных условий, в которых произвольность будет именно развиваться, в отличие от прецедентов формирования определенных навыков.

Методологическими основаниями нашего исследования выступают:

- системный подход (Н. В. Кузьмина, В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг и др.), который позволяет рассмотреть процесс подготовки к школе через совокупность взаимосвязанных компонентов готовности и развития произвольности;

• деятельностный подход (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.), который позволяет рассмотреть развитие произвольности детей через призму активной высокомотивированной деятельности ребенка в рамках подготовки к школе, поскольку деятельность – основа, средство и условие развития личности, целесообразное и целенаправленное преобразование окружающей действительности;

• культурно-исторический подход (Л. С. Выготский, Л. И. Божович, Е. О. Смирнова, Н. Н. Вересов и др.), который позволяет исследовать развитие произвольности и психолого-педагогических условий ее становления экспериментально-генетическим методом, который искусственно вызывает и создает генетический процесс психического развития.

Культурно-исторический и деятельностный подходы, отраженные в работах Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, Е. О. Смирновой и др. конкретизируются для нас через идеи:

• основного закона развития высших психических функций Л. С. Выготского, согласно которому всякая функция в культурном развитии ребенка изначально выступает в социальном плане как категория интерпсихическая, а затем внутри ребенка как категория интрапсихическая;

• представление Л. С. Выготского о том, что развитие личности есть становление способности владеть собой и своими психическими процессами, его представление о произвольном поведении как опосредованном и осознанном;

• представление Д. Б. Эльконина о ведущей деятельности, произвольности поведения в дошкольном возрасте и представление Е. О. Смирновой об особенностях развития воли и произвольности детей дошкольного возраста.

Теоретическими основаниями работы выступают:

– культурно-историческая теория Л. С. Выготского;

• представление о периодизации психического развития Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина;

• психология деятельности А. Н. Леонтьева, концепция ведущей деятельности Д. Б. Эльконина;

• развитие личности в дошкольном возрасте (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, В. С. Мухина, Е. О. Смирнова);

• понятие психологической готовности к школьному обучению (Е. Е. Кравцова, Д. Б. Эльконин, Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова);

• понятие произвольности поведения как умения слушать, слышать, понимать и выполнять указания взрослого (Д. Б. Эльконин).

При проведении теоретического анализа проблемы важно учесть результаты теоретических и практических исследований Е. О. Смирновой, ее ориентированность на идеи и представления Л. С. Выготского в отношении того, что обучение ведет за собой развитие, что игра создает благоприятные условия для развития произвольности поведения, является «школой произвольного поведения», потому что в игре, выполняя опреде-

ленные роли, дети в большей степени владеют своим поведением, нежели вне игровой деятельности [7].

Тезисы Д. Б. Эльконина об игре как ведущей форме деятельности ребенка дошкольного возраста являются важными для нашей работы [7], [8]. Когда во время формирующего психолого-педагогического эксперимента дети будут делать «Стробоскопический мультфильм», они одновременно будут и играть, и не играть. С одной стороны, это творческая, продуктивная деятельность, а с другой стороны, это как бы игра в тех, кто делает мультфильмы. В этом процессе произвольность (умение слышать, слушать, понимать и выполнять указания взрослого) сливается с волевым поведением – ребенок сам хочет и делает, потому что хочет сам. Получается, что сплав воли и произвольности задает условия для реализации высокомотивирующей деятельности, в основе которой поэтапное выполнение постепенно усложняющихся действий для достижения определенной цели. Внимание ребенка произвольно удерживается, потому что есть осознаваемая цель, понимание и принятие ребенком того, чего он хочет, чего от него хотят, – сплав воли и произвольности (по Е. О. Смирновой). В этой связи для нас важны и представления В. С. Мухиной о том, что в старшем дошкольном возрасте происходит переход от обусловленности поведения ребенка внешними стимулами (предметами, высказыванием взрослого) к опосредованию стимулами внутренними (образ взрослого, представления ребенка) [9].

Остановимся на мысли о том, что роль воспитывающего взрослого в процессе развития волевых качеств ребенка старшего дошкольного возраста является определяющей. Взрослый не только определяет правила той или иной деятельности и обеспечивает их выполнение, но создает условия, чтобы эти правила стали значимыми для ребенка. Созвучным нашим идеям является тезис о том, что «только приобретение правилом личной значимости делает его средством овладения детским поведением», выраженный в статье А. В. Гарифуллиной [10].

Еще раз отметим, что практическое противоречие, на разрешение которого направлено наше исследование заключается в том, что с одной стороны, в подготовительных группах детских садов формированию произвольности уделяется максимальное внимание, а с другой стороны, формируются определенные «навыки», а не произвольность как психическое (психологическое) новообразование, и еще то, что даже эти «навыки» не переносятся в реальную жизнь и большинство детей не могут «слушать, слышать, понимать и выполнять» указания взрослого в ситуации, отличной от конкретного занятия.

Для того, чтобы такой перенос случился, нужна высокомотивирующая ребенка деятельность, включенная в комплекс занятий по подготовке к школе и развитию произвольности. Деятельность должна быть такой, чтобы ребенок имел мотив слушать, понимать и выполнять инструкции. Хотел получить желаемый результат, имел (присваивал себе) цель, которую перед ним ставит взрослый. Эта цель должна быть созвучна с его по-

знавательными интересами, должна быть значимой для ребенка и вписываться в игровую деятельность.

Вспомним известный эксперимент про кружочки-капусты, за которыми прячутся от волка зайцы. Ребенку предлагают рисовать кружочки через одну клеточку по стокам тетрадного листа. И вот уже на второй строчке ребенок делает это с большим трудом, потому что эта цель не имеет для него смысла, ведь «развитие мелкой моторики и усидчивости» – это не про ребенка, это про педагога. Но вот педагог предлагает ребенку помочь зайчикам спрятаться от волка и нарисовать капустное поле – чем больше капусты, тем легче зайчикам спастись от коварного волка. Ситуация с заданием меняется на глазах – ребенок с усердием и удовольствием рисует «капусту» и легко заполняет тетрадный лист ровными кружочками. Можно сказать, что он свободно и ответственно удерживает позицию - спасателя зайцев. По определению, это личностная позиция. Ребенок ведет себя как Личность.

То же и в нашем случае. Мы предлагаем детям делать мультфильм. Стать создателями мультфильма. Объясняем, что мультфильм – это умножение, повторение кадров, на которых нарисовано движение. Мы создаем условия высокомотивирующей деятельности. Дети хотят рисовать двигающийся автомобильчик. Хотят увидеть чудо – стробоскоп! Как статика (то, что не двигается) перейдет в кинематику (движение)? Многие современные «подготовишки» уже не только спасатели зайцев, но и юные физики! Этому способствует богатая образовательная среда, интерактивные музеи типа Ньютон-парка, некоторые компьютерные игры, образовательные передачи.

«Стробоскопический мультфильм» создан на основе методики Д. Б. Эльконина «Графический диктант», монотонное рисование по клеточкам в которой быстро надоедает ребенку и не имеет для него личностного смысла. Однако предложение научиться самостоятельно «рисовать» мультфильмы старинным способом большинством детей воспринимается с большим энтузиазмом (рис. 1). И вот уже дети в группе (а работа фронтальная) с усердием считают клеточки, делая столбики-окошки, аккуратно соединяют точки по линейке, вырезают ножничками, внимательно слушают и выполняют нужное и важное, чтобы получить результат. Некоторые схватывают на лету общий принцип и продолжают работу самостоятельно, шаг за шагом прорисовывая детали по постепенно усложняющейся инструкции.

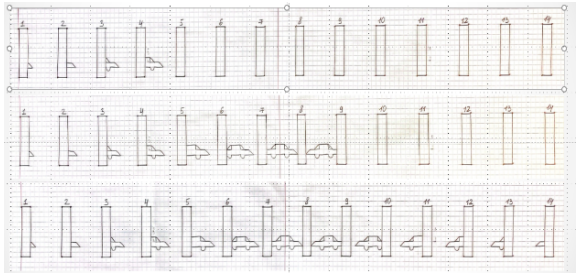


Рис. 1. Лента «Стробоскопического мультфильма»

Наша задача – работая над программой развития произвольности через механизм поэтапного выполнения и постепенного усложнения действий в специально созданных условиях высокомотивирующей деятельности, понять, за счет чего происходит это развитие. Но это задача-минимум. Задача-максимум – понять и подробно описать, как за счет развития произвольности происходит развитие личности дошкольника, какие комплексные, системные условия на это влияют. Может быть, нам удастся довести процедуру «Стробоскопический мультфильм» до методики, которая будет иметь смысл не только для нас как авторов, но окажется понятной другим педагогам, работающим в прикладной области подготовки детей к школе.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 28.12.2024). – URL: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/.

2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. – URL: https:// chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://docs.edu.gov.ru/document/8a9cc6ca040d8c6dd31a077fd2a6e226/download/5657/.

3. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Смысл, Эксмо, 2005. – 1136 с.

4. Алиходжаева, Г. С. Психологическая готовность ребенка к школе: теория и практика / Г. С. Алиходжаева // Modern scientific research international scientific journal. – 2023. – Т. 1, № 8. – С. 18–26.

5. Развитие воли у детей 5–6 лет в условиях детского сада / Т. Г. Колесникова, Е. Ю. Елшина, Т. А. Щербакова [и др.] // Научное отражение. – 2020. – № 1(19). – С. 23–26.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – URL: https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/.

7. Базарова, Я. М. Сюжетно-ролевая игра как основа формирования личности ребенка дошкольного возраста / Я. М. Базарова // Наука и образование сегодня. – 2020. – № 12 (59). – С. 117–119.

8. Эльконин, Д. Б. Игра и психическое развитие / Д. Б. Эльконин // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2017. – №. 28. – С. 32–66.

9. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития / В. С. Мухина. – М.: Академия, 2006. – 608 с.

10. Гарифуллина, А. В. Игра с правилами как средство развития волевых качеств дошкольника / А. В. Гарифуллина, Ю. В. Давыденко, Н. Е. Щербакова // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 45–48.

УДК 378

РАЗВИТИЕ РИСК-ОРИЕНТИРОВАННОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЕГО РИСКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Н. Н. Асхадуллина[1], Л. Р. Халиуллина[2], А. В. Леденева[3], А. П. Еремина[4], Г. Е. Ахметова[5]

[1,2] Елабужский институт Казанского федерального университета (Россия)
[3, 4] Оренбургский государственный педагогический университет (Россия)
[5] Карагандинский медицинский университет (Казахстан)

В современном образовательном процессе педагоги сталкиваются с множеством вызовов и инноваций, требующих активного реагирования и адаптации к многочисленным изменениям. Формируется социальный запрос на «педагога инновационного типа мышления», который наряду с готовностью работать в высококонкурентной среде способен к разумному риску, креативности и предприимчивости.

Потребность в инновациях определяет нестабильность различных сфер человеческой жизни. Любые преобразования неизбежно связаны с многочисленными рисками. Более того, в сложном, нестабильном и амбивалентном мире риски становятся неотъемлемой частью любой профессиональной сферы [1–3]. Чтобы функционировать в современном мире, важно развивать личность, готовую идти на риск в процессе освоения и внедрения инноваций.

Специфика инновационной деятельности педагога позволяет выделить следующие группы педагогических рисков: личностные риски (профессиональное выгорание; нежелание сталкиваться с трудностями и др.), организационные риски (отсутствие инновационного опыта взаимодействия с профессиональном сообществом; сопротивление учителей новшествам, вводимым руководством и др.) и технологические риски (вынужденный экстренный переход на дистанционное обучение, учебная неуспешность школьников и др.) [4, с. 13–14]. Отметим, что ключевую роль в умении преодолевать эти риски играет образ мышления педагога. Однако не все педагоги осознают необходимость принятия рисков в условиях внедрения новшеств в образовательную среду, что провоцирует их на необдуманные действия и, как следствие, приводит к быстрому профессиональному выгоранию.

Отмеченное указывает на наличие противоречия между преобладающим типовым мышлением значительной части педагогов, действующих по принципу «зачем что-то менять, если все устраивает» («зона комфорта») и необходимостью формирования у них мыслительных навыков, позволяющих справляться с растущей сложностью конструирования и реализации инновационных образовательных процессов в условиях неопреде-

© Асхадуллина Н. Н., Халиуллина Л. Р., Леденева А. В., Еремина А. П., Ахметова Г. Е., 2025

ленности и риска. Выявленное противоречие определяет проблему исследования: будет ли развитие риск-ориентированного мышления будущих учителей в процессе их подготовки к инновационной деятельности одним из эффективных условий формирования их рискологической компетентности?

Основываясь на ранее проведенном исследовании, под рискологической компетентностью будущего педагога следует понимать «интегративное личностное качество, предопределяющее способность субъекта предотвращать негативные последствия инновационной деятельности, прогнозировать развитие образовательного процесса, минимизировать риски внедрения новшеств, оптимизировать инновационные процессы с учетом потребностей и возможностей субъектов образования» [4].

В структуре рискологической компетентности будущего педагога, наряду с такими компонентами, как мотивационный и деятельностный, особо значимым для данного исследования является когнитивный компонент. Когнитивный компонент предусматривает знание способов преодоления неопределенности в ситуации принятия педагогического решения; опыт минимизации рисков инновационной деятельности.

Говоря о когнитивном компоненте, важно также понимать какие процессы могут сыграть ключевую роль в формировании рискологической компетентности будущего педагога. В связи с этим нами была выдвинута гипотеза, заключающаяся в том, что развитие риск-ориентированного мышления у студентов направления подготовки «Педагогическое образование» может стать одним из важнейших условий формирования их рискологической компетентности в процессе подготовки к инновационной деятельности.

Мышление является сложным видом интеллектуальной деятельности человека, изучению которого уделяется большое внимание в психолого-педагогической науке (С. Л. Рубинштейн [5], Л. С. Выготский [6], Ж. Пиаже [7], Г. Гарднер [8] и др.). В современных условиях ученые углубляются в изучение различных типов мышления. Наряду с такими типами мышления, как критическое, креативное, исследовательское, синтезирующее мышление и др., все чаще обсуждается риск-ориентированное мышление. Следует отметить и то, что исследования понятия риск-ориентированного мышления становятся все более интегративными, что отражает стремление ученых и практиков учитывать множество факторов, влияющих на восприятие и управление рисками.

В педагогическую науку риск-ориентированное мышление проникло из менеджмента. Сущность риск-ориентированного мышления отражена в версии стандарта ISO 9001-2015, в котором риск рассматривается как влияние неопределенности на результат какой-либо деятельности в виде негативного отклонения от ожидаемого результата [9]. Учитывая тот факт, что в педагогической науке отводится значительное внимание повышению качества управления инновационными образовательными процессами,

риск-ориентированное мышление стало предметом исследования ряда ученых.

В частности, E. V. Muravyova, S. G. Dobrotvorskaya, E. I. Alekseeva рассматривают риск-основанное (risk-based) мышление как средство, позволяющее понимать процессы, которые могут спровоцировать реализацию рисков в том или ином виде деятельности организации [10, с. 738–744].

Другого мнения придерживаются E. G. Bardina, V. D. Venzel, I. V. Sechkina, S. V. Yanchij. Они считают, что риск-ориентированное мышление – это активный мотивированный мыслительный процесс гуманистической направленности, и операция по перестройке информации об опасных и чрезвычайных ситуациях для снижения рисков природного, техногенного и социального характера. В отличие от предыдущих авторов эти исследователи рассматривают риск-ориентированное мышление как условие, необходимое для творческого роста студентов технических специальностей [11, с. 1358–1365].

M. A. Katanaeva, G. I. Grozovsky, T. A. Lartseva, O. F. Vyacheslavova, I. E. Parfenyeva определяют данное понятие в системе менеджмента качества как подход к администрированию и управлению организацией, основанный на управленческих решениях с учетом рисков в отношении качества, при котором акцент с идентификации, анализа, оценки и управления рисками переносится на оценку бизнеса. В качестве основной функции риск-ориентированного мышления они выделяют возможность предотвращения ошибок в системе менеджмента организации для минимизации влияния неопределенности на степень соответствия совокупных характеристик объекта управления установленным требованиям. Кроме этого, ученые рассматривают модели риск-ориентированного мышления в системе менеджмента качества и управления рисками. По их мнению, модели риск-ориентированного мышления должны способствовать осуществлению управленческой деятельности в ситуации неопределенности, помогать принимать решения, направленные на предотвращение ошибок в управлении организацией [12, с. 310–317].

Таким образом, риск-ориентированное мышление – это постоянная характеристика мышления специалиста, обеспечивающая узнавание и профилактику рисков, повышение готовности к рискам для увеличения вероятности достижения поставленных целей за счет снижения вероятности отрицательного результата деятельности.

В процессе инновационной деятельности учителю необходимо уделять особое внимание феномену риска как структурообразующему компоненту педагогического решения. Педагогические риски позволяют ему учитывать возможные альтернативы развития учебно-воспитательного процесса, подбирать тактику действий, направленных на решение педагогической задачи с минимальными отрицательными последствиями.

Функциональное предназначение инновационной деятельности состоит в преобразовании образовательных систем. Однако необходимо отме-

тить, что преобразования не всегда имеют положительный исход. Любому новшеству присуще такое свойство, как неопределенность.

S. U. Kasimov и G. E. Pulatov считают, что инновационная деятельность учителя включает анализ и оценку нововведений, формулирование целей и концепций будущих действий, реализацию и редактирование этого плана, а также оценку эффективности [13, с. 282–284].

Выделенные учеными аспекты инновационной деятельности учителя позволяют рассматривать данный вид деятельности как нелинейный процесс, направленный на преобразование образовательных систем, при условии инициативности, творчества и готовности учителя к риску.

Следует отметить, что педагогический риск имеет обоснованный (разумный) характер, что определяет выбор вектора полезного эффекта в принятии решения как объективно необходимое, подготовленное, допустимое педагогическое действие, направленное на достижение поставленной цели. Мышление в данном случае выступает как высший уровень познания реальности, что позволяет учителю идентифицировать возможные риски, препятствующие достижению цели. А в случае их возникновения помогает выбрать действия, направленные на компенсацию этих рисков и использование возможностей. Такой тип мышления педагога мы определяем понятием «риск-ориентированное мышление».

Под риск-ориентированным мышлением учителя нами понимается процесс оценки риска и проектирования программы воздействия на его параметры с целью минимизации возможных негативных последствий педагогического решения. Таким образом, можно предположить, что развитие риск-ориентированного мышления будущего учителя в процессе подготовки к профессиональной инновационной деятельности как фундаментальной составляющей готовности к разумному риску является одним из важнейших педагогических условий формирования его рискологической компетентности в реализации педагогических новшеств.

В связи с изложенным целью настоящего исследования предусмотрено изучение особенностей риск-ориентированного мышления будущих педагогов как условия формирования у них рискологической компетентности в процессе подготовки к инновационной деятельности.

В исследовании были использованы как теоретические (анализ различной литературы (психолого-педагогической, социологической и др.), так и эмпирические методы (анкетирование студентов) педагогического исследования.

В анкетировании приняли участие 468 студентов направления подготовки «Педагогическое образование» высших учебных заведений Российской Федерации.

По результатам анкетирования студентов можно сделать вывод о том, что они понимают сопряженность инновационной деятельности педагога с большим количеством рисков. Они также осознают, что к этим рискам можно быть готовым при создании соответствующих условий в процессе их подготовки к инновационной деятельности. Большинство студентов од-

нозначно рассматривают инновационную педагогическую деятельность как средство самореализации и улучшения профессиональной карьеры. Это можно объяснить тем, что студенты, не приступившие к профессиональной деятельности, понимают значимость инноваций в жизни человека, но еще не способны адекватно оценивать обстановку ввиду отсутствия практического опыта педагогической инновационный деятельности. Риски педагогической инновационной деятельности они рассматривают лишь как опасность того, что цели инновационного педагогического проекта могут быть полностью не достигнуты. Студенты достаточно высоко оценивают свои знания, умения и навыки, необходимые для успешной реализации педагогических инноваций. Они считают, что хорошо подготовлены к этой деятельности, в то время как учителя, напротив, отмечают явный недостаток таких умений.

Таким образом, проведенное исследование позволяет отметить, что среди основных когнитивных умений, необходимых учителю в процессе его инновационной деятельности, является риск-ориентированное мышление. Однако развитие риск-ориентированного мышления должно осуществляться на этапе профессиональной подготовки будущего учителя к инновационной деятельности, формируя тем самым положительное отношение студентов к данному виду деятельности. Это позволит им позиционировать себя в качестве субъектов, готовых к принятию рисков и способных к минимизации их негативных последствий.

Список литературы

1. Global Higher Education in a VUCA World: Concerns and Projections / R. Waller, P. Lemoine, E. Mense [etc.] // Journal of Education and Development. –2019. n. pag.

2. Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid19 crisis / L. L. Hadar, O. Ergas, B. Alpert [etc.] // European Journal of Teacher Education. – 2020. – Vol. 43(4). – P. 573–586.

3. The Challenges of Initial Teacher Training / V. Graça, P. Quadros-Flores, A. Ramos // Int. J. Emerg. Technol. Learn. 2021. Vol. 16(18). P. 85–96.

4. Асхадуллина, Н. Н. Формирование рискологической компетентности будущего учителя в процессе подготовки к инновационной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н. Н. Асхадуллина; Казанский фед. ун-т. –Казань., 2019. – 23 с.

5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.

6. Выготский, Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Юрайт, 2022. – 432 с.

7. Piaget, J. The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence / J. Piaget, B. Inhelder. – New York: Basic Books, 1958. – P. 356.

8. Gardner, H. Multiple intelligences: New horizons (Completely rev. and updated.) / H. Gardner. –New York, Basic Books, 2006. – P. 320.

9. International Organization for Standardization. Quality Management Systems – Requirements (ISO standard no. 9001:2015). – URL: https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9001:ed5:v1:en (дата обращения 14.04.2024).

10. Pedagogical Conditions for The Formation of Risk Thinking / E. V. Muravyova, S. G. Dobrotvorskaya, E. I. Alekseeva // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, 2020. – P. 738–744.

11. Humanism and creative activity as the dominant installation in risk-based thinking development / E. G. Bardina, V. D. Venzel, I. V. Sechkina [etc.] // The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, 2020. – P. 1358–1365.

12. Risk-oriented thinking in the quality management system of an organization / M. A. Katanaeva, G. I. Grozovsky, T. A. Lartseva [etc.] // Revista Inclusiones. – 2020. – № 7. – P. 310–317.

13. Kasimov S. U., Pulatov G. E. Teacher innovative activity in teaching special subjects // Novateur publications. International journal of innovations in engineering research and technology. – 2020. – № 7(5). – P. 282–284.

УДК 159.923.2 + 378.4

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТСКИЕ ТРАВМЫ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ВЗРОСЛУЮ ЖИЗНЬ

М. А. Безверхова, А. С. Самарина
Сибирский институт бизнеса, управления и психологии (Россия)

Психологическая травма – это нарушение психики человека, вызванное воздействием какого-либо внешнего неблагоприятного фактора, например, действиями других людей, обстоятельствами, условиями жизни. Может иметь временный, функциональный характер, а также порождать долговременные, далеко идущие последствия для состояния психики, поведения и здоровья человека, вызывать нервные расстройства и серьезные заболевания [10].

Актуальность данной статьи обусловлена широким распространением детской психической травмы среди населения и недостаточной изученностью вопроса ее влияния на поведение индивида во взрослом возрасте. Проведенные мировым научным сообществом исследования показали, что влияние детской психотравмы на поведенческие особенности взрослых очень велико. Психологические травмы детства бывают в действительности практически у каждого индивида, но имеют различную интенсивность проявленности, а также различную степень влияния на его жизнь.

Понимание влияния психологических детских травм на взрослую жизнь не только представляет академический интерес, но и имеет практическое значение для разработки и реализации эффективных методов поддержки детей, страдающих от последствий травм, и помощи им. Это также поможет формировать политику и программы, направленные на предотвращение травматических ситуаций и насилия в отношении детей, а также на поддержку их восстановления и адаптации к взрослой жизни [6].

Психологические детские травмы оказывают глубокое влияние на развитие и поведение человека, а также на его взрослую жизнь. Отметим некоторые из них.

1. Эмоциональная травма. Может быть связана с насилием, небрежностью, отвержением или постоянными родительскими конфликтами. Дети, пережившие эмоциональную травму, могут чувствовать тревогу, страх, депрессию, иметь низкую самооценку и трудности в установлении доверительных отношений.

2. Физическая травма. Включает физические повреждения, полученные в результате насилия или несчастного случая. Пострадавшие могут испытывать посттравматический стрессовый синдром, физическую боль, иметь хронические заболевания или ограниченную мобильность.

© Безверхова М. А., Самарина А. С., 2025

3. Сексуальная травма – это насилие над детьми и/или эксплуатация детей сексуального характера. Жертвы подобных травм могут столкнуться с проблемами, включая посттравматический стрессовый синдром, депрессию, сексуальные дисфункции, низкую самооценку и проблемы в межличностных отношениях [5].

4. Травма из-за домашнего насилия: это включает свидетельство насилия между родителями или насилия со стороны домашнего партнера. Дети, пережившие жестокое обращение, могут испытывать агрессию, тревогу, депрессию, иметь нарушения поведения и проблемы с самооценкой [9].

Таким образом, травмы в детстве оказывают устойчивое влияние на взрослую жизнь человека. Они могут привести к развитию психических заболеваний, таких как посттравматический стрессовый синдром, депрессия, тревожные расстройства и нарушения адаптации. Также могут возникнуть проблемы во взаимоотношениях, как с партнерами, так и с коллегами. Люди, пережившие детские травмы, могут испытывать сложности в установлении доверительных отношений и иметь низкую самооценку.

Многие авторы отмечают, что детские психологические травмы вызваны неправильным воспитанием. Это может выражаться в нездоровом отношении матери или отца к ребенку, когда вступают в силу родительские предписания, противоречащие сущности и желаниям ребенка. Нередко родители склонны возлагать на ребенка чрезмерные ожидания и надежды. Зачастую эти надежды связаны с тем, что не сбылось в их собственной жизни, и они ожидают, что успехи ребенка компенсируют их прошлые неудачи.

Необходимо помнить, что в раннем возрасте дети полностью зависят от взрослых и не способны защитить себя физически и эмоционально. В итоге те события, которые происходят в детстве, в большинстве случаев оказывают определяющее, нередко негативное влияние на всю жизнь человека. Взрослый человек зачастую ведет себя соответственно определенному жизненному «сценарию», который формирует его психика еще в детстве. Очень часто эти «сценарии» вовсе не способствуют успеху индивида и его счастливой жизни [3].

Если родители игнорировали ребенка или пренебрежительно относились к его чувствам, то во взрослом возрасте он сомневается в правильности своих мыслей и поступков, не доверяет своим чувствам и эмоциям. Его самооценка зачастую занижена, и он испытывает недоверие к себе и окружающему миру. Таким образом, родители забирают у своего ребенка возможность стать самодостаточной и зрелой личностью.

Из-за постоянных сомнений и страхов взрослый человек, перенесший психотравму, не решается строить с людьми доверительные и открытые отношения: «Меня постоянно обманывают. Я боюсь признаться в своих чувствах». Такой индивид не может самостоятельно принимать важные жизненные решения и добиваться поставленных целей: «Я беспомощный, глупый. Я не смогу».

Если имел место родительский газлайтинг, то ребенок привыкает терпеть от своего окружения неуважение, оскорбления, не замечает нарушения личных границ и не противостоит агрессивному вторжение на его территорию и прямому насилию: «Лучше я промолчу, возможно, я сам виноват в этой ситуации» [1].

У взрослых людей последствия психологической травмы, произошедшей в детстве, могут проявляться в развитии депрессии, в раздражительности, немотивированной агрессии и постоянном чувстве вины. Это отрицательно сказывается в том числе на самочувствии самого человека, а также на его здоровье и отношениях с другими людьми. В результате человек не может жить полноценной жизнью, постоянно испытывая трудности в общении и личной жизни. Психологи отмечают, что у взрослых людей, переживших травматическое событие, возникает высокий риск развития обсессивно-компульсивного расстройства.

Некоторые психотравмы возможно исцелить во взрослом возрасте под наблюдением грамотного специалиста: психотерапевта или психолога. В этом случае человек рассчитывает на преодоление последствий своей травм с помощью современных методов лечения. Опытный специалист с помощью различных методов психотерапии способен помочь человеку внутренне переработать последствия своей травмы и найти пути преодоления вызванных ею отрицательных последствий [8].

Важно понимать, что сценарии родительского воспитания зачастую передаются из поколения в поколение на неосознанном уровне. Сначала происходит копирование и воспроизведение психологических паттернов поведения у собственных родителей, а также бабушек и дедушек, а затем перенос на своих детей. Таким образом, травмирующие события и отношения переносятся на следующие поколения. В результате проработки своих детских травм и обид человек не только изменяет собственную жизнь, но и может повлиять благоприятным образом на последующие поколения [2].

В заключение можно подчеркнуть основные результаты и выводы, сделанные в ходе анализа научной литературы о психологических детских травмах и их влиянии на взрослую жизнь:

1. Детские травмы имеют серьезные последствия для психического и эмоционального развития ребенка. Они могут привести к появлению различных психологических и психосоматических проблем во взрослой жизни, таких как депрессия, тревожность, нарушения самооценки и отношений, а также различные физические заболевания.

2. Влияние психологических детских травм на взрослую жизнь зависит от типа, частоты, продолжительности и интенсивности травматических событий. Например, длительные и частые травмы обычно создают более серьезные и продолжительные последствия, чем единичные случаи.

3. Взрослые, пережившие психологические детские травмы, могут испытывать сложности во взаимоотношениях с другими людьми, включая

проблемы доверия и аффективной связи. Они также могут иметь трудности в саморегуляции эмоций и в создании стабильной жизни.

4. Однако влияние психологических детских травм на взрослую жизнь не является неизбежным. Важно помнить, что реакции на травмы индивидуальны и могут быть различными в зависимости от личностных особенностей и ресурсов ребенка. Реализация интервенционных программ и психологическая поддержка в детстве могут снизить негативные последствия детских травм и помочь взрослому индивиду исправить негативные впечатления и фоновые связи [4].

Список литературы

1. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер; пер. с нем. А. М. Боковиков. – М.: Академический проект, 2015. – 240 с.

2. Альбуханова-Славская, К. А. Жизненные перспективы личности / К. А. Альбуханова-Славская. – М.: Мысль, 2022. – 259 с.

3. Бурлачук, Л. Ф. Психология жизненных ситуаций: учебное пособие / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. – М.: Российское педагогическое агентство, 2019. – 263 с.

4. Головаха, Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / Е. И. Головаха; сост. Л. В. Куликов. – СПб.: Питер, 2020. – С. 256–269.

5. Колодзин, Б. Как жить после психической травмы / Б. Колодзин. – М.: НИИ «Геодезия», 2019.

6. Мазур, Е. С. Психотерапия психической травмы / Е. С. Мазур, И. О. Хруленко-Варницкий. – М.: ГНЦССП им. В. П. Сербского, 2019.

7. Погудина, Е. Исцеление Внутреннего ребенка / Е. Погудина. – М.: Litres, 2019.

8. Решетников М. М. Психическая травма / М. М. Решетников. – СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа, 2021.

9. Шашмурина, Ю. Ф. Влияние психотравмы на жизненную перспективу личности / Ю. Ф. Шашмурина // Молодой ученый. – 2020. – № 10.

10. Плетка, О. Интенсивная работа с травмой: психотерапевтические методы: пособие / О. Плетка, Ю. Чаплинская. – К.: Талком, 2017. – 232 с.

УДК 37.014-025.32:316.6:005.96

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ: СУЩНОСТЬ И ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

Е. Н. Белова
Сибирский федеральный университет (Россия)

В условиях современных вызовов и геополитических сдвигов в мире все большую значимость приобретает необходимость изучения, совершенствования и внедрения технологий развития человеческого капитала, являющегося важнейшим ресурсом сохранения, инновационного развития всего российского государства и нашего региона – Красноярского края. Ускоряется процесс получения новых научных знаний, актуализируются исследования, посвященные проблемам расширенного воспроизводства национального человеческого капитала в системе непрерывного образования.

Значимость исследований по развитию человеческого капитала утверждается в ряде ключевых нормативно-правовых актов, включая указ президента РФ от 9 октября 2007 года № 1351, касающийся демографической политики до 2025 года; указ от 1 декабря 2016 года № 642, посвященный стратегии научно-технологического прогресса страны; а также указ от 9 ноября 2022 года № 809, определяющий основы политики в области поддержки и укрепления традиционных духовно-нравственных ценностей, и указ президента от 7 мая 2024 года № 309, устанавливающий национальные цели развития до 2030 и на долгосрочную перспективу до 2036 года. Во всех этих документах акцент сделан на укрепление демографического потенциала, повышение качества подготовки кадров, развитие научных и технологических инноваций, что в совокупности соответствует стратегии роста человеческого капитала в РФ.

В наше время человеческий ресурс является ключевым фактором, определяющим конкурентные позиции организаций и предприятий в бизнес-пространстве, выступая в роли стратегического актива, необходимого для их роста и развития. Через разработку и применение технологий человеческого капитала формируется конкурентное преимущество и повышается операционная эффективность предприятия на рынке. Стратегическое управление человеческим капиталом, его непрерывное развитие и оптимальное использование выступают основными приоритетами для лидеров современной экономики. Так, современная организация превращается в инкубатор знаний, где основным продуктом является инновационный и интеллектуальный потенциал. Это подразумевает активное вовлечение сотрудников в процессы генерации новых идей, что способствует созданию добавленной стоимости через инновации, превращая организации в постоянно обучающиеся системы.

© Белова Е. Н., 2025

В свете этих тенденций, человеческий капитал переопределяется как основное долгосрочное конкурентное преимущество, опережая в значимости физические и финансовые ресурсы.

Сегодня Россия и конкретные ее регионы сталкиваются с серьезными проблемами, связанными «с качеством и эффективным использованием человеческого капитала» [1], причем вопросы формирования, удержания и укрепления человеческого капитала становятся все более важными на фоне современных демографических вызовов.

Анализируя концепцию «человеческого капитала» через призму междисциплинарного подхода, можно отметить, что в экономической теории под капиталом принято понимать активы, способные быть задействованными в создании продукции или предоставлении услуг. Если рассматривать капитал в широком смысле, он представляет собой ценность, направленную на генерацию прибыли через процессы производства и экономического обмена на добровольных началах. В более конкретизированном понимании капитал выступает в роли фундамента для дохода, проявляя себя в форме производственных мощностей или финансовых ресурсов.

Рассмотрим разнообразные трактовки понятия капитала, представленные в различных источниках, включая справочные материалы, энциклопедии по экономике, словари с толкованиями.

Согласно Карлу Марксу, капитал определяется как вложение ресурсов, приводящее к получению прибавочной стоимости, тем самым делается акцент на значении реинвестирования и эксплуатации рабочего класса. Адам Смит же воспринимает капитал как аккумулированные материальные средства, подчеркивая важность сбережений и инвестиций для экономического роста. В общем, капитал охватывает ресурсы в денежной и товарной форме, задействованные в процессах создания дополнительного экономического дохода для предпринимателя.

Следовательно, учитывая вышеизложенные определения, справедливо полагать, что капитал воплощает в себе ценность, служа не только источником первичного дохода, но и генерируя добавочные прибыли.

В рамках современных педагогических исследований ключевым аспектом является анализ человеческого капитала образовательной организации как ключевого элемента успеха в образовательном процессе. Любая организация представляет собой систему, в которой индивидуальные усилия участников направлены на достижение общей миссии через стратегическое планирование и согласование действий [2]. Полное определение образовательной организации как некоммерческой организации, ведущей лицензированную деятельность в области образования в соответствии с установленными законом целями, содержится в статье 2 Федерального закона № 273 «Об образовании в Российской Федерации» [3].

Капитал образовательной организации рассматриваем как весь спектр ее ресурсов, которые имеют потенциал генерировать прибыль, улучшать его эффективность, способствовать росту и укреплению позиций на рынке.

При более глубоком анализе вопросов, связанных с развитием человеческого капитала в глобальном научном дискурсе, а также эволюции научных подходов к определению «человеческого капитала», обращает на себя внимание тот факт, что концепция человеческого капитала была окончательно сформирована в 1950-х годах XX века, несмотря на то что ее корни уходят в более ранние эпохи. Понятие «человеческий капитал» было введено в научное обращение в трудах таких мыслителей, как Уильям Петти, Адам Смит, Давид Рикардо, а также Джейкоб Минцер.

Американские экономисты и нобелевские лауреаты Теодор Шульц и Гэри Беккер заложили основы теории человеческого капитала. Т. Шульц впервые использовал термин «человеческий капитал» в 1961 году в исследовании «Investment in Human Capital», подчеркивая значимость как врожденных, так и приобретенных навыков людей. Он определял человеческий капитал как набор ценных качеств, поддающихся улучшению через целенаправленные инвестиции. Г. Беккер дополнил эту теорию, анализируя ее на уровне предприятий и выявляя роль навыков и знаний работников как критического фактора человеческого капитала [4].

В развитии теории человеческого капитала можно выделить три периода: классический, неоклассический и современный. В классический период начинается осознание важности оценки человеческих ресурсов в экономических терминах. Неоклассический период отмечен появлением идей об «экономическом человеке» и особенностях его экономического поведения. Современный этап отличается глубоким анализом значения человеческого и интеллектуального капитала, проведением эмпирических исследований для подтверждения теоретических моделей через междисциплинарный методологический анализ, а также появлением теорий, представляющих человеческий капитал в качестве основы конкурентных преимуществ на различных уровнях – от локального (на уровне человека, организации) до глобального (на уровне региона, страны). В современной экономике человеческий капитал является ключевым фактором конкурентоспособности наций, регионов и предприятий, стратегическим активом для их прогресса. Поэтому культура вложений в формирование, поддержание и расширение человеческого капитала на современном этапе развития обретает статус стратегического приоритета.

Сегодняшний день демонстрирует отсутствие консенсуса среди академического сообщества относительно определения и содержания концепции человеческого капитала. Исследователи, представляющие экономику, политические науки, социологию, психологию, философию и педагогику, активно заняты анализом этого комплексного явления, подходя к его трактовке с позиций различных научных дисциплин. В основе концепции человеческого капитала лежит предположение о том, что индивидуальные силы и способности человека составляют основу для генерации добавленной стоимости и способствуют социальному развитию, воздействуя тем самым на экономическую производительность и благосостояние обществ. Человеческий капитал рассматривается как совокупность качественных характери-

стик человека, обеспечивающих дополнительный доход и/или социальный эффект [5]. Таким образом, инвестиции в развитие личностных качеств, здоровье, повышение уровня образования и квалификации интерпретируются как критически важные составляющие, способствующие удовлетворению разнообразных индивидуальных и коллективных потребностей. Человеческий капитал понимается как интеллект, здоровье, знания, качественный и производительный труд, качество жизни; как мера воплощенной в человеке способности приносить доход; его врожденные способности и талант, образование и приобретенная квалификация [6]. В рамках этой концепции человеческий капитал оценивается через призму интеллектуального и физического здоровья, компетенций, профессионализма и качества выполняемой работы, а также потенциала к генерации доходов, объединяя в себе естественные задатки индивида, его образовательный, жизненный и профессиональный опыт.

В исследованиях многих ученых не проводится грань между понятиями «человеческий капитал» и «человеческий потенциал», что, на наш взгляд, является ошибочным подходом. Мы разграничиваем эти термины, опираясь на тот факт, что человеческий капитал представляет собой часть человеческого потенциала, которая была актуализирована, и рассматриваем человеческий потенциал как комплекс индивидуальных качеств, способностей и талантов человека, которые могут быть мобилизованы для удовлетворения как личных, так и социальных нужд.

В предыдущих исследованиях, в контексте интеллектуального капитала университетской системы 4.0, описываемой как сетевая самообучающаяся организация, способная к саморазвитию [7], человеческий капитал рассматривался как ключевой элемент. Развитие этого компонента способствует приобретению конкурентных преимуществ и генерации положительного синергетического эффекта в процессе происходящих трансформаций.

Человеческий капитал тесно связан с потенциалом, которым обладает каждый человек. Этот термин обозначает все то, чем является личность в профессиональном и личностном плане: от инновационного мышления и аналитических способностей до лидерских качеств, культуры труда и эффективности в управлении собственной профессиональной деятельностью и карьерой. Он включает в себя набор компетенций и компетентностей, а также физическое и психическое состояние, которые влияют на производительность труда и его качество. В более широкой перспективе человеческий капитал становится ключевой динамической силу экономического роста, охватывая состояние здоровья, уровень образования, профессиональные навыки и качество жизни трудоспособного населения, что непосредственно влияет на производительность труда и общую эффективность экономической деятельности.

Человеческий капитал представляет собой актуализированный объем человеческих возможностей, который включает как врожденные способности, так и компетенции, полученные в ходе обучения и профессиональной деятельности. Этот капитал эффективно используется для производ-

ства товаров и услуг, способствуя генерации дополнительной ценности для его владельца, предприятия и общества в широком смысле.

Исследователи определяют ключевые характеристики человеческого капитала:

1. Индивид, обладающий человеческим капиталом, не может быть объектом коммерческой сделки.

2. В процессе инвестирования участвуют такие участники, как государственные органы, трудящиеся и предприниматели.

3. Инвестиционный горизонт характеризуется длительным сроком, превышающим в среднем два-три десятилетия.

4. Человеческий капитал подвержен более сложным рискам.

5. Прибыль, получаемая через вложения в человеческий капитал, может принимать как денежное, так и натуральное выражение.

6. Вложения в развитие человеческого капитала должны осуществляться на постоянной основе, ведь они напрямую ассоциируются с индивидуумом и способствуют его постоянному профессиональному и личностному росту на протяжении всей жизни.

7. Управление, поддержание и пополнение человеческого капитала связано с индивидуальными усилиями и стремлением человека, его мотивацией.

8. Человек самостоятельно управляет доходами, заработанными из любых инвестиционных источников, и сам принимает решения по их использованию.

В качестве ключевых компонентов человеческого капитала предлагается рассматривать следующие аспекты: физическое и психическое здоровье, когнитивные способности, ценности и ценностные ориентации, культурный уровень, образовательный статус, таланты и навыки, умение справляться со стрессом, наличие специфических компетенций и компетентностей, профессиональный бэкграунд, способность к непрерывному обучению, управлению собой и личностному росту.

В арсенале методов сохранения и повышения ценности человеческого капитала особое место занимают стратегии, направленные на управление мотивацией, целеполаганием, анализ будущих перспектив, стратегическое планирование, эффективную организацию деятельности, координацию действий и контроля исполнения на различных уровнях: от конкретного человека и отдельных предприятий до государства. Применяются также здоровьесберегающие, образовательные, социально-демографические технологии, направленные на укрепление здоровья населения, его образовательный уровень, а также на стимулирование устойчивого демографического роста и повышение качества жизни. Важное значение имеют психолого-педагогические, информационно-коммуникативные технологии и инвестиции в развитие. Ключевую роль в повышении потенциала человеческого капитала играет система непрерывного профессионального обучения, нацеленная на качественное обновление знаний и навыков сотрудников через внедрение инновационных образовательных программ.

Ключевым фактором роста человеческого капитала служит эффективно функционирующая система мотивации сотрудников внутри компании. Очевидно, что отсутствие у индивида интереса к собственному развитию существенно снижает эффективность этого процесса. В поиске решения данной проблемы первостепенной является задача определения базовых мотивационных факторов, которые могут активизировать желание повышать уровень развития человеческого капитала, а также формировать ценностное отношение к его развитию. Следующей задачей является анализ проблем, факторов, препятствующих развитию человеческого капитала. Затем происходит выявление учебных потребностей сотрудника и создание для него персонализированного образовательного плана, направленного на улучшение и развитие его человеческого капитала.

В 2024 году в Сибирском федеральном университете на платформе Института педагогики, психологии и социологии был организован Центр демографии и развития человеческого капитала. Его ключевая деятельность направлена на изучение и анализ демографических процессов и повышения уровня развития человеческого капитала Красноярского края.

Список литературы

1. Вопросы формирования и эффективного применения государственных мер в области укрепления и развития человеческого ресурса / В. В. Моисеев, Ю. С. Колесникова, М. А. [и др.] // Человеческий капитал. – 2022. – № 6 (162). – С. 76–84.

2. Белова, Е. Н. Становление и развитие сетевой самообучающейся организации: монография / Е. Н. Белова // Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2020. – 412 с. – DOI: 10.12731/ER0489.19112021

3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 19.10.24).

4. Ярушкина, Е. А. Человеческий капитал: сущность и роль в повышении эффективности организации / Е. А. Ярушкина, А. А. Кобелева // Научный вестник ЮИМ. – 2018. – № 1. – С. 30–34.

5. Грицаенко, Г. И. Теоретико-методологические основы концепции человеческого капитала / Г. Т. Грицаенко // Вестник ДонНУ. Сер. В: Экономика и право. – 2022. – №. 2. – С. 44–54.

6. Поздняков, В. А. Сущность и содержание категории «человеческий капитал» / В. А. Поздняков // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 11. – С. 572–575.

7. Белова, Е. Н. Модель развития интеллектуального капитала университета 4.0 / Е. Н. Белова // Непрерывное профессиональное образование: теория и практика: материалы XII Междунар. научн.-практ. конф., 14 апреля 2023 г. –Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2023. – С. 34–43.

8. Авдеев, Е. В. Сущность и особенности формирования человеческого капитала / Е. В. Авдеев // IACJ. – 2020. – № 1. – С. 159–169. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-osobennosti-formirovaniya-chelovecheskogo-kapitala (дата обращения: 20.10.2024).

УДК 159.923.2-053.66

СПЕЦИФИКА САМООТНОШЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Д. С. Боб
Научный руководитель С. Л. Богомаз
Витебский государственный университет имени П. М. Машерова (Беларусь)

Юность представляет собой один из ключевых этапов в жизни каждого индивида, когда формируются жизненные и духовные ценности, происходит самоопределение и поиск собственного места в мире. В этот период особое значение приобретает развитие самосознания, которое становится важной составляющей личности. Именно в юношеские годы человек начинает наиболее активно исследовать свой внутренний мир, осознавать свои чувства, мысли и желания. Такой позиции придерживается и В. С. Мухина, отмечая, что «в юности у молодого человека возникает проблема выбора жизненных ценностей. Юность стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе и к другим людям, а также к моральным ценностям» [9].

Целью написания статьи является обоснование особенностей проявления самоотношения к собственной личности в юношеском возрасте посредством анализа и синтеза основных теоретических подходов исследователей данной проблематики.

Данные, полученные в ходе исследований самосознания, позволяют утверждать, что для его развития личности, достигшей юношеского возраста, несмотря на изменчивую структуру части стабильного, которая специфична для данного возрастного периода, выступает в качестве инвариантной основы. Под ней подразумевается трансформационный процесс, который продолжается на протяжение всей жизни человека с условием сохранения личности (ее образа «Я» в относительно стабильном состоянии). Без этого оно расщепилось бы на обособленные акты сознания. Однако согласованность этих частей между собой (Я-концепция) выступает в качестве совокупности представлений человека о самом себе: его самооценка, самоуважение, самопринятие, эмоциональное восприятие, ценностное отношение к себе и т. д. [4]. Все это формируется в процессе психологического развития индивида, исходя из его духовного «Я», материального «Я», социального «Я» и телесного «Я» (по У. Джеймсу), которые и создают некую неповторимость личности, и систему представлений о себе в том числе [5].

Представление о собственной «Я-концепции» и есть осознание своих особенностей, понимание того, какими нас видят и воспринимают окружающие люди, и создание идеального образа «Я» (ролевые, статусные, имущественные и ценностные характеристики индивида) [10]. Данное по-

© Боб Д. С., 2025

ложение было предложено еще Р. Бернсом. Согласно его заключению, желаемый образ «Я» формируется под воздействием социокультурных норм, принятых в обществе, а также определенных реакций окружающих, которые дают показательную оценку действий личности, исходя из которых она имеет возможность подстроиться под определенные стандарты. Следовательно, «Я-концепция» может выступать в положительном и негативном ключе. В первом случае «Я-концепция» выражается в позитивном отношения к себе, принятии себя, осознании собственной ценности и индивидуальности. Во втором – наблюдается полностью противоположный эффект: непринятие себя, чувство неполноценности, отсутствие мотивации и целей, неверие в свои силы и успех [7].

Говоря о психологических характеристиках структуры самоотношения, В. В. Столин делал акцент на анализ действий индивида по отношению к своему «Я». В данном случае речь идет о внутренних процессах, где индивидуальные черты и качества воспринимаются личностью относительно потребности в самореализации. Столин также отмечал, что данный мотив может быть достигнут благодаря работе с эмоциональной составляющей психики: формированием чувства собственного достоинства и личного интереса, которые и способствуют образованию специальной среды для реализации необходимых для этого действий [3].

Умение проводить анализ полученных знаний, опыта, эмоций, понимание мотивов того или иного поведения и природу внутренних установок, по мнению А. В. Карпова, является одним из важнейших механизмов формирования самоотношения. Так, рефлексия, преднамеренно практикуемая человеком, самостоятельно или с помощью психолога, представляет собой путь к осознанию собственного внутреннего мира. Она открывает возможность взглянуть на себя с точки зрения окружающих и способствует формированию образа идеального «Я» – той личности, к которой стремится человек [8].

Так как одним из важнейших компонентов, который окончательно формируется в юношеском возрасте, является самоотношение, т. е. отношение личности к собственному «Я», мы в качестве теоретической основы по рассматриваемой проблематике взяли теорию трехкомпонентной структуры самоотношения С. Р. Пантилеева и теорию субъект-субъектной и субъект-объектной формы отношения к себе Н. И. Сарджвеладзе [2].

Согласно теории Пантилеева, самоотношение выражается в трех аспектах. Первый из них – это самоуважение, которое выступает в качестве оценки собственной эффективности. Второй и третий представлены в виде аутосимпатии и самоуничтожения. Каждый из перечисленных структурных компонентов имеет свои подвиды: закрытость, уверенность в своих силах и возможностях, саморуководство, отраженное самоотношение, самоценность, принятие себя, самопривязанность, внутренняя конфликтность и самообвинение.

Сарджвеладзе же рассматривал структуру самоотношения с двух позиций: позитивной и негативной, которые имеют субъективную и объек-

тивную направленности соответственно. В случае объективного самоотношения личность оценивает себя с инструментальной точки зрения, где идет оценка определенной степени выгодности своего «Я». При субъективном отношении собственное «Я» рассматривается как личная цель, а не как средство, способствующее ее достижению, как в первом случае. Здесь речь идет о поиске смысла своего существования, уникальности, а также реализации в жизни.

Помимо теории субъект-субъектной и субъект-объектной формы отношения к себе Н. И. Сарджвеладзе еще в 1974 году ввел сам термин «самоотношение», сущность которого описал при помощи отражения взаимозависимости трех основных компонентов, а именно: когнитивного, эмоционального и конативного. Когнитивный формирует отношение личности к самой себе через такие познавательные психические процессы, как ощущение, восприятие, представление, мышление и воображение. Эмоциональный подразумевает подключение к ним эмоциональной окраски, а конативный выступает в качестве определенных форм внутренних действий в отношении себя или готовности к ним. Последний отражает отношение к субъекту, ожидаемое им со стороны самого себя или других людей.

Еще одна модель относительно видения структуры самоотношения была предложена В. В. Столиным. Он включил в нее следующие компоненты [11]:

- симпатия-антипатия (приязнь или неприязнь),
- уважение-неуважение (основанное на сравнении или внутреннем обосновании)
- близость-отдаленность (внутренние межличностные дистанции), т. е. эмоциональные измерения, создающие определенное эмоциональное пространство, в рамках которого развиваются соответствующие действия и установки (самоинтерес, самоуважение и тому подобные).

Сторонники гуманистического направления психологии расценивали категорию самоотношения через призму определенного отношения личности к своему собственному «Я» и ее поведение. Одним из представителей данного направления был К. Роджерс, выделивший два аспекта общего отношения к себе: самооценку, которая подразумевает оценку себя как обладателя определенных достоинств, и самопринятие, означающее принятие себя в целом, независимо от качества своих характеристик. Процессы формирования этих аспектов различаются. Самооценка, как правило, основана на сравнении собственных достижений с успехами других людей. В отличие от этого, самопринятие представляет собой не столько оценочный процесс, сколько стиль отношения к себе, являющийся общей жизненной установкой, которая формируется через сознательные усилия [1].

Р. Бернс в рамках своей концепции самоотношения также акцентировал внимание на самооценке, рассматривая ее как аффективную оценку индивидуального представления о собственной личности, обладающую различной степенью интенсивности [12].

С. Р. Пантилеев интерпретирует самоотношение как проявление смысла «Я» для индивида. За феноменологическими различиями между двумя способами выражения этого смысла скрывается более глубокое и содержательное различие двух подсистем самоотношения: самооценочной и эмоционально-ценностной. Эти подсистемы находятся в состоянии взаимного преобразования и по-разному связаны со смыслом «Я» субъекта [6].

Таким образом, позитивная или негативная позиция личности в отношении себя, сформированная за определенный возрастной период под влиянием внешних и внутренних факторов, является предпосылкой для дальнейшего конструирования будущего, основанного на поиске возможностей самоактуализации и саморазвития. В основном, категория «самоотношения» используется в психологии для обозначения особенностей отношения субъекта к собственной личности, степени принятия своих внешних параметров и личностных характеристик. Исходя из этого, феномен самоотношения имеет тесную взаимосвязь не только с целеполаганием и перспективностью деятельности, но также и с уже ранее приобретенным опытом взаимоотношений, которые сформировались в семейном кругу, рабочем коллективе, и с ценностными ориентациями, влияющими на само содержание, структуру и формы проявления всей системы психологических характеристик личности индивида.

Список литературы

1. Бороздина, Л. В. Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией / Л. В. Бороздина // Вестник Московского ун-та. Сер. 14: Психология. – 2011. – № 1. – С. 54–64. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-samootsenki-i-ee-sootnoshenie-s-ya-kontseptsiey (дата обращения 24.10.2024).

2. Дробышевская, Н. Ю. Понятие самоотношения в современной психологии / Н. Ю. Дробышевская // Исследования молодых ученых: материалы XXV Междунар. научн. конф., Казань, ноябрь 2021 г. – Казань: Молодой ученый, 2021. – С. 12–16. – URL: https://moluch.ru/conf/stud/archive/404/16722/ (дата обращения 20.10.2024).

3. Елькина, М. А. Структура, параметры и функции самоотношения / М. А. Елькина // CHRONOS: мультидисциплинарные науки. – 2021. – Т. 6, № 12 (62). – С. 40–42. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-parametry-i-funktsii-samootnosheniya (дата обращения 23.10.2024).

4. Жданов, А. А. Развитие Я-концепции в юношеском возрасте / А. А. Жданов // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского гос. ун-та. – 2022. – № 2 (62). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-ya-kontseptsii-v-yunosheskom-vozraste (дата обращения 23.0.2024).

5. Капустин, С. А. Вклад У. Джемса в представления о личности как психологической реальности / С. А. Капустин // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 1 (25). – С. 64–70. – URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/vklad-u-dzhemsa-v-predstavleniya-o-lichnosti-kak-psihologicheskoy-realnosti (дата обращения 23.0.2024).

6. Кочетова, Ю. А. Гендерные различия в эмоциональном интеллекте у старших подростков / Ю. А. Кочетова, М. В. Климакова // Психолого-педагогические исследования. – 2017. – Т. 9, № 4. – С. 65–74.

7. Лебедев, И. Б. Я-концепция и психологические механизмы ее формирования / И. Б. Лебедев, А. К. Журавлева // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2021. – № 4. – С. 74–79. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ya-kontseptsiya-i-psihologicheskie-mehanizmy-ee-formirovaniya (дата обращения 23.10.2024).

8. Максимова, Е. Ю. Самоотношение как проблема смыслообразующей деятельности личности в юношеском возрасте / Е. Ю. Максимова, О. Д. Солдатова // Гуманитарные науки. – 2022. – № 4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/samootnoshenie-kak-problema-smysloobrazuyuschey-deyatelnosti-lichnosti-v-yunosheskom-vozraste (дата обращения 23.10.2024).

9. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник / В. С. Мухина. – М.: Академия, 2006. – 607 с.

10. Разуваева, Т. Н. Отношение личности к идеальному Я. Ученые записки / Т. Н. Разуваева // Электронный научный журнал Курского гос. ун-та. – 2015. – № 3 (35). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otnoshenie-lichnosti-k-idealnomu-ya (дата обращения 23.10.2024).

11. Хватова, М. В. Самоотношение в структуре психологически здоровой личности / М. В. Хватова // Теория и методология: проблемы, тенденции. 2015. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/samootnoshenie-v-strukture-psihologicheski-zdorovoy-lichnosti (дата обращения 24.10.2024).

12. Шаповал, И. А. Самоотношение как феноменологическое поле диагностики психологических границ личности и ее здоровья / И. А. Шаповал // Клиническая и специальная психология. – 2018. – Т. 7, № 1. – С. 13–27. – URL: https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2018_n1/Shapoval_Fomynikh (дата обращения 24.10.2024).

УДК 37.014:316.472.4:378(476+470+571)-057.875

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ИНДИКАТОР ИНТЕГРАЦИИ В ОБУЧЕНИИ БЕЛОРУССКИХ И РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ

С. Л. Богомаз
Витебский государственный университет имени П. М. Машерова (Беларусь)

В широком смысле «сетевое взаимодействие – это деятельностное пространство, создаваемое и поддерживаемое центрами активности и каналами связи. Участие в сетевом взаимодействии предполагает ряд договоренностей, которые предусматривают осуществление совместных действий, совместное использование ресурсов и компетенций множества самостоятельных институциональных участников из разных территорий для совместного достижения целей каждого из участников» [1, с. 11]. Сетевое взаимодействие изучали такие ученые, как А. И. Адамский, Е. В. Василевская, Л. М. Долгова, Д. Парселл, Е. Д. Патаракин, И. М. Реморенко и др. [2]. Сетевым взаимодействием можно назвать взаимодействие, в котором образовательные учреждения осуществляют совместную деятельность, создают и реализуют совместные проекты, т. е. при котором между ними происходит не только информационный, но деятельностный контакт, в результате чего формируется некое новое системное качество. Это такой «контакт, в котором каждый участник взаимодействия предъявляет некий индивидуальный субъектный ресурс, и из взаимодействия этих ресурсов рождается новое системное качество, которого в принципе не существовало ранее» [2].

Экспериментальный проект был направлен на совершенствование образовательных программ высшего образования II ступени (магистратуры) и организацию образовательного процесса с нормативным сроком обучения 1 год для граждан Республики Беларусь и Российской Федерации как условие повышения конкурентоспособности в мировом образовательном пространстве и увеличения экспорта услуг учреждения образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова». Реализация экспериментального проекта позволила обеспечить интеграцию образовательного процесса на уровне высшего образования путем развития межуниверситетского взаимодействия для предоставления обучающимся возможности освоения образовательной программы II ступени высшего образования (магистратура) с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, включая иностранные, и выдать документы об образовании университетов-партнеров при условии успешно пройденных образовательных программ и сдачи итоговой аттестации. Реализация проекта соответствовала целям развития системы высшего образования в Республике Беларусь, предусмотренных

1. © Богомаз С. Л., 2025

Концепцией развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года, утвержденной постановлением Совета Министров Республики Беларусь 30 ноября 2021 г. № 683.

Целью проекта являлось совершенствование содержания образовательных программ высшего образования II ступени (магистратуры) и организация образовательного процесса для граждан Республики Беларусь и Российской Федерации как условие интеграции образовательных систем Беларуси и России на уровне высшего образования путем развития межуниверситетского взаимодействия. Достичь указанной цели позволило решение следующих задач:

1) определить набор подлежащих разработке элементов содержания совместной образовательной программы, направленных на формирование компетенций, которые необходимы выпускникам для успешного осуществления профессиональной деятельности;

2) определить ресурсы учреждений образования – партнеров для предоставления возможности освоения обучающимися содержания образовательной программы II ступени высшего образования (магистратура). Реализация данной задачи способствовала:

- обмену передовым опытом подготовки кадров между образовательными организациями (совместное заседание кафедры психологии ВГУ имени П. М. Машерова и ПсковГУ);
- созданию условий для повышения уровня профессионально-педагогического мастерства преподавательских кадров (чтение бинарных лекций);
- использованию в процессе обучения современной материально-технической и методологической базы.

В работе участвовали: Студия развития личности кафедры психологии, Ресурсный центр инклюзивного образования; Центр социально-психологических и исторических исследований кафедры психологии ВГУ имени П. М. Машерова;

3) перепроектировать элементы содержания совместной образовательной программы магистратуры и внести соответствующие изменения и дополнения в учебно-программную документацию;

4) провести апробацию и оценку разработанных элементов содержания совместной образовательной программы в образовательном процессе ВГУ имени П. М. Машерова. Опыт реализации программы показал, что магистранты продемонстрировали более высокий уровень сформированности компетенций, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности. Особо следует отметить сформированность следующих компетенций:

- *профессиональные компетенции:* применять на практике фундаментальные знания о психике, психической активности и социальном взаимодействии в норме и при различных заболеваниях, определить перспективные направления научных исследований с учетом истории и современных тенденций развития психологической науки;

• *информационно-коммуникационные компетенции*: владеть методологией поиска нового (информации, идей и т. п.), методикой анализа и адаптации знаний к своим профессиональным потребностям; уметь преобразовывать информацию в специальные знания; формировать информационную культуру обучающихся;

• *проектные компетенции:* осознанно и самостоятельно планировать профессиональную деятельность; осмысленно строить профессиональную карьеру; находить оптимальные решения инновационного характера;

5) повысить привлекательность получения высшего образования в Республике Беларусь и конкурентоспособность национальной высшей школы на международном уровне.

В соответствии с основными механизмами реализации, предложенными в Концептуальных подходах к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года развитие совместных образовательных программ и сетевой формы взаимодействия учреждений высшего образования будет способствовать внедрению инновационных организационно-образовательных моделей и технологий, обеспечивающих повышение эффективности образовательной деятельности учреждений высшего образования.

В Российской Федерации срок обучения в магистратуре по образовательной программе 37.04.01 «Психология» составляет 2 года, а в Республике Беларусь по образовательной программе 1-23 80 03 «Психология» – 1 год. Зачисление на совместную образовательную программу в ПсковГУ осуществлялось в 2022 году, а в ВГУ имени П. М. Машерова – в 2023 году.

Реализация совместной образовательной программы организовывалась в соответствии с законодательством Республики Беларусь, нормами международных договоров, локальными нормативными актами ВГУ имени П. М. Машерова, регулирующими образовательную и международную деятельность, образовательным стандартом высшего образования специальности 1-23 80 03 «Психология», интегрированным учебным планом по специальности 1-23 80 03 «Психология».

При организации приема на совместную образовательную программу ВГУ имени П. М. Машерова уведомлял студентов в университете-партнере о том, что образовательная программа реализуется совместно. Участие в данной образовательной программе являлось добровольным и не вело к изменению продолжительности нормативного срока обучения магистрантов. Для освоения содержания совместной образовательной программы абитуриент поступал в ВГУ имени П. М. Машерова в соответствии с Правилами приема лиц для получения высшего образования II ступени, утвержденных Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 02.02.2012 № 110 (в ред. Постановления Совмина от 07.08.2019 № 526). Учебный процесс по совместной образовательной программе реализовывался в соответствии с интегрированным учебным планом, графиком учебного процесса, программами учебных дисциплин, разработанными сов-

местно ВГУ имени П. М. Машерова и ПсковГУ и утвержденными ректором ВГУ имени П. М. Машерова и ректором ПсковГУ.

Текущий, промежуточный и итоговый контроль качества обучения по совместной образовательной программе осуществлялся ВГУ имени П. М. Машерова независимо либо совместно с представителями ПсковГУ. По решению руководителей образовательной программы к процессу оценки качества результатов обучения могли привлекаться внешние эксперты. По итогам успешного освоения содержания совместной образовательной программы выпускникам были выданы два национальных диплома магистра с присвоением степени «Магистр» (ВГУ имени П. М. Машерова и ПсковГУ).

Подготовительный этап предусматривал:

- формирование рабочей группы по реализации экспериментального проекта в ВГУ имени П. М. Машерова;
- проведение до реализации экспериментального проекта анкетирования преподавателей и магистрантов с целью оценки полученных образовательных результатов и качества образования;
- выявление на основе изучения мнений преподавателей, магистрантов и выпускников компетенций, востребованных на рынке труда и необходимых выпускникам для успешного осуществления научной и профессиональной деятельности;
- определение набора подлежащих разработке элементов содержания совместной образовательной программы и оценка ресурсов учреждений образования-партнеров, которые будут использованы для предоставления возможности освоения обучающимися содержания совместной образовательной программы II ступени высшего образования (магистратура);
- разработка элементов содержания совместной образовательной программы магистратуры и внесение соответствующих изменений и дополнений в содержание образовательной программы магистратуры по указанной специальности.

Первый этап предусматривал проведение апробации и оценки разработанных элементов содержания совместной образовательной программы магистратуры в образовательном процессе Витебского государственного университета имени П. М. Машерова.

Второй этап предусматривал проведение опроса выпускников Витебского государственного университета имени П. М. Машерова, которые освоили содержание совместной образовательной программы магистратуры, осуществление оценки результатов обучения и диагностики уровней сформированности компетенций магистрантов, анализ результатов эксперимента.

В качестве критериев и показателей эффективности реализации экспериментального проекта выступили:

- степень удовлетворенности обучающихся результатами освоения содержания совместной образовательной программы по специальности;

• степень удовлетворенности профессорско-преподавательского состава и иных педагогических работников результатами педагогической деятельности в условиях эксперимента.

Проведенное анкетирование показало удовлетворенность:

• магистранты – 4,9;

• ППС – 4,8.

Уровень сформированности у обучающихся компетенций высокий, что и показали результаты защиты магистерских диссертаций.

По итогам реализации совместной программы была построена модель критериев и уровней оценивания компетенций магистрантов в рамках экспериментального проекта «Реализация совместной образовательной программы по специальности магистратуры 1-23 80 03 «Психология».

Модель критериев и уровней оценивания компетенций магистрантов

Критерии	Критический уровень	Достаточный уровень	Продвинутый уровень
	1 балл	2 балла	3 балла
профессиональная мобильность; готовность к коммуникации в письменной форме на государственном языке (владение научным стилем, логика выстраивания и структурированность текста, доклада / автореферата; готовность к коммуникации в письменной форме на иностранном языке (оформление научной статьи – написание аннотации, ключевых слов, названия на английском языке); готовность к коммуникации в устной форме (стиль и логика доклада, профессиональная терминология, умение презентовать научный текст, ответы на вопросы, способность вести научную дискуссию, отстаивать и аргументировать свою точку	низкая профессиональная мобильность, особенно в нестандартных ситуациях, значительные затруднения в письменном изложении научного текста: отсутствие логики построения диссертации, разрозненность материала, некорректное описание эмпирических результатов; неумение переводить текстовую информацию в графическую форму; отсутствие необходимой критичности в оценивании адекватности используемых методов исследования, информационных технологий, интернет-ресурсов. Низкая публикационная активность, неспособность достойно презентовать ре-	профессионально мобилен в стандартных типичных ситуациях, владеет ограниченным набором действий в нестандартных ситуациях; испытывает небольшие затруднения в письменном изложении научного текста, выстраивании логики диссертации, разрешаемые с помощью руководителя; использует графическую форму обработки текстовой информации, владеет профессиональной терминологией в контексте изучаемой проблемы; достаточно критичен в оценивании адекватности используемых методов, информационных техноло-	высокая профессиональная мобильность как в стандартных типичных ситуациях, так и в нестандартных, новых условиях, ответственность за принимаемые решения; способен компетентно выстраивать коммуникацию в письменной и устной форме: соблюдает орфографические, пунктуационные, грамматические и стилистические нормы современного русского языка, выдерживает научный стиль изложения; свободно владеет профессиональной терминологией и компетентно ее использует в рамках темы магистерской диссертации; активно переводит текстовую инфор-

зрения); адекватное применение методов исследования (определение критериев исследования, способность осуществлять выбор адекватных им методов среди существующих, обоснование сделанного выбора); способность выстроить менеджмент социализации результатов научного исследования – публично презентовать свои научные достижения; способность представить научному сообществу результаты проведенного исследования (способность создать и представить продукт, соответствующий принятым стандартам и форматам: научную статью, доклад, мультимедийную презентацию)	зультаты научного исследования по теме диссертации, низкое качество продуктов научно-исследовательской деятельности: текста диссертации, доклада, статьи, мультимедийной презентации; не способен к продуктивной научной дискуссии	гий, интернет-ресурсов; публикационная активность отвечает предъявляемым требованиям (не менее двух опубликованных статей); применяет активные методы в контексте реализуемой психолого-педагогической деятельности в своей предметной области; способен качественно публично представить результаты научного исследования по теме магистерской диссертации, создать и презентовать продукт, соответствующий принятым стандартам и форматам: научную статью, доклад, мультимедийную презентацию; демонстрирует готовность к ведению научной дискуссии, не всегда при этом убедителен в аргументировании своей точки зрения	мацию в графическую форму, создавая авторские таблицы и рисунки; критически подходит к выбору методов, информационных технологий, интернет-ресурсов применительно к решаемым исследовательским задачам; использует разнообразные активные методы обучения; высокая публикационная активность (более трех опубликованных статей по теме диссертации); профессионально публично презентует свои научные достижения, создает качественный научный продукт, соответствующий принятым стандартам и форматам: научный текст, научную статью, доклад, мультимедийную презентацию; активно включается в научную дискуссию, увлеченно ее поддерживает, убедительно и аргументированно отстаивает свою точку зрения и защищает исследовательские результаты

Выполнение экспериментального проекта проходило с использованием материально-технической базы учреждения образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова» (студия развития

личности, ресурсный центр инклюзивного образования, консультационный кабинет студии развития личности, тренинговый кабинет студии развития личности) и федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Псковский государственный университет».

Исходя из нашего опыта, можно сделать вывод, что современное управление взаимодействием – это регулирование особых форм связей между людьми, процессами, действиями, явлениями, в результате чего происходит изменение их исходных качеств или состояний, что ведет к синтезу, интеграции объектов, к единому действию.

Список литературы

1. Дорожкин, Е. М. Развитие образовательных учреждений в ходе сетевого взаимодействия / Е. М. Дорожкин, Н. Н. Давыдова // Высшее образование в России. – 2013. – № 11. – С. 11–17.

2. Лобок, А. М. Сетевое взаимодействие: новый формат или модное название? / А. М. Лобок // Журнал руководителя управления образованием. – 2014. – № 7.

3. Швецов, М. Ю. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений профессионального образования в регионе / М. Ю. Швецов, Л. Д. Алдар // Уч. зап. Забайкал. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология, 2012. – С. 33–38.

УДК 159.923.316.6

ЗАВИСТЬ В СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

Н. В. Былинская
Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина (Беларусь)

Феномену зависти посвятили свои исследования такие ученые, как З. Фрейд, П. Куттер, А. Адлер, К. Хорни, М. Кляйн, Л. А. Дьяченко, М. И. Кандыбович, К. К. Платонов, Е. Е. Соколова, К. Муздыбаев, Н. Б. Персианова и др. Каждый ученый рассматривал зависть со своей позиции, подчеркивая неоднозначность обсуждаемого понятия. У большинства авторов зависть ассоциируется с негативными эмоциями, тем не менее в работах Т. В. Бесковой, Е. П. Ильина, К. Муздыбаева обозначены в том числе и конструктивные функции чувства зависти. Авторами не раз подчеркивалось, что в представлениях людей женщины более завистливы по сравнению с мужчинами [1–2]. Эмпирических исследований, посвященных изучению социальных представлений о зависти, нами обнаружено не было. Социальные представления о зависти – это совокупность субъективных убеждений, личностных установок, взглядов и знаний о данном феномене, существующих в сознании людей и являющихся регулятором их взаимодействия и общения. Изучение структуры и содержания социальных представлений о зависти у людей разного пола позволит расширить знания о влиянии данного феномена на поведение и коммуникацию мужчин и женщин.

С целью изучения структуры и содержания социальных представлений о зависти у людей разного пола в настоящем исследовании использовался метод свободного описания. Данный метод представляет собой спонтанное написание респондентами вербального текста, носящего рефлексивный характер, в ответ на предъявляемую им инструкцию. Метод свободного описания позволяет получить обширный качественный материал о представлениях участников исследования об изучаемом аспекте действительности. Достоинствами метода свободного описания являются богатство оттенков описания, отсутствие ограничений для респондента, который может использовать удобную для него лексику, выражая полноту представлений, что обусловило выбор данного метода для проведения исследования.

Процедура проведения исследования заключалась в том, что респондентам предлагалось написать ассоциации на слово «зависть», при этом не давалось установок на преимущественное или ограниченное описание каких-либо отдельных феноменов. В качестве примеров приведем несколько вариантов ассоциаций по тематике исследования:

© Былинская Н. В., 2025

• «ближний, грех, ярость, гордость, брат, здоровье, негатив, боль, плохое предчувствие» (мужчина, 19 лет);

• «плохо, ненависть, гордость, восторг, деньги, тренировка, спорт» (мужчина, 20 лет);

• «победитель, спор, наглость, злоба, разминка, процветание, работа, радость, злорадство, стимул роста, друг, отсутствие ассоциации, победа» (мужчина, 22 года);

• «друг, красивые вещи, семья, дети, здоровье, не люблю, карьера, ненависть, злоба, друг, ревность» (девушка, 18 лет);

• «украшения, автомобиль, образование, здоровье, тренировка, не позавидуешь, достаток в семье, брат» (девушка, 19 лет);

• «красота, деньги, семья, муж, богатство, спорт, плохой человек, плохое самочувствие, здоровье, сестра» (девушка, 21 год).

Собранный эмпирический материал обрабатывался посредством частотного анализа, для вторичной обработки данных которого был использован факторный анализ. В результате факторизации матрицы корреляций была получена матрица, элементами которой выступают факторные нагрузки – коэффициенты корреляции фактора с каждой из переменных, представленных в исследовании. Итогом факторного анализа выступили «связки» характеристик, образующих фактор. То содержание, которое с точки зрения математики образует фактор, на психологическом уровне означает категорию (или объединение качеств), образующих структуру и содержание представлений респондентов. Разные качества (дескрипторы, характеристики) вносят разный вклад в образование категории. Цифры, стоящие возле каждого качества, означают его нагрузку: чем больше их значение, тем больше вес определенного качества в образовании фактора. Кроме иерархии качеств, образующих категорию, факторный анализ позволяет определить также ее субъективную значимость, выраженную в процентах общей дисперсии. Основаниями для выбора факторов стали значимость по критерию Кайзера и неслучайность валентности для респондентов (т. е. превышение 5%-го вклада в общий разброс значений). Полученные в итоге факторы являются отражением конструктов, опосредующих понимание респондентами феномена «зависть».

Социальные представления о зависти у мужчин (n = 50).

Первый фактор (11,9 % общей дисперсии) включает следующие шкалы-дескрипторы: ненависть (0,856), злорадство (0,807), негатив (0,698), грех (0,583), злоба (0,562), плохо (0,553).

Содержание первого по субъективной значимости фактора говорит о том, что для мужчин зависть – негативное явление. Появление этого фактора в качестве ведущего вполне ожидаемо, так как длительное отношение общества к зависти привело к тому, что люди считают ее отрицательным чувством и предпочитают не признаваться ни себе, ни другим в ее наличии. В представлениях мужчин чувство зависти тоже носит отрицательный характер и даже ассоциируется с грехом, как в религиозных подходах раз-

ных конфессий. Исходя из дескрипторов, объединенных в первый фактор, данный конструкт можно назвать «Отрицательные эмоции».

Второй фактор (10,5 % общей дисперсии) образован следующими дескрипторами: тренировка (0,854), спорт (0,745), победитель (0,741), победа (0,617), наглость (0,576), разминка (0,575).

Второй по субъективной значимости фактор образуют шкалы-характеристики, которые свидетельствуют о том, что зависть мужчины рассматривают не только как отрицательное явление, но и с точки зрения позитивного представления о нем. По мнению мужчин, зависть может быть своеобразным стимулом активности и определенных действий. В хорошем смысле зависть может стимулировать к высоким достижениям в спортивной деятельности, где процесс соревнования всегда подразумевает соперничество, конкуренцию, стремление к победе и желание быть лучшим, первым, победителем, что очень значимо для мужчин. Содержание данного фактора, зафиксированного в структуре представлений о зависти у мужчин, позволяет обозначить его как «Спорт».

Третий фактор (9,2 % общей дисперсии) содержит следующие шкалы-характеристики: работа (0,887), процветание (0,815), стимул роста (0,408), деньги (0,401).

Содержание третьего фактора обозначает, что у мужчин зависть ассоциируется со стимулом к карьерному росту, связанному с материальным достатком, о чем свидетельствует дескриптор «деньги», включенный в содержание фактора. Конечно, для мужчин принципиально важно реализовать себя в профессиональной карьере, достичь в ней высоких успехов, чтобы быть независимым, свободным и твердо, уверенно стоять на ногах. В этом контексте зависть можно рассматривать как положительное явление, благодаря которому возможно достижение определенных целей и успеха. Данный конструкт, в который включены дескрипторы: работа, процветание, стимул роста и деньги, можно назвать «Карьера».

Четвертый фактор (7,4 % общей дисперсии) содержит следующие характеристики: ближний (0,799), брат (0,740), здоровье (0,697), друг (0,615), ярость (0,609).

Содержание четвертого фактора довольно интересно, так как в него входят дескрипторы, обозначающие проявление чувства зависти к близким людям (брат, друг, ближние) и даже к состоянию их здоровья. Необходимо отметить, что люди часто испытывают чувство зависти к людям их ближнего окружения. При этом они склонны завидовать здоровью, счастью, семье, благополучию, успеху, материальному достатку, социальному статусу и прочему. Признание превосходства, успеха, благополучия другого соединяется с чувством досады, ярости, враждебности к преуспевающему. Следуя содержанию этого фактора, назовем его «Злорадство».

Пятый фактор (7,2 % общей дисперсии) включает следующие шкалы: спор (0,886), радость (–0,660), гордость (–0,582).

В содержание пятого фактора включены двухполюсные дескрипторы с отрицательными нагрузками, которые можно интерпретировать как то,

что, по мнению мужчин, возникающий из-за зависти спор между людьми не приносит радость и не вызывает гордость. В этом контексте речь идет о соперничестве, которое провоцируется наличием у людей чувства зависти. Этот фактор, зафиксированный в структуре представлений мужчин, обозначим как «Соперничество».

Социальные представления о зависти у женщин (n = 50).

Первый фактор (11,4 % общей дисперсии) образован следующими дескрипторами: семья (0,875), дети (0,861), муж (0,845), брат (0,757), сестра (0,667).

Содержание первого по субъективной значимости фактора говорит о том, что у женщин зависть проявляется в семейных отношениях, а именно: она неизбежна, например, между сиблингами, когда родители проявляют к своим детям неодинаковое отношение. Зависть может возникнуть между супругами в браке, когда в семье появляются дети и один из родителей вполне естественно больше времени уделяет родившемуся ребенку, или как ревностное отношение к успехам, темпу жизни и другим аспектам супруга. Данный, ведущий по субъективной значимости для респондентов фактор назовем «Семья».

Второй фактор (10,8 % общей дисперсии) включает следующие компоненты: ненависть (0,801), злоба (0,799), ревность (0,789), плохой человек (0,439).

Отрицательные эмоции, возникающие по отношению к объекту зависти, могут выступать в качестве защитных механизмов, которые маскируют чувство своей неполноценности. В этом случае в объекте зависти находят множество недостатков (дескриптор «плохой человек»: разве такому можно позавидовать?). Зависть нередко приводит к эмоциональным переживаниям – чувству ненависти и злобы, о чем свидетельствуют наполняющие содержание второго фактора шкалы. Интересно, что в данный фактор включена шкала «ревность». Во многих случаях понятия «зависть» и «ревность» используются как синонимы. В представлениях респондентов этой группы это означает стремление к тому, чтобы все успехи, заслуги, расположение других людей принадлежали только самому человеку. Данный фактор можно назвать «Отрицательные эмоции».

Третий фактор (9,8 % общей дисперсии) представлен дескрипторами: богатство (0,897), красивые вещи (0,862), украшения (0,782), автомобиль (0,715), деньги (0,512), достаток в семье (0,452).

Необходимо отметить, что благосостояние других часто вызывает чувство зависти. Материальное благополучие позволяет ощущать чувство уверенности, независимости ни от чего и ни от кого, чувство свободы. Содержание выделенного конструкта позволяет увидеть, на что респонденты могут потратить материальные средства и что у них вызывает чувство зависти. Конструкт можно обозначить «Богатство».

Четвертый фактор (7,8 % общей дисперсии) содержит следующие компоненты: здоровье (0,920), красота (0,819), тренировка (0,785), плохое самочувствие (–0, 498).

Содержание четвертого по субъективной значимости фактора включает дескрипторы, являющиеся неотъемлемыми предпосылками здоровья. Согласно представлениям респондентов, чтобы сохранять здоровье и красоту, необходимо вести активный образ жизни, включающий тренировки, чтобы избежать плохого самочувствия (отметим, что данный дескриптор с отрицательной нагрузкой). Однако есть много причин, которые могут назвать женщины, почему они не посещают тренировки, почему они внешне не соответствуют каким-то эталонам красоты, порой придуманным ими самими, почему они не поддерживают здоровый образ жизни. Когда это наблюдается у других, то в силу женской природы это вызывает зависть. Назовем выделенный в структуре представлений четвертый фактор «Здоровье».

Пятый фактор (6,5 % общей дисперсии) представлен следующими шкалами: карьера (0,709), образование (0,685).

По мнению женщин, карьеру можно сделать, если ты получил хорошее образование. В Республике Беларусь люди стремятся получить высшее образование, встречается немало женщин, которые имеют два и более высших образований. Карьера и образование, которые вошли как дескрипторы в содержание пятого фактора, в представлениях респондентов ассоциируются с завистью. Этот фактор обозначим как «Карьера».

Результаты проведенного факторного анализа данных, полученных методом свободного описания, позволили зафиксировать в структуре представлений о зависти у мужчин и женщин общие и специфические факторы.

Общими для респондентов являются категории «Карьера» и «Отрицательные эмоции». Содержание категории «Карьера» (продвижение по службе, успешный бизнес, процветание, стимул к росту, образование и т. п.) отражает общую тенденцию людей стремиться к достижениям, саморазвитию и улучшению социального положения. Чувство зависти, которое формируется по отношению к другим людям, демонстрирующим карьерный рост, является для участников исследования стимулом для собственного карьерного роста, следования примеру других. Конструкт «Отрицательные эмоции» занимает ведущие по субъективной значимости позиции в общей иерархической структуре социальных представлений респондентов о зависти. Содержание этого фактора (ненависть, злоба, грех, ложь, корысть, плохо и т.д.) и его доминирующая позиция свидетельствуют о том, что мужчины и женщины относят феномен зависти к отрицательным явлениям.

Специфическими факторами, зафиксированными в иерархической структуре представлений о зависти у мужчин, являются конструкты «Спорт», «Злорадство», «Соперничество». Шкалы-характеристики конструкта «Спорт» (спортивная победа, мастер, тренировка, разминка и т. д.) свидетельствуют о том, что зависть мужчины рассматривают как позитивное чувство. Зависть, как уже отмечалось, может стимулировать к высоким достижениям в спортивной деятельности, где процесс соревнования всегда подразумевает соперничество, конкуренцию, стремление к победе и жела-

ние быть лучшим, первым, победителем, что очень значимо для мужчин. Содержание конструктов «Злорадство» и «Соперничество» говорит о том, что, по мнению мужчин, зависть возникает в ответ на негативное сравнение себя с другими людьми, например, в ситуации конкуренции или соперничества. Если сравнение идет в социально незначимых для человека областях, то зависть и злорадство не возникают или проявляются в меньшей степени. При этом злорадство берет на себя функцию разрешения возникшего психологического дискомфорта, связанного с враждебными чувствами.

Специфическими факторами, зафиксированными в иерархической структуре социальных представлений о зависти у женщин, являются «Богатство», «Здоровье», «Семья». Появление конструкта «Богатство» говорит о том, что у женщин чувство зависти возникает к другим людям, которые имеют деньги, предметы роскоши, недвижимость, делают дорогие покупки и т.д. Чужое богатство во все времена вызывало чувство зависти как у мужчин, так и у женщин, иногда приводя даже к алчности. Специфический конструкт «Здоровье» включает в свое содержание небольшое количество шкал. Здоровье ассоциируется с красотой и тренировками. Содержание фактора «Семья» говорит о том, что чем ближе взаимодействуют люди друг с другом, тем больше у них возможностей сравнивать себя с этими другими, то есть чем меньше дистанция между завидующим и объектом зависти, том сильнее зависть. Дескрипторы (дети, муж, брат, сестра), включенные в содержание конструкта «Семья», свидетельствуют о том, что, по мнению женщин, близкие люди часто становятся объектами зависти.

Общие конструкты, зафиксированные в ходе исследования структуры и содержания социальных представлений мужчин и женщин о зависти, свидетельствуют о схожести понимания респондентами обсуждаемого феномена. Специфические конструкты указывают на уникальность содержания социальных представлений о зависти, обусловленную принадлежностью к определенному полу, различием в ментальности, картине мира и прошлом опыте.

Список литературы

1. Бескова, Т. В. Социальная психология зависти / Т. В. Бескова. – Саратов: ИЦ Наука, 2011. – 192 с.

2. Ильин, Е. П. Психология зависти, враждебности, тщеславия / Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2014. – 308 с.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М. А. Вставская
Научный руководитель Н. Г. Иванова
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (Россия)

В настоящее время одной из проблем, которой посвящаются психологические исследования, становится проблема самооценки детей в дошкольном возрасте.

Существует большое количество определений понятия «самооценка». Б. Г. Ананьев под самооценкой понимал некий сложный процесс опосредованного познания самого себя [1].

В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков трактовали самооценку как некую ценность, которой индивид наделяет себя и отдельные стороны своей личности [2]. Таким образом, под самооценкой понимается отношение индивида к самому себе, к своим возможностям и способностям.

Установлено, что самооценка может быть адекватной (реальной, объективной) и неадекватной (завышенная или заниженная) [3].

Адекватная самооценка положительно влияет на взаимоотношения ребенка со сверстниками, на его способность преодолевать трудности. В дошкольном возрасте адекватная самооценка встречается реже всего.

Если завышенная самооценка может положительно влиять на активизацию ребенком своей деятельности, повышает стремление справляться с трудностями, то заниженная самооценка способствует дезорганизации деятельности. Дети дошкольного возраста с заниженной самооценкой пассивны, склонны в каждом виде деятельности находить непреодолимые препятствия, обидчивы.

Нами было проведено эмпирическое исследование с целью изучения и коррекции самооценки детей старшего дошкольного возраста.

Целью констатирующего этапа эксперимента является выявление особенностей самооценки детей старшего дошкольного возраста.

При комлектации группы испытуемых нами учитывались следующие критерии: схожесть возрастного показателя (в исследовании приняли участие старшие дошкольники (6–7 лет); отсутствие психофизиологических нарушений у испытуемых. Группа испытуемых состоит из 15 человек.

Для выявления особенностей самооценки детей старшего дошкольного возраста нами были выбраны следующие методики:

- методика «Лесенка» (в модификации С. Г. Якобсон, В. Г. Щур) [4],
- методика «Какой я?» (Р. С. Немов) [5],

© Вставская М. А., 2025

- методика «Нарисуй себя» (А. М. Прихожан) [6].

Результаты констатирующего этапа эксперимента представлены на рис. 1:

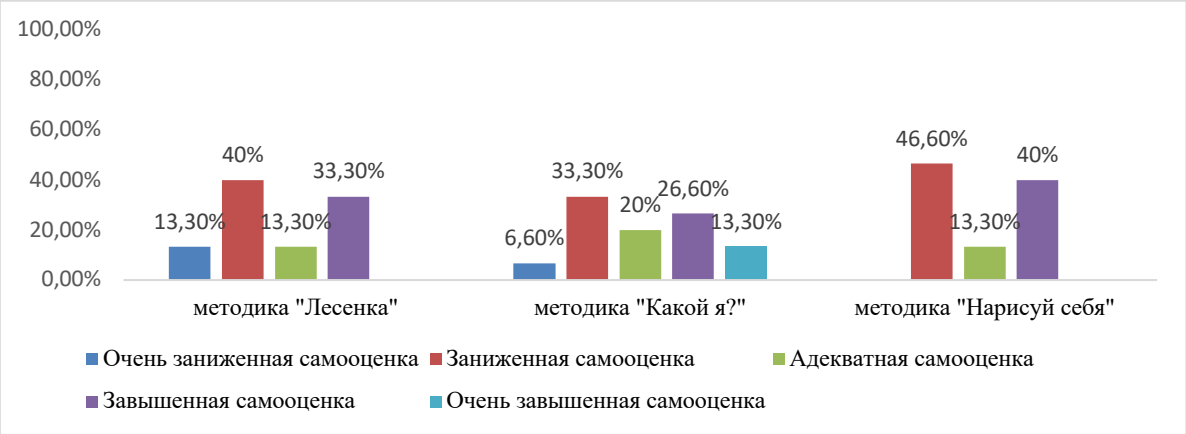


Рис. 1. Результаты исследования детей по методикам «Лесенка» (В. Г. Щур), «Какой я?» (Р. С. Немов), «Нарисуй себя» (А. М. Прихожан), констатирующий этап эксперимента

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали наличие большого количества детей старшего дошкольного возраста с заниженной самооценкой. Детям с заниженной самооценкой присущи следующие особенности: стеснительность, молчаливость. Они с трудом находят контакт со сверстниками и взрослыми, предпочитают оставаться в тени. Помимо этого отмечается замкнутость, эмоциональная зажатость, безынициативность.

Наличие заниженной самооценки предполагает наличие трудностей во всех сферах детской деятельности и в дальнейшем может отрицательно сказаться на приспособлении ребенка к школьному коллективу. Такие особенности самооценки ребенка могут приобрести устойчивый характер и оказать большое влияние на дальнейшее его обучение, успеваемость.

Также в результате исследования мы установили, что высок процент детей с завышенной самооценкой. Дети с завышенной самооценкой, наоборот, очень активны и инициативны. Они считают себя лучшими во всем, стремятся превзойти сверстников в любом виде деятельности. Такие дети, как правило, некритичны к успеху, а уровень их притязаний выше реальных возможностей.

В связи с выявленными особенностями самооценки была разработана программа психологической коррекции самооценки детей старшего дошкольного возраста.

Цель программы: психологическая коррекция самооценки детей старшего дошкольного возраста.

Задачи программы:

1) формирование у детей адекватной самооценки и уверенности в собственных возможностях и способностях;

2) закрепление навыков положительных поведенческих реакций в коллективе;

3) мотивирование воспитанников на успех, избавление детей от страха перед выступлениями на публике;

4) формирование опыта конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Формирующий этап эксперимента направлен на разработку и апробацию программы психологической коррекции самооценки детей старшего дошкольного возраста. Данная программа рассчитана на 24 занятия продолжительностью 30 минут. Периодичность проведения занятий – 2 раза в неделю. Срок проведения программы – 3 месяца. Форма проведения занятий – групповая.

Разработанная нами программа включает в себя методы арт-терапии: сказкоигротерапию, а также релаксационные упражнения.

Направления работы с детьми с низкой или заниженной самооценкой: изменение внутренней позиции ребенка; формирование положительной самооценки, положительного (адекватного) представления о себе; создание условий для преодоления зажатости и безынициативности; снятие эмоционального напряжения путем проведения разминок, релаксационных упражнений; развитие умения устанавливать контакт со сверстниками; создание доверительной атмосферы между воспитанниками, формирование доброжелательного отношения друг к другу.

Для проверки эффективности психокоррекционной работы нами было проведено повторное психодиагностическое исследование. Полученные результаты были проанализированы и даны в сравнении с целью определения эффективности программы.

Результаты исследования детей по методике «Лесенка» В. Г. Щур представлены на рис. 2.

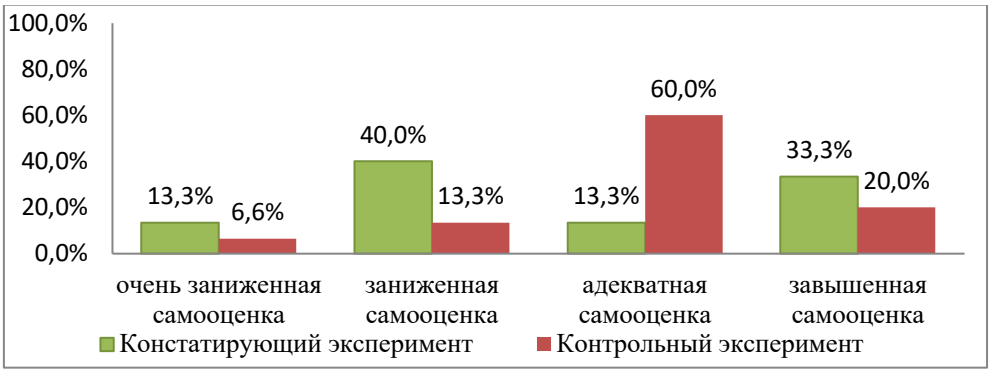


Рис. 2. Результаты исследования детей по методике «Лесенка» В. Г. Щур, контрольный этап эксперимента

Как мы видим на рис. 2, доля воспитанников с очень заниженной самооценкой сократилась с 13,3 до 6,6 %. Для ребенка с очень заниженной самооценкой, как и прежде, характерна молчаливость, страх неудачи и общая неуверенность в себе. Ребенок, который из категории «очень заниженная самооценка» перешел в категорию «заниженная самооценка»,

так же скромен и неуверен в себе, однако отмечается, что у него наладился контакт со сверстниками.

Доля воспитанников с показателем самооценки «заниженная» сократилась с 40 до 13,3 %. Воспитанники, оставшиеся в категории «заниженная самооценка», стали чаще положительно отзываться о себе, однако указывают, что родители часто ругают их, поэтому они не могут назвать себя хорошими.

Доля воспитанников с адекватной самооценкой увеличилась с 13,3 до 60 %. Эти дети стали более уверенными в себе, более общительными и инициативными.

Доля воспитанников с завышенной самооценкой сократилась с 33,3 до 20 %. Дети с завышенной самооценкой, перешедшие в категорию «адекватная самооценка», стали более внимательными к другим, реже стали завышенно оценивать себя. Дети, оценивающие себя с завышенной позиции, по-прежнему, считают себя лучше других. Однако отмечается их способность к сопереживанию, появилось чувство общности с участниками группы.

Таким образом, уровень самооценки детей стал более близок к адекватному. Дети, у которых уровень самооценки повысился с заниженного до адекватного, стали более уверенными в себе и инициативными. Расширился их круг общения. Дети, у которых уровень самооценки понизился с завышенного до адекватного, стали более критичны к себе. Теперь про них можно сказать, что они стремятся скорее к самореализации, нежели к превосходству над другими. Быть самыми лучшими теперь для них не главный мотив деятельности.

Результаты исследования детей по методике «Какой я?» Р. С. Немова представлены в рис. 3.

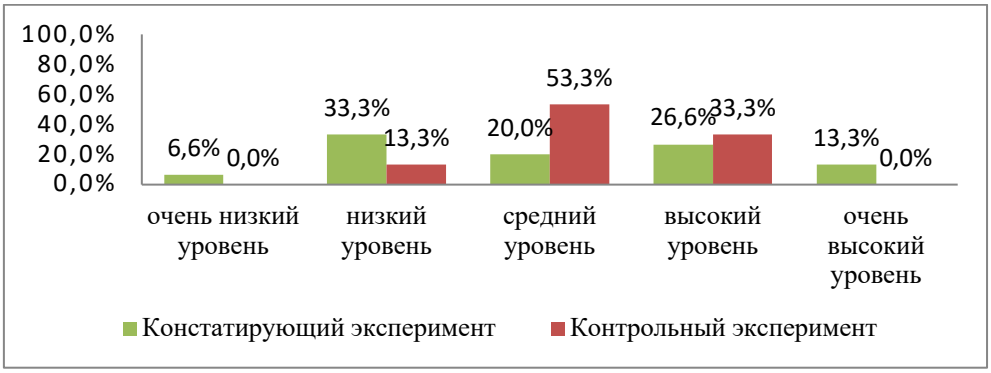


Рис. 3. Результаты исследования детей по методике «Какой я?» (Р. С. Немов), контрольный этап эксперимента

Как мы видим по рис. 3, доля детей с низким уровнем самооценки сократилась с 6,6 % (1 ребенок) до нуля. По-прежнему остаются трудности в виде тихой речи, нежелания выступать на публике. Однако ребенок начал стремиться к поиску контактов в группе сверстников, стал более комфортно чувствовать себя в играх в компании.

Доля детей с низким уровнем самооценки сократилась с 33,3 до 13,3 %. Дети стали более положительно отзываться о себе, однако, как и прежде, продолжают чувствовать себя неуверенно при публичных выступлениях. При этом они стали более инициативными и общительными.

Доля детей со средним уровнем самооценки увеличилась с 20 до 53,3 %. Дети стали более общительными и уверенными в себе. У них постепенно проходит страх ошибиться при выполнении сложных заданий. Исчез страх быть первыми в той или иной игре.

Доля детей с высоким уровнем самооценки увеличилась с 26,6 до 33,3 %. Эти дети считают себя лучшими во многом, ссылаясь на слова родителей о них. При этом они стали более дружелюбными, улучшились их взаимоотношения с группой.

Доля детей с очень высоким уровнем самооценки сократилась с 13,3 до 0 %.

Таким образом, доля детей с очень низким и заниженным уровнем самооценки значительно уменьшилась. Дети стали более адекватно оценивать себя и свою деятельность. Доля детей с высоким и очень высоким уровнем самооценки также сократилась. В ходе психокоррекционной работы дети научились критично относится к своей деятельности и более адекватно оценивать себя.

Результаты исследования детей по методике «Нарисуй себя» (А. М. Прихожан) представлены на рис. 4:

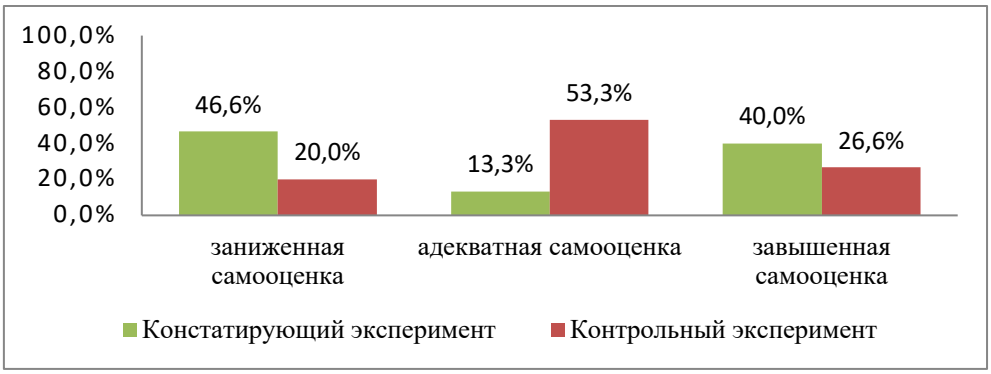


Рис. 4. Результаты исследования детей экспериментальной группы по методике «Нарисуй себя» (А. М. Прихожан), контрольный этап эксперимента

Как мы видим на рис. 4, доля детей с заниженной самооценкой сократилась с 46,6 до 20 %. В рисунках детей с заниженной самооценкой присутствовали перечеркивания, что свидетельствует о конфликтном (тревожном) отношении ребенка к изображаемому им персонажу.

Доля детей с адекватной самооценкой увеличилась с 13,3 до 53,3 %. Рисунки детей стали более красочными, на них появилось много деталей. Рисунки располагались по центру листа, размер рисунка самого себя отчасти совпадал с размером рисунка «хорошего человека».

Как видно на рис. 4, доля детей с завышенной самооценкой с 40 % уменьшилась до 26,6 %. У этих детей мы видим красочный автопортрет

большого размера, наблюдается полное совпадение рисунка самого себя с рисунком «хорошего» человека.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что уровень самооценки детей значительно повысился. Отмечается улучшение их самовосприятия, самооценка детей стала более адекватной. Помимо этого улучшились взаимоотношения детей друг с другом.

В группе детей наблюдается положительная динамика: уровень самооценки старших дошкольников повысился. Дети, самооценка которых стала выше и приблизилась к адекватной, стали увереннее при общении со сверстниками или с воспитателями; они стали более решительными, самостоятельными и инициативными. Теперь задачи, которые заведомо кажутся им сложными, они не стремятся отбросить, а приступают к их решению, зная, что при необходимости могут попросить помощи.

Дети, самооценка которых с завышенной снизилась до более адекватной, стали меньше стремиться к превосходству над другими детьми. Эти дети стали более сговорчивы, теперь они не считают себя однозначно лучшими во всем, а стремятся к рефлексии своей деятельности и признанию ошибок.

Исходя из результатов повторного исследования, можно сделать вывод о том, что разработанная нами программа психологической коррекции самооценки детей старшего дошкольного возраста эффективна. Поставленные цели и задачи были достигнуты.

Список литературы

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л.: Изд-во Ленинградского университета,1968.

2. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.

3. Заплавская, Е. П. Формирование адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения / Е. П. Заплавская, Н. А. Грищенко // Дополнительное профессиональное образование педагогических кадров в контексте акмеологических идей: материалы II Международной электронной научно-практической конференции: в 4 т. – Донецк, 2022.

4. Щур, В. Г. Методика изучения представления ребенка об отношениях к нему других людей / В. Г. Щур. – Психология личности. Теория и эксперимент, М., 1982.

5. Немов, Р. С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. / Р. С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.

6. Гультяева, О. А. Пакет диагностических материалов для педагогов ДОО с интерактивным модулем. Определение взаимосвязи самооценки и готовности детей к школ / О. А. Гультяева, А. В. Туркина. – СПб., 2022. – 45 с.

УДК 159.9.072:316.477:159.937.53-055.52

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТЕМПОРАЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ АСПЕКТАМИ РОДИТЕЛЬСТВА

Т. А. Гвоздева

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова, средняя школа № 17 г. Витебска имени И. Р. Бумагина (Беларусь)

В психологии время изучается как форма восприятия. Темпоральность личности является важным аспектом, который определяет, как человек воспринимает, интерпретирует время и взаимодействует с ним. Особенно интересен вопрос взаимосвязи темпоральности личности с выполнением родительской роли, поскольку она тесно связана с долгосрочным планированием, эмоциональной регуляцией и стилями воспитания. В данной статье рассматриваются исследования, посвященные взаимосвязи темпоральности личности родителя с родительскими установками, поведением, детско-родительскими отношениями, уровнем стресса и родительской самоэффективностью. Статья освещает малоизученную, но перспективную область исследований, результаты которых имеют практическое значение для психологов, педагогов, социальных работников и самих родителей. Дальнейшие исследования в этой области позволят углубить понимание роли темпоральности в различных аспектах родительства и разработать эффективные стратегии поддержки родителей и развития детей.

Актуальность исследования обусловлена следующими факторами. Во-первых, наблюдается повышенный интерес к исследованию темпоральности личности как важного фактора, связанного с различными сферами жизни человека, включая родительство; понимание того, как временная перспектива взаимосвязана с родительскими установками, поведением и детско-родительскими отношениями, открывает новые возможности для оптимизации процесса воспитания и развития детей. Во-вторых, родительство – это сложный и многогранный процесс, требующий от родителей гибкости, адаптивности и способности планировать будущее своих детей; темпоральность личности, определяющая восприятие времени, оказывает существенное влияние на то, как родители справляются с этими задачами. В-третьих, результаты исследований, представленных в статье, могут быть использованы для разработки практических рекомендаций для родителей и специалистов, работающих с семьями; понимание взаимосвязи между темпоральностью и родительской ролью позволяет создавать эффективные программы поддержки родителей, направленные на развитие навыков планирования, эмоциональной регуляции и формирования позитивных родительских установок. В-четвертых, изучение связи темпоральности личности родителя с родительской ролью способствует повышению эффектив-

© Гвоздеева Т. А., 2025

ности воспитания и развития детей; родители могут корректировать свои установки и поведение, создавая более благоприятные условия для развития своих детей. В-пятых, проблема взаимосвязи темпоральности с родительством имеет высокую социальную значимость, эффективное родительство является важным фактором формирования здорового и успешного поколения; понимание того, как временная перспектива родителей связана с их взаимодействием с детьми, позволяет создавать условия для гармоничного развития личности ребенка и укрепления семьи.

Цель исследования – проведение теоретического анализа по проблеме связи темпоральности личности родителей с различными аспектами родительства, обобщив результаты эмпирических исследований, опубликованных в зарубежной и отечественной научной литературе.

Материалом исследования послужили научные статьи, монографии и диссертации, посвященные изучению темпоральности личности и ее связи с различными аспектами родительства (родительские установки, поведение, детско-родительские отношения, уровень стресса, родительская самоэффективность). Методы исследования: теоретический анализ и синтез научной литературы по исследуемой проблеме.

Жизнь человека неразрывно связана со временем, которое служит мерилом его существования. Время не только предоставляет человеку возможности для самореализации в различных сферах, но и ограничивает его в силу своей конечности и необратимости. Взаимосвязь времени с различными аспектами человеческого поведения и межличностных отношений активно изучается как отечественными, так и зарубежными учеными: К. А. Абульханова-Славская и Т. Н. Березина (принципы организации времени), Б. Г. Ананьев (переживание времени в кризисных ситуациях, взаимосвязь возраста и временной перспективы и ориентации во времени), Z. Zaleski (взаимосвязь временной перспективы с поведением и личностным развитием), P. Zimbardo и J. Boyd (анализировали структуру временной перспективы), Н. С. Киселева (психологические компоненты персональной компетентности во времени), А. А. Кроник и Е. И. Головаха (психологическое время как отражение системы временных отношений между событиями жизненного пути), О. В. Кузьмина (личностные дезорганизаторы времени), K. Lewin (ввел понятие «временная перспектива»), P. Fraisse (взаимосвязь различных факторов с субъективной оценкой длительности временных интервалов) и др. Особенно ярко эта взаимосвязь проявляется в родительстве. Темпоральность личности родителя, то есть его индивидуальное отношение ко времени, непосредственно влияет на различные аспекты воспитания детей, формирование семейных отношений и родительского поведения в целом.

Темпоральность личности родителя и родительские установки. Исследования P. Zimbardo и J. Boyd (1999) показали, что ориентация на будущее способствует формированию более позитивных установок, вовлеченности и долгосрочному планированию. Следовательно, родители, ориентированные на будущее, чаще проявляют заботу о благополучии своих

детей, планируя их образование и развитие. С. С. Савенышева с коллегами (2019) в своем обзоре выявили, что родители с преобладанием негативных установок, связанных с прошлым, склонны к повышенной тревожности и используют авторитарный стиль воспитания. Эти родители с трудом справляются с эмоциональной регуляцией, что приводит к более жесткому контролю над детьми, вызванному страхом перед возможными неблагоприятными событиями в будущем [1]. Эти данные подтверждаются и другими исследователями. Например, A. Claessens и коллеги (2007) в своем обзоре рассматривают различные аспекты временной перспективы, включая ее влияние на установки и поведение в различных сферах жизни, в том числе в родительстве [2]. R. Seginer (2009) отмечает, что родительские ожидания относительно будущего детей тесно связаны с выбором определенного стиля воспитания [3]. Изучение психологических характеристик молодежи, ее ценностей и установок важно для понимания будущего страны. Анализ восприятия времени молодыми людьми позволяет понять их мировоззрение и социальные настроения, включая отношение к родительству и семье. Эти установки определяют будущее воспитание детей и развитие института семьи. Например, исследование Е. В. Забелиной (2018) показывает, что молодые люди воспринимают время фрагментарно, что может приводить к личностной нереализованности [4]. Такое восприятие времени может повлиять на их готовность к родительству, подход к воспитанию детей, формированию семейных ценностей и способность планировать будущее своей семьи.

Темпоральность личности родителя и родительское поведение. C. Oyanadel с коллегами (2023) исследовали влияние временной перспективы на поведение родителей в отношении подростков. В гармонично функционирующих семьях, обладающих большей сплоченностью и адаптивностью, родители демонстрировали более высокий уровень позитивной ориентации на прошлое и ориентации на будущее, по сравнению с дисгармоничными семьями, где родители были более ориентированы на негативное прошлое и отклонялись от сбалансированного временного профиля. Родители, ориентированные на будущее, как правило, используют стратегии позитивного воспитания, поддерживают самостоятельность детей и поощряют их к планированию собственного будущего. Эти родители более склонны к демократическому стилю воспитания и предоставлению детям свободы в принятии решений. Матери с фокусом на настоящем чаще используют директивные методы воспитания. Они больше сосредоточены на текущих проблемах и тревогах, что приводит к более строгому контролю и частым наказаниям. Напротив, матери, ориентированные на будущее, чаще поощряют инициативность и самостоятельность детей, что способствует их личностному росту и развитию ответственности [5]. Работа R. B. Miller и коллег (2013) рассматривает, как изменения временной перспективы в течение жизни влияют на постановку целей и стратегии их достижения, в том числе в контексте родительства [6]. Обзор M. Jochem и L. J. Knoll (2018) посвящен исследованиям развития ориентации на бу-

дущее в онтогенезе, с акцентом на ее значение для формирования ответственного поведения, в том числе в родительской роли. Родители, ориентированные на долгосрочные цели, чаще выбирают воспитательные стратегии, направленные на развитие у детей ответственности и независимости [7].

Темпоральность личности родителя и детско-родительские отношения. J. Piaget (1969) в своей теории когнитивного развития подчеркивал важность формирования у детей понимания времени для успешного социального взаимодействия, включая отношения с родителями. Восприятие времени у детей развивается в процессе взаимодействия с окружающим миром, и родители играют ключевую роль в этом процессе. J. Bowlby (1988) в теории привязанности отмечал, что внутренние рабочие модели привязанности, формирующиеся в раннем детстве, влияют на восприятие времени и построение отношений с другими людьми, в том числе с собственными детьми. Формирование надежной привязанности к родителям способствует развитию позитивной временной перспективы у детей, что, в свою очередь, положительно сказывается на их будущих социальных взаимодействиях. Л. С. Выготский (1930) акцентировал внимание на роли социального взаимодействия в развитии психических функций, включая восприятие времени. Родители, активно взаимодействующие с детьми, создают условия для формирования у них адекватного восприятия времени и его важности в жизни. В работе K. E. Grossmann и коллег (2005) представлены результаты долгосрочных исследований, которые демонстрируют влияние раннего опыта взаимодействия с родителями на формирование внутренних рабочих моделей привязанности и восприятие времени [8]. Лонгитюдное исследование L. A. Sroufe (2005) подтверждает связь между качеством ранней привязанности и последующим развитием личности, включая особенности восприятия времени и построения отношений [9].

Темпоральность личности родителя и родительский стресс. Е. В. Гребенникова и И. Л. Шелехов (2020) в своем исследовании выявили, что трудная жизненная ситуация, связанная с присутствием в семье ребенка с умственной отсталостью, в большинстве случаев приводит к временной дезинтеграции родителей. Родители, воспитывающие детей с умственной отсталостью и обладающие гармоничным типом временной перспективы, характеризовались наличием целей, стратегии развития, планов на будущее [10]. R. P. Hastings и T. Brown (2002) исследовали влияние временной перспективы на уровень стресса у родителей детей с особенностями психофизического развития. Они выявили, что родители, которые способны балансировать между прошлым, настоящим и будущим, меньше подвержены эмоциональному выгоранию и депрессии. Это связано с тем, что такие родители лучше адаптируются к изменениям и справляются с трудностями, не зацикливаясь на проблемах прошлого или тревогах о будущем [11–12]. Исследования M. Bluebond-Langner (1996) также подтверждают, что восприятие времени может играть ключевую роль в управлении стрессом у родителей. Эффективные стратегии совладания со стрес-

сом, как правило, включают изменение временной перспективы, что помогает родителям лучше адаптироваться к сложным жизненным ситуациям [13].

Темпоральность личности родителя и родительская самоэффективность. A. Bandura (1997) в своей теории социального научения подчеркивал важность самоэффективности для успешного выполнения различных ролей, включая родительскую. Восприятие времени влияет на уверенность родителей в своих силах и способности эффективно воспитывать детей. Родители, ориентированные на будущее, как правило, демонстрируют более высокий уровень самоэффективности, поскольку они лучше планируют и строят долгосрочные стратегии воспитания. Восприятие времени родителями напрямую влияет на их способность планировать и организовывать взаимодействие с ребенком. Родители, обладающие высокой компетентностью во времени, могут рационально распределять свое время между различными задачами, связанными с воспитанием, уходом за ребенком и собственной самореализацией. Важно учитывать, что временные ресурсы в родительстве часто ограничены и умение эффективно планировать время становится критическим фактором для успешного выполнения родительских обязанностей. Parental Self-Efficacy Scale (PSES) измеряет родительскую самоэффективность, а именно такие ее аспекты: уверенность родителей в своих навыках воспитания, способность справляться с трудностями, возникающими в процессе воспитания, уверенность в том, что их действия окажут положительное влияние на развитие ребенка, общее чувство удовлетворенности от своей роли родителя [14]. Исследования R. C. Arnau и коллег (2007) показывают, что позитивные эмоции и ориентация на будущее способствуют укреплению семейных отношений, что, в свою очередь, положительно сказывается на родительской самоэффективности. Родители, которые видят будущее своих детей в позитивном ключе, более уверены в своей способности справляться с трудностями, что делает их более успешными в выполнении родительских обязанностей [15].

Таким образом, анализ исследований показывает, что ориентация на будущее связана с более позитивными родительскими установками, вовлеченностью в воспитание и долгосрочным планированием будущего детей, фокус на негативном прошлом может приводить к повышенной тревожности и авторитарному стилю воспитания. Родители, ориентированные на будущее, чаще используют стратегии позитивного воспитания, поддерживают самостоятельность детей и поощряют их планировать собственное будущее, родители с фокусом на настоящем склонны к директивным методам воспитания и более строгому контролю. Ранние детско-родительские отношения влияют на формирование временной перспективы у детей, надежная привязанность способствует развитию позитивной ориентации на будущее, что положительно сказывается на их социальных взаимодействиях. Родители, способные балансировать между прошлым, настоящим и будущим, демонстрируют более низкий уровень стресса и лучше адаптируются к трудностям. Ориентация на будущее связана с более высокой ро-

дительской самоэффективностью, так как такие родители лучше планируют и строят долгосрочные стратегии воспитания.

Проведенный обзор исследований позволяет сделать следующие выводы:

1. Темпоральность личности родителя является значимым фактором, влияющим на различные аспекты родительства.

2. Ориентация на будущее в целом ассоциируется с более позитивными родительскими установками, поведением и взаимоотношениями с детьми.

3. Фокус родителей на негативном прошлом или чрезмерная фиксация на настоящем могут негативно сказываться на выполнении родительской роли и детском развитии.

4. Развитие навыков управления временем может способствовать повышению родительской самоэффективности, компетентности и благополучия семьи.

Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку практических рекомендаций для родителей и специалистов, работающих с семьями.

Список литературы

1. Савенышева, С. С. Факторы родительского стресса матерей детей раннего и дошкольного возраста: анализ зарубежных исследований / С. С. Савенышева, В. О. Аникина, Э. В. Мельдо // Современная зарубежная психология. – 2019. – Том 8, № 4. – С. 38–48.

2. Claessens, A. A review of the time perspective literature / A. Claessens, W. van Eerde, C. G. Rutte &, R. A. Roe // Personality and Social Psychology Review. – 2007. – № 11 (2). – P. 129–149.

3. Seginer, R. Parents' educational expectations and parenting styles in single-parent and two-parent families // Parenting: Science and Practice. – 2009. – № 9 (2). – P. 123–143.

4. Time Balance and Family Functioning: The Role of Time Perspective in the Cohesion and Adaptability of Families with Adolescents / C. Oyanadel [et al.] // European Journal Investigation in Health Psychology and Education. – 2024. – № 14 (1). – P. 117–132.

5. Забелина, Е. В. Время в восприятии современной молодежи: отражение культуры постмодернизма / Е. В. Забелина // Гуманитарные науки. – 2018. – № 4. – С. 17–23.

6. The dynamics of goal pursuit and well-being: A life-span perspective / R. B. Miller, C. Wrosch & B. Scheibenhenne // Psychological Bulletin. – 2013. – № 139 (6). – P. 1194–1214.

7. Jochem, M. The development of future orientation: A life-span perspective / M. Jochem & L. Knoll // Developmental Review. – 2018. – № 48. – P. 1–16.

8. Grossmann, K. E. Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies / K. E. Grossmann, K. Grossmann & E. Waters. – New York: Guilford Press, 2005.

9. Sroufe, L. A. Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood // Attachment & Human Development. – 2005. – № 7 (4). – P. 349–367.

10. Гребенникова, Е. В. Временная перспектива родителей, воспитывающих детей с умственной отсталостью / Е. В. Гребенникова, И. Л. Шелехов // Научно-педагогическое обозрение. – 2020. – № 2 (30). – С. 204–208.

11. Hastings, R. P. Coping strategies and the impact of stress in parents of children with intellectual disabilities / R. P. Hastings & T. Brown // Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. – 2002. – № 15 (3). – P. 247–255.

12. Hastings, R. P. Stress and the psychological well-being of parents of children with intellectual disabilities / R. P. Hastings & T. Brown // Journal of Intellectual Disability Research. – 2002. – № 46 (6). – P. 447–454.

13. Bluebond-Langner, M. In the shadow of illness: Parents and siblings of the chronically ill child / M. Bluebond-Langner. – Princeton, NJ: Princeton University Press, 1996.

14. Wittkowski, A. Self-Report Measures of Parental Self-Efficacy: A Systematic Review of the Current Literature / A. Wittkowski, C. Garrett, R. Calam, D. Weisberg // Journal of Child and Family Studies. – 2017. – № 26. – P. 2960–2978.

15. Arnau, R.C. Longitudinal associations between positive emotions and marital satisfaction: Putting the cart before the horse / R.C. Arnau, D. H. Rosen, F. D. Fincham & S. L. Gable // Journal of Social and Personal Relationships. – 2007. – № 24 (4). – P. 503–522.

УДК 159.923:172.15:323.1:37.01

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Д. И. Гусева, Е. А. Ильин
Научный руководитель С. Л. Богомаз
Витебский государственный университет имени П. М. Машерова (Беларусь)

Вопросы психологического благополучия учащихся становятся все более актуальными в современной системе образования, поскольку они напрямую связаны с качеством учебного процесса, успешностью учеников и их психоэмоциональным развитием. Понимание того, как образовательная среда влияет на психологическое благополучие, важно для формирования эффективных стратегий управления образовательным процессом. В современных условиях образовательная среда выполняет не только роль площадки для передачи знаний, но и становится пространством, где формируется личность, развиваются социальные и коммуникативные навыки, а также складываются модели поведения, необходимые для дальнейшей жизни.

Цель работы – исследование влияния национальной идентичности на психологическое благополучие личности в образовательной среде.

Сегодня фокус исследовательского внимания к феномену идентичности сместился с уровня индивида к уровню группы, от личностной к коллективной Мы-идентичности, к идентичности макросоциальной общности и, наконец, к идентичности страны (В. А. Евсеев, Е. Н. Данилова, Б. В. Дубин, И. А. Буданова, Н. А. Косолапов, В. А. Ядов, И. Г. Яковенко).

Смещение исследовательского внимания обусловлено растущей значимостью социального окружения и макросоциальных процессов, которые определяют восприятие себя как части более крупного единства. Такой подход помогает понять, как коллективные идентификации влияют на личностные установки и поведение, формируя чувство принадлежности к определенной культурной, этнической или национальной группе. При этом «Мы-идентичность» становится основой для формирования связей внутри группы и может способствовать усилению взаимопомощи и солидарности.

Переход к исследованию макросоциальной идентичности также тесно связан с глобализацией и изменениями в социокультурной структуре общества. Современные общества сталкиваются с уникальными вызовами, которые требуют формирования коллективных стратегий для их преодоления, будь то миграционные кризисы, политическая нестабильность или изменение социально-экономических условий. В таком контексте нацио-

© Гусеева Д. И., Ильин Е. А., 2025

нальная идентичность – чувство принадлежности к стране, ее истории и культурному наследию – становится ключевым аспектом, определяющим устойчивость общества к внешним воздействиям и способствующим поддержанию социальной стабильности. Эти процессы объясняют, почему исследователи уделяют больше внимания не только психологическим аспектам идентичности, но и ее роли как фактора сплоченности общества.

Идентичность макросоциальной общности, например национальная идентичность, становится основой для формирования гражданской ответственности и патриотизма. Люди, идентифицирующие себя с государством или нацией, склонны принимать активное участие в жизни общества, поддерживать культурные традиции и способствовать сохранению национальных ценностей. Национальная идентичность не только определяет внутренние установки и ориентиры личности, но и становится стратегическим ресурсом, укрепляющим единство общества.

Образовательные учреждения, начиная с начальной школы и заканчивая университетами, играют ключевую роль в передаче культурных ценностей, национальной истории и традиций. В этой среде учащиеся развивают чувство принадлежности к стране и осознают себя как часть более широкой национальной и социальной общности. Коллективная идентичность, культивируемая в образовательной системе, становится фундаментом, на котором строится личностное самоопределение, а также формируется устойчивое понимание культурных норм и ценностей.

В современных образовательных программах активно используются элементы, способствующие укреплению коллективной идентичности, такие как изучение национальной истории, культурных достижений и участие в патриотических мероприятиях. Эти практики способствуют созданию устойчивых социальных связей между учащимися и их культурной общностью. Подобный подход важен в условиях глобализации, где индивидуальные границы и личные идентичности все чаще подвергаются влиянию интернациональных культурных течений. В образовательной среде на первый план выходит необходимость интеграции учащихся в культурное наследие страны, что помогает им не только идентифицировать себя с обществом, но и ощущать ответственность за его развитие.

Концепция «этнического самосознания», предложенная Л. В. Русских, подчеркивает важность осознания своей принадлежности к определенной этнической группе, а также эмоционального отношения к этой идентичности. Эмоциональная окраска представлений о собственном народе, его культуре и истории формирует важные аспекты самовосприятия личности. Чувства гордости и сопереживания, возникающие в процессе формирования этнического самосознания, способствуют укреплению внутренней устойчивости индивида и его способности к социальному взаимодействию. Это особенно важно в контексте образовательной среды, где молодежь находится на этапе формирования своих ценностей и убеждений.

В образовательных учреждениях этническое, или же национальное, самосознание может стать важным фактором, способствующим психологическому благополучию учащихся.

В связи с этим, важность формирования этнического самосознания можно рассмотреть через призму психологического благополучия. В 1969 году Н. Брэдбурн ввел понятие «психологическое благополучие», оперируя признаками, отражающими состояние счастья или несчастья, а также субъективного ощущения общей удовлетворенности или неудовлетворенности жизнью. Осознание своей этнической идентичности и ее положительное восприятие стали важными факторами, способствующими общему психологическому благополучию учащихся. Поддержка этнического самосознания в образовательной среде влияет на уровень удовлетворенности жизнью, развитие социальной адаптации и улучшение эмоционального климата среди учащихся.

Субъективное благополучие представляет собой динамическую когнитивно-эмоциональную оценку человеком качества собственной жизни в целом и отдельных ее сфер. Данная оценка формируется на основе объективных факторов, воспринятых и усвоенных личностью с учетом ее индивидуально-типологических особенностей. Конкретизированным воплощением субъективного благополучия личности является психологическое благополучие[11].

А. А. Шадрин под психологическим благополучием личности понимает результат переживания ею своих успехов или достижений в профессиональной деятельности и в личной жизни. Данная оценка воплощается в когнитивных (удовлетворенность жизнью, семейное благополучие) и в эмоциональных измерениях. Последние проявляются как положительные и отрицательные эмоции и чувства (счастье, радость или депрессия, отчаяние, печаль).

Психологическое благополучие реализуется на нескольких уровнях, которые связаны с направленностью личности и ее интеграцией в общество.

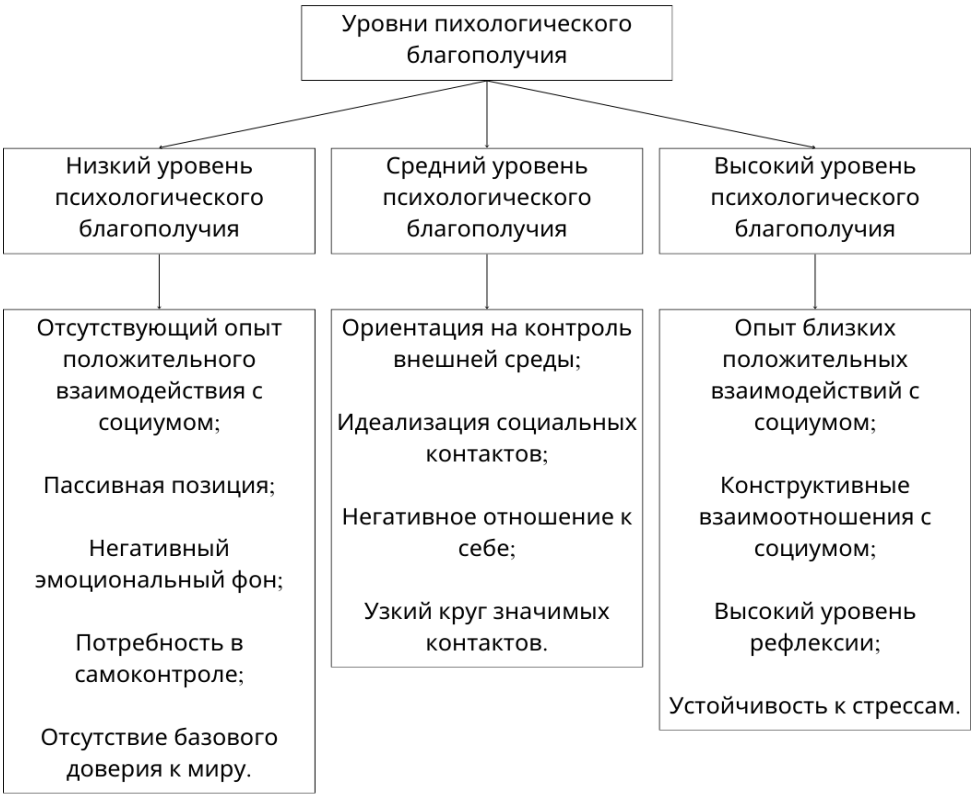


Рис. 1. Уровни психологического благополучия

У личности с низким уровнем психологического благополучия отсутствует опыт положительных близких отношений с другими людьми. Свои взаимоотношения данные лица выстраивают через призму постоянного контроля над другими и ожидают активное позитивное отношение к себе (выражение положительных эмоций, приглашение стать частью той или иной группы). При этом они сохраняют собственную пассивную позицию (связанную со страхом быть непринятым). У лица с низким уровнем психологического благополучия преобладает негативный эмоциональный фон, актуальна потребность в самоконтроле. К окружающему миру оно относится как к угрожающему, несправедливому. Учащиеся с низким уровнем психологического благополучия часто испытывают трудности в построении отношений с одноклассниками и преподавателями. Их страх непринятия может препятствовать участию в групповых проектах и совместных мероприятиях, что ведет к изоляции и снижению учебной мотивации. В таком контексте образовательные учреждения должны создать поддержку для этих учащихся, обеспечивая им возможности для формирования положительных взаимоотношений и участия в безопасной, инклюзивной среде.

Личность со средним уровнем психологического благополучия характеризуется ориентацией на контроль внешней среды, но в то же время стремится к развитию собственной компетентности. Данные лица склонны к идеализации других, ориентированы на актуальное социальное положение и отношения в социуме. Их позитивное отношение к миру сопряжено с отрицательным эмоциональным фоном, который связан с негативным

отношением к себе. Для лиц со средним уровнем психологического благополучия характерна ориентация на узкий значимый круг общения, они стремятся к его сохранению, в том числе за счет избегания изменений в собственной личности[4]. Учащиеся со средним уровнем психологического благополучия могут испытывать сложности с самооценкой и общением в более широком круге. Их ориентированность на сохранение узкого круга общения может ограничивать взаимодействие с другими группами, что снижает возможности для социальных контактов и развития коммуникативных навыков. Важно, чтобы образовательные учреждения внедряли программы, направленные на развитие межличностных навыков и поддержку разнообразия, что будет способствовать расширению социальных горизонтов учащихся.

Личность с высоким уровнем психологического благополучия имеет опыт близких положительных взаимоотношений, которые лежат в основе дальнейшего построения конструктивной системы отношений с другими людьми, миром и собой. Они обладают высоким уровнем рефлексии; различные конфликты преодолевают внутренне – психически. Лицам с высоким уровнем психологического благополучия свойственна устойчивость к стрессам, социальная адаптация. Учащиеся активно участвуют в учебном процессе, принимают участие в общественной жизни и могут эффективно разрешать конфликты. Образовательные учреждения, создавая атмосферу поддержки и развития, могут использовать опыт таких учеников для вдохновения других, например, через менторские программы или инициативы, направленные на сотрудничество.

Национальная идентичность влияет на психологическое благополучие личности в образовательных учреждениях. Создание условий для его формирования и поддержки через образовательные программы и инициативы может способствовать развитию устойчивости и самопринятия у учащихся, что в конечном итоге приводит к улучшению их общего эмоционального состояния и социальных навыков.

Список литературы

1. Науменко, Л. И. Белорусская идентичность. Концептуализация понятия / Л. И. Науменко // Социлогический альманах. – 2010. – № 1. – С. 171–180.

2. Павлоцкая, Я. И. Социально-психологический анализ уровней и типов благополучия личности / Я. И. Павлоцкая // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – С. 15–19.

3. Шадрин, А. А. Социально-психологические факторы субъективного благополучия курсантов / А. А. Шадрин // Саратов: Саратовский военный институт внутренних войск МВД России, 2015. – С. 18–20.

4. Данилова, М. А. Психологическое благополучие личности: понятие и основные уровни / М. А. Данилова, Е. А. Тарасенко // Форум молодых ученых. – 2019. – № 4. – С. 285–289.

УДК 316.77:159.923

ЦИФРОВОЙ ЧЕЛОВЕК И ПЛАНИРОВАНИЕ ЖИЗНИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Л. Г. Дмитриева, Д. С. Забейворота
Уфимский государственный университет науки и технологий (Россия)

В течение последних десятилетий общество переживает процесс адаптации к новым вызовам, среди которых цифровая трансформация является наиболее значимым явлением. Разнообразные цифровые устройства становятся частью повседневной жизни. С одной стороны, современный человек уже не представляет своего существования без гаджетов, с другой – не всегда успевает переработать поступающую информацию. Так, еще более сложным для субъекта, погружающегося в цифровую среду, оказывается планирование собственной жизни. Цифровой мир характеризуется уже не быстрой, а молниеносной экспансией во всех сферах, в которые погружена сегодня личность. Возникает вопрос, какими технологиями и как необходимо пользоваться, чтобы не опоздать, не пропустить тот жизненный этап, на котором человек (часто в силу своих возрастных особенностей), как правило, планирует свою жизнь. Считаем, что в новых условиях цифровой трансформации мира, планирование жизни обретает новые, динамические, подвижные характеристики.

Исследовали феномен планирования жизни многие ученые, среди которых К. А. Абульханова-Славская, М. А. Ляхова, О. А. Конопкин, A. Diamond и другие [1–4]. Анализируя поставленные учеными проблемы планирования жизни, О. А. Чувгунова отмечает большое разнообразие существующих концепций данного явления. Когнитивная психология рассматривает планирование через процессы программирования, что позволяет представить планирование жизни в виде когнитивной схемы, в которой представлены задачи, цели и их решения (в зависимости от прогнозируемого результата) [5]. Исследователи (Миллер, Найссер, Flavell, Стернберг, Холодная и др.) обозначили данную модель планирования жизни как метакогнитивную регуляцию, позволяющую использовать такие механизмы, как планирование, моделирование, программирование, гибкость, исполнительные функции и так далее [6–7].

В рамках деятельностного подхода планирование исследуется в основном в учебной и трудовой сферах. В частности, В. В. Давыдов подчеркивал важность планирования в учебной деятельности. Он утверждал, что чем больше «шагов» может предусмотреть ребенок, тем тщательнее он сопоставляет их варианты и решает задачу. Другой известный психолог Д. Б. Эльконин рассматривал планирование как действия в уме. В качестве примера он приводил шахматные задачи и способы их решения посред-

© Дмитриева Л. Г., Забейворота Д. С., 2025

ством умственных действий. Исследования планирования жизни представлены также в нейропсихологии и психологии саморегуляции.

Прежде чем приступить к исследованию влияния на человека цифровой среды, проанализируем работы ученых, в которых представлены концепции цифровой трансформации человека. В этой связи в большей степени нас заинтересовало исследование С. А. Безгодовой и А. В. Микляевой, в котором цифровая трансформация личности (и ее деятельности) связывается с необходимостью адаптации к новым условиям, что требует переформатирования индивидуального стиля деятельности и способностей, необходимых для этой цели [8]. Авторы отмечают, что «в современной науке не существует устойчивых моделей деятельности в цифровой среде, поскольку развитие цифровых технологий опережает научную рефлексию» [8]. Тем не менее, исследователи выявили ряд особенностей проявления индивидуального стиля деятельности в условиях цифровой среды.

В основном ученые опирались на профессиональную и образовательную сферы жизнедеятельности человека, в которых основной компонент деятельности – целеполагание претерпевает наиболее значимые изменения. Здесь мы в полной мере соглашаемся с точкой зрения ученых, в соответствии с которой мотив, содержанием которого является включенность субъекта в процесс действий (операций), сдвигается на цель – достижение результата, который возможен при помощи цифровых устройств. В этом моменте мы видим расхождения между планированием в устоявшемся его представлении (в когнитивной психологии это схема, в которой представлены задачи, цели и их решения) и представлением о планировании деятельности цифрового человека как системы операций, целью которых является достижение результатов. На наш взгляд, авторы С. А. Безгодова и А. В. Микляева, в своей работе поставили вопрос о необходимости разработки нового подхода, который мы бы назвали «операциональным». Цифровой человек в этом подходе отличается от традиционного представления о нем как субъекте деятельности тем, что постепенно он переходит из субъектной позиции в объектную. Неслучайно авторы данной работы в качестве примера приводят модель образовательной среды Г. И. Артамоновой, в которой «цифровая среда является системообразующим компонентом деятельности», а цифровые устройства в ней берут на себя функцию субъекта, в частности, на том основании, что они «умнее и внимательнее человека», а человек в этой среде все чаще воспринимается как инструмент цифровой деятельности [8]. В этом ключе операциональный подход к цифровой деятельности человека не предполагает субъектной активности, и увлеченность данной логикой может привести к тому, что личность будет восприниматься в большей степени как объект. Что касается планирования в условиях цифровой среды, то личность неосознанно будет переносить в другие сферы своей жизни навыки и стереотипы, которые нарабатываются в процессе взаимодействия с цифровыми устройствами. В логике операционального подхода цифровой человек реализует себя в качестве необходимого, но все-таки звена в цепочке решения задач. В ре-

зультате, на наш взгляд, исчезают такие важные составляющие его самосознания, как рефлексивность, ценностные ориентиры, способность к реализации творческих целей. Что касается индивидуального стиля деятельности цифрового человека, то мы вполне согласны с такими его проявлениями, как киберслакинг (использование интернета в рабочее время в целях, не связанных с основной деятельностью: просмотре новостных лент, социальных сетей и др.), прокрастинация, одновременный просмотр нескольких страниц в интернете наряду с поиском информации, необходимой в трудовой деятельности, игровое поведение в условиях цифровой среды.

Итак, проанализировав проблему планирования жизни в условиях цифровой среды, мы, на наш взгляд, попытались выявить некоторые риски, которые могут осложнить такие важные этапы жизни человека, как личностное и профессиональное самоопределение, становление, процессы рефлексии, самореализации. Что касается цифровой среды, можем сказать, что в некоторых своих проявлениях она может стать препятствием в творческом развитии, субъектной активности личности, в возможности строить и реализовывать жизненные планы.

Список литературы

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.

2. Ляхова, М. А. Психологические составляющие жизненной стратегии личности / М. А. Ляхова // Вестник КемГУ. – 2010. – № 3 (43). – С. 83–90.

3. Конопкин, О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М.: Наука, 1980.

4. Diamond, A. Executive functions. Annual Review of Psychology. – 2013. – Vol. 64. – P. 135–168.

5. Чувгунова, О. А. Планирование как предмет психологического исследования / О. А. Чувгунова // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, № 43. – С. 11.

6. Моросанова, В. И. Опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020» / В. И. Моросанова, Н. Г. Кондратюк // Вопр. психол. 2020. Т. 66. № 4. С. 155–167.

7. Исматуллина, В. И. Изучение планирования как когнитивной функции в современной психологии / В. И. Исматуллина // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2013. – Т. 6. № 3. – С. 65–77.

8. Безгодова, С. А. Цифровые трансформации психологии человека: учеб. пособие / С. А. Безгодова, А. В. Микляева. – СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2023. – С. 88–92.

УДК 372.881.161.1

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

У. К. Дюсембаева[1]
Научный руководитель Г. Т. Фаткиева[2]
[1] *Невская средняя школа (Казахстан)*
[2] *Университет имени Ш. Уалиханова (Казахстан)*

Глубокое и осознанное усвоение представлений о языковых явлениях, формирование культуры речи, постижение литературного наследия невозможно без стойкого познавательного интереса. Повышение познавательного интереса учащихся, таким образом, представляется актуальной проблемой современного образования. От ее решения зависит не только эффективность образовательной деятельности, но и формирование успешной, самостоятельной, гармонично развитой личности.

К проблеме познавательной активности обращались в своих трудах В. А. Сухомлинский, Ю. К. Бабанский, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин. Педагоги и психологи искали возможности повышения активности школьников и их заинтересованности в учебно-познавательной деятельности.

Заинтересованность изучаемым материалом и интерес к получению новых знаний рассматриваются как базовые составляющие образовательного процесса.

Интерес как психологическая категория имеет сложную субъективную композицию, связан с познавательной деятельностью и имеет мотивационную природу. Интерес рассматривается как «потребностное отношение или мотивационное состояние, побуждающее к познавательной деятельности, развертывающейся преимущественно во внутреннем плане» [1, с. 184]

Отметим, что на процесс развития познавательных интересов учащихся влияют различные факторы: психологические (позитивные эмоции, общение в образовательно-воспитательном процессе; проявление воли к преодолению препятствий; возрастные особенности учащихся, определенные умения в какой-либо области); образовательные (интересная информация, задания, вызывающие затруднения); процессуальные (содержание, методы и приемы взаимодействия учителя с учащимися); социальные (воздействие родителей, отношения с друзьями и одноклассниками, СМИ и т. п.).

Понятие «познавательный интерес» исследователи объясняют поразному, но в некоторых определениях имеются общие черты.

М. Ф. Беляев рассматривает познавательный интерес как «побуждение к деятельности, мотивацию деятельности, влияющую на увеличение производительности» [2, с. 128]. И. Ф. Харламов под познавательным интере-

© Дюсембаева У. К., 2025

сом понимает «эмоционально окрашенную потребность, прошедшую стадию мотивации и придающую деятельности человека увлекательный характер» [3, с. 37]. По мнению Г. И. Щукиной, познавательный интерес может пониматься как избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями [4, с. 71]. Н. Г. Морозова предлагает в трактовке познавательного интереса выделять активное эмоционально-познавательное отношение к окружающей действительности [5, с. 35].

Таким образом, познавательный интерес понимается в научной литературе как свойство личности, проявляющееся в активном, эмоционально окрашенном отношении к познанию предметов, явлений окружающей действительности.

Обучение базируется на интересах учащихся, оно же их и формирует. Познавательный интерес выступает и как средство обучения, и как цель работы педагога.

Познавательные интересы классифицируют по нескольким критериям: по устойчивости, по направленности, по уровню действенности интересов, по объему.

Основные стадии формирования познавательных интересов школьников представлены так:

1 – создание таких условий, которые бы способствовали возникновению личных потребностей в знаниях, навыках;

2 – появление положительного отношения к образовательному процессу;

3 – организация познавательной активности школьников, которая через отдельные формы и методы обучения побуждает к развитию познавательного интереса.

Существует много мнений относительно дидактических условий развития познавательного интереса. Проанализировав их, мы выделили три условия возбуждения интереса:

- первое – основное, оно базируется на понимании ребенком изучаемого материала, его содержания и значения. Учителю необходимо следить за осознанным восприятием информации, акцентировать внимание на практической ценности и перспективности приобретаемых знаний, умений и навыков;
- второе важное условие – это наличие нового, как в изучаемом материале, так и в подходе к его рассмотрению. Задачей учителя, таким образом, становится поиск новых, еще недостаточно исследованных аспектов темы, поиск новой информации. Углубление в изучаемый материал, поиск нового, оригинального и уникального в хорошо известном – залог успешного урока;
- третье условие – эмоциональная привлекательность обучения как процесса. Для учителя главной задачей является достижение эмоционального отклика у учащихся, активизация их нравственных, эстетических чувств и интеллектуальных усилий.

Чтобы нивелировать возможные сложности в развитии познавательного интереса, необходимо, чтобы учитель демонстрировал заинтересованность в учебном процессе, в достижении учащимися определенного уровня знаний, был способен привлечь и удержать внимание, научить школьников приемам самостоятельного поиска материала. Только тогда происходит переход от одной стадии развития познавательного интереса к другой.

Считаем, если правильно организовать работу, проявлять должное внимание к каждому ученику, то умственная деятельность школьника и желание активно включаться в процесс обучения будут развиваться непрерывно, а ребенок будет чувствовать себя сильным, талантливым, интересным для учителя и сверстников. Нужно создать условия, чтобы школьник был субъектом учебной деятельности, – это обязанность каждого педагога.

В процессе формирования познавательного интереса на уроках русского языка и литературы используем следующие методы проблемного обучения:

- проблемное изложение (главная роль принадлежит учителю, который формулирует проблему, указывает на существующие противоречия, определяет пути решения и доказывает правильность выбранного варианта; этот метод эффективен только при объяснении сложных тем, когда необходимо продемонстрировать учащимся ход мыслей, логику изложения материала и анализ);
- проблемный диалог (предусматривает творческий процесс усвоения знаний с помощью намеренно созданного диалога);
- проблемный анализ (учащимся предлагается прочитать литературное произведение и установить, какие проблемы отражены в нем).

Большой потенциал имеет учебно-исследовательская деятельность.

Остановимся подробнее на учебно-исследовательской деятельности. По словам А. В. Леонтовича, исследовательская деятельность – это деятельность, которая предусматривает выполнение учащимися учебных исследовательских задач с заранее неизвестным решением, направленным на создание представлений об объекте или явлении под руководством специалиста – руководителя исследовательской работы [6, с. 64].

Учебное исследование предполагает, во-первых, вовлечение учащихся в процесс переоткрытия научных знаний (теорий), что способствует формированию и культивированию различных форм научного труда и теоретического мышления; во-вторых, формирование учебно-исследовательской деятельности, выдвигающего на передний план порождение человеческого знания; в-третьих, обучение учащихся логическим мыслительным операциям и процедурам исследования, формирование активности и целенаправленности мышления, развитие его гибкости.

Для того чтобы исследовательская деятельность способствовала формированию познавательного интереса, необходимо спланировать работу на уроке таким образом, чтобы выработать у учащихся способность осо-

знавать и понимать как проблему, цель и задачи, так и ход учебного исследования (решение исследовательской задачи), его результаты; научить находить, фиксировать основное содержание услышанного и прочитанного сообщения в соответствии с поставленной задачей, подбирать языковые единицы, сравнивать, синтезировать и структурировать языковые явления, продуцировать новые знания, использование которых позволит решать жизненные проблемы и делать осознанный выбор в повседневных ситуациях в условиях школы и за ее пределами.

Наиболее эффективной, на наш взгляд, составляющей исследовательского метода на уроке русского языка является метод наблюдения над языком и языковыми фактами, предполагающий осознанное восприятие, сопоставление, анализ, синтез, обобщение и систематизацию изученных языковых явлений и понятий (их признаков, структуры, функций, сфер употребления). Использование метода наблюдения позволяет приближать образовательный процесс к потребностям жизни, помогает учащимся осмысливать, воспринимать и осознавать языковые явления и факты, самостоятельно действовать в различных жизненных ситуациях.

К приемам, играющим важную роль в формировании исследовательских навыков и приобретении знаний, относим игру-исследование – интерактивную групповую целенаправленную учебно-исследовательскую деятельность по спланированному моделированию изучаемых явлений, процессов, объектов, в которой все участники объединены общими целями и задачами. Такая игра способствует, развитию у учащихся логического и креативного мышления, повышает скорость реагирования в нестандартной ситуации.

Активно используем на уроках русского языка метод редактирования, рассчитанный на развитие критического мышления, творческих способностей, усвоение речевой структуры различных стилей и навыков целесообразного использования языковых средств. В процессе редактирования предлагаем учащимся следующие виды работ: замена слов и синонимичных конструкций, ввод в текст тех или иных языковых элементов (новых слов, словосочетаний, частей предложений), устранение из текста некоторых языковых элементов, упрощение предложений (упрощение фраз, разделение большого предложения на части и т. п.).

Еще одним эффективным методом работы с текстом является метод лингвистического эксперимента, предусматривающий задачу включения или исключения из текста определенных элементов с последующим анализом изменений, которые произошли в результате.

При объяснении нового материала на уроках русского языка и литературы используем мини-исследование, в ходе которого предлагаем учащимся выдвигать гипотезы и самостоятельно осуществлять анализ языкового материала. Учитель выполняет роль координатора процесса.

Важное значение в процессе изучения русской литературы имеет анализ литературных произведений, в ходе которого практикуется такой исследовательский прием, как составление кластеров (графический способ

организации материала в виде условной логической схемы, которая связывает определенные понятия и позволяет обеспечить наглядность запускаемых мыслительных процессов во время погружения в определенную тему).

Этот метод незаменим и на уроках русского языка, поскольку универсален и может выступать в роли опорного конспекта при систематизации знаний по определенной теме или при группировании лингвистических понятий и установлении между ними логической связи.

Метод проектов (совокупность приемов, средств и действий учащихся, реализуемых в определенной последовательности для достижения поставленных исследовательских задач – решение проблемы, значимой для учащихся и оформленной в виде конечного исследовательского продукта) предстает как важный фактор активизации познавательного интереса учащихся.

Интересной формой работы на уроках словесности считаем эйдос-конспект – создание творческого исследовательского проекта для анализа прочитанного произведения, ключевым моментом которого должно быть описание ассоциативного восприятия прочитанного в виде опорного конспекта, сочетающего теоретические знания и иллюстративный материал к произведению. Этот вид деятельности помогает учащимся увидеть визуальные образные параллели, рассматривать текст как способ и форму восприятия мира, позволяет организовать на уроке обучающие ситуации проблемного характера.

Вне зависимости от выбранного метода и приема важны заинтересованность учащихся, радость открытия и познания нового.

Подводя итог, отметим, что современные методы и приемы обучения предоставляют широкие возможности для формирования познавательного интереса на уроке русского языка и литературы. Этот процесс, между тем, требует временны́х затрат, специфических условий, высокой педагогической квалификации учителя. Учитель-словесник в современной школе должен быть не только источником и интерпретатором новой учебной информации, но и консультантом и помощником учащихся-исследователей. Условиями эффективности применяемых методов является четкое понимание ребенком изучаемого материала, его содержания и значения; наличие нового как в изучаемом материале, так и в подходе к его рассмотрению; эмоциональная привлекательность обучения как процесса.

Список литературы

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М.: АСТ, 2009. – 811 с.

2. Беляев, М. Ф. Психология интереса / М. Ф. Беляев. – М.: Просвещение, 1977. – 583 с.

3. Харламов, И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – М.: Юрист, 2007. – 512 с.

4. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – Л.: ЛГПИ, 1983. – 205 с.

5. Морозова, Н. Г. Учителю о познавательном интересе / Н. Г. Морозова. – М.: Знание, 2009. – 48 с.

6. Леонтович, А. В. Исследовательская и проектная работа школьников. 5–11 классы / А. В. Леонтович. – М.: Вако, 2018. – 161 с.

УДК 159.9*378

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТРЕНИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

О. В. Евтихов
Сибирский федеральный университет (Россия)

Обучение курсантов в образовательных организациях правоохранительных органов имеет специфику, существенно отличающую организацию учебно-воспитательного процесса в сравнении с гражданскими вузами. При зачислении в образовательную организацию обучающиеся принимаются на службу в соответствующие органы (становятся курсантами), они принимают присягу, им присваивается специальное звание, курсанты обеспечиваются форменным обмундированием и получают не стипендию, а денежное довольствие. Учебная и служебная деятельности курсантов организуются в соответствии с требованиями устава и субординационных отношений. При этом выполнение учебной деятельности (обучение) относится к сфере должностных обязанностей курсанта, оговоренных контрактом. Курсанты большую часть времени находятся на территории образовательной организации, обеспечиваются общежитием, трехразовым питанием с ограничением свободного выхода за территорию [1]. Это создает необходимость организации активного морально-психологического сопровождения обучающихся, что проявляется в насыщении второй половины дня плановыми учебно-воспитательными мероприятиями, в том числе психологическими тренингами и другой социально-психологической работой с учебными группами.

Проведение психологических тренингов и деловых игр в органах внутренних регламентировано п. 62.4, 62.5 Положения о порядке организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации [2]. Однако методическое обеспечение данной работы разработано в недостаточной степени. Рассмотрим возможности использования тренинговых технологий в практике психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса по следующим базовым направлениям: психодиагностическое, обучающе-развивающее, коррекционно-реабилитационное, корпоративное.

Психодиагностические возможности тренинга. Проведение психологической диагностики регламентировано п. 61.2, 120.5 Положения о порядке организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации [2]. Профессионально ори-

© Евтихов О. В., 2025

ентированный тренинг и его отдельные модули хорошо зарекомендовали себя как метод индивидуальной и групповой диагностики.

Метод диагностики в моделируемых ситуациях профессиональной деятельности (ситуационной диагностики) основан на предоставлении испытуемому возможности проявить свои качества и способности в реальных действиях, соответствующих требованиям профессии или должности. Нередко такая диагностика представляет более достоверную информацию по сравнению с данными, полученными с помощью метода опроса, зачастую подверженными искажающему влиянию неадекватного представления человека о себе. В тренинге наглядно проявляются внутригрупповые социально-психологические феномены, особенности взаимоотношений между членами коллектива, а также способность курсантов действовать определенным образом в моделируемых ситуациях. Это позволяет использовать тренинговые процедуры в диагностических целях, что является хорошим дополнением классической (бланково-опросниковой) диагностики.

Использование тренинговых процедур в диагностических целях применимо для:

- диагностики социально-психологического климата в коллективе и особенностей взаимоотношений курсантов;
- диагностики процессов слаживания и командообразования в учебных взводах;
- выявления микрогрупп и их лидеров в учебных группах;
- диагностики уровня развития профессионально важных качеств курсантов;
- определения уровня развития управленческих и лидерских качеств кандидатов на должности командиров учебных групп и др.

В частности, для диагностики социально-психологического климата и особенностей взаимоотношений в учебных взводах применимы ролевые и деловые игры, групповые дискуссии и упражнения, способствующие проявлению социальных связей и взаимоотношений между членами коллектива.

Для диагностики процессов слаживания и командообразования в учебных взводах используются деловые игры и упражнения-задания, результативность выполнения которых зависит от способности работать в команде на общий результат.

Диагностика уровня развития у курсантов профессионально важных качеств осуществляется в процессе деловых игр, а также в ходе выполнения ими профессионально ориентированных психогимнастических упражнений.

Диагностика уровня развития лидерских и управленческих качеств кандидатов на должности командиров учебных групп осуществляется при моделировании проблемных ситуаций профессионально-управленческого взаимодействия.

Значимыми при использовании тренинговых процедур в диагностических целях является точность моделирования профессиональных ситуаций и отработанность процедуры фиксирования результатов моделируемой деятельности. В некоторых случаях объективность оценки повышается за счет привлечения к оценочным процедурам экспертов.

Также следует отметить важный этический аспект использования тренинга в целях диагностики. Участники тренинга должны предупреждаться о его диагностических целях и о степени конфиденциальности результатов диагностики.

Обучающе-развивающие возможности тренинга. Формирование и развитие у сотрудников профессионально значимых психологических качеств регламентировано п. 60.7 и 121.3.4 Положения о порядке организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации [2].

Особое внимание в современных образовательных организациях правоохранительных органов уделяется проблеме развития профессионально значимых качеств специалиста. Практика показывает, что результативность применения молодым специалистом в профессиональной деятельности знаний, умений и навыков, обретенных в вузе, во многом ограничивается недостаточной сформированностью у него соответствующих обеспечивающих профессионально важных качеств (стрессоустойчивости, коммуникативности, моральной нормативности и др.). А в экстремальных ситуациях это может составлять серьезную проблему.

Профессионально значимые качества во многом формируются (или как минимум адаптируются к применению) непосредственно при осуществлении профессиональной деятельности, т. е. при «встрече» имеющихся знаний и способностей курсантов с реальностью практической профессионально-служебной деятельности. Однако современный образовательный процесс в вузе далеко не всегда позволяет наполнить образовательную среду соответствующим профессиональным содержанием. Использование тренинговых технологий, включающих моделирование ситуаций профессионального взаимодействия, может частично снять это ограничение.

Как отмечает С. И. Макшанов, использование тренинговых технологий помогает преодолеть ограничения, накладываемые на профессиональную деятельность традиционными методами обучения, и может выступать в качестве мостика между теоретическими знаниями, с одной стороны, и практикой – с другой. В традиционных формах профессиональной подготовки предполагается, что вначале специалист получает информацию и только через неопределенное время – возможность ее использования. Только тогда происходит реальная оценка субъектом применимости знаний и закрепление того, что еще от них осталось [3]. В тренинге создается возможность более ранней апробации полученных знаний в моделируемых ситуация профессионального взаимодействия.

Коррекционно-реабилитационные возможности тренинга. Проведение коррекционных и реабилитационных мероприятии регламентировано п. 60.8, 61.4 Положения о порядке организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации [2].

Отдельные задачи психологической коррекции, реабилитации и психотерапии также могут решаться с помощью тренинговой работы. Психологическая коррекция представляет собой направленное психологическое воздействие на те или иные психологические структуры с целью обеспечения полноценного развития и функционирования личности. В тренинге в процессе внутригруппового взаимодействия могут проявляться и корректироваться неадаптивные личностные и социальные установки участников. С этой целью используются психогимнастические упражнения, ориентированные на самопрезентацию участников и предоставление им активной обратной связи, групповые дискуссии и ролевые игры с последующей специально организованной рефлексией происходящих событий, действий и поведения участников.

Особо отметим реабилитационные возможности тренинга. Это направление в настоящее время хорошо разработано психологическими службами правоохранительных органов. Как отмечает М. И. Марьин, выполнение оперативно-служебных и служебно-боевых задач в условиях, сопряженных с риском для жизни и здоровья, у многих сотрудников может вызывать развитие состояний психической дезадаптации, приводить к социально-психологическим нарушениям жизнедеятельности, неблагоприятным изменениям личности, которые в дальнейшем отрицательно сказываются на состоянии здоровья, служебных и личных взаимоотношениях, стимулировать возникновение суицидальных тенденций [4]. В связи с этим реабилитационный тренинг является одним из важных элементов медико-психологического комплекса мероприятий, имеющих своей целью восстановление и поддержание работоспособности сотрудников ОВД и МЧС. В реабилитационном тренинге активно используются: психологический дебрифинг, техники саморегуляции, медитации (двигательные, звуковые, образные), дыхательные упражнения, телесно-ориентированные упражнения и др.

Корпоративные возможности тренинга. В последнее время активно развивается применение тренинга в социально-психологической работе с профессиональными коллективами. Проведение соответствующих мероприятий регламентировано п. 60.2, 66.2, 66.10.2, 120.9 Положения о порядке организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации [2].

Так называемые корпоративные тренинги нацелены преимущественно на совершенствование совместной жизнедеятельности профессиональных коллективов и получение организационного эффекта. Под последним понимается спектр прогрессивных сдвигов в функционировании служебного коллектива, повышающих эффективность его деятельности. Также органи-

зационные тренинги направлены на сплочение коллективов, гармонизацию межличностных и профессиональных отношений, оптимизацию социально-психологического климата, отработку взаимодействия в экстремальных ситуациях [5].

В образовательных организациях МВД России групповой тренинг показал свою результативность при решении задач обеспечения совместной жизнедеятельности учебных и профессионально-служебных коллективов (сплочение коллективов, командообразования, гармонизации межличностных и профессиональных отношений, оптимизации социально-психологического климата, отработки взаимодействия сотрудников в профессиональных и экстремальных ситуациях и др.). Такого рода тренинг более, чем другие его разновидности, предполагает использование деловых и ролевых игр в самых разнообразных формах, а также процедуры с использованием групповых дискуссий. Ролевые игры и дискуссии способствуют проявлению взаимоотношений между членами коллектива и позволяют проводить коррекционную работу.

На основе проведенного анализа возможностей использования тренинговых технологий в рамках психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса образовательной организации правоохранительных органов нами разработана модульная программа тренингов, апробированных на базе Сибирского юридического института МВД России, на весь период обучения.

В данной программе тренинги распределены по самодостаточным и в то же время взаимодополняющим модулям в соответствии с целями и задачами, решаемыми на разных курсах обучения. При этом учтена специфика обучения на разных курсах, а также соблюдены принципы преемственности и дополнения каждым последующим тренингом результатов работы на предшествующих тренинговых занятиях.

Общая структура модульной программы тренингов на весь период приведена в табл. 1.

Таблица 1

Структура модульной программы тренингов на весь период обучения

Цель (направленность) модуля	Содержание модуля	Курсы и категория участников
МОДУЛЬ 1		
Обеспечение процесса социально-психологической адаптации курсантов к специфике обучения в вузе МВД России	Комплекс тренинговых занятий, направленных на обеспечение адаптации курсантов к специфике обучения, сплочение учебных групп, развитие конфликтной компетентности	Курсанты 1 и 2 курсов
МОДУЛЬ 2		
Профессионально-управленческая подготовка командиров учебных групп	Комплекс тренинговых занятий развития лидерских качеств командиров учебных групп	Командиры учебных групп 1 и 2 курсов

Окончание табл. 1

МОДУЛЬ 3		
Обеспечение развития у курсантов профессионально важных качеств	Комплекс тренинговых занятий развития у курсантов профессионально важных качеств специалиста	Курсанты 3 и 4 курсов
МОДУЛЬ 4		
Обеспечение подготовки курсантов к самостоятельной профессиональной деятельности	Тренинговые занятия, направленные на формирование психологической готовности выпускников к самостоятельной профессиональной деятельности	Курсанты 4 и 5 курсов

В заключение отметим, что для успешности реализации тренингов необходимо соблюдение ряда психолого-педагогических условий, в том числе:

- *условия, влияющие на устойчивость произведенных в тренинге изменений:*

○ достижение понимания участниками принципиальных положений тренинга;

○ достаточность уровня сформированности навыков для их сохранения и возможности их воспроизведения в соответствующих профессиональных ситуациях;

○ соответствие приобретенных в тренинге установок, навыков общения и взаимодействия нормативным представлениям, существующим на уровне организации;

○ соответствие приобретенных в тренинге знаний и опыта профессиональной Я-концепции участников;

○ возможность закрепления полученного в тренинге опыта в реальной профессиональной деятельности по окончании тренинга.

- *условия, обеспечивающие результативность переноса тренингового опыта в профессиональную деятельность:*

○ максимизация подобия между профессиональной и тренинговой ситуациями;

○ обеспечение примерами из профессиональной практики, практическая наглядность разыгрываемых ситуаций;

○ отсутствие конфликта между тренируемыми навыками, теоретическими положениями и требованиями профессиональной деятельности;

○ организация «успеха» на начальном этапе использования результатов тренинга в профессионально-служебной деятельности [6].

Список литературы

1. Евтихов, О. В. Специфика формирования профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза МВД России / О. В. Евтихов. – Красноярск: СибЮИ МВД России, 2021. – 132 с.

2. Об утверждении Положения о порядке организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 27.08.2024 № 500.

3. Макшанов, С. И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика / С. И. Макшанов. – СПб.: Образование, 1997. – 238 с.

4. Организация психологической реабилитации сотрудников органов внутренних дел: метод. пособие / под общ. ред. М. И. Марьина. – М.: ГУК МВД России, 2002. – 270 с.

5. Мальченков, Е. В. Развитие профессиональной компетентности сотрудников уголовного розыска в процессе адаптации к условиям службы в ОВД / Е. В. Мальченков. – Барнаул: Барнаульский юрид. ин-т МВД России, 2011. – 184 с.

6. Евтихов, О. В. Теория и практика тренинга / О. В. Евтихов. – М.: ИНФРА-М, 2021. – 174 с.

УДК 691.175

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА ПРИ ОБРАЩЕНИИ С ПРОИЗВОДСТВЕННЫМИ ОТХОДАМИ В АВИАСТРОЕНИИ

Я. В. Жихарева, А. В. Коновалов
Научный руководитель А. В. Коновалов
Донской государственный технический университет (Россия)

Экологическая психология является той областью психологии, которая изучает отношения между людьми, психологическими процессами и социофизической действительностью естественного и искусственного происхождения в интересах сохранения благополучия человека.

Экопсихология стремится к интердисциплинарному подходу, так как человеческая среда является сложным феноменом, интересующим множество специалистов. В связи с этим подчеркивается важность сотрудничества с инженерами, учеными в области естественных наук, экономистами, социологами, политологами, медицинскими работниками, биологами, архитекторами, городскими планировщиками, дизайнерами и другими профессионалами.

Основные аспекты экологической психологии:

- психологическая экология,
- психология окружающей среды,
- психология экологического сознания.

Психологическая экология. Экология возникла как часть биологии и развивалась как ее раздел, изучающий взаимодействия между животными, растениями, микроорганизмами и их окружением. Со временем в сферу исследований была включена и человеческая деятельность, что в 20-х годах нашего века привело к появлению новой научной дисциплины – экологии человека.

Психологическая экология исследует влияние экологических факторов (факторов окружающей среды) на психическое состояние человека.

Исследования в области психологической экологии, как правило, осуществляются с применением экологических, а не психологических методологических и методических подходов. Примером, который ясно иллюстрирует это различие, является изучение воздействия радиационного фона на психику человека, а не радиационной фобии, что уже относится к области психологических дисциплин. Основной задачей психологической экологии является выявление наиболее значимых экологических факторов, влияющих на психику человека, анализ их воздействия на психическое здоровье и поведение с психофизиологической точки зрения, а также разработка методик для оптимальной организации этих факторов.

© Жихарева Я. В., Коновалов А. В., 2025

Экологический подход в психологии. К 60-м годам XX века среди психологов сформировалось осознание того, что традиционная лабораторная психология не способна в полной мере отразить поведение человека в «реальном мире». Это связано с тем, что в лабораторных условиях не учитываются все факторы, влияющие на поведение в естественной среде. Встала проблема низкой «экологической валидности» данных, получаемых в экспериментах, что выражается в их ограниченной применимости для описания поведения вне искусственно созданных условий.

В результате методологических поисков в направлении «экологизации» психологии возник так называемый экологический подход Дж. Гибсона. В основе экологического подхода в психологии лежит противопоставление «лаборатория – поле, которое у Гибсона трансформируется в противопоставление «физический мир – экологический мир». По его мнению, человек существует не в «физическом», а в «экологическом» мире.

Физический мир представляет собой реальность, существующую независимо от взаимодействующих с ней субъектов (людей, животных и т. д.), в своем «в-себе-и-для-себя-бытии». Именно этот мир исследуют и описывают такие науки, как физика и химия.

Экологический мир, в свою очередь, включает в себя совокупность значимых связей субъекта с окружающей средой. Поскольку экологический мир зависит от характеристик самого субъекта, они всегда взаимосвязаны и не могут существовать друг без друга. По Гибсону, именно взаимодействие человека с экологическим, а не физическим миром должно быть предметом изучения и описания в психологии.

Различия между этими двумя мирами можно проиллюстрировать следующим примером. В физическом мире существуют верхние поверхности шкафов, полок и антресолей, на которых находятся собака Рекс и кошка Машка, живущие в квартире своего хозяина. Однако в экологическом мире Рекса таких поверхностей нет, так как он не может на них забраться и не испытывает к ним интереса – они не связаны с удовлетворением его потребностей. В то же время для Машки эти места могут быть любимыми, так как они удовлетворяют ее потребности: для ее предков – лесных котов – лазание по деревьям было естественным образом жизни.

Таким образом, подход Дж. Гибсона характеризуется двумя важными методологическими особенностями: 1) исследователь игнорирует свойства и качества объектов, которые не имеют значения для жизнедеятельности данного организма, и фокусируется только на тех, которые влияют на формирование его реальной «экологической» среды обитания, а не «физической»; 2) исследование функционирования психики осуществляется в естественных, «экологических» условиях. Эти методологические принципы наглядно демонстрирует следующий эксперимент, проведенный в рамках данного подхода. В лабораторных условиях было установлено, что наблюдатель практически не способен адекватно оценить соотношение высоты двух объектов, находящихся на разном расстоянии от него. Одна-

ко, когда эксперимент был проведен на открытой местности, где были установлены два колышка, испытуемые успешно справились с этой задачей.

Дж. Гибсон объясняет это следующим образом: каждый колышек закрывает от наблюдателя определенное количество однородных текстурных элементов поверхности земли, что позволяет испытуемому правильно ориентироваться по этой природной «линейке» при определении соотношения высот колышков. Эксперимент Дж. Гибсона иллюстрирует принципиальное различие между абстрактными «плоскостями», лишенными цвета, текстуры и плотности, и «поверхностями», реально существующими в мире «экологическом».

Цель экологического подхода Дж. Гибсона заключается в создании психологии, которая бы отражала «человека в экологическом мире», дополняя тем самым существующую психологию «человека в физическом мире».

Психология окружающей среды. Она как самостоятельная область психологии возникла под воздействием идей экологического подхода. В то время как в рамках экологического подхода взаимодействие человека с окружающей средой рассматривается как важная переменная, которую необходимо учитывать при анализе различных вопросов – от восприятия до социальной организации, психология окружающей среды сосредоточила внимание именно на этом взаимодействии как на объекте своих исследований.

Психология окружающей среды исследует отношения человека с окружающей его средой, а также взаимосвязи между характеристиками среды и различными психологическими аспектами и поведением человека.

В настоящее время за границей основными направлениями исследований в области психологии окружающей среды являются:

1) изучение пространственного познания;

2) исследование пространственного поведения;

3) оценка качества окружающей среды;

4) анализ реакций человека на взаимодействие с окружающей средой и связанного с этим стресса.

В отечественной психологии также активно развиваются исследования, касающиеся формирования психики ребенка в процессе взаимодействия с окружающей средой как системой, городской среды, психологических последствий стихийных бедствий и техногенных катастроф, а также других аспектов.

Психология окружающей среды в значительной степени интегрировала идеи экологического подхода, что отразилось на ее методологических характеристиках. Можно выделить две ключевые особенности:

1) анализ человека и его окружающей среды (в ее целостности) как единой системы;

2) понимание того, что среда оказывает значительное влияние на поведение человека, задавая универсальные рамки, в которых осуществляется индивидуальное поведение человека.

Сравнительный анализ показывает, что психология окружающей среды существенно отличается от психологической экологии, несмотря на то что обе дисциплины исследуют вопросы, связанные с окружающей средой. Во-первых, в психологической экологии взаимодействие человека с окружающей средой рассматривается преимущественно с психофизиологической точки зрения, тогда как в психологии окружающей среды акцент делается на собственно психологических аспектах. Во-вторых, в области психологической экологии (по крайней мере, в практических исследованиях, а не на уровне теоретических заявлений) анализируется влияние отдельных экологических факторов на психику. В то время как психология окружающей среды стремится рассматривать среду как целостную систему, учитывающую все факторы, включая пространственные аспекты, такие как плотность населения и замкнутость помещений, которые часто остаются вне внимания в психологической экологии.

Основной задачей психологии окружающей среды является исследование взаимосвязей между переменными среды и различными психологическими характеристиками и поведением человека.

Психология экологического сознания начала развиваться в отечественной экологической психологии в начале 90-х годов, когда стало очевидно, что преодоление экологического кризиса невозможно без изменения преобладающего экологического сознания, которое служит его «психологической основой». Основной задачей экологической психологии является изучение индивидуального и группового экологического сознания. Под экологическим сознанием понимается совокупность экологических представлений, субъективного отношения к природе, а также соответствующих стратегий и методов взаимодействия с ней.

Таким образом, предметом исследования в психологии экологического сознания является как индивидуальное, так и групповое экологическое сознание, рассматриваемое в социогенетическом, онтогенетическом и функциональном аспектах.

В области психологии экологического сознания выделяют четыре ключевых направления исследований:

1) общее экологическое сознание;

2) подструктуры экологических представлений;

3) подструктуры субъективного отношения к природе;

4) подструктуры стратегий и технологий взаимодействия с природой.

Психология экологического сознания имеет несколько ключевых отличий от психологии окружающей среды и психологической экологии. (Методологические принципы, выработанные в экологическом подходе, могут быть применены во всех трех направлениях исследований.)

Во-первых, в психологии экологического сознания рассматривается взаимодействие человека исключительно с природой, тогда как в психоло-

гии окружающей среды анализируется взаимодействие с целой средой, включая антропогенные факторы, а в психологической экологии – влияние различных факторов всей среды.

Во-вторых, в области психологии окружающей среды природа рассматривается как «среда» (в рамках психологической экологии – как «факторы среды»), тогда как в психологии экологического сознания она воспринимается как «мир природы». Это означает, что психология окружающей среды изучает ситуации, в которых природа выступает в качестве фона для человеческой деятельности, в то время как психология экологического сознания фокусируется на тех случаях, когда природа становится объектом взаимодействия человека.

Основной задачей психологии экологического сознания является исследование развития экологического сознания в контексте социогенеза и онтогенеза, а также изучение механизмов его формирования и функционирования, индивидуальных и групповых особенностей, разработка типологии и методов диагностики.

К экологическим проблемам, которые подчеркивают важность и интерес к экологической психологии на современном этапе ее развития, относится понимание того, что сохранение природной среды на Земле и самой планеты как экосистемы невозможно без изменения отношения человека к окружающей природе и к своей внутренней природе [1].

Психология человека в условиях переработки отходов имеет следующие аспекты:

1) **отношение к переработке отходов**. В научной литературе исследуется разница между общим отношением к окружающей среде и конкретным отношением к переработке отходов (насколько положительно человек оценивает переработку отходов);

2) **субъективная норма** – относится к нормативному измерению и к тому, что человек считает правильным делать;

3) **воспринимаемый поведенческий контроль**. Он влияет на поведенческие намерения и состоит из самоэффективности, контролируемости;

4) **вера в собственные возможности сортировки**. Вера людей в собственные возможности имеет решающее значение для принятия решения о переработке отходов;

5) **чувство общности**. Оно определяется как чувство привязанности и заботы о своем сообществе, связанное с представлением о том, что действия приносят пользу сообществу;

6) **переосмысление отношения к проблеме отходов**. Если в семье не сформирована ценность сортировки мусора, то и ребенок, скорее всего, останется глух к любым призывам извне. С возрастом каждый человек начинает отделять свое «Я» от родителей и от родительской семьи, и возможно переосмысление отношения к проблеме отходов.

Итак, каждый человек должен понять, для чего ему нужно вступить на путь осознанного потребления. Стимулом может стать улучшение ситуации на планете или в отдельном взятом регионе. После этого начинается

процесс внедрения новых привычек, с помощью которых потребление станет умеренным и экологичным. Затем у человека начинает формироваться экологическое мышление. Он воспринимает свою деятельность в контексте всей экосистемы и поддерживает эволюционные процессы. Люди с развитым экологическим мышлением активно распространяют его в своем окружении, вовлекают других.

Развивающаяся авиация постоянно требует новых технических решений. Одной из приоритетных задач развития современной авиационной техники является снижение массы конструкции для повышения экономической эффективности летательных аппаратов. Для удовлетворения этого требования широко используются композиционные материалы (КМ), которые превосходят традиционные металлические материалы по многим параметрам. Из композиционных материалов изготавливают фюзеляж, крылья, хвостовое оперение, детали интерьера самолета.

С экологической точки зрения полимерные материалы обладают существенным недостатком – в естественных условиях они разлагаются чрезвычайно медленно и практически не подвергаются воздействию микроорганизмов, являясь серьезным источником загрязнения окружающей среды. Согласно федеральному классификационному каталогу отходов (ФККО) композиционные материалы имеют код «3 35 100 00 00 0» и относятся к IV классу отходов [2].

Экономически целесообразным и экологически предпочтительным способом утилизации полимерных композиционных материалов в условиях современного законодательства многие специалисты считают вторичную переработку, в результате которой получается дополнительное количество полезных продуктов для различных отраслей промышленности и не происходит повторного загрязнения окружающей среды. Захоронение отходов на основе полимерных композитов может быть экономически целесообразным, но должно быть последним вариантом, учитывая вред для окружающей среды [3].

Обращение с композитными отходами может оказывать следующее влияние на психологию человека:

- **влияние восприятия ландшафта**. Ландшафт может как оказывать лечебные успокаивающе воздействие, так и усугублять психоэмоциональное состояние. Если на ландшафте имеют место **несанкционированные, стихийные свалки**, которые являются самым простым и дешевым способом утилизации композитов, то, помимо вреда психологическому здоровью местного населения, они будут ухудшать качество почвы и воды;
- **полная утилизация путем разрушения материалов**. Оказывает негативное влияние на окружающую среду и приводит к потере ценных, дорогостоящих ресурсов. Как итог – дополнительные энергозатраты на повторное производство и нарушение принципов экономики замкнутого цикла;
- **воздействие вредных газообразных загрязнений**. В процессе производства изделий из композиционных материалов могут выделяться

такие соединения, как мономер стирола, пары органических растворителей, фенол, формальдегид, ацетон, метанол и другие.

Список литературы

1. Панов, В. И. Экологическая психология: направления и тенденции // Экопоэзис: экогуманитарные теория и практика / В. И. Панов. – 2020. – Т. 1, № 1.

2. Геворкян, Э. Л. Технология утилизации углепластиков / Э. Л. Геворкян. // Молодой ученый. – 2022. – № 34 (429). – С. 23–25. – URL: https://moluch.ru/archive/429/94560/.

3. Каблов, Е. Н. Тенденции и ориентиры инновационного развития России: сб. информ. Материалов / Е. Н. Каблов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ВИАМ, 2015. – 720 с.

УДК 159.99

СВЯЗЬ СУИЦИДАЛЬНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ И ВЫБОРА ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ

К. А. Загидуллина
Научный руководитель О. А. Макарова
Казанский федеральный университет (Россия)

На данном этапе развития системы образования наблюдается значительный дефицит педагогических кадров, что влияет на качество многих сфер жизни, в том числе социально-экономической, культурно-нравственной, научно-технической. Именно от того, как действует школа в вопросах образования и воспитания детей, завит дальнейшее будущее государства.

Чтобы попытаться решить данную проблему, важно определить, что является мотивами в выборе профессии выпускников школ, что влияет на дальнейшее решение студентов, идти работать по специальности или нет.

Многие люди, еще в подростковом возрасте столкнувшись с жизненными трудностями, в частности, приведшими к суицидальным мыслям и намерениям, хотят уберечь от этого других, так как считают, что хорошо их понимают и могут поддержать, помочь. В. Франкл видел в невыносимых страданиях человека один из крепких источников смысла жизни: «Тот смысл, который прорастает из ситуации болезни и умирания, не могут пошатнуть никакие внешние неудачи, никакие мирские поражения» [4]. Некоторых это может привести к выбору педагогической профессии, основой которой выступает гуманность, человеколюбие и вера в будущее. Личность педагога играет большую роль в первичной профилактике суицидального поведения. Большую часть времени подростки проводят в школьных стенах. Нередко учителя видят учеников, коммуницируют с ними чаще, чем их родители, поэтому детям проще раскрыться педагогу, довериться, попытаться найти помощь, поддержку в нем, как в наиболее близком «значимом взрослом». Педагог способен помочь детям укрепить веру в свои способности и свои лучшие качества. Во многом от него зависит, сможет ли ребенок найти выход из сложной ситуации, обрести смысл и мотивацию справиться с ней и идти дальше. Поэтому важно, чтобы учитель смог понять, «прочувствовать» ученика. Проще всего это сделать, если у него самого в прошлом были схожие переживания, эмоциональные состояния.

Для данного типа поведения в психологии есть термин «помогающее поведение». Оно включает в себя самые разные действия и поступки: делиться и дарить/жертвовать, помогать и сопровождать [3]. Профессию пе-

© Загидуллина К. А., 2025

дагога не отнесешь к тихим и спокойным, ведь она связана с ответственностью за судьбу, здоровье и благополучие детей. При этом за оказанием помощи могут стоять различные мотивы: чувство долга, подчинение ценностям; подчинение требованию или угрозе; ожидание вознаграждений и славы; самореализация и саморазвитие; моральные обязательства или благодарность [2].

К тому же повышенное внимание к профессии учителя в контексте проблем суицидального риска обуславливается специфическими условиями его жизни и особенностями самой профессиональной деятельности (например, «синдром эмоционального выгорания»). Все это, а также формирующиеся в их процессе психологические особенности личности педагогов вызывают целый спектр значимых психотравмирующих ситуаций, неудовлетворительную клиническую картину дезадаптационных форм психического приспособления и негативные стратегии поведения в условиях стресса, к которым в том числе можно отнести суицидальное поведение [1].

В данном исследовании основной целью является проверка взаимосвязи между выбранным профессиональным путем студентов вуза и их воспоминаниями о суицидальных переживаниях из переходного возраста.

В исследовании приняли участие студенты 1–4 курса Елабужского института Казанского федерального университета (Республика Татарстан, г. Елабуга): 38 человек – 34 девушки и 4 юноши, обучающиеся по направлениям подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (профили: русский язык и литература, русский язык и английский язык, 19 человек – 18 девушек и 1 юноша) отделения филологии и истории, «Психолого-педагогическое образование» (профиль: психология образования (19 человек – 16 девушек и 3 юноши), в возрасте от 18 до 23 лет.

В ходе исследования был проведен опрос, позволяющий выявить мотивы выбора профессии и возможную взаимосвязь с суицидальными мыслями студентов.

Одним из основных был вопрос о том, задумывались ли ранее респонденты о самоубийстве. По результатам исследования было выявлено, что 27,3 % респондентов задумывались об этом. Исходя из их ответов на вопрос о факторах, повлиявших на выбор профессии, было выявлено, что половина из них действительно связывают с этим свой выбор профессии учителя.

Таблица 1

Мотивы выбора профессии

Мотивы выбора профессии	Респонденты	
	Задумывались о самоубийстве (в %)	Не задумывались о самоубийстве (в %)
Помочь детям с подобными переживаниями	60	28,6
Желание быть наставником, сеять «разумное, доброе, вечное»	50	39,3
Любовь к предмету	40	28,6
Любовь к детям	20	28,6
В свое время вдохновил педагог	30	21,4
Учитель – социально значимая профессия	30	14,3
Другое	50	7,9

Примечание: каждый респондент мог дать от 1 до 3 вариантов ответа.

По данным табл. 1 видно, что у респондентов, ранее задумывавшихся о самоубийстве, чаще всего встречаются такие мотивы выбора профессии учителя, как «помощь детям с подобными переживаниями», «желание быть наставником, сеять «разумное, доброе, вечное»» чуть реже.

Среди респондентов, ранее не задумывавшихся о самоубийстве, выделенные мотивы также являются основополагающими, но в обратной приоритетности. Это может свидетельствовать о том, что в педагогические вузы действительно идут очень эмпатийные молодые люди, которые хотели бы, чтобы у школьников был рядом взрослый, к которому они могли бы обратиться в трудных жизненных ситуациях, в которых оказывались они сами или кто-то из их окружения. Невозможность помочь самому себе или близкому другу в юном возрасте провоцирует формирование помогающего типа поведения, желание обрести ту самую возможность и знания, которых не было ранее.

Также нередкими вариантами ответа были «Любовь к предмету и/или детям», «В свое время вдохновил педагог», «Учитель социально-значимая профессия». Эти факторы также имели большое значение при выборе профессионального пути.

Таким образом, негативный опыт проживания страдания в прошлом действительно оказал влияние на будущее наших респондентов. Однако, это не единственный мотив выбора профессии учителя молодыми людьми – есть и увлеченность наукой, и восприятие себя, как члена материального общества, и любовь к младшему поколению.

Список литературы

1. Белозерцева, И. Н. Оценка влияния факторов суицидального риска на биосоциальное здоровье педагогов / И. Н. Белозерцева // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 10. – С. 57–58. – URL: https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=6699 (дата обращения: 10.09.2024).

2. Ильин, Е. П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.

3. Помогающее поведение: ценности, смыслы, модели: монография / Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского; отв. ред., введ. М. Р. Арпентьева. – Калуга: Эйдос, 2016. – 340 с.

4. Франкл, В. О смысле жизни. / В. Франкл. – М.: АНФ, 2022. – 414 с.

УДК 159.922.2+159.922.736.2

РАЗЛИЧИЯ В ХАРАКТЕРИСТИКАХ СРЕДЫ И ПОКАЗАТЕЛЯХ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ПЕРВОГО ГОДА ЖИЗНИ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДОМЕ РЕБЕНКА И В СЕМЬЕ

В. А. Каратерзи
Научный руководитель Л. В. Марищук, доктор психологических наук, профессор
Витебский государственный университет имени П. М. Машерова (Беларусь)
Российский государственный социальный университет (филиал в г. Минске)

Актуальность представленного исследования обусловлена отмеченной многими учеными спецификой психического развития воспитанников закрытых детских учреждений. В качестве причин этого явления рассматриваются в том числе те виды депривации, которым подвержены дети этой категории (Й. Лангеймер, З. Матейчек, Б. Е. Микиртумов, А. Г. Кощавцев, С. В. Гречаный, И. А. Фурманов, А. А. Аладьин, Н. В. Фурманова, И. В. Ярославцева, Г. А. Ковалев). Приоритетным направлением современных исследований является развитие альтернативных форм обучения и воспитания детей, лишенных родительского попечения: профессиональной замещающей семьи (в том числе приемной и патронатной), семейного детского дома (В. Н. Ослон, А. С. Спиваковская, В. А. Маглыш, Е. И. Николаева, О. Г Япарова и др.). Рассмотрение возможностей реабилитационной работы с воспитанниками учреждений интернатного типа направлено на анализ возможностей преобразования социального окружения детей (Р. Ж. Мухамедрахимов, О. И. Пальмов, Н. В. Никифорова, К. Я. Гроарк, Р. Б. МакКолл) [1]. Данный подход, безусловно, оправдан, учитывая значимость социальных контактов для полноценного развития психики человека. В то же время представляется перспективным учет возможностей сенсорной стимуляции в психическом и, в первую очередь, в когнитивном развитии детей как фактора, оказывающего непосредственное влияние на развитие корковых полей и формирование функциональных систем головного мозга.

В нашем исследовании мы оперируем понятием «когнитивная среда», понимая под ней совокупность сенсорных стимулов, источником которых являются как система окружающих предметов и их характеристик, непосредственно или опосредованно воздействующих на анализаторы ребенка, так и общение со взрослыми. При этом представляется необходимым дифференцировать понятия «когнитивная среда» и «сенсорная среда». В отличие от сенсорной, когнитивная среда учитывает то социальное значение, которое имеют сенсорные стимулы для психического развития детей. Так, например, ласковое и строгое обращение к ребенку одного и того же человека, произнесенное с одинаковой громкостью и в одинаковом темпе, с позиции сенсорной среды могут быть оценены как похожие или даже идентичные стимулы (совпадает модальность раздражителя; громкость, темп речи; тембр голоса; осо-

© Каратерзи В. А., 2025

бенности дикции). С точки же зрения когнитивной среды – это принципиально разные стимулы, учитывая то значение, которое они имеют для ребенка, в частности вызываемую эмоциональную реакцию.

Значимость когнитивной среды для психического развития младенцев обусловлена зависимостью функционального развития коры головного мозга от сенсорной стимуляции. Согласно современным представлениям нейропсихологии детского возраста, к моменту рождения у ребенка полностью созревшими являются аппараты подкорковых образований, в то время как первичные, вторичные и третичные корковые поля формируются прижизненно, не одновременно и при определенных социальных условиях и воздействиях на мозг [2]. Исследования в данной области подтверждают, что отсутствие нужной сенсорной информации задерживает развитие соответствующих зон мозговой коры.

Еще в работах Л. С. Выготского большое внимание уделяется роли средовых факторов, обусловливающих формирование высших психических функций у детей. Он подчеркивал, что высшие психические функции проходят длительный путь своего формирования и преимущественно зависят от окружающей социальной среды. При этом среда выступает не только как условие, но и как источник развития [3]. Изучая высшие психические функции человека, А. Р. Лурия указывал на то, что они не появляются в готовом виде к рождению ребенка и не созревают самостоятельно, а формируются в процессе предметной деятельности и общения ребенка под влиянием социальных условий.

Экспериментальные данные, полученные группой исследователей под руководством Р. Баркера, дали авторам основания сделать вывод о том, что возможно путем организации определенного типа пространственной среды прогнозировать поведение ребенка. Авторами также выдвинуто предположение, что полное подробное описание наличной среды даст возможность создавать новые типы сред с заданными свойствами и определенным типом деятельности.

В работах многих авторов (М. Черноушек, Ф. Е. Иванов, В. Ф. Рубахин, Н. И. Чуприкова, Дж. Гибсон, Э. Гибсон, Б. И. Кочубей, Е. А. Сергиенко и др.) имеются указания на характеристики среды, необходимые для создания оптимальных условий для психического развития на ранних этапах онтогенеза. Так, М. Черноушек говорит о том, что восприятие среды обязательно и диалектически связано с действиями в этой среде и что бедная и монотонная среда не может удовлетворить потребности ребенка в разнообразии восприятия. Оптимальной средой, по мнению автора, является такая среда, которую можно в определенной степени изменять в соответствии с нуждами субъекта. Среда, окружающая ребенка, должна быть открытой, а не закрытой системой, и ее границы не должны быть строго фиксированы. Далее исследователь указывает на семь видов информации, которые характеризуют восприятие окружающей среды как целого.

Проведенный теоретический анализ позволил нам определить характеристики когнитивной среды, способствующие положительной динамике психического развития младенцев:

- динамичность – возможность изменения среды в соответствии с нуждами ребенка, обеспечение переменной стимуляции, что поможет избежать установления в восприятии детей строго фиксированных границ среды и активизировать большее количество нейронных связей;
- многокомпонентность – наличие достаточного количества стимулов, необходимых для полноценного формирования синаптических структур и межсистемных связей в развивающейся нейросети;
- новизна – предоставление новых стимулов, что влияет на поддержание оптимального тонуса коры головного мозга, активизацию ориентировочного рефлекса и предотвращение явления габитуации;
- дифференцированность – наличие стимулов, разнообразных по количественным и качественным характеристикам;
- разномодальность – наличие стимулов разных модальностей, адресованных различным анализаторам младенца;
- упорядоченность – наличие упорядоченной структуры среды, что необходимо для формирования и закрепления систем условных рефлексов, создания возможности понимать и регулировать отношения с объектами внешней среды;
- соответствие стимулов возрастным особенностям ребенка.

С целью оценки вклада сенсорных стимулов в психическое развитие младенцев, воспитывающихся в доме ребенка, мы исследовали, с одной стороны, особенности этого развития, с другой стороны – характеристики когнитивной среды дома ребенка и семьи и оценили достоверность выявленных различий исследуемых показателей.

Анализ стиля воспитания в группах наблюдения показывает, что поведение большинства (61 %) ухаживающих взрослых характеризуется либеральным стилем воспитания, склонностью к гипоопеке, наличием снисходительного, в целом положительного отношения к детям при среднем или низком уровне понимания и учета состояния детей (состояние детей в основном замечает или не считает нужным учитывать состояние детей) и средним уровнем эмоциональной вовлеченности. Отмечены случаи авторитарного стиля воспитания (13,89 %), когда поведение ребенка преимущественно оценивается по критерию соответствия требованиям, со средним уровнем учета состояния детей, при этом наличествует низкий уровень эмоциональной вовлеченности (забота о внешнем виде детей). Также был отмечен демократический стиль воспитания (25 %), при котором дифференцированное адекватное отношение к детям сочетается с элементами безусловного принятия; данным взрослым присущ высокий уровень понимания и учета состояния детей и общей эмоциональной вовлеченности.

Исследование качественной стороны взаимодействия взрослых с детьми показало, что целенаправленные занятия с детьми, игры, расска-

зывание стихотворений, потешек проводятся преимущественно дефектологом и воспитателями. Предоставление возможности для реализации двигательной активности детей (выкладывание на живот, высаживание в стульчик, вождение за руки по группе) постоянно отмечается лишь в поведении дефектолога, воспитателей (как правило, во время проведения занятий). В среднем каждого ребенка берут на руки в течение дня 12–15 раз, целью данных тактильных контактов в 93 % случаев является осуществление гигиенического ухода или кормления. В обращении к детям преобладают ласковые интонации, однако замечание и похвала индивидуальных успехов ребенка зафиксирована нами в 11 случаях в течение 10 наблюдений (в группе из 36 детей), что свидетельствует о наличии в целом положительного, однако недифференцированного отношения к детям. Форма поведения взрослых, при которой ребенка берут на руки в вертикальном положении и ходят с ним по группе, называя предметы, нами не была замечена ни разу. Взаимодействие взрослых с детьми в доме ребенка преимущественно направлено на соблюдение режимных моментов и регламентировано содержанием нормативных документов. Дома ребенка относятся к юрисдикции министерства здравоохранения, большую часть сотрудников составляют люди с медицинским образованием, не вполне знакомые с потребностями психического развития детей младенческого возраста.

Все это находит отражение в особенностях психического онтогенеза детей, воспитывающихся в доме ребенка. Задержка и искажение развития детей из дома ребенка могут быть обусловлены тем, что общение персонала с младенцами субъективно не ориентировано. Взрослые не видят в ребенке уникальной личности, не наделяют ее ценностной значимостью, не выказывают своего личностного отношения. В результате такого ухода ребенок не ощущает самого себя субъектом деятельности. В бихевиоризме это объясняется ослаблением контакта между социально желательными реакциями и подкрепляющими их стимулами. В когнитивной психологии на первый план выдвигаются недостаток условий для развития эффективных средств мышления и действенного контакта со средой, отсутствие «моделей среды» и «стратегий действий» и, как следствие, недостаток эффективных средств для переноса прежнего опыта на новые ситуации.

Анализ семейного воспитания показал, что взаимодействие матери и близких взрослых с детьми, воспитывающимися в семье, характеризуется высокодифференцированным отношением к поведению ребенка, что проявляется в стремлении понять причины поведения ребенка, удовлетворить его потребность. Безусловное принятие ребенка проявляется в положительной установке на него независимо от его поведения и наличия / отсутствия успехов. В поведении матерей отмечается большое количество личных обращений, фиксация успехов ребенка опережающей похвалой, высокий уровень эмоциональной вовлеченности и безусловно положительное отношение к ребенку. Психическое развитие детей, воспитывающихся в семье, выходит на норму в первом полугодии жизни даже при

наличии нетяжелой перинатальной патологии и недоношенности 1–2 степени.

В результате сравнительного анализа были выявлены достоверные различия (критерий Манна – Уитни) между группами воспитанников дома ребенка и детей, воспитывающихся в семьях.

Психическое развитие различается по всем исследуемым показателям:

- зрительные ориентировочные реакции ($U = 0{,}50$; $p \leq 0{,}001$),
- слуховые ориентировочные реакции ($U = 1{,}00$; $p \leq 0{,}001$),
- эмоции и социальное поведение ($U = 1{,}00$; $p \leq 0{,}001$),
- движения руки, действия с предметами ($U = 3{,}00$; $p \leq 0{,}001$),
- общие движения ($U = 25{,}50$; $p \leq 0{,}001$),
- подготовительные этапы развития речи ($U = 7{,}50$; $p \leq 0{,}001$),
- понимание речи ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$)[1],
- активная речь ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$),
- навыки и умения ($U = 3{,}00$; $p \leq 0{,}001$).

[1] значение U = 0 возникает, когда все данные в одной группе меньше, чем все данные в другой группе.

Количество стимулов также достоверно различается обеих группах:

- зрительные стимулы ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$),
- слуховые стимулы ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$),
- тактильные стимулы ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$),
- общее количество стимулов ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$).

Взаимодействие взрослых с детьми статистически достоверно различается по большинству исследуемых показателей:

- целенаправленное появление в поле зрения ребенка ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$),
- попытка установления зрительного контакта ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$),
- улыбка, обращенная к ребенку ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$),
- ласковое обращение к ребенку ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$),
- строгое обращение к ребенку ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$),
- беседует с ребенком ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$),
- берет на руки с целью осуществления гигиенического ухода ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$),
- берет на руки с целью общения ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$),
- берет на руки и ходит, называя предметы ($U = 18{,}00$; $p \leq 0{,}001$),
- проводит занятие (рассказывает потешки, делает гимнастику и т.п.) ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$),
- замечает успехи ребенка, хвалит ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$).

Не выявлено различий по следующим показателям:

- берет на руки с целью кормления ($U = 513{,}50$; $p = 0{,}128$),
- выкладывает на живот, высаживает за столик, водит за руки ($U = 503{,}50$; $p = 0{,}099$).

Можно говорить о том, что показатели психического развития и характеристики когнитивной среды различаются у воспитанников дома ребенка и детей, воспитывающихся в семьях.

Полученные нами данные согласуются с воззрениями ученых о зависимости психического развития детей, воспитывающихся в закрытых детских учреждениях, от специфики отношения к ним ухаживающих взрослых и подтверждаются результатами других экспериментальных исследований, направленных на выявление роли социальной изоляции в становлении психического дизонтогенеза (В. М. Слуцкий, Е. О. Смирнова, О. В. Соловьева и др.).

В то же время существует возможность снижения негативных последствий депривации, что подтверждается данными формирующего этапа лонгитюдного исследования влияния изменения социального окружения в закрытых детских учреждениях на психическое здоровье детей (Р. Ж. Мухамедрахимов, О. И. Пальмов, Н. В. Никифорова, К. Я. Гроарк, Р. Б. МакКолл) [1]. В ходе данного исследования было установлено, что в результате проведения программы раннего вмешательства сотрудники дома ребенка «проводят больше времени в игре с детьми на уровне глаз ребенка, принимают спонтанную игру, характеризующуюся естественным беспорядком, проявляют родительский стиль организации игры и пространства, меньше держат детей в манежах и кроватках, инициируют и поддерживают игру с несколькими детьми одновременно, чаще используют слова «мама», «дом», «мои дети». Наблюдается больше взаимодействия «лицом к лицу» во время кормления, больше внимания к детям, больше использования специального оборудования и двигательной терапии, больше чувствительности к расставанию с ребенком» [4, с. 23]. Авторами названного исследования в ходе лонгитюдного наблюдения детей внутри дома ребенка, а также сравнения разных домов ребенка было подтверждено предположение, что отзывчивость и постоянство первичного социального окружения являются важными факторами, определяющими развитие детей, воспитывающихся в доме ребенка.

Итак, установлено, что изменение психолого-педагогических условий обучения и воспитания детей в доме ребенка, и в первую очередь системы взаимодействия взрослых с детьми, будет способствовать становлению позитивной динамики психического развития младенцев.

Список литературы

1. Васильева, Н. Л. Рецензия на монографию: Мухамедрахимов Р. Ж., Никифорова Н. В., Пальмов О. И., Гроарк К. Я., МакКолл Р. Б. Влияние изменения раннего социально-эмоционального опыта на развитие детей в домах ребенка. М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2009. 296 с. / Н. Л. Васильева // Вестник Петербургского ун-та, 2012. Сер. 16. – Вып. 4. – С. 71–74.

2. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: учеб. пособие / Л. С. Цветкова [и др.]; под ред. Л. С. Цветковой. – М.: Изд-во Московского псих.-соц. ин-та, 2006.

3. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с.

4. Мухамедрахимов, Р. Ж. Влияние опыта жизни в закрытом учреждении на последующее развитие ребенка / Р. Ж. Мухамедрахимов // Дефектология. – 2006. – № 1. – С. 21–24.

УДК: 159.9.07:364.642.4-053.81

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ К СЕМЬЕ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ, СОСТОЯЩИХ В СООБЩЕСТВАХ С НЕГАТИВНЫМ ОТНОШЕНИЕМ К РОДИТЕЛЬСТВУ НА ИНТЕРНЕТ-ПЛОЩАДКЕ «ВКОНТАКТЕ»

К. В. Колегов[1]
Научные руководители Е. В. Потапова[1], И. С. Паночкин[2]
[1] *Сибирский федеральный университет (Россия)*
[2] *Региональный центр информационной безопасности и профилактики негативных проявлений в молодежной среде КГАУ «Дом офицеров» (Россия)*

Современное общество переживает интенсивные изменения, которые затрагивают ключевые социальные институты, в том числе институт семьи. В условиях постиндустриальной эпохи, с ее цифровизацией, глобализацией и разнообразием культурных и социальных влияний, традиционные ценности, в том числе семейные, подвергаются существенным трансформациям. Семья, являющаяся важнейшей ячейкой общества, в последние десятилетия сталкивается с различными вызовами, среди которых стоит выделить не только изменения в структуре и функциях семьи, но и изменение восприятия семейных ролей и обязательств на уровне личной и общественной идентичности. Влияние социальных медиа на восприятие семьи также является важным фактором. Одним из заметных факторов, определяющих такие изменения, является развитие информационно-коммуникационных технологий, особенно социальных медиа, которые становятся важными каналами влияния на мировоззрение и поведение людей. Интернет-платформы, такие как «ВКонтакте», стали важным инструментом для молодежи, особенно для тех, кто находится на стадии активного самоопределения и формирования жизненных ориентиров. Одним из самых интересных и мало исследованных феноменов является участие молодых людей в сообществах, которые критикуют традиционные семейные ценности, устанавливая новые нормы и взгляды, часто противопоставляемые общепринятым.

Такие сообщества часто объединяют пользователей, воспринимающих институт семьи и его традиционные роли как социальное ограничение, лишающее их свободы или отвергающее современные взгляды на личные отношения. Участники таких групп высказываются против традиционных семейных обязательств и роли семьи как основы общества, порой утверждая, что семья является источником насилия, угнетения или социальной изоляции. Они формируют альтернативное мировоззрение, ориентированное на индивидуализм, отказ от брака и родительских обязанностей, что часто сопровождается выражением критики в отношении семейных моделей, существующих в обществе. Это явление представляет собой

© Колегов К. В., 2025

контркультурный тренд, в рамках которого отдельные участники, часто молодежь, вырабатывают альтернативные нормы и ценности в контексте семейных отношений.

Актуальность данного исследования определяется недостаточной разработанностью теоретических и эмпирических подходов к изучению влияния интернет-коммуникаций, в частности социальных медиа, на восприятие семейных ценностей. Участие в антисемейных сообществах может играть важную роль в формировании установки молодежи относительно семьи, что, в свою очередь, оказывает влияние на их личную жизнь, взаимодействие в будущих отношениях и представления о социальной роли семьи. В связи с этим важно исследовать, каким образом такие группы влияют на отношение молодежи к традиционным семейным ценностям, а также какие психологические, социальные и культурные механизмы лежат в основе формирования антисемейных установок.

1. Теоретические аспекты изучения отношений к семье

1.1. Современные трансформации семейных ценностей

Современная семья находится в состоянии динамических изменений, вызванных влиянием глобализации, цифровизации и изменением социокультурных установок. Как отмечают исследователи (А. И. Антонов, В. Н. Дружинин, А. Г. Харчев) [1– 3], семья выполняет множество функций: от репродуктивной до воспитательной и функции эмоциональной поддержки. Однако в последние десятилетия значимость некоторых из этих функций снижается, особенно среди молодежи, что связано с распространением индивидуалистических ценностей и гедонистических установок.

Влияние социальных медиа на восприятие семьи также является важным фактором. Согласно Е. Н. Новоселовой [4], антисемейные сообщества формируют альтернативные модели семейных отношений, которые могут быть восприняты молодежью как более привлекательные. Движения, такие как сообщества сознательного отказа от родительства, становятся частью новой социальной реальности, отражая критическое отношение к традиционным семейным ценностям.

Кроме того, цифровизация способствует изменению роли традиционных семейных норм, предлагая альтернативные модели взаимодействия, которые часто противоречат устоявшимся культурным парадигмам.

Особенно уязвима в этом отношении молодежь, которая наиболее активно взаимодействует с цифровыми технологиями. Виртуальная среда становится источником новых идеологических концептов, которые могут влиять на формирование семейных установок. Например, распространение информации, ставящей под сомнение значимость брака и родительства, формирует у молодых людей более критическое отношение к традиционным семейным ценностям.

1.2. Психологические характеристики участников сообществ, содержащих антисемейный контент

Психологический портрет участников антисемейных сообществ включает ряд ключевых характеристик:

- когнитивные установки: негативное восприятие традиционных семейных ролей, критика материнства и детоориентированного поведения;
- эмоциональные компоненты: чувство отчуждения от традиционных социальных норм, выражение агрессии или сарказма по отношению к сторонникам семейных ценностей;
- поведенческие аспекты: активное участие в онлайн-дискуссиях, использование инвективной лексики, публикация контента, высмеивающего семейные устои.

Исследования Т. С. Гурко и Н. С. Клименко [5; 6] показывают, что антисемейные установки могут быть обусловлены личным опытом участников, включая семейные конфликты, отсутствие позитивных ролевых моделей и влияние социальных медиа.

1.3. Антисемейные сообщества как феномен социальных медиа

Антисемейные сообщества в социальных медиа представляют собой группы, участники которых активно критикуют или отвергают семейные ценности. На платформе «ВКонтакте» такие сообщества объединяют пользователей, выражающих недовольство традиционными семейными ролями, обсуждающих негативный опыт семейных отношений или пропагандирующих альтернативные взгляды на институт семьи. Как правило, риторика подобных групп включает когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты, формирующие антисемейные установки.

Когнитивный компонент проявляется в аргументированной критике традиционных семейных норм. Например, участники сообществ обсуждают вопросы гендерного равенства, экономической независимости и необходимости пересмотра ролей, приписываемых мужчинам и женщинам в семье. Эмоциональный компонент выражается в негативных чувствах, ассоциированных с семьей, таких как разочарование, обида или страх перед возможными неудачами в семейной жизни. Поведенческий компонент включает отказ от создания семьи или выражение предпочтений в пользу иных форм социальных взаимодействий, таких как жизнь в одиночестве или свободные отношения.

1.4. Образ «Яжмать» и антисемейная риторика

В рамках исследования выделен символ «яжмать», который стал центральным объектом критики участников антисемейных сообществ. Этот термин используется для описания матерей, которых считают эгоцентричными и злоупотребляющими своим материнским статусом. Анализ комментариев выявил:

- высокий уровень эмоциональной вовлеченности участников, сопровождаемый инвективной лексикой;

• формирование негативного стереотипа, направленного против матерей, демонстрирующих чрезмерно требовательное поведение;

• усиление коллективного отторжения семейных ролей через выражение негативных эмоций и опыта.

«Женщины все чаще стали сознательно откладывать рождение ребенка и высвобождать время для других задач: образования, начала карьеры, экспериментов с образом и стилем жизни» – эта жизненная позиция имеет и свою крайнюю форму – сообщества осознанного отказа от родительства [7].

В контексте исследования особенностей отношения к семье состоящих в антисемейных сообществах на платформе «ВКонтакте» данный конфликтный фон является важным фактором. Агрессивные взаимодействия между детоориентированной и недетоориентированной частями общества могут оказывать значительное влияние на формирование и выражение семейных ценностей.

2. Эмпирическое исследование отношений к семье

2.1. Методы и организация исследования

Всего 3193 участника по всей территории России состоят как минимум в трех сообществах, содержащих антисемейный контент.

Данные показали, что средний возраст участников данных сообществ 33,02 года.

В нашем исследовании было отобрано 341 человек, находящихся в антисемейных сообществах.

Методы

1. Контент-анализ. Основным методом для изучения высказываний участников антисемейных сообществ стал контент-анализ. Он применялся для анализа текстов комментариев и постов в выбранных антисемейных сообществах, что позволило выявить основные темы, эмоциональную окраску и частоту использования инвективной лексики.

2. Количественный и качественный анализ текста. Эти методы были использованы для оценки количества комментариев, тональности и тематического содержания. Анализ включал как количественное измерение (например, подсчет комментариев, включающих негативные выражения о традиционных семейных ценностях), так и качественное описание тенденций и общих настроений среди участников сообществ.

3. Инструментальные методы. Были использованы специализированные программные средства, такие как SEUSLAB и vk.barkov.net, которые обеспечивали сбор и анализ данных. Эти программы позволили получить доступ к закрытым и открытым сообществам и собирать информацию о поведении участников в социальных сетях для дальнейшего анализа.

4. Метод выборки. Были разработаны критерии для отбора респондентов, которые состояли как минимум в трех антисемейных сообществах. Отбор был направлен на обеспечение релевантности данных и выборку лиц, активно вовлеченных в антисемейные обсуждения.

Для проведения исследований с использованием программ SEUSLAB и vk.barkov.net требуется неограниченный доступ к данным. Такой доступ возможен благодаря специализированному оборудованию, предоставляемому Региональным Центром информационной безопасности и профилактики негативных проявлений в молодежной среде. Данное оборудование обеспечивает безопасное и эффективное использование программных инструментов для анализа больших объемов данных за все время нахождения на площадке «ВКонтакте», в том числе и удаленные, что критически важно для получения достоверных результатов.

На первом этапе исследования мы с помощью специального оборудования и программ, таких как SEUSLAB и vk.barkov.net, составили список маркеров, по которым можно определить, содержит ли та или иная группа антисемейный контент, учитывая как общедоступные, так и закрытые паблики.

Мы отобрали 10 сообществ, удовлетворяющих нашим критериям, со схожими названиями, но с разными участниками и содержанием контента:

1. «#щастьематеринства»;
2. «#ЯЖМАТЬ»;
3. «Свобода от детей»;
4. «Яжмать»;
5. «Яжмать»;
6. «Яжмать»;
7. «Яжмать, онжеребенок»;
8. «МАРАЗМ | #ЯЖМАТЬ»;
9. «ЯЖЕМАТЬ!»;
10. «ЯЖЕМАТЬ ㋡ ЯЖМАТЬ ㋡ ОНИЖЕДЕТИ ㋡ ВЫЖЕРОДИТЕЛИ».

Суммарное количество подписчиков указанных сообществ составляет 429 499 человека.

2.2. Результаты и их интерпретация

- 60 % сообщений содержат негативные оценки традиционных семейных ролей, таких как мать-домохозяйка или отец-кормилец.
- 40 % текстов включают критику родителей, выраженную через сарказм или прямую агрессию.
- Основные обсуждаемые темы: финансовые трудности семей, гендерное неравенство в браке, стереотипы, связанные с материнством.

Эти данные подтверждают гипотезу о том, что антисемейные сообщества способствуют формированию негативных установок в отношении семьи. Когнитивный и эмоциональный анализ показал, что участники испытывают противоречивые чувства: с одной стороны, желание свободы от семейных обязательств, с другой – недовольство существующим обществом.

Анализ общего количества комментариев (462 556) показал, что только 3 % (13 157 комментариев) содержат инвективную лексику, что указывает на стремление большинства пользователей к конструктивным обсуждениям. Однако в комментариях, касающихся семейных ценностей, доля инвективной лексики увеличивается до 28 %, что свидетельствует о высокой эмоциональной напряженности обсуждений этой темы. Данные о семейном положении респондентов показывают, что 74 % участников состоят в браке, а 26 % не имеют официального брачного статуса. Это указывает на сохраняющуюся значимость института брака, несмотря на популяризацию антисемейных установок в обсуждаемых сообществах.

2.3. Эмоциональные компоненты

Эмоциональная риторика участников характеризуется доминированием негативных эмоций по отношению к семейным отношениям.

Одной из наиболее распространенных эмоций является разочарование. Оно нередко связано с личным опытом участников, включая неудачные браки, токсичные отношения или наблюдения за семейными союзами, которые не оправдали ожиданий. Такие ситуации воспринимаются как подтверждение их негативного отношения к институту семьи. Участники обсуждают примеры конфликтов, измен, эмоционального и физического насилия, используя их в качестве аргументов в пользу отказа от семейной жизни.

Обида и недоверие также занимают значительное место в эмоциональной риторике. Эти чувства часто проявляются в обсуждениях семейных конфликтов, разводов и случаев неравноправия в браке. Участники акцентируют внимание на несправедливости распределения обязанностей, особенно в отношении женщин, и на том, что семейная жизнь нередко приводит к ущемлению прав одного из партнеров. Это усиливает их критическое отношение к традиционным семейным ролям и укрепляет желание избегать подобных сценариев.

Не менее важным эмоциональным компонентом является страх перед обязательствами. Участники выражают опасения по поводу потери личной свободы, которая, по их мнению, неизбежно наступает при вступлении в брак или появлении детей. Они воспринимают семейные обязательства как источник стресса и давления, что усиливает их желание дистанцироваться от таких форм социальной ответственности. Страх ответственности за других членов семьи становится одной из ключевых причин их негативного отношения к семейным ценностям.

2.4. Поведенческие аспекты

Поведенческие аспекты отношения к семье включают следующие тенденции:

- **отказ от брака**: участники осознанно выбирают жизнь вне института брака, считая его ненужным или вредным;

- **пропаганда индивидуализма**: акцент на самореализации и свободе личности вместо выполнения семейных обязанностей;
- **формирование альтернативных сообществ**: поиск единомышленников для обсуждения и поддержания новых взглядов на семейные ценности.

Результаты исследования подчеркивают многообразие факторов, влияющих на отношение к семье у молодежи, вовлеченной в антисемейные сообщества. Эти факторы включают когнитивные установки, эмоциональные реакции и поведенческие предпочтения, что делает данное явление многогранным и заслуживающим дальнейшего изучения.

Подводя итоги, можно сказать, что представленное нами исследование приближает нас к пониманию психологических особенностей, связанных с отношением к семье. В то же время, на наш взгляд, очевидна необходимость дальнейшего, более детального исследования в данном направлении.

Список литературы

1. Антонов, А. И. Падение рождаемости, кризис семьи и неизбежность депопуляции в Европе в первой половине XXI века (социологический подход) / А. И. Антонов // Демографические исследования. – 2008. – № 6.

2. Дружинин, В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2006. – 176 с.

3. Харчев, А. Г. Брак и семья в СССР / А. Г. Харчев. – М.: Мысль, 1979. – 75 с.

4. Новоселова, Е. Н. Добровольная бездетность как угроза демографической безопасности России / Е. Н. Новоселова // Вестник Московского ун-та. Сер. 18: Социология и политология. – 2012. – № 1. – С. 99–110.

5. Гурко, Т. А. Родительство: социологические аспекты / Т. А. Гурко. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 2003. – 164 с.

6. Клименко, Н. С. Материнство как социокультурный концепт (типология, трансформация, перспективы) / Н. С. Клименко, Н. А. Карелина // Вестник Кемеровского гос. ун-та культуры и искусств. – 2019. – № 46. – С. 126–130.

7. Селивирова, Е. Чайлдфри: без паники. Социологический взгляд. Работа для меня – более интересная игрушка, чем ребенок / Е. Селивирова // Частный корреспондент. 2010. 21 мая. – URL: http://www.inspp.ru/ index.php?option=com_content&task=view&id=246&Itemid=1&ysclid=m65yciifm5850963115 (дата обращения: 21.01.2025).

8. Андреева, Т. В. Семейная психология: учеб. пособие / Т. В. Андреева. – СПб.: Питер, 2014. – 244 с.

УДК 316.722:159.952.13:398.21-028.22

ИЛЛЮСТРИРОВАНИЕ СКАЗОК КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К КУЛЬТУРЕ РАЗНЫХ НАРОДОВ И ПРЕЗЕНТАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

З. У. Колокольникова, М. А. Аникина, К. А. Назранова, Н. С. Аникина, М. А. Ермаков, А. В. Каплун
Сибирский федеральный университет (Россия)

Россия – крупнейшая многонациональная страна, которая уделяет большое внимание балансу между укреплением межнациональных отношений и сохранением национальной идентичности. Документы в области национальной политики и в сферах культуры, науки и образования подтверждают этот тезис.

По данным переписи 2010 года, на территории России проживает около 190 национальностей, более 40 – на территории Красноярского края. Решению задач национальной политики и достижения баланса в национальном вопросе уделяется значительное внимание в исследованиях по философии, политологии, социологии, экономике, педагогике и психологии. Феномену национальной идентичности посвящены работы В. Н. Бадмаева, А. Н. Гулевского, О. В. Рябова, М. А. Львовой, Г. А. Филатова и других. Различные аспекты формирования национальной идентичности отражены в работах Ю. А. Ишутиной, Е. А. Копылковой, А. В. Лукиной, П. Г. Никифоровой, Р. С. Попова, В. В. Разуваева, К. С. Романова [1].

Изучению инструментов развития национальной идентичности и ее презентации, формированию интереса к другим национальным культурам уделяется значительное внимание в психолого-педагогических исследованиях. СФУ и Центр дружбы народов СФУ реализуют множество проектов, посвященных презентации национальной идентичности и развитию интереса к национальным культурам. При этом преобладают проекты по презентации музыкального народного творчества, национальных костюмов, словесно-музыкальных и музыкально-хореографических народных произведений. А вот ресурсы народной сказки, на наш взгляд, используются не в полной мере: сказка недостаточно представлена и описана в программах и проектах СФУ, которые призваны знакомить студентов-иностранцев с культурой разных народов России.

Изучению различных аспектов сказки в воспитании посвящены работы Т. В. Уткиной, В. М. Сортыяковой, Е. В. Тарасовой, Е. С. Роговера, Т. И. Прудниковой, В. К. Естафьевой, Т. К Сноповой и других. Можно от-

© Колокольникова З. У., Аникина М. А., Назранова К. А., Аникина Н. С., Ермаков М. А., Каплун А. В., 2025

метить, что коллега К. Г. Юнга, доктор философских наук Мария Луиза фон Франс в своих трудах упоминает, что сказка затрагивает глубокие психические образования: «В мифах, легендах или другом более развернутом мифологическом материале мы приходим к пониманию базисных структурных образований (паттернов) человеческой психики, постигая их сквозь культурные наслоения. Таких специфических культурных наслоений в волшебных сказках значительно меньше, и поэтому они с большей ясностью отражают базисные паттерны психики». В США, при Школе искусств и наук Кеннета П. Дитриха (Университет Питтсбурга, Пенсильвания) создан специальный курс для изучения поведения на основе народных сказок.

Известные исследователи дошкольного детства А. Н. Веракса и Н. Е. Веракса отмечали, что, пока существует человечество, ребенок должен освоить логику, этику и эстетику, понятия о добре и зле; о том, что хорошо, а что плохо, о должном и запретном, что красиво, что безобразно… С этой задачей всегда справлялись народные сказки [2]. Обращаясь к психологическим механизмам и к сказке как к психологическому инструменту, А. Н. Веракса писал: «Очевидно, что чем больше взрослый будет стремиться сделать любой процесс (например, обучение) для ребенка максимально приятным, тем больше будет нарастать стремление получать удовольствие, а не преодолевать сложности, связанные с освоением знаний. Это приводит к тому, что малыш чаще уходит в фантазии, в воображаемые ситуации, в которых он чувствует себя комфортно, и отдаляется от реальности. Народные сказки сконструированы не только по принципу обретения удовольствия, но и соответствуют действительности. … Взрослые часто не знают, как реагировать на эти эмоциональные проявления и предпочитают либо не замечать их, либо всячески минимизировать их проявления. В сказке – наоборот, они становятся темой для разговора. В сказке предлагается разрешение опасений ребенка» [2].

Сказка является универсальным инструментом для понимания культуры народа, его национальной идентичности. К. Д. Ушинский утверждал: «Всякий народ в своей литературе, начиная песней, пословицей, сказкой, оканчивая драмой и романом, выражает свои убеждения в том, каков должен быть человек по его понятию» [3].

Под национальной идентичностью понимают осознание своей принадлежности к определенной этнической группе, в связи с этим определяется поведение человека как представителя этноса. Начало формирования национальной идентичности относят к 5–6 годам, что актуализирует сказку как инструмент ее развития. Однако при освоении «нового» языка и культуры, сказка может помочь и студенту соотнести знакомые ему с детства сказки со сказками других народов. Исследований, посвященных изучению сказки как инструмента развития студента, его национальной идентичности, в eLIBRARY.RU нами обнаружено не было.

Ежегодно СФУ принимает более 300 иностранных студентов. Нам представляется весьма перспективным использование сказки при знаком-

стве студентов друг с другом в рамках международного проекта «Летний университет». Это даст возможность студентам из разных стран лучше понять народную культуру и презентовать собственную национальную идентичность.

Рассмотрим психологические контексты развития современных студентов. В процессе обучения в вузе со студентами происходит множество изменений, затрагивающих разные стороны их личности. В первую очередь претерпевает изменение их мотивационно-ценностная сфера. Студенты, как правило, прагматичны и индивидуалистичны, поскольку хотят в будущем достичь личного успеха, при этом они достаточно много времени уделяют отдыху и не отказывают себе в удовольствиях. Главными ценностями современных студентов становятся семья и здоровье близких, а также познание, расширение кругозора и интеллектуальное развитие. Изменяется также в ходе получения образования проявление субъектной позиции личности. Студенты готовы полностью отвечать за собственные действия и решения. Т. Г. Михеева, изучая формирование системы межличностных отношений студентов, отмечает, что все меньше у них проявляется невоспитанность, чрезмерная вспыльчивость и склонность к провокативному и эпатажному поведению. Н. А. Красичикова, описывая социально-психологический портрет работающего студента-магистранта ПГУ отмечает, что у молодых людей в возрасте 20–24 лет ярко выраженный кризис идентичности, отсюда некоторое снижение стремления к доминированию, которое заменяется стремлением к самопознанию и самосовершенствованию. В полиэтнической образовательной среде вуза ценности молодежи в большей степени приобретают просоциальный характер.

Обратим внимание на специфику восприятия народной сказки студентами вуза в условиях многонациональной культуры, отражающую их культурные, образовательные и эмоциональные установки. Народные сказки, как часть фольклора, обладают значительным воспитательным потенциалом и могут влиять на формирование личных и социальных ценностей. Народные сказки являются носителями культурных традиций и исторической памяти народа. Студенты, изучая их, могут лучше понять свои корни и идентичность, что способствует формированию патриотизма и уважения к культуре своего народа. Сказки часто вызывают у студентов эмоциональный отклик, позволяя им сопереживать героям и осмысливать моральные уроки. Это может способствовать развитию эмпатии и понимания сложных социальных ситуаций.

Сказки можно использовать в образовательном процессе для обсуждения актуальных социальных проблем, таких как справедливость, добро и зло, что делает их полезными в рамках различных учебных курсов. Таким образом, восприятие народной сказки студентами вузов многогранно и включает в себя как культурные, так и образовательные аспекты. Эти произведения фольклора помогают формировать личностные качества, развивать критическое мышление и углублять понимание социальной реальности. Народная сказка содержит в себе опыт и мудрость народа, одна-

ко прочесть и понять ее смысл без визуального сопровождения для современного студента может оказаться достаточно сложно.

Интернет открывает новые возможности для сохранения и распространения народных сказок. Для студентов различных направлений подготовки СФУ разработаны программы, направленные на развитие базовых и необходимых в профессиональной деятельности IT-компетенций (https://digit.sfu-kras.ru/). Однако пока в интернет-пространстве наблюдается недостаток интересного визуального материала по народным сказкам, понятного и близкого современной молодежи. Поиск привлекательных информационных ресурсов со сказками разных народов не дал необходимых результатов. В то же время проведенный нами опрос студентов показал, что 90 % опрошенных любят сказки, 94 % хотели бы познакомиться со сказками разных народов и считают, что комиксы и современные средства визуализации сказки привлекли бы внимание детей и молодежи к народным сказкам. На наш взгляд, комикс-иллюстрация, особенно выполненная самостоятельно, – доступный психологический инструмент понимания, анализа, развития интереса к культуре разных народов и презентации национальной идентичности.

Сказка является универсальным инструментом для понимания культуры народа. Именно поэтому студенты «Летнего университета» предложили реализовать проект для иностранных студентов СФУ, которые попадают в многонациональное культурное пространство Красноярского края, в связи с чем у них возникает потребность познакомиться с культурой и ценностями студентов других национальностей и рассказать о своих.

Международный проект «Летний университет» реализуется на базе Сибирского федерального университета совместно с ведущими вузами России при участии и поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, ФГАНУ «Социоцентр» начиная с 2020 года. В этом году в проекте «Летние университеты» приняли участие около 300 иностранных студентов 3–4 курсов и сопровождающие их преподаватели из дружественных стран: Армении, Азербайджана, Казахстана, Туркменистана, Кыргызстана, Таджикистана; Узбекистана, Беларуси, Грузии, Китая, Монголии, Эквадора, ЮАР.

Участники проекта были погружены в пространство современных методов преподавания и интенсивного обогащения теоретическими знаниями. Приобретенные знания и умения – мощный вклад в их дальнейшее профессиональное и личностное развитие. Отдельное внимание уделялось развитию компетенций будущего – надпрофессиональных навыков, которые не связаны с конкретной профессией, но способствуют эффективному решению функциональных задач, установлению контактов, успешному продвижению по карьерной лестнице, результативному осуществлению предпринимательской деятельности.

Наряду с обучением участники «Летнего университета» включаются в различные досуговые, спортивные и экскурсионные мероприятия, квесты, фестивали и многое другое (https://international.sfu-kras.ru/node/

134#project). Такая форма организации студенческой молодежи в полном объеме отвечает запросам возраста. Остановимся на опыте работы «Лаборатории сказок» и разработке проекта «Возрождение сказок» в международном «Летнем университете-2024» на базе СФУ.

Идею проекта кратко можно изложить так: иностранные студенты СФУ попадают в многонациональное культурное пространство Красноярского края; возникает необходимость/потребность познакомиться с культурой и ценностями других национальностей и рассказать о своих; народная сказка отражает ценности народа, а современная визуализация народной сказки привлечет к ней внимание; этого можно достичь созданием сайта, где собираются комиксы по мотивам народных сказок с возможностью прочтения на русском языке и языке оригинала и отсылкой к первоисточнику. Важной составляющей проекта является возможность каждого студента СФУ познакомить читателей с культурой своего народа через сказку, создать команду и нарисовать сказку, опубликовать ее на сайте. Мы считаем, что комикс позволит в доступной форме познакомиться с общечеловеческими ценностями, отраженными в сказках разных народов, а значит, обратиться к объединяющему началу, заложенному в сказках разных народов мира.

В ходе реализации пилотного этапа проекта международной проектной командой студентов Беларуси, Узбекистана, Таджикистана, Армении был создан сайт, подобраны и созданы комиксы по 5 сказкам: русской, таджикской, узбекской, армянской и белорусской. Были использованы различные техники отрисовки комиксов [4], включая как авторские рисунки, скетчи, так и использование искусственного интеллекта. Выбраны шесть категорий сказок: о любви, о дружбе, о героизме, о смекалке, о труде, об испытаниях. В рамках проекта помимо создания сайта, проектная команда предложила проведение Фестиваля народных сказок, научно-практических конференций и других мероприятий.

В качестве перспектив проекта можно выделить несколько направлений: развитие и продвижение сайта со сказками «Возрождение сказок»; продолжение проекта в университетах-партнерах; создание и издание ежегодного сборника с комиксами по мотивам народных сказок; перевод комиксов по мотивам народных сказок на языки разных народов; проведение Фестиваля народных сказок – ежегодного международного межвузовского мероприятия с университетами-партнерами; проведение научно-практической конференции «Народная сказка как культурный код народа» (на базе СФУ в ИППС и ИФиЯК); разработка мобильной версии сайта. Конечно, многие позиции проекта остались лишь как проектные идеи, а реализованный пилот проекта не так масштабен, как он задумывался. Тем не менее проектная деятельность позволила международной команде студентов создать проектный продукт, познакомиться со сказками представителей своей интернациональной команды, принять участие в совместной деятельности, пережить массу разнообразных эмоций.

Таким образом, проведенное исследование и пилотная реализация проекта показали его состоятельность. Сказка может выступать психологическим инструментом развития интереса к национальной культуре другого народа и выступать средством демонстрации собственной национальной идентичности. В предложенной проблематике достаточное количество лакун, которые возможно заполнить в ходе дальнейшего психолого-педагогического исследования.

Список литературы

1. Снопова Т. К. Народная сказка – средство воспитания и обучения детей / Т. К. Снопова // Сибирский педагогический журнал, 2008.

2. Веракса, А. Н. О пользе волшебной сказки: психоаналитический подход / А. Н. Веракса // СДО. – 2009. – № 4.

3. Ушинский, К. Д. О народности в общественном воспитании. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 1 / К. Д. Ушинский; сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – С. 194–256.

4. Васильева Т. А. Особенности дизайна образовательного комикса / Т. А. Васильева // Академический вестник УРАЛНИИПРОЕКТ РААСН, 2022. – С. 84–89.

УДК 316.6

ВЛИЯНИЕ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА НА ДИНАМИКУ РАЗВИТИЯ ПОТЕНЦИАЛА ГРУППЫ

В. В. Комаров
Самарский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы (Россия)

Развитие лидерских качеств руководителей всех уровней рассматривается как важная задача формирования и развития кадрового потенциала организации, как стратегический фактор ее устойчивого развития [1], способствующий расширению ее возможностей, повышению жизнестойкости [2]. На основе определения потенциала человека [3, с. 28] мы рассматриваем лидерский потенциал как напряженность между актуальными ресурсами личности, связанными со способностями к управлению людьми, характерологическими особенностями и компетенциями, позволяющими успешно реализовать роли и функции лидера в группе, и возможностями использования этих ресурсов, обусловленными подходящей для проявления лидерства ситуацией, благорасположением основной части группы, мотивационными, ценностными и целевыми устремлениями личности потенциального лидера.

Опираясь на концепции эффективного лидерства, исследователи выделяют его неотъемлемые составляющие: надежность и легитимность влияния лидера на последователей, обладание необходимым статусом и ответственностью; способность мотивировать последователей на достижение общих целей; умение мобилизовать и направлять усилия группы, управлять групповым потенциалом [4, с. 20]. Тем самым подчеркивается значение лидерского потенциала в развитии потенциала группы, а также обозначаются условия, при которых лидерский потенциал может быть реализован.

Для определения степени лидерского влияния на развитие потенциала группы мы провели ряд социально-психологических экспериментов, суть которых заключалась в следующем: группы одинаковой численностью (по 10 человек) получали задания, в результате выполнения которых можно было проследить, как менялось определенное свойство группы: способность выработать совместное решение в условиях неполных данных (неопределенности) – задание 1; способность группы оперативно включиться в выполнение новой работы, требующей аккуратности каждого, согласованности действий и взаимопомощи в условиях ограниченного времени, – задание 2; способность группы выработать согласованное решение (договороспособность) – задание 3; слаженность действий группы, способность осуществлять единое согласованное действие – задание 4.

© Комаров В. В., 2025

В эксперименте приняли участие 18 групп из четырех различных организаций. В состав каждой группы были включены сотрудники разных подразделений, поэтому все группы в целях эксперимента отличались невысокой степенью сплоченности, в результате чего групповое взаимодействие складывалось в момент проведения эксперимента. Основной задачей эксперимента было описание и оцифровка динамики развития конкретного потенциального свойства группы. В рамках исследования лидерского потенциала мы отметили те из результатов эксперимента, которые связаны с лидерством. Теоретическое обоснование модели развития потенциального свойства группы и возможности ее математического анализа мы провели ранее [3]. Отметим основные показатели, взятые нами для анализа.

Показатель потенциала группы – показатель субъективного восприятия членами группы и экспертами уровня выраженности потенциального свойства группы. Показатель формируется по 10-балльной шкале на основе предварительной анкеты и мнения экспертов (наблюдателей).

Итоговый результат – показатель уровня достижения групповой цели, а также уровень индивидуального вклада в общий успех. Показатель формируется по 10-балльной шкале на основе самооценок участников эксперимента и мнения экспертов (наблюдателей).

Дельта эффективности группы – определяется как разница между итоговым показателем и показателем потенциала группы.

Время выполнения задания – общее время выполнения задания.

Показатели лидерства в группе:

- средняя оценка лидерства в группе – показатель актуального лидерства в группе всех ее участников. Показатель рассчитывается по 10-балльной шкале как среднее значение оценок участников и оценок экспертов;
- количество лидеров в группе – количество участников, набравших по результатам интегрированной оценки актуального лидерства более 5,5 балла (с учетом мнения всех участников и экспертов);
- самая высокая оценка выраженности лидерства – показатель участника, получившего наивысшую оценку выраженности лидерства.

Задание 1. Задание направленно на исследование динамики потенциала группы, связанной со способностью группы выработать совместное решение в условиях неполных данных (неопределенности). Основные результаты эксперимента отражены в табл. 1.

Таблица 1

Основные результаты социально-психологического эксперимента по анализу динамики потенциального свойства группы – задание 1

№ группы	Потенциал группы	Итоговый результат	Дельта эффективности (3–2)	Время выполнения задания	Средняя оценка лидерства	Кол-во лидеров в группе	Самая высокая оценка лидерства
1	2	3	4	5	6	7	8
1	5,7	6,2	0,5	6,4	3,3	2	7,3
2	4,7	6,6	1,9	4,7	3,1	1	7,7
3	2,7	2,6	–0,1	5,1	3,1	2	7,7
4	3,7	6,0	2,3	3,9	3,5	3	7,8
5	4,3	5,2	0,9	3,7	3,2	1	6,0
6	4,7	6,5	1,8	2,1	3,6	1	7,0
7	4,0	5,5	1,5	4,0	3,7	1	6,0
8	3,9	4,7	0,8	2,5	2,1	1	6,7
9	4,4	5,8	1,4	12,5	3,2	1	7,7
10	3,9	5,4	1,5	4,3	3,7	2	6,0
11	4,1	5,7	1,6	4,0	3,3	1	6,3
12	5,5	6,0	0,5	2,8	3,9	1	8,7
сред. значение	**4,3**	**5,5**	**1,2**	**4,7**	**3,3**	**1,4**	**7,1**

Корреляционный анализ выявил положительную корреляцию (0,365) показателей *эффективности* (3) и *средней оценки лидерства* (6), что, при отсутствии явной корреляционной связи с показателями индивидуального лидерства, можно трактовать следующим образом: способность группы проявлять эффективность при решении задачи с неполными данными напрямую зависит от активной – лидерской позиции всех ее участников. Лидерство отдельных участников группы оказывает незначительное влияние только на время выполнения задания (корреляция 5:8 = 0,213), в наибольшей степени эта взаимосвязь наблюдается при сравнении времени 2-го такта выполнения задания (основное время активности группы) и показателя индивидуального лидерства (0,331). Дольше всего выполняла задание группа № 9, в которой лидировал один участник, показатель лидерства которого один из самых высоких (7,7) среди лидеров всех групп, а среднее лидерство всех участников этой группы – ниже среднего значения всех групп эксперимента.

Наибольшая отрицательная корреляция (–0,342) обнаружена между показателями: время 1-го такта (время включения в работу большинства участников группы) и лидерство участников групповой работы. Группы с самыми высокими показателями лидерства участников – 7, 10, 12 – показали низкое время выполнения задания – ниже среднего. При этом в груп-

пе № 12, в которой выявлен наибольший показатель командного лидерства участников, лидировал один участник, показатель которого также был самый высокий, однако активность всей группы при однозначном лидерстве одного позволило группе быстро справиться с заданием.

Задание 2. Задание направленно на исследование динамики потенциала группы, связанной со способностью группы оперативно включиться в выполнение новой работы, требующей аккуратности каждого, согласованности действий и взаимопомощи в условиях ограниченного времени. Основные результаты эксперимента отражены в табл. 2.

Таблица 2

Основные результаты социально-психологического эксперимента по анализу динамики потенциального свойства группы – задание 2

№ группы	Потенциал группы	Итоговый результат	Дельта эффективности (3 – 2)	Время выполнения задания[1]	Средняя оценка лидерства	Кол-во лидеров в группе	Самая высокая оценка лидерства
1	2	3	4	5	6	7	8
1	5,9	7,1	1,2	5,0	4,3	3	7,0
2	4,7	5,3	0,6	5,0	3,2	0	5,0
3	3,0	6,6	3,6	5,0	3,8	2	7,2
4	4,1	5,3	1,2	5,0	3,9	2	6,8
11	4,6	6,7	2,1	5,0	3,0	0	4,0
12	5,9	4,9	–1,0	5,0	3,9	1	6,3
сред. значение	**4,7**	**6,0**	**1,3**	**5,0**	**3,7**	**1,3**	**6,1**

[1] Время выполнения задания было ограничено 5 минутами.

Корреляционный анализ выявил положительную корреляцию (0,382) показателей *эффективности* (3) и *количества лидеров в группе* (7), что объясняется повышенной напряженностью при выполнении работы в условиях ограниченного времени. Это напряжение может снижать лидерское вмешательство, направленное на организацию совместных действий и взаимопомощи. Лучший результат показала группа № 1 с наибольшим числом явных лидеров, которые организовали около себя микрогруппы, руководили индивидуальной работой, подбадривали других, что позволило достичь лучшего результата по сравнению с другими группами. Наибольший прирост эффективности (3,6) и неплохой итоговый результат (6,6) показала также группа № 3, обладающая на момент начала испытания самым низким потенциалом (3,0), однако наличие в этой группе двух явных лидеров позволило ей быстро сконцентрироваться на решении задачи. Работа в этой группе отличалась наставнической позицией лидеров, объясняющих наиболее эффективные способы выполнения задания,

что немного снизило темп работы, но создало деловой, продуктивный настрой, что в итоге дало неплохие результаты.

Самая слабая группа (группа № 12) с одним лидером, выраженность лидерства которого была незначительной (6,3), пребывала в растерянности, чему способствовал и сам лидер, транслируя свою неуверенность и сомнения, поэтому ее потенциал, один из самых высоких изначально, даже снизился (на 1,0). Отсутствие явных лидеров в группе № 11 и в целом невысокие показатели лидерства в этой группе, напротив, привели к парадоксально высоким результатам. Группа без лидера добилась одного из самых лучших показателей эффективности работы (6,7). Что позволяет сделать общий вывод относительно рассматриваемого потенциального свойства группы: дело не в количестве лидеров в группе и силе выраженности лидерства, а в особенностях взаимодействия участников групп. Задание данного эксперимента отличается от других наибольшим акцентом на индивидуальный результат каждого – вклад каждого в общий результат имел решающее значение. В этой ситуации лидерство или создавало организующий и вдохновляющий эффект (как в группе 1), или мешало индивидуальной работе, вносило неразбериху и напряженность различными организующими и не референтными вводными (как в группах 12 и 4).

Задание 3. Задание направленно на исследование динамики потенциала группы, связанной со способностью группы выработать согласованное решение. Основные результаты эксперимента отражены в табл. 3.

Таблица 3

Основные результаты социально-психологического эксперимента по анализу динамики потенциального свойства группы – задание 3

№ группы	Потенциал группы	Итоговый результат	Дельта эффективности (3 – 2)	Время выполнения задания	Средняя оценка лидерства	Кол-во лидеров в группе	Самая высокая оценка лидерства
1	2	3	4	5	6	7	8
1	6,0	7,3	1,3	10,5	5,7	6	7,7
2	4,7	6,0	1,3	7,9	3,7	2	7,0
3	3,4	5,4	2,0	6,3	5,0	3	8,4
4	4,3	7,3	3,0	9,3	5,1	4	7,7
5	4,6	5,3	0,7	6,0	4,5	1	7,0
7	4,4	5,8	1,4	3,7	4,3	1	7,3
8	4,2	4,6	0,4	3,0	4,1	2	7,3
10	4,4	7,1	2,7	5,2	4,5	3	7,7
сред. значение	**4,5**	**6,1**	**1,6**	**6,5**	**4,6**	**2,8**	**7,5**

По итогам выполнения данного задания мы видим высокую корреляцию показателей лидерства и показателей эффективности. Высокая положительная корреляция (0,718) установлена между показателями *итогового результата* (3) и *количеством лидеров в группе* (7), также значимая корреляция (0,568) отмечается между показателями *дельты эффективности* (4) и *лучшими показателями выраженности лидерства* (8). Задание этого эксперимента характеризуется необходимостью вести активное групповое обсуждение, что невозможно без лидерства отдельных ее участников. Конструктивное лидерство на основе демократического типа влияния будет способствовать необходимой генерации идей и в результате приведет группу к решению задачи. Учитывая лабораторный характер эксперимента, когда за действиями участников группы открыто наблюдали эксперты, лидеры групп в основном проявляли именно конструктивные методы взаимодействия, поэтому группы с наибольшем количеством лидеров (группы 1 и 4) показали лучший результат.

Другой важный корреляционный эффект – высокая положительная корреляция показателей времени выполнения задания и лидерства в группе: *общего времени выполнения задания* и *количества лидеров* (0,768); *общего времени* и *средней оценки лидерства в группе* (0,626). Отличительной особенностью эффективной командной работы и ее неоднозначной характеристикой является высокая продолжительность времени, которое ей требуется для выработки согласованного решения, учитывая, что команда внимательно относится к мнению каждого, не избегает обсуждений и дискуссий по разногласиям. Ускорить формирование командной договороспособности могут жесткие проявления лидерства самого авторитетного участника группы. В лабораторном эксперименте такого эффекта в большинстве групп мы не наблюдали. Однако именно определенные авторитарные черты лидеров 7-й и, особенно, 8-й групп значительно ускорили работу, но за счет качества выработанного группового решения, которое было слабо обоснованным или вовсе нелогичным.

Задание 4. Задание направленно на исследование динамики потенциала группы, связанной со способностью участников группы слаженно взаимодействовать, осуществлять единое согласованное действие. Основные результаты эксперимента отражены в табл. 4.

Таблица 4

Основные результаты социально-психологического эксперимента по анализу динамики потенциального свойства группы – задание 4

№ группы	Потенциал группы	Итоговый результат	Дельта эффективности (3 – 2)	Время выполнения задания	Средняя оценка лидерства	Кол-во лидеров в группе	Самая высокая оценка лидерства
1	2	3	4	5	6	7	8
3	3,1	8,0	4,9	5,0	5,3	4	7,3
4	4,1	7,0	2,9	8,7	5,4	5	7,8
5	4,4	6,6	2,2	5,0	4,2	1	5,7
6	4,9	8,3	3,4	5,0	5,0	3	6,3
7	4,3	7,2	2,9	6,4	4,4	2	7,3
8	3,9	7,2	3,3	3,2	4,1	2	7,0
9	4,5	7,4	2,9	6,5	4,4	3	7,0
10	4,4	8,9	4,5	2,8	4,4	1	6,7
11	4,3	5,9	1,6	6,5	4,9	2	6,0
12	5,7	7,9	2,2	5,1	5,1	4	7,0
сред. значение	**4,4**	**7,4**	**3,1**	**5,4**	**4,7**	**2,7**	**6,8**

В данном задании в группе в наибольшей степени проявляется «мы-чувство» – фактор, объединяющий группу, превращающий ее в слаженную команду. Без согласованных действий и максимальной сосредоточенности и включенности каждого в общую работу выполнение этого задания невозможно, поэтому итоговые оценки, полученные группами за выполнение задания, оказались наиболее высокими по сравнению с другими заданиями эксперимента. При такой особенности групповой работы, когда необходима активная позиция каждого, повышается и роль лидера, призванного координировать общие усилия. Вот почему лучший результат показала группа № 10 с одним лидером, которому другие не мешали осуществлять руководство совместным действием. Другая группа с одним лидером (группа № 5) также неплохо справлялась с заданием, показав итоговое время ниже среднего, однако на эффективность работы группы оказала влияние невысокая выраженность лидерства единственного руководителя (5,7 балла) и общий уровень лидерства в группе, который оказался ниже среднего. Группа № 11, показавшая худший итоговый результат, также отличалась невысокими показателями лидерства двух участников, которые взялись совместно управлять процессом выполнения задания. Группы с наибольшим количеством участников-лидеров (4-5 человек) показали в целом неплохие результаты, однако скорость выполнения задания этими группами была невысокой. Дольше всех выполняла задание группа № 4, в которой было 5 лидеров – половина всех участников.

Наибольшая положительная корреляция рассматриваемых показателей обнаружена между *временем выполнения задания* и *количеством лидеров в группе* (0,584), что подтверждает наши предположения о том, что значительное количество лидеров в группе может тормозить работу, при выполнении которой требуется согласованность действий каждого с другими и слаженность общих усилий. Значительная положительная корреляция между *временем выполнения задания* и *средним показателем командного лидерства в группе* (0,509) обращает наше внимание на то, что активность каждого участника группы при выполнении подобных заданий должна быть умеренной.

Общие выводы о влиянии лидерства на развитие потенциального свойства группы:

- на эффективность групповой работы при решении задач с неполными данными оказывает влияние не индивидуальное, а командное лидерство – активность большинства участников группы; индивидуальное лидерство при решении подобных групповых задач влияет на продолжительность решения задачи: чем больше индивидуального лидерства, тем дольше решение задачи; высокая активность участников группы ускоряет решение задачи;
- на эффективность групповой работы при решении задач, связанных с необходимостью высокого индивидуального вклада каждого участника группы при ограниченном времени, влияет умение лидеров снимать напряжение в группе, организовать работу таким образом, чтобы не тормозить активность участников, поддерживать их при возникновении трудностей, проявлять наставничество; количество лидеров в группе при решении подобных задач может оказывать существенное влияние на мобилизацию усилий группы – за счет создания микрогрупп наставничества, а также на ускорение времени включения в работу всех участников группы;
- на эффективность групповой работы при решении задач по выработке согласованного общего решения оказывает существенное влияние сила лидерства в группе (количество явных лидеров и их активность) при условии следования демократичному типу взаимодействия, использования конструктивных приемов лидерства; лидерство в группе оказывает существенное влияние на продолжительность решения подобных групповых задач: демократический тип влияния лидера на группу замедляет ее работу, а авторитарное лидерство ускоряет работу, но при этом может пострадать качество итогового решения;
- на эффективность групповой работы при решении задач на слаженность оказывает существенное влияние сила лидерства тех ее участников, которые взяли на себя руководство выполнением задания – координацию общих усилий; при этом значение имеет количество явных лидеров в группе: чем больше лидеров, тем дольше время выполнения задания; наиболее эффективный вариант выполнения подобных заданий – один

сильный лидер в группе и умеренная активность каждого участника, что также регулируется лидерским влиянием.

Список литературы

1. Cabeza-Erikson I. Development of leadership capacities as a strategic factor for sustainability / I. Cabeza-Erikson, K. Edwards, T. Van Brabant. – Karlskrona: Blekinge Tekniska Höogskola, 2008. – 77 p.

2. Hashimy S. Q. Nurturing Leadership and Capacity Building for Success: Empowering Growth / S. Q. Hashimy, A. Jahromi, M. Hamza, I. Naaz // International Journal of Rehabilitation and Special Education. – 2023. – Vol. 3, is. 2. – P. 33–46. DOI: 10.48165/ijrse.2023.3.2.5

3. Комаров, В. В. Подход к анализу динамики развития потенциальных свойств человека и общности / В. В. Комаров // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Познание. – 2023. – № 9. – С. 28–34. DOI: 10.37882/2500-3682.2023.08.04

4. Чемерс, М. М. Эффективность лидерства: функциональная, конструктивистская и эмпирическая концепции / М. М. Чемерс // Лидерство и власть. Процессы идентичности в группах и организациях / под ред. Д. А. Книппенберга, М. А. Хогга; пер. с англ. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2012. – С. 17–37.

УДК 374.1

АНСКУЛИНГ: СВОБОДА И БЕЗОТВЕТСТВЕННОСТЬ? РАЗМЫШЛЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ОСМЫСЛЕНИЯ РАБОТЫ И. ИЛЛИЧА «ОСВОБОЖДЕНИЕ ОТ ШКОЛ. ПРОПОРЦИОНАЛЬНОСТЬ И СОВРЕМЕННЫЙ МИР»

В. В. Коренева
Сибирский федеральный университет (Россия)

Анскулинг – это от английского un – «не» и schooling – «школа», то есть «не школа». Или, по-другому «свобода от школы». В анскулинге ребенок ничему не учится целенаправленно, а задает вопросы и самостоятельно ищет на них ответы, получая таким образом знания. На что это похоже? На домашнее обучение, скажете вы – и будете не правы. Давайте разбираться.

Анскулинг зародился в США в 70-е годы XX века и стал настоящей философией. 70-е годы породили поколение интеллектуалов, которые бросили вызов современности. Одним из таких был Иван Иллич – социальный философ, аналитик и критик современного мира. И. Иллич критиковал **современную школьную систему** как институт дегуманизации и отчуждения. По Илличу, учащиеся, погруженные в государственную систему образования, путают процесс и сущность. В школах они не получают образование, потому что цель сдвинулась с практического интеллектуального развития на посещение школы. В результате они получают не компетентность и знание, а факт окончания школы, диплом. Также И. Иллич считает, что в школах происходит формирование общества потребителей из-за ритуального характера школьного обучения. В 2006 году была опубликована единственная книга И. Иллича в русском переводе – **«Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир»** [5], в которой он подчеркивает наличие у школ скрытой программы. Многое из того, чему там учат, не имеет ничего общего с формальным содержанием уроков. Школы имеют тенденцию к насаждению среди детей того, что И. Иллич назвал «пассивным потреблением» [5], некритичного восприятия существующего общественного порядка, вырабатываемого самой природой дисциплины и организационных форм, в которые поставлены учащиеся. Уроки такого рода преподаются неосознанно; они неявно присутствуют в школьной организации и распорядке дня. Скрытая программа учит детей тому, что их роль в жизни – знать свое место». Иван Иллич выступает за бесшкольное общество. «Обязательное образование, – подчеркивает он, – является сравнительно недавним изобретением, с какой стати оно должно восприниматься как нечто неизбежное? Коль скоро школа не обеспечивает равенства или не дает простора для творческих способностей

© Коренева В. В., 2025

личности, то почему не покончить с ней в тех формах, в каких она сейчас существует»? [5] Образование, утверждает И. Иллич, должно открыть для каждого, кто хочет учиться, доступ к имеющимся для этого ресурсам – независимо от его возраста. Такая система образования должна позволить широко распространять знания, не ограничиваясь лишь кругом специалистов. Учащиеся должны не следовать стандартной программе, а выбирать на свой вкус то, что будут изучать. И. Иллич не призывал к закрытию школ, а отказывал им в праве на монополию в образовании, что породило осмысление разных форм обучения [5].

Итак, говоря об анскулинге, можно сказать, что перевод этого слова с английского будет более интересен в значении «нешколение», от глагола «школить», то есть внушать строгие правила, дрессировать. В России анскулинг не прописан на законодательном уровне. У нас в стране он является незаконным, в отличие от семейного образования – формы обучения, при которой ученики осваивают программы дома и проходят промежуточную аттестацию. Поскольку среднее образование в России является обязательным, то и анскулеры должны получить основное общее образование, то есть закончить 9 классов и сдать ОГЭ по образовательной программе, утвержденной в соответствии с ФГОС (статья 66 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»). Родители обязаны помочь детям получить общее образование согласно статье 63 Семейного кодекса. Этим анскулинг и отличается от семейного образования. Закон позволяет учиться *вне образовательной организации* в форме *семейного образования* или *самообразования* (статья 17 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации») [8]. В статье 58 Федерального закона «Об образовании» написано, что промежуточная аттестация – это право, а не обязанность [8]. Но на практике оказывается, что это важная часть обучения. Если ученик не приходит на промежуточную аттестацию, у него образовывается академическая задолженность. Если ее не погасить, школьника не допустят к обязательной итоговой аттестации (ОГЭ). Кроме того, родителями анскулера могут заинтересоваться органы опеки и попечительства. Но в России все больше родителей выбирают альтернативу школьному обучению. Согласно данным сайта Министерства образования РФ, общее количество «альтернативщиков», отказавшихся от традиционной формы обучения – очной учебы в государственных школах, в 2023 превысило 320 000 человек. И их доля в общем количестве учащихся увеличивается с каждым годом. Возникает вопрос – почему?

Попробуем найти ответы на этот вопрос. По словам Ксении Славщик, специалиста в сфере семейного / дистанционного и школьного образования, «в отличие от традиционных и альтернативных школ, анскулинг предполагает полный отказ от идеи получения среднего образования в рамках какого-либо учреждения. Направляют образовательный процесс, как правило, сами родители, а источником знаний могут служить учебные пособия, видеоуроки. Некоторые и вовсе отказываются от учебников» [4]. Но если **анскулинг – это отказ от обучения по каким-то строгим пра-**

вилам, следования заранее продуманной программе и проверки полученных знаний в виде аттестаций, тогда не совсем понятно – как же ребенок учится? Здесь надо вспомнить про понятие «ведущая деятельность ребенка». Вопрос ведущей деятельности исследовали советские психологи Л. С. Выготский [3], А. Н. Леонтьев [6], Д. Б. Эльконин [2]. Это такая деятельность, за счет которой максимально эффективно развиваются психические процессы и психологические особенности личности. Так, в раннем возрасте детей ведущей называют предметную деятельность, в дошкольном – игровую, а в младшем школьном – учебную. Наверное, каждый дошкольник прибегает к маме с просьбой: «Поиграй со мной!» Потребность ребенка в игре очевидна. Ровно так к 7 годам ребенок, успешно прошедший все предыдущие уровни развития, должен хотеть учиться. Это заложено в нем природой. Именно поэтому мы отдаем детей в школу в этом возрасте. Однако школа не всегда способна поддержать в ребенке это естественное стремление. Анскулинг, напротив, максимально использует желание ребенка учиться. **Считается, что достаточно создать благоприятную среду, в которой ребенок сам захочет получать новые знания**, и следовать интересам ребенка здесь и сейчас. И, конечно, исключить критику. Мамы анскулеров так описывают этот процесс. Например, ребенок увидел на YouTube ролик с химическим опытом. Он прибежал к маме и попросил провести такой же опыт дома. Мама просмотрела ролик, подготовила ингредиенты и повторила эксперимент вместе с ребенком. Одновременно поясняя природу данного химического процесса. Ребенок, увлеченный химией, начнет задавать более сложные вопросы, ответов на которые у мамы уже нет. Тогда она найдет дополнительные видеоматериалы, учебники, энциклопедии или подберет ребенку кружок, где тот сможет сполна удовлетворить свое любопытство. **Родители анскулеров не являются заменой учителей**. Они только помогают детям найти ответы на вопросы. А дети, сталкиваясь с чем-то новым и интересным в обычной жизни, учатся эти вопросы формулировать, работать с полученной информацией и применять ее. Можно сказать, что анскулеров учит сама жизнь. Как тут не вспомнить Гекльберри Финна, который говорил: «Я слишком дорожу своим образованием, чтобы ходить в школу» [7]. Такое обучение работает эффективно потому, что ребенок получает знания своевременно – ровно тогда, когда созрел интерес и соответствующий запрос. А если уж ребенок чем-то увлечен, он будет с большим старанием добывать и усваивать информацию по интересующей его теме. Если сравнить это со школой, то там интересы детей жестко ограничены школьной программой. Часто у школьников отсутствует интерес к какому-то предмету и понимание смысла обучения, потому что школьная программа строго формализована и оторвана от реальной жизни. Кроме того, ребенок может избежать таких неприятных ситуаций, как конфликты в классе, буллинг и др. Кроме того, нарушается принцип человекоразмерной коммуникации. Как пишет Б. Бернстайн [1] в своей книге «Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса»: «Когда задан жесткий темп приобрете-

ния, времени недостаточно, и недостаток времени диктует, какие примеры, иллюстрации, нарративы способствуют приобретению, а также то, какие вопросы могут быть заданы, сколько их может быть задано; объяснение регламентируется тем самым и со стороны пространности, и со стороны формы. Кроме того, жесткий темп приведет, скорее всего, к сокращению речи учеников и предоставит привилегии речи учителей, и ученики примут такое положение дел, поскольку для официального педагогического сообщения остается недостаточно времени. Таким образом, затрагивается глубинная структура педагогической коммуникации как таковая. Скорость определяет ритм коммуникации, а ритмы коммуникации имеют различные модусы. Ритм повествования отличается от ритма анализа, создает принцип коммуникации, совершенно отличный от внутренней структуры коммуникативного принципа, используемого детьми в повседневной жизни. Доминантным модусом человеческой коммуникации является повествование, а не анализ. Мы рассказываем друг другу истории. Таким образом, правило скорости не только воздействует на социальные отношения коммуникации, но и регламентирует внутреннюю логику коммуникации. Правила скорости можно рассматривать как регламентирующие экономию передачи, и поэтому эти правила становятся точкой встречи материальной, дискурсивной и социальной основ передачи. Пространственная и временная сетки создают эксплицитную структуру, грамматику запретов и предписаний, и отклонение от нее является очень заметным. Если ребенок усвоил имплицитную грамматику пространственной и временной сеток, то проблемы контроля становятся не слишком острыми. Разумеется, они не исчезают. Если ребенок не слушается, тогда привилегии отбираются и формулируются эксплицитные правила... Я хотел бы пояснить, что видимые педагогики не обязательно «авторитарны», но они, безусловно, являются позиционными. Контроль призван делать отчетливыми, поддерживать, восстанавливать границы. Однако в случае невидимых педагогик мы можем спросить: в чем же заключается контроль в контексте слабой пространственной и временной сеток, поощряемых личностных проявлений, особенно в контексте, где мы могли бы не без оснований ждать более вероятного возникновения проблем, требующих контроля? Я полагаю, что в этом по видимости мягком семейном контексте контроль осуществляется почти полностью в межличностной коммуникации: в той форме коммуникации, которая строится вокруг полей мотивации и намерения, как их понимают родители. Коммуникация оказывается многослойной. Многослойности коммуникации способствует постепенное смягчение разграничения между тем, что является внутренним для ребенка, и тем, что является для него внешним. Родители поощряют ребенка к тому, чтобы он сделал свое внутреннее публичным, и способствуют этому процессу. Ожидается, что как можно больше чувств, фантазий, страхов и стремлений ребенка сделаются публичными. Надзор над ребенком является тотальным. В этом смысле ребенку трудно спрятаться, так же как и его родителям.

Процесс коммуникации нацелен на то, чтобы сделать невидимое видимым через язык, и этот процесс может быть по-своему патологическим» [1].

В табл. 1 представлены основные положительные и отрицательные стороны анскулинга, которые зачастую связаны в большей степени с мифами или недостатком информации об этом способе обучения.

Таблица 1

Плюсы и минусы анскулинга

Плюсы	Минусы
Ребенок получает знания своевременно – ровно тогда, когда созрел интерес и соответствующий запрос	Могут возникнуть пробелы в знаниях, это может помешать дальнейшему обучению в вузе или профессиональной деятельности
Ребенок не получает лишнюю информацию	Мы не знаем точно, что может пригодиться
Исключает все негативные последствия при погружении детей в среду	Ребенок не социализирован
Ребенок не подвергается гонению со стороны учителя, у которого есть любимчики и отвергаемые	Полная ответственность за образование ребенка ложится на родителей
Работает в своем темпе	Потребуется время на то, чтобы активно помогать ребенку в учебе
	Подойдет не каждому родителю
	Проблемы с аттестацией

Попробуем разобрать минусы анскулинга, прояснив ситуацию. Можно подумать, что если ребенка обучать только тому, что ему интересно в данный момент, то возникнут серьезные пробелы в знаниях. А это может помешать дальнейшему обучению в вузе или профессиональной деятельности. Но на деле это не так. **Существующая статистика показывает, что анскулеры успешно сдают необходимые экзамены и поступают в вузы**. Либо сознательно выбирают не тратить время на высшее образование и успешно проходят только те курсы, которые помогают им в профессии. В современном мире, где новой профессии можно обучиться on line за несколько месяцев, без необходимости тратить 5 лет на диплом, может показаться неактуальным.

Также есть мнение, что дети, не посещающие школу, слабо социализированы. Социализация ребенка – это приобретение навыков, необходимых для успешной жизни в обществе взрослых людей. И анскулеры как раз обладают ими сполна. Этому способствует наличие твердого фундамента в виде семьи, правильное окружение из сверстников с общими интересами и авторитетных взрослых. Фактически анскулинг придерживается принципов теории привязанности. В частности, исключает все негативные

последствия погружения детей в среду, где культивируется ориентация на сверстников, то есть в школу.

Резюмируя, можно говорить, что после анскулинга дети вырастают:

- свободными;
- способными понимать себя, свои цели и следовать им;
- способными к саморазвитию;
- устойчивыми к критике и способными видеть в промахах новые возможности для роста;
- способными создать поддерживающее окружение вокруг себя.

Впрочем, как и любая крайняя форма подхода к обучению, анскулинг имеет свои недостатки и подойдет не каждому ребенку. И абсолютно точно не каждому родителю.

Чтобы успешно внедрять анскулинг в семейную жизнь, надо и самому быть свободным и гибким человеком, хотеть создать для ребенка среду, где тот сам захочет учиться, хотеть находить ответы на вопросы и учить этому своих детей, полностью доверять их природному желанию учиться и обладать смелостью, чтобы противостоять сопротивлению общества. Главная головная боль анскулинга – это сдача государственных экзаменов и получение аттестата. Ведь если ребенок планирует дальнейшее обучение, например, в университете, то взаимодействий с государством не избежать. Так что в конечном итоге родителям приходится обращаться в специализированные центры для сдачи экзаменов. Поэтому кто-то справляется со всеми сложностями, а кто-то понимает, что анскулинг – чересчур радикальное и трудоемкое решение, и приходит к другим формам альтернативного образования: семейное образование, онлайн- и дистанционные школы и другое. Согласно официальному статусу, ребенок будет находиться на семейном обучении, а ответственность за знания и прохождение аттестации ляжет на плечи родителей. Каким способом в данном случае достигнуты результаты, не имеет значения.

Такой подход к обучению, как анскулинг, безусловно имеет место, но подходит он не всем семьям. Стоит разумно оценивать образ жизни и взгляды на мир своей семьи, а также понимать способности и особенности ребенка. Ключ к поиску подходящего способа обучения лежит через осознанность и рефлексию. Анскулинг может хорошо подойти семьям, для которых важнее сохранение психики ребенка, чем получение им установленных обществом и государством обязательных знаний. Еще один важный момент – это компетентность родителей. Способны ли они сопровождать образовательный процесс своего ребенка самостоятельно, есть ли ресурсы – моральные, материальные?

Список литературы

1. Бернстайн, Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Базил Бернстайн. – М.: Просвещение. 2008. – 271с.

2. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.

3. Выготский, Л. С. Проблема возраста // Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982–1984. – Т. 4.

4. Где мои дети? – URL: https://gdemoideti.ru/blog/ru/chto-takoe-anskuling.

5. Иллич, И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир / И. Иллич. – URL: https://royallib.com/book/illich_ivan/ osvobogdenie_ot_shkol_proportsionalnost_i_sovremenniy_mir.html.

6. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1981.

7. Твен, М. Приключения Гекльберри Финна. – URL: https://www.litres.ru/book/mark-twain/priklucheniya-geklberri-finna-129933/ chitat-onlayn/.

8. Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. – URL: https://www.consultant.ru/document/ cons_doc_LAW_140174/.

УДК 378.147.88; 159.9

ГЕНЕРАТИВНЫЙ ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Т. Г. Коржнева, С. Б. Туранов, К. П. Толкачева
Томский политехнический университет (Россия)

Современное образование требует внедрения инновационных технологий, способствующих повышению качества обучения. Одно из перспективных направлений является использование нейросетей для организации проектного обучения. Нейросети, как часть искусственного интеллекта, способны выполнять широкий спектр задач, в том числе обрабатывать и визуализировать данные. Это помогает студентам лучше понять результаты своих изысканий и выявить закономерности, которые могут быть неочевидны при простом анализе.

В данной работе рассматривается влияние нейросетей на творческий процесс, обучение и взаимодействие в образовательной среде, также показано, что технологии преобразования текста в изображение, позволяют быстро создавать различные варианты на основе уже существующих дизайнов и показывают эффективность внедрения в стадию концептуального инженерного проектирования.

Концептуальное проектирование является элементом проектно-исследовательской работы студентов, а также одной из ключевых стадий в инженерной деятельности, которая требует не только технических навыков, но и креативного мышления. Процесс генерации концепции должен учитывать множество критериев, таких как актуальность, стоимость, эстетика, эргономика, функциональность, способ производства и утилизации. Основная задача концептуального проектирования заключается в создании решения, которое уравновешивает эти критерии.

Концептуальный дизайн должен содержать два типа шагов: дивергентный, на котором генерируются альтернативные концепции, и конвергентный, на котором они оцениваются и выбираются [1–2].

На начальной стадии проектирования происходит выработка массива вариантов, а также принимаются решения, определяющие последующий облик изделия и показывающие принцип закладываемой логики и функционала. Процесс проектирования часто включает в себя множество итераций, где студенты могут изменять и развивать идеи, чтобы комплексно исследовать потенциальные возможности дизайна изделия и предлагать решения в ответ на требования технического задания. Однако такие проблемы, как необходимость формулирования конкретных решений на ранних стадиях, поддержание непрерывной генерации идей и творческие блоки,

© Коржнева Т. Г., Туранов С. Б., Толкачева К. П., 2025

обычно возникают из-за отсутствия вдохновения, визуальной насмотренности у студентов, что препятствует их творчеству и затрудняет процесс проектирования.

Поскольку вдохновение вызывается внешними триггерами, а не инициируется лично, студенты в таких областях, как инженерное проектирование, дизайн и наука, обычно черпают вдохновение из творческих стимулов для повышения своей креативности. Творческие стимулы являются внешним триггером вдохновения, направленным на увеличение объема доступной информации в процессе концептуального проектирования и помогающим учащимся выдвигать новые предложения по дизайну.

Творческие стимулы с модальностями текст и изображение могут пробудить интерес и внутреннюю мотивацию учащихся во время процесса проектирования, тем самым помогая им войти в состояние деятельности, характеризующееся высокомотивированными и поглощенными переживаниями. Полная вовлеченность, вызванная стимулами, важна, поскольку она не только повышает уверенность студентов в своей способности решить текущую задачу проектирования, но и максимально раскрывает их творческий потенциал, помогает повысить беглость идей, сузить проблемное пространство и сосредоточиться на конкретных аспектах [2].

Чтобы получить текстовые и визуальные стимулы, студенты часто используют поисковые системы и платформы, извлекают соответствующие концепции или принципы из патентов, научных статей и других источников. Тем не менее традиционные процессы проектирования и инженерии ориентированы на человека и требуют его экспертной позиции, включающей научные, интуитивные, экспериментальные и творческие методы.

Что касается конвергентной фазы концептуального проектирования, отсутствие явных стандартов оценки препятствует интуитивному суждению студентов о новизне и практичности идей. Более того, по мере углубления фиксации на дизайне студенты склонны выборочно игнорировать проблемы в своих идеях, что затрудняет итерацию и оптимизацию идей. Творческие стимулы существующих примеров дизайна служат для студентов справочной информацией для выявления недостатков и дефектов в их текущих идеях.

Исследования [3] влияния стимулов различных модальностей и их комбинаций на поведение и когнитивные модели студентов в различных фазах концептуальной деятельности показывают, что изображения более эффективны для побуждения студентов к генерации идей из задачи проектирования (больше новых ссылок на идеи), в то время как тексты помогают вспоминать знания и стимулируют студентов находить новые решения посредством когнитивной ассоциации (больше косвенных связей). Кроме того, текстовые стимулы усиливают новизну идей, но не влияют на практичность.

В этом контексте внедрение нейросетей в образовательный процесс, связанный с необходимостью проектирования, является важной и перспективной задачей.

Генеративные модели искусственного интеллекта (ИИ) пережили весьма динамичное развитие в нескольких областях в последние годы. ИИ – это общее название компьютерных алгоритмов, которые имитируют умственные процессы или действия [4–5]. В частности, модели ИИ Text-to-Image стали значимым событием в 2022 году, радикально изменив графический дизайн и визуальные дисциплины. Хотя развитие данного направления находится на ранних стадиях, инженерные приложения на основе ИИ уже позволяют работать с неоднозначными параметрами проектирования и решать сложные инженерные проблемы, что меняет традиционные подходы к проектированию, ориентированные на человека [6].

Преимуществом использования генерации изображения на основе текста является возможность визуализации идей на ранних этапах проектирования. Технология позволяет быстро получить изображения, которые можно использовать для презентаций, обсуждений и сбора отзывов. Это особенно полезно в междисциплинарных командах, где важно донести идею, обойтись без сложных графических редакторов и уделить больше времени обсуждению концепций. Вторым значительным аспектом является возможность создания нестандартных решений и расширение креативности. Генеративные модели могут предложить неожиданные вариации, которые проектировщик, возможно, не рассматривал. Это открывает новые возможности и может привести к созданию уникальных инженерных концептов.

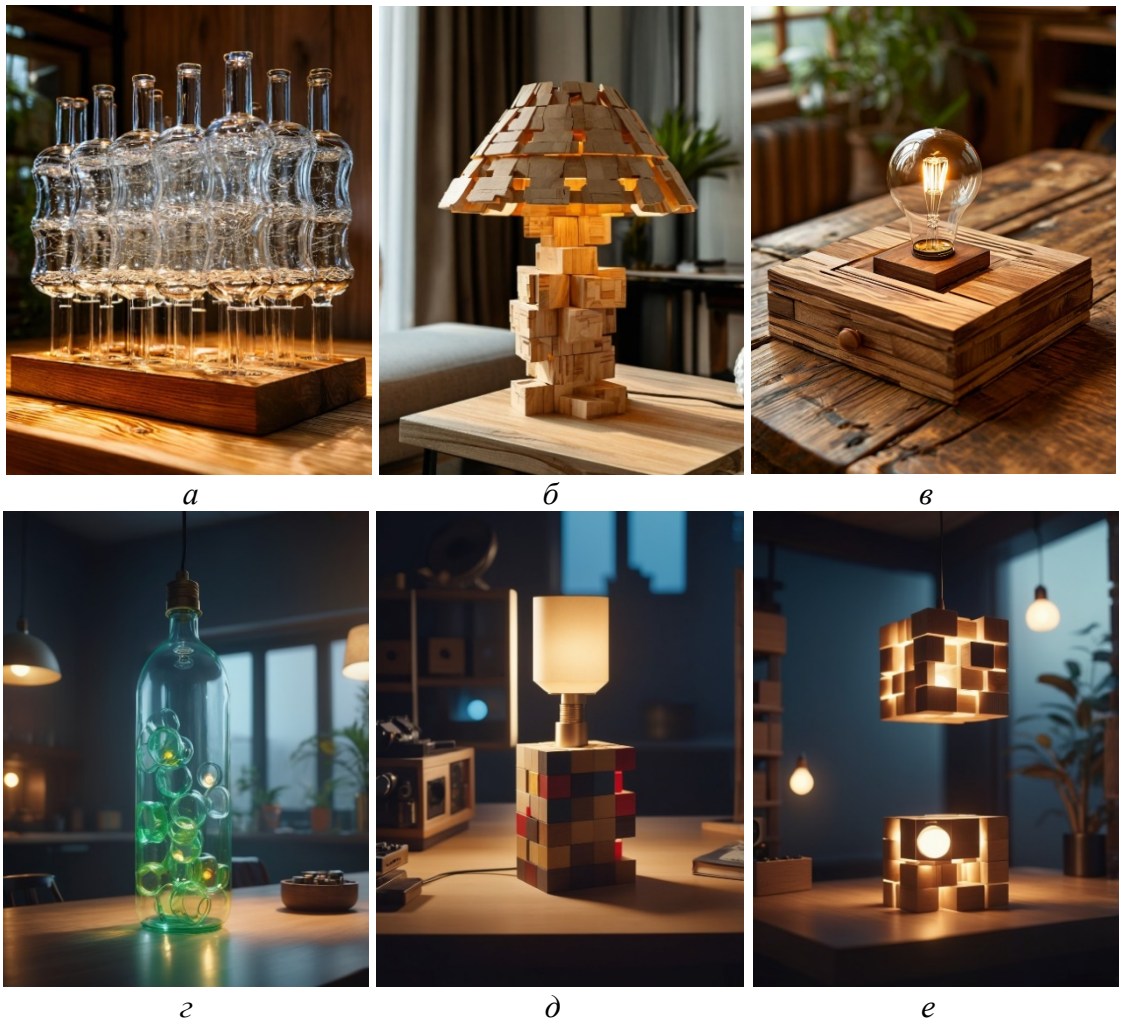
В данной работе рассмотрен учебный кейс практического применения модели ИИ Text-to-Image по дисциплине «Источники излучения, световые и оптические приборы» направления «Оптотехника», где студентам предлагается собрать макет светового прибора по изображению, сгенерированному нейросетью.

Формулировка промпта, текстового запроса к нейросети на создание изображения, является важным этапом для достижения наилучших результатов. В нем содержится техническое задание: описаны ключевые особенности изображения, которое желаемо получить на выходе. После анализа сгенерированных изображений с точки зрения возможности их технической реализации студенты должны воспроизвести внешний вид прибора и описать его функциональные особенности.

При анализе изображения проверяются теоретические знания студентов. Не понимая процессы и особенности сборки светового прибора, они не смогут принять верное решение о реализации предложенного задания. Процесс обучения становится более интерактивным и современным, что может повысить мотивацию студентов.

Несмотря на очевидные достоинства данного подхода, он обладает существенным недостатком. Качество, точность и, главное, реализуемость проекта сильно зависят от выбранной нейросети и детализации промта. Это может привести к недопониманию или ошибкам при сборке световых приборов. Поэтому преподаватель обязательно должен проверять предложенное изображение на реализуемость и адекватность. Так, для пробной

генерации в различные нейросети типа «text-to-image» были подготовлены простые запросы: светильник из пластиковых бутылок (рис. 1, *а*, *г*), светильник из деревянных брусков (рис. 1, *б*, *д*), дизайнерский светильник из дерева (рис. 1, *в*, *е*).



а *б* *в*

г *д* *е*

Рис. 1. Изображения, сгенерированные нейросетью «Шедеврум»

Проанализировав полученные результаты, можно увидеть, что некоторые изображения световых приборов (рис. 1, *а*, *г*) невозможно или крайне сложно реализовать силами студентов. Тем не менее остальные дизайны вполне пригодны для работы и обладают определенной уникальностью.

Однако полученные визуализации не могут быть панацеей, поскольку преждевременное ознакомление студентов с конкретными концепциями продукта может привести к снижению разнообразия идей.

Таким образом, использование нейросетей для генерации изображений в образовательных целях открывает новые горизонты для практического обучения. Несмотря на некоторые недостатки и ограничения, такой подход может значительно повысить интерес студентов и углубить их понимание предмета. Важно учитывать технические и этические аспекты,

чтобы максимально эффективно интегрировать технологии в образовательный процесс.

Являясь совсем новой технологией, модели ИИ Text-to-Image едва изучены с академической точки зрения и слабо внедрены в промышленность [3–5]. Тем не менее в процессе концептуального проектирования нет универсально применимых стимулов, и их эффективность зависит от таких факторов, как цели проектирования и текущая фаза проектирования. Представленный опыт имеет практическое применение и указывает направление будущих исследований, подчеркивает необходимость адаптированных стратегий стимулирования в проектном образовании.

Список литературы

1. Liu, Y.-C. Towards an ‘ideal’ approach for concept generation / Y.-C. Liu, A. Chakrabarti, T. Bligh // Design Studies. – 2003. – Vol. 24 (4). – P. 341–355. – DOI: 10.1016/S0142-694X(03)00003-6

2. Alcaide-Marzal, J. Computers as co-creative assistants. A comparative study on the use of text-to-image AI models for computer aided conceptual design / Jorge Alcaide-Marzal, Jose Antonio Diego-Mas // Computers in Industry. – 2025. – Vol. 164. – DOI: 10.1016/j.compind.2024.104168

3. Chen, P. Modality and fidelity: understanding how creative stimulus combinations impact design outcomes and process across different conceptual design phases / Pei Chen, Zhuoshu Li, Yexinrui Wu, Hongbo Zhang, Jiaxuan Zhou, Lingyun Sun // Thinking skills and creativity, 2024. – DOI: 10.1016/j.tsc.2024.101657

4. Yüksel, N. Review of artificial intelligence applications in engineering design perspective / Nurullah Yüksel, Hüseyin Rıza Börklü, Hüseyin Kürşad Sezer, Olcay Ersel Canyurt // Engineering applications of artificial intelligence. – 2023. – Vol. 118. – DOI: 10.1016/j.engappai.2022.105697

5. Oppenlaender, J. The creativity of text-to-image generation / Jonas Oppenlaender // Academic Mindtrek'22: Proceedings of the 25th international Academic Mindtrek Conference, 2022. – P. 192–202. – DOI: 10.1145/3569219.3569352

6. Verganti, R. Innovation and design in the age of artificial intelligence / R. Verganti, L. Vendraminelli, M. Iansiti // Prod. Innov. Manage. – 2020. – Vol. 37 (3). – P. 212–227. – DOI: 10.1111/jpim.12523

7. Овчаренко, М. С. Перспективы применения нейронных сетей в научно-педагогической практике / М. С. Овчаренко // Перспективные фундаментальные исследования и научные методы: сб. ст. междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, август 2023 г. – СПб.: МИПИ им. Ломоносова, 2023. – С. 12–17.

УДК 159.942

ЭМПАТИЯ И АФФИЛИАЦИЯ В ПРИЗМЕ ОТНОШЕНИЙ ЧЕЛОВЕКА С МИРОМ

Е. В. Котова
Академия гражданской защиты МЧС России (Россия)

На современном этапе развития общества все чаще наблюдаются значительные изменения в сфере духовной, политической, культурной, социально-экономической жизни общества. Вникая в суть современной системы жизнедеятельности субъекта, вглядываясь в систему идеалов, культурных и духовных ценностей, декларируемых в обществе, мы можем заметить, что эмоциональная и ценностно-смысловая стороны находится в состоянии упадка и кризиса. Данная статья посвящена психологическим конструктам «эмпатия» и «аффилиация», их содержательным характеристикам, значению в жизни отдельного человека.

Психология как наука на данном этапе своего развития имеет одно из приоритетных направлений – изучение эмоциональной сферы личности, данная тенденция наблюдается как в отечественных трудах, так и в работах зарубежных авторов [1]. В указанном исследовательском спектре находятся и вопросы изучения эмпатии как сложного психологического феномена. Этот интерес во многом обусловлен такими аспектами общественной жизни, как противоречия в политике, экономике, культурно-исторических вопросах и т. д. Все более явным во всех сферах жизнедеятельности становится процесс, при котором идеи эгоцентрической направленности становятся одними из основных. Психологические феномены, такие как спокойствие, принятие, сочувствие, толерантность, нужны и должны быть сформированы у каждого субъекта социального взаимодействия.

Однако некоторые современные тенденции развития общества указывают на то, что новое поколение имеет склонность считать эмпатию помехой рациональному мышлению. Другая сторона вопроса: без способности сопереживать невозможна эффективная коммуникация. Эмпатия в начале своего развития обусловлена общечеловеческой способностью к одной из простейших форм сочувствия, в некотором смысле основанной на том, что сопереживающий перенес на определенном этапе жизни чувства или ситуации сходные с теми, которые переживает партнер по общению. Для развития указанной способности человеку необходим опыт, полученный от ближайшего социального окружения, от семьи; позже, при достаточно грамотном его использовании, упрощается система взаимодействия с окружающими с людьми. При этом стоит отметить, что повышение уровня эмпатии как способности к сопереживанию может помочь в разрешении конфликтов в личностной, социальной и профессиональной сфере.

© Котова Е. В., 2025

Многозначность термина «эмпатия» порой заставляет исследователей использовать более конкретные, по их мнению, понятия: «идентификация», «сопереживание», «готовность к сочувствию» и др. [2]. Вначале смысл термина «эмпатия» был буквальным: вчувствование – явление эмоциональное, и, следовательно, эмпатия – это различные эмоциональные реакции на состояние другого. В концепциях эмпатии как эмоционального переживания может идти речь о различных вариантах эмпатии, которые иногда разъясняются как уровни ее развития.

В начале 1940-х годов эмпатия воспринималась как часть эмоциональной сферы, а эмпатийность – как личностная особенность. При таком подходе подчеркивается ее динамический, процессуальный и фазовый характер. Характеристики эмпатического процесса базируются на принципе глобального доверия к человеку. Эмпатия рассматривается в качестве особой эмпатической реакции в ответ на стимул и определяется как способность или свойство личности, имеющее сложную аффективно-когнитивно-поведенческую природу.

В совокупности социально-психологических способностей индивида представлена аффилиация как потребность человека создать и сохранить эмоционально положительные отношения с людьми, окружающими. Потребность человека в дружбе, любви и общении появляется в процессе взаимодействия в первичных институтах социализации. Позитивные отношения с окружающими помогают человеку выйти из деструктивных состояний и сформировать эмоциональное и психологическое благополучие. Данная потребность актуализируется, когда человек попадает в негативные ситуации, и помогает нивелировать их последствия, в частности, такие как тревога и неуверенность в собственных силах. Блокирование же аффилиации может породить чувство одиночества и бессилия и даже вызвать состояние фрустрации. Термин «аффилиация» образован от английского слова «affiliation», что значит «присоединять, присоединяться».

В психологической литературе выделяют два типа аффилиации: низкую и высокую. Чаще данные феномены встречаются в смешанном виде. Интровертам присущ низкий уровень аффилиации. Такие люди приходят в состояние душевного равновесия только наедине с собой, им некомфортно находиться в шумной компании, для них очень важны личные границы. Продолжительное взаимодействие с другими отнимает у них много сил. Они получают удовольствие от чтения книг, прогулок в одиночестве, просмотра фильмов. Им гораздо проще поддерживать отношения с узким кругом людей, чем постоянно заводить новые знакомства. Экстраверты же, наоборот, имеют высокий уровень аффилиации. Эти люди очень открыты и общительны, они не могут долго находиться в одиночестве. Экстраверт заряжается от окружающих. Он разговорчив, любит делиться своими мыслями с другими. Ему постоянно нужно менять местоположение и окружение.

Также в психологии существует понятие «аффилиационный мотив», оно означает, что индивид поддерживает отношения только такого уровня

неформальности, которая устраивает его и не вызывает дискомфорта. Цели бывают разные: попытка произвести впечатление, оказать мощное влияние или сформировать некоторую форму отношений. Аффилиационные мотивы становятся все более актуальными в процессе общения людей. Эти мотивы проявляются в основном в стремлении человека установить хорошие, позитивные отношения с другими личностями. Внутренне он действует как лояльность и чувство привязанности, но внешне проявляется в общении и сотрудничестве с другими людьми, стремлении быть рядом с партнером для установления связи. Любовь – это высшая духовная форма проявления аффилиационных мотивов. Преобладание мотива аффилиации индивида определяет стиль общения с другими индивидами, который характеризуется легкостью, уверенностью, смелостью и открытостью. Высокий уровень аффилиации может проявляться в озабоченности субъекта установлением, поддержанием дружеских отношений или восстановлением ранее разрушенных отношений с другими.

В психологии аффилиация и ее мотивы измеряются, например, с помощью метода Мехрабиана. Проективный метод более надежен, но по причине сложности интерпретации и обработки используется тест. Его шкала делится на 2 части, одна из которых предназначена для оценки силы желания общаться, а другая – страха быть отвергнутым. Если тест показал средние баллы мотивации, то о предполагаемом социальном поведении и переживаниях человека нельзя сказать ничего конкретного.

Основываясь на расчете уровня аффилиации, можно, например, выбирать профессию. Для представителей профессий, связанных с непосредственным взаимодействием с человеком, аффилиация должна быть одной из ведущих потребностей. Групповая аффилиация – это желание небольшой группы стать элементом чего-то большего, присоединиться к большой группе, разделить ее культуру, традиции, нормы, правила и т. д. В то же время каждый отдельный участник небольшой группы хочет стать частью чего-то более значительного и глобального. Указанный аспект уже относится к индивидуальной аффилиации. Таким образом, мы можем понять, что аффилиация является важной частью отношений между людьми и ее можно назвать самой естественной потребностью любого человека, фундаментальной составляющей его характера.

Существует еще один критерий определения форм эмпатии – это направление эмпатических переживаний. Данный аспект эмпатии связан с ценностными ориентациями личности. На данном этапе в психологической науке утверждается, что эмпатия может быть как экстрапунитивной, так и интропунитивной.

Согласно этому критерию эмпатия делится на сочувствие и сопереживание. Первое основано в большей мере на своем прошлом опыте и связано с потребностью в собственном благополучии, с собственными интересами. Второе основано на понимании неблагополучия другого человека и связано с его потребностями и интересами. Отсюда сопереживание более импульсивно, более интенсивно, чем сочувствие. При дифференциации

эмпатических реакций вернее было бы говорить не столько о показателе разнонаправленности потребностей, сколько о степени эмоциональной вовлеченности своего «Я» во время такой реакции. Сопереживание является в большей степени свойством индивида, так как связано с такой типологической особенностью, как слабость нервной системы, а сочувствие – свойством личности, которое формируется в условиях социального обучения. Сопереживание, как более непосредственная, концентрированная форма эмпатии, характерно в большей степени для младших школьников, а сочувствие, как более сложная, обусловленная связью с нравственной сферой форма эмпатического переживания, для подростков. Чаще выражается сочувствие, чем сопереживание.

Форму эмпатии, направленную на себя, обозначают как сопереживание. Данная форма эмпатии возникает в ситуации, когда состояние другого является уязвимым в эмоциональном плане. В таком случае переживания человека обращены на себя, но внешне он находится в ситуации, сходной с той, в которой находился объект эмпатии. События же могут относиться к любому отрезку времени, могут быть уже произошедшими, а могут быть только прогнозируемыми [4]. Указанная форма переживаний, которые направлены на себя, приводит человека в состояние эмоционального и психологического равновесия, имеет значение некоторой охранной функции. Форма переживаний, которая направлена вовне, называют эмпатической заботой. Сочувствие есть отражение переживания негативного опыта другого человека без сопоставления такового с личным благополучием, когда человек воспринимает состояние другого настолько остро, что оно находит эмоциональный отклик и вызывает нравственные побуждения и желание оказать ему некоторую помощь.

Указанные выше виды эмпатии детерминируют определенные формы поведения относительно нужд и интересов других людей. Человек, находящийся в негативном личностном состоянии стремится преодолеть таковое и избежать травмирующего опыта. Так в его поведении появляются эгоистические тенденции, тогда как сопереживание и эмпатическая забота порождают склонность к альтруистическим действиям. Однако это вовсе не означает отказ от личных интересов или жертву в пользу другого. Наоборот, это выбор такого пути решения, при котором учитываются интересы каждой из сторон [3].

Современный среднестатистический человек избегает прямых столкновений с трудностями, он в наименьшей степени приспособлен к преодолению разного рода проблем, в разрешении которых необходимо проявить такие качества своей личности, как терпение, сочувствие, смирение, сострадание и др. Возможно, именно поэтому в настоящее время так остро встает вопрос о том, что при возникновении каких-либо неудобств и трудностей люди все чаще выбирают позицию «ухода» от проблем, избавления от источника стрессогенной обстановки, т. е. действия направлены на изменение внешней ситуации, а не на работу с собственным внутренним миром.

Каждому в повседневной жизни приходится сталкиваться с рядом противоречий и искать наиболее эффективные способы их разрешения. Гармоничная личность имеет сбалансированную эмоциональную и когнитивную сферы, а сопереживание и рациональный подход к делу дополняют друг друга. Данная способность раскрывается в умении давать опосредованный эмоциональный ответ на переживания другого, которое включает рефлексию внутренних состояний, мыслей и чувств самого субъекта эмпатии.

Список литературы

1. Щукина, М. А. Прогнозы Б. Г. Ананьева и тенденции развития современной психологии / М. А. Щукина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер.: Психология и педагогика. – 2018. – Т. 8, вып. 3. – С. 258–270. – DOI: 10.21638/11701/spbu16.2018.304

2. Черенкова, Д. И. Ценность эмпатии как психологического качества личности / Д. И. Черенкова // Приоритетные направления развития науки и образования: сб. статей VII Междунар. науч.-практ. конф. в 2 ч., Пенза, 20 июня 2019 года. Ч. 1. – Пенза: «Наука и Просвещение», 2019. – С. 233–235.

3. Моисеева, В. С. Духовно-нравственное развитие личности в современной образовательной системе / В. С. Моисеева // Вестник Московского ун-та МВД России. – 2009. – № 3. – С. 43–45.

4. Баева, И. А. Детерминанты субъективного благополучия молодежи в условиях социальной нестабильности / И. А. Баева, И. В. Кондакова, Ю. Н. Селиков // Психология человека в образовании. – 2024. – Т. 6, № 1. – С. 33–47. – DOI: 10.33910/2686-9527-2024-6-1-33-47

УДК 159.9

ГРУППОВОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В ПЕРИОД СРЕДНЕЙ ЗРЕЛОСТИ

Ю. В. Кулинич
Научный руководитель М. В. Сафонова
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (Россия)

В дестабилизирующих условиях последних нескольких лет счастье, благополучие, удовлетворение и комфорт стали роскошью для многих людей. Новые обстоятельства увеличивают необходимость в исследовании оснований для внутреннего равновесия личности, для поиска инструментов помощи человеку в достижении психологического благополучия. Ведь благополучие является тем феноменом, который олицетворяет естественное стремление человека к внутреннему балансу, ощущению счастья и комфорту.

В период средней зрелости, охватывающий возраст от 36 до 46 лет [2], происходят значительные изменения как на личностном, так и на социальном уровнях. В это время многие сталкиваются с кризисом идентичности, переоценкой жизненных ценностей и поиском новых смыслов.

Целью нашего исследования было теоретическое обоснование и экспериментальная апробация возможностей групп психологического консультирования в качестве инструментария, способного оказать благотворное влияние на уровень психологического благополучия в период средней зрелости.

В своей работе мы в основном опирались на теорию психологического благополучия К. Рифф [1; 5; 6; 7] и модусный подход Р. М. Шамионова [4]. В качестве базы для построения принципов разработки программы групповых психологических консультаций послужили клиент-центрированный подход К. Роджерса [2] и экзистенциальный подход [8].

Проведя анализ литературы, выявив взаимосвязи, сопоставив подходы и теории мы разработали двумерную модель психологического благополучия, где весь спектр компонентов теории Рифф включен в каждый из модусов жизни Шамионова. Эта модель была названа нами Матрицей психологического благополучия. Данная матрица является универсальной для исследования психологического благополучия для разных возрастных периодов. Качественные характеристики возрастного периода располагаются в ячейках матрицы. Мы конкретизировали матрицу для возрастного периода средней зрелости (табл. 1).

© Кулинич Ю. В., 2025

Таблица 1

Матрица психологического благополучия в период средней зрелости

Компоненты по К. Рифф / **Модусы жизни по Р. М. Шамионову**	**Самопринятие**	**Позитивные отношения**	**Управление окружающей средой**	**Жизненные цели**	**Личностный рост**	**Автономность**
Модус материального пополнения	Самопринятие в сфере материального пополнения	Позитивные отношения в сфере материального пополнения	Управление окружающей средой в сфере материального пополнения	Жизненные цели в сфере материального пополнения	Личностный рост в сфере материального пополнения	Автономность в сфере материального пополнения
Модус личностного (смыслового) самоопределения	Самопринятие в сфере личностного (смыслового) самоопределения	Позитивные отношения в сфере личностного (смыслового) самоопределения	Управление окружающей средой в сфере личностного (смыслового) самоопределения	Жизненные цели в сфере личностного (смыслового) самоопределения	Личностный рост в сфере личностного (смыслового) самоопределения	Автономность в сфере личностного (смыслового) самоопределения
Модус социального самоопределения	Самопринятие в сфере социального самоопределения	Позитивные отношения в сфере социального самоопределения	Управление окружающей средой в сфере социального самоопределения	Жизненные цели в сфере социального самоопределения	Личностный рост в сфере социального самоопределения	Автономность в сфере социального самоопределения
Модус личностного (характерологического) благополучия	Самопринятие в сфере личностного (характерологического) благополучия	Позитивные отношения в сфере личностного (характерологического) благополучия	Управление окружающей средой в сфере личностного (характерологического) благополучия	Жизненные цели в сфере личностного (характерологического) благополучия	Личностный рост в сфере личностного (характерологического) благополучия	Автономность в сфере личностного (характерологического) благополучия

Окончание табл. 1

Модус профессионального самоопределения и роста	Самопринятие в сфере профессионального самоопределения и роста	Позитивные отношения в сфере профессионального самоопределения и роста	Управление окружающей средой в сфере профессионального самоопределения и роста	Жизненные цели в сфере профессионального самоопределения и роста	Личностный рост в сфере профессионального самоопределения и роста	Автономность в сфере профессионального самоопределения и роста
Модус физического (соматического) и психологического здоровья	Самопринятие в сфере физического (соматического) и психологического здоровья	Позитивные отношения в сфере физического (соматического) и психологического здоровья	Управление окружающей средой в сфере физического (соматического) и психологического здоровья	Жизненные цели в сфере физического (соматического) и психологического здоровья	Личностный рост в сфере физического (соматического) и психологического здоровья	Автономность в сфере физического (соматического) и психологического здоровья

Разработанная модель, основанная на матричном подходе, может служить инструментом для более точного анализа и сфокусированного психологического консультирования. В дальнейшей работе мы опирались именно на нее.

В качестве объекта исследования выступает процесс повышения психологического благополучия в период средней зрелости. Был проведен констатирующий эксперимент по выявлению уровня психологического благополучия на выборке из 54 респондентов. Было выявлено, что 11 % респондентов имеют низкий уровень психологического благополучия, 59 % – средний, и 30 % испытуемых показали высокий уровень психологического благополучия. Мы выяснили, что взаимосвязь ценностно-смысловой сферы, жизненных целей, отношений с людьми, удовлетворенности жизнью и самопринятия в исследуемой возрастной группе представляет собой сложную и многогранную структуру, где каждый элемент влияет на другие.

Были выявлены ключевые параметры, способствующие переживанию психологического благополучия в период средней зрелости: система смыслов, ценностей и целей, отношения с самим собой, отношения с окружающими и отношения с жизнью.

Наибольшую неудовлетворенность испытуемые отмечают в следующих сферах: позитивные отношения, управление средой, разочарование в жизни, ролевое психологическое функционирование, цели в жизни и баланс аффекта.

Таким образом были сформированы основные мишени работы для разработки программы группового психологического консультирования, направленной на повышение уровня психологического благополучия в период средней зрелости, а именно: взаимоотношения и способности выстраивать близкие, позитивные отношения, сфера смыслов, ценностей и целей, а также сфера отношений с самим собой, веры в себя и в свой потенциал.

На основе полученных данных была разработана программа группового психологического консультирования, направленная на повышение уровня психологического благополучия. Программа представлена в виде 15 еженедельных онлайн-встреч по 2 часа каждая. Встречи представляют собой чередующиеся тематические и неструктурированные встречи. Тематические встречи представлены двух вариантах. Первый вариант тем соответствует модусам жизни Шамионова, второй – компонентам психологического благополучия Рифф. В формирующем эксперименте участвовали 3 группы участников по 6 человек в каждой группе. Первый вариант тем был апробирован на двух группах, второй вариант – на третьей группе.

Программа включает в себя вводную, основную и завершающую части. Вводная часть состоит из одной встречи, где происходит знакомство, формирование правил группы, анонс предстоящей работы. Основная часть представляет собой 7 тематических и 6 неструктурированных встреч. Основная часть направлена на:

• расширение представлений о психологическом благополучии и о способах самостоятельной его регуляции;

• улучшение способности распознавать свои чувства и безопасно выражать их;

• повышение устойчивости самооценки, принятия себя и своей жизни в целом;

• обретение навыков выстраивания позитивных отношений, оказания поддержки другому и просьбы о поддержке, расширение вариативности коммуникативных стратегий;

• повышение способности распознавать свои желания, потребности, цели и предъявлять их в социуме;

• нахождение взаимосвязей между прошлым, настоящим и будущим;

• распознавание целей, ценностей и смыслов;

• видение взаимосвязей между происходящим в жизни и приложенными усилиями для саморазвития, осмысление и присвоение пути саморазвития и произошедших изменений;

• осознание степени зависимости от мнения окружающих и обретение положительного опыта противопоставления своего мнения мнению группы в безопасном пространстве нестандартного поведения исходя из собственных предпочтений;

• через погружение в каждую сферу жизни по Шамионову осмысление ее с точки зрения уровня благополучия в данной сфере жизни и поиска возможностей его повышения.

Завершающая часть состоит из одной встречи, которая направлена обобщение полученного опыта, на интеграцию и подведение итогов всего цикла групповых встреч.

Ключевые инструменты, с помощью которых мы достигали поставленных целей, включают в себя:

• построение встреч на принципах клиент-центрированного подхода: эмпатия, безусловное положительное отношение, конгруэнтность фасилитатора, а также включение в дискуссии вопросов экзистенциальных конфликтов и фундаментальных экзистенциальных мотиваций;

• практику «Говорим о чувствах». Целью данной практики является обретение навыка чувствовать и выражать свои чувства. Благодаря распознаванию, выражению и совместному проживанию эмоций и ощущений происходит обнаружение автоматизмов, которые мешают достижению целей, появляется возможность снижения уровня психоэмоциональных, а зачастую и психосоматических напряжений, что создает условия для качественных изменений;

• формирование тематического и технического материала на основе разработанной Матрицы психологического благополучия в период средней зрелости;

• погружение в каждую из тем для исследования собственной жизни в данном контексте, выявления степени благополучия и поиска путей его повышения;

• упражнения и техники, направленные на повышение вовлеченности участников в процесс и более глубокое погружение в предлагаемую тему: медитативные техники, метод «жизненного сценария», работа с метафорами, ролевые игры, экзистенциальные вопросы, «я-сообщения» и др.;

• неструктурированные встречи, направленные на создание условий для естественных проявлений самости каждого участника группы, расширение диапазона возможностей такого проявления, обнаружение того, как участник выстраивает отношения с другими людьми, выявление привычных способов взаимодействия в социальной среде, паттернов и сценариев в различных ситуациях, а также использование возможностей изменения выявленных деструктивных поведенческих сценариев в рамках групповых встреч.

На тематических встречах участники дискутировали на предложенные темы, через групповые процессы обнаруживали свои проблемные зоны и сильные стороны. Практика «Говорим о чувствах» позволила глубже познакомиться со своим миром чувств и ощущений. На неструктурированных встречах участники поднимали вопросы, касающиеся смыслов и ценностей, делились сложностями, радостями и жизненными вызовами. В группах поддерживалась атмосфера принятия, безусловного положительного отношения и безопасности.

По итогам проведения групповых психологических консультаций было выявлено, что в первой группе уровень психологического благополучия вырос на 4,7 %, во второй на 21,9 % и в третьей на 35,3 % (табл. 2).

Таблица 2

Изменение уровня психологического благополучия участников в каждой группе

№	Участник	Уровень психологического благополучия		
		До групповых встреч	После групповых встреч	Рост / снижение, %
Группа № 1				
1	АТ	средний	средний	20,3
2	ВН	высокий	высокий	1,3
3	ЖЮ	средний	средний	4,8
4	МР	средний	средний	2,3
5	МН	средний	средний	6,7
6	СА	средний	средний	–7,2
В среднем по группе, %				**4,7**
Группа № 2				
1	КК	низкий	средний	48,7
2	МЖ	высокий	высокий	–0,4
3	ОН	средний	высокий	12,9
4	ТН	средний	средний	25,5

Окончание табл. 2

5	ХН	средний	высокий	17,8
6	ШВ	средний	высокий	26,7
В среднем по группе, %				**21,9**
Группа № 3				
1	ГА	средний	высокий	28,1
2	ДЕ	средний	высокий	30,6
3	ИЕ	высокий	высокий	12,7
4	КМ	низкий	средний	101,8
5	МВ	средний	средний	26,3
6	ПТ	средний	средний	12,2
В среднем по группе, %				**35,3**

Существенная разница в приросте уровня психологического благополучия между первой группой и остальными обусловлена тем, что во второй и третьей группах была снижена директивность и формализовалось ведение процесса, а также увеличилось применение упражнений и техник, повышающих вовлеченность участников на тематических встречах.

Динамика уровня психологического благополучия по сумме баллов всех методик в разрезе групп до и после формирующего эксперимента представлена на рис. 1.

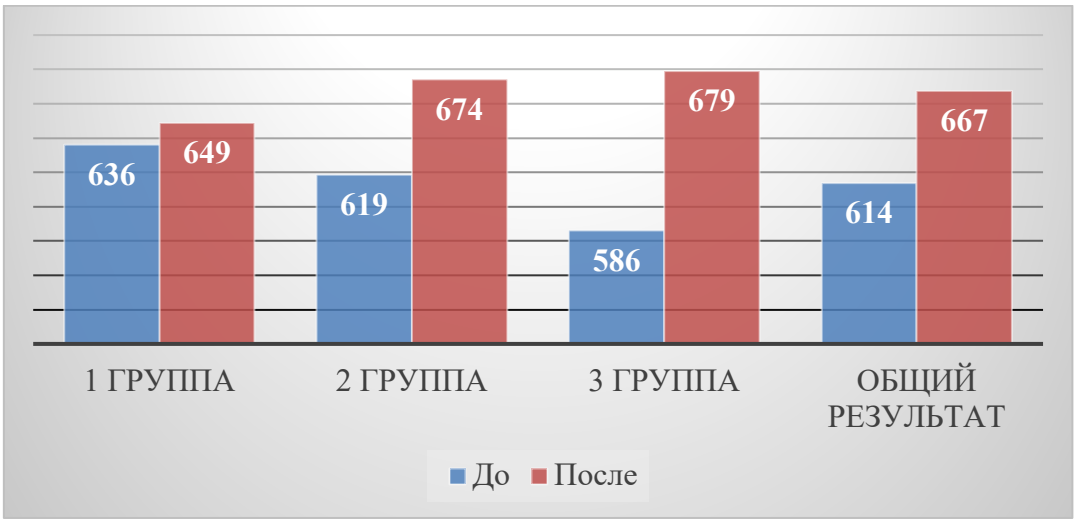


Рис. 1. Средние оценки уровня психологического благополучия по сумме баллов всех методик в разрезе групп до и после формирующего эксперимента, баллы

Таким образом, мы теоретически обосновали и экспериментально результативно апробировали возможности групп психологического консультирования в качестве инструментария, способного оказать благотворное влияние на уровень психологического благополучия взрослых людей в период средней зрелости, а именно 36–46 лет.

Список литературы

1. Жуковская, Л. В. Шкала психологического благополучия К. Рифф / Л. В. Жуковская, Е. Г. Трошихина // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32, № 2. – С. 82–93.

2. Роджерс, К. Р. О групповой психотерапии / К. Р. Рожерс. – М.: Гиль- Эстель, 1993. – 224 с.

3. Степанова, Е. И. Психология взрослых: Экспериментальная Акмеология / Е. И. Степанова. – СПб.: Алетейя, 2000. – 228 с.

4. Шамионов, Р. М. Психология субъективного благополучия и социальной адаптации личности: монография / Р. М. Шамионов, М. В. Григорьева. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2014. – 194 с.

5. Ryff, C. D. The structure of psychological well-being revisited / C. D. Ryff, C. L. M. Keyes // Journ. Pers. Soc. Psychol. – 1995. – 69 (4), – 719–727.

6. Ryff, C. D. Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. / C. D. Ryff // Psychotherapy and Psychosomatics. – 2014. – 83(1). – P. 10–28.

7. Ryff, C. Interpersonal Flourishing: A Positive Health Agenda for the New Millennium / C. Ryff, B. Singe // Personality and Social Psychology Review. – 2000. – February. 4(1). – P. 30–44.

8. Yalom, I. D. The Theory and Practice of Group Psychotherapy (5th Ed.) / I. D. Yalom, M. Leszcz. – New York: Basic Books, 2015.

УДК 159.9.072

АЛЬТРУИСТИЧЕСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ И ЭТНОКУЛЬТУРЫ

В. В. Куцова
Заречненская школа им. 126 отдельной гвардейской бригады береговой обороны Симферопольского района Республики Крым (Россия)
Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского (Россия)

Считается, что альтруистическое поведение человека имеет глубокие биологические корни. Тем не менее есть также свидетельства значительных различий в альтруистическом поведении среди людей в разных культурах. Вариативность альтруистического поведения у взрослых в последнее время связывают с индивидуальными различиями в эмоциональной реакции на страх у другого.

Отметим, что отдельные аспекты, затронутые в рамках настоящего исследования, нашли отражение в трудах таких ученых, как Е. А. Микодина [2], И. В. Попова и Е. А. Серова [3], А. Ю. Чернов [4], М. Н. Швецова и И. К. Суязова [5], Т. О. Юдина и Т. Н. Котова [6]. В их работах рассматривается феномен эмпатии в поведении населения как стимулятор просоциального поведения в личностном развитии, просоциальное поведение у детей раннего возраста и старших дошкольников, особенности просоциального поведения в семейной системе, взаимосвязь норм просоциального поведения и индивидуальных особенностей личности.

Цель нашего исследования – установление связи между эмоциональной отзывчивостью (с использованием отслеживания движения глаз) и альтруистическим поведением (с использованием игры «Диктатор») у детей в возрасте от 4 до 7 лет в разных культурах (славяне и крымские татары).

Одним из самых устойчивых и загадочных в биологии и психологии является вопрос: почему люди совершают дорогостоящие акты альтруизма по отношению к генетически неродственным людям? Эмпирическая работа, доступная сейчас для решения этого вопроса путем отслеживания филогенетических и онтогенетических истоков альтруизма, предоставляет убедительные доказательства того, что альтруистическое поведение глубоко укоренено в нашей физиологии.

С филогенетической точки зрения альтруистическое поведение присуще не только людям, но также встречается у животных, включая наших ближайших ныне живущих «родственников» – шимпанзе. Более того, с онтогенетической точки зрения альтруистическое поведение возникает на очень ранних стадиях развития, в младенчестве, еще до того, как социализация сможет сформировать это поведение. Например, уже

© Куцова В. В., 2025

в 14-месячном возрасте младенцы помогают нуждающимся. На основании этих сравнительных данных и данных о развитии было высказано предположение, что быть альтруистами заложено в нашей природе [6].

Действительно, с самого раннего детства эмпатическое реагирование является ключевой аффективной способностью, лежащей в основе просоциального поведения. Например, было показано, что степень, в которой маленькие дети испытывают эмпатическую заботу о другом человеке, находящемся в беде, коррелирует с помогающим и утешающим поведением, направленным на этого человека, что указывает на раннее развитие связи между эмпатией и просоциальным поведением [6].

Важно отметить, что, хотя в разных культурах в социальном поведении доминирует скорее альтруизм, чем личный интерес, степень альтруизма значительно варьируется в зависимости от культуры. Действительно, недавние исследования в области развития предполагают межкультурные различия в этом направлении в возникновении норм детской справедливости.

В данном исследовании мы изучили взаимосвязь между эмоциональной отзывчивостью и альтруистическим поведением у детей 6–7 лет (представители славянской и татарской этнической культуры). Альтруистическое поведение исследовалось в игре «Диктатор» с использованием в качестве ресурсов стикеров. Перед игрой в диктатора дети участвовали в задании с отслеживанием движения глаз, в ходе которого изучались их реакции на испуганные и счастливые выражения лица, представленные либо изолированно, либо в сочетании с несколькими нейтральными выражениями лица. Мы проверили три основные гипотезы.

Во-первых, если эмоциональная отзывчивость действительно играет важную роль в объяснении различий в альтруистическом поведении, то связь между ними должна существовать уже в детстве. Задача должна быть связана с большим альтруизмом в игре «Диктатор». Более быстрая ориентация на испуганные лица представляется особенно актуальной мерой, поскольку мозговые процессы, которые, как было обнаружено, коррелируют с индивидуальными различиями в просоциальном поведении и эмоциональной обработке лиц, участвуют в эффективной ориентации внимания на выражение страха.

Во-вторых, если предсказанная связь существует в детстве и может считаться признаком человеческого альтруизма, то ее следует рассматривать в разных культурах.

В-третьих, с учетом существующих данных об общих различиях в процессах восприятия между представителями славянской и татарской этнической культуры, могут также существовать культурно-специфичные закономерности, например, дети-славяне могут проявлять большую чувствительность к контексту при обработке выражений лица, что, в свою очередь, может быть связано с их альтруистическим поведением.

Дети татарской этнической культуры склонны участвовать в контекстно-независимых и аналитических процессах восприятия, избиратель-

но сосредотачиваясь на важных объектах независимо от их контекста, тогда как азиаты обычно участвуют в контекстно-зависимых и целостных процессах восприятия, обращая внимание на связь между объектом и контекстом, где находится объект. Например, дети – крымские татары фокусировались на объектах переднего плана быстрее, чем дети-славяне, а затем продолжали смотреть на фокусный объект дольше.

Эти культурные различия в обработке визуально воспринятого между детьми-славянами и детьми – крымскими татарами впервые развиваются примерно в 6-летнем возрасте, что позволяет предположить, что культурный опыт и обучение играют важную роль в возникновении таких предубеждений. Таким образом, вполне вероятно, что культурное обучение также может играть роль в том, влияет ли контекст на реакцию других детей на эмоции и если да, то каким образом.

Мы исследовали связь между реакцией на эмоциональные лица (измеренной с помощью отслеживания взгляда) и альтруистическим поведением в игре «Диктатор» у детей разных культур. Наши результаты позволили сделать три основных вывода.

Во-первых, уже в детстве отзывчивость на эмоциональные лица связана с различиями в альтруистическом поведении. В частности, как и у взрослых, избирательная реакция детей на испуганные лица, определяемая более быстрой ориентацией в задаче по отслеживанию движений глаз, была связана с большим альтруизмом (распространением большего количества наклеек) в игре «Диктатор» [7].

Во-вторых, эта связь между эмоциональной реакцией на страх и альтруистическим поведением существовала у детей обеих культур. В-третьих, существовали также культурно-специфические закономерности, особенно в том, как дети обрабатывали испуганные лица в контексте. В частности, среди детей славянской этнической культуры были дети, которые медленнее ориентировались на испуганные лица, представленные в контексте нейтральных лиц (что указывает на большую чувствительность к контексту), и продемонстрировали большее альтруистическое поведение в игре «Диктатор».

В совокупности наши данные показывают, что в разных культурах и на ранних этапах развития альтруистическое поведение тесно связано с нашей реакцией на эмоциональные сигналы страдания других. Текущие результаты являются первыми, которые предоставляют прямые доказательства существования связи между эмоциональной реакцией на страх у других и альтруистическими тенденциями.

Настоящее исследование предлагает новый способ измерения и связи реакции на эмоции других людей с альтруизмом и, таким образом, может предложить новый инструмент для изучения и прогнозирования альтруистического поведения в детстве и за его пределами. Что касается будущих исследований, то важно расширить этот подход, рассмотрев другие проявления эмоций, таких как грусть и боль, которые, как было показано, вызывают просоциальное поведение у детей. Действительно, печаль или боль

могут вызвать даже более сильное просоциальное поведение, чем страх, который вместо этого или в дополнение может вызвать поведение отстранения. Включение этих выражений эмоций в будущую работу поможет определить, распространяются ли эффекты, наблюдаемые для выражений страха в текущем исследовании, на другие выражения эмоций, вызывающие сочувствие, или они специфичны для страха.

Результаты нашей работы свидетельствуют, что повышенное альтруистическое поведение связано с большей отзывчивостью (более быстрой ориентацией) на испуганные лица у детей разных культур. Наши данные показывают, что внутренние процессы (такие как склонность ребенка реагировать на сигналы бедствия со стороны других) также имеют решающее значение.

Такое повышенное внимание к внутренним и независимым от культуры факторам, объясняющим появление и изменчивость просоциального поведения в детстве, согласуется с недавними предложениями, которые (а) рассматривают эмпатическую заботу как ключевую аффективную способность, связанную с просоциальным реагированием, возникающим на ранних этапах развития, и (б) обусловливают наличие просоциального темперамента / личностного фактора, который во многом объясняется генетикой. С точки зрения развития, чувствительное реагирование на страх других можно проследить с первого года жизни. Примерно к 7-месячному возрасту младенцы обращают повышенное внимание на испуганные выражения лица. Внимание к страху других, как было показано, варьируется в зависимости от темперамента младенца и генетических вариаций в нейромедиаторных системах. Вместе с текущими результатами это открывает перспективу того, что, измеряя индивидуальные различия в реакции на страх у других в младенчестве, можно будет изучить просоциальный темперамент / личность и предсказать альтруистическое поведение у детей [5].

В задании 1 дети просмотрели 12 проб, в которых каждая актриса демонстрировала каждую эмоцию один раз. Порядок был псевдорандомизированным, так что одна и та же эмоция и одна и та же актриса не появлялись дважды подряд. Эмоциональные лица (стимулы) появлялись в центре экрана и демонстрировались в течение 2,5 с. Перед предъявлением каждого лица в центре экрана на 1,5 с появлялся предмет фиксации (звездочка) для переориентации внимания ребенка на центр экрана. Между испытаниями случайно появлялись четыре анимированных эпизода, показывающие курицу, кошку, собаку или льва. Продолжительность этих анимационных роликов варьировалась от 1 до 3 с [1].

Задание 2 проводилось после завершения задания 1. Каждому ребенку перед началом задания 2 давались те же инструкции, что и в задании 1. Задание 2 включало 16 испытаний. При каждом испытании дети видели эмоциональное лицо (счастливое или испуганное) в одной из восьми позиций матрицы 3 на 3. Эмоциональное лицо никогда не появлялось в центре экрана (матрицы), поскольку каждой пробе предшествовал элемент фикса-

ции (звездочка), отображавшийся в центре экрана на 1,5 с. Каждую матрицу 3 на 3 предъявляли в течение 6 с. Как и в задании 1, предъявление стимулов было псевдорандомизированным, так что одна и та же актриса или эмоция не появлялись дважды подряд. Шесть анимированных эпизодов, показывающих курицу, кошку, собаку, льва, рака или погремушку, появлялись один раз между испытаниями. Продолжительность этих анимационных роликов варьировалась от 1 до 3 с [7].

Для анализа данных мы извлекли информацию о задержке первой фиксации и продолжительности взгляда на эмоциональное лицо. Мы сосредоточили наш анализ на латентном периоде первой фиксации и общей продолжительности фиксации как зависимых переменных. Крайне важно, что не было различий в общей латентности первой фиксации в разных культурах, что свидетельствует об отсутствии общих различий в том, как дети в обеих культурах ориентировались на стимулы в виде фотографий лиц.

Процедура отслеживания движения глаз. Ребенок сидел на стуле на расстоянии примерно 60 см от 17-дюймового экрана ноутбука. Область за монитором компьютера представляла собой глухую выбеленную стену, чтобы ребенок не отвлекался. Компактный видеорегистратор был установлен в нижней части экрана ноутбука и фиксировал поведение ребенка. Стимулы предъявлялись через Tobii Studio (версия 3.2). Перед предъявлением стимула проводилась процедура калибровки по пяти точкам, чтобы обеспечить надлежащее отслеживание глаз детей. Дети-славяне были протестированы экспериментатором-славянином в обучающей комнате дошкольного учреждения, а дети – крымские татары были протестированы экспериментатором – крымским татарином в аналогичной по размеру и аналогично оборудованной обучающей комнате школы.

Детей просили смотреть на экран ноутбука и обращать внимание на лица, но не просили называть какие-либо конкретные эмоции. Основная цель этой инструкции заключалась в том, чтобы исследовать неявный захват внимания эмоциональными лицами, не давая ребенку явных указаний обращать внимание на эмоциональные лица [1].

Окончательная выборка состояла из 26 детей – 13 славянской и 13 татарской этнической культур (средний возраст детей = 6,55 года). Еще 10 детей дошкольного возраста также были протестированы, но были исключены из окончательной выборки из-за недостаточных данных о движениях глаз и поведении. В обеих выборках дети происходили из сельских семей среднего класса с примерно одинаковым уровнем образования.

Стоит обратить внимание на то, что, несмотря на то что дети обеих этнокультур происходят из семей среднего класса, вероятно, существуют различия в доходах семей из разных этнокультурных групп. Однако в этом контексте важно подчеркнуть, что ресурсы, используемые в игре «Диктатор», а именно стикеры, скорее всего, будут иметь одинаковую доступность в обеих этнокультурах.

Стимулы. В задании 1 мы использовали цветные фотографии счастливых, испуганных и нейтральных выражений лица, взятые из ранее проверенной базы данных FACES (http://faces.mpib-berlin.mpg.de). Мы отобрали фотографии четырех актрис (возраст от 30 до 60 лет) на основе их этнической принадлежности. У двух из четырех актрис внешность, особенно цвет кожи, была типичной для представительниц славянской или татарской культуры. У двух остальных была внешность, типичная для азиатов. Фотографии были обрезаны таким образом, чтобы было видно только лицо, но не волосы и уши, чтобы сфокусировать внимание детей на чертах лица (глаза, нос и рот). Стимульный материал имел размеры 14,5 см (высота) и 11,5 см (ширина). Области интереса были созданы в Tobii Studio.

В задании 2 мы использовали тот же стимульный материал в виде фотографий лиц, что и в задании 1. Однако, в отличие от задания 1, здесь эмоциональные лица (счастливые или испуганные) были представлены в контексте восьми нейтральных лиц. Лица были представлены в матрице 3 на 3, на черном фоне. Место, в котором появлялось эмоциональные лица в каждом испытании, менялись от одного испытания к другому.

Матрица была 20 см в высоту и 16 см в ширину. Каждая фотография лица в матрице имела размер 5 см (высота) на 3,5 см (ширина). Области интереса были созданы в Tobii Studio.

Измерения были произведены в ANOVA для задержки до первой фиксации на эмоциональном целевом лице с эмоциями (счастье, страх) и контекстом (без контекста [задание 1], с контекстом [задание 2]) в качестве внутрисубъектных факторов, а также культур (славяне, татары) и альтруистического поведения (низкое [0 или 1 стикер] против высокого [2 или более стикеров]). На основе среднего распределения: среднее = 1,33, SE = 0,12) в качестве межиспытуемых факторов.

Важно отметить, что не было выявлено основного влияния культуры как межиспытуемого фактора, на задержку до первой фиксации на эмоциональном целевом лице, $F (1, 91) = 0,5$, $p = 0,48$, что позволило нам исключить наличие общих культурных различий в том, как дети ориентируются на лица в этих двух экспериментах.

Этот анализ выявил четырехстороннее влияние между эмоциями, контекстом, культурой и альтруистическим поведением: $F (1, 91) = 7,64$, $p = 0,007$, частичное $\eta 2 = 0,077$. Последующие повторные измерения ANOVA, проведенные отдельно для выражения страха и счастья, показали, что трехстороннее взаимодействие между контекстом, культурой и альтруистическим поведением существует только для страха, $F (1, 92) = 14,338$, $p = 0,0002$, частичное $\eta 2 = 0,135$, но не для счастья, $F (1, 92) = 0,32$, $p = 0,859$, с предположением, что этот эффект взаимодействия специфичен для страха.

Дальнейший анализ этого влияния, проведенный отдельно для двух культур, показал, что как у детей славянской культуры, так и у детей татарской культуры наблюдалось основное влияние альтруистического поведения на обработку детьми изображений лиц, выражающих страх (сла-

вяне: F (1, 41) = 4,144, p = 0,048, частичный η2 = 0,092; татары: F (1,51) = 9,605, p = 0,003, частичное η2 = 0,158). В частности, как показано на рис. 1, дети, которые были более альтруистичны, быстрее фиксировались на испуганных лицах, представленных вне контекста (славяне: [низкое альтруистическое поведение] M = 0,37 с, SE = 0,13, [высокое альтруистическое поведение] M = 0,24, SE = 0,11; татары: [низкое альтруистическое поведение] M = 0,38, SE = 0,08, [высокое альтруистическое поведение] M = 0,17, SE = 0,11).

Анализ также показал, что только среди детей татарской культуры наблюдалось взаимодействие между альтруистическим поведением и контекстом, F (1, 51) = 13,073, p = 0,001, частичное η2 = 0,204. В частности, как показано на рис. 2, дети татарской культуры, которые были более альтруистичны, медленнее фиксировались на испуганных лицах, когда они были представлены в контексте нейтральных лиц ([низкое альтруистическое поведение] M = 3,59, SE = 0,81, [высокое альтруистическое поведение] M = 8,38.

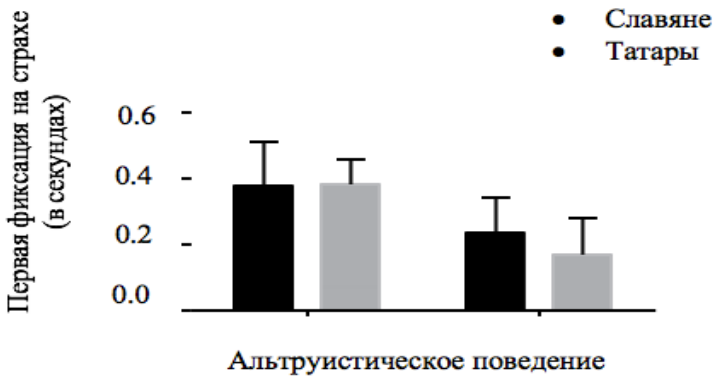


Рис. 1. Задержка фиксации взгляда детей с разным уровнем альтруистического поведения в задании 1

На рис. 1 показана задержка до первой фиксации на лице, выражающем страх, в задании 1, где эмоциональные лица были представлены без контекста, для детей, демонстрирующих либо низкий, либо высокий уровень альтруистического поведения в игре в «Диктатор», отдельно для детей славянской культуры и детей татарской культуры.

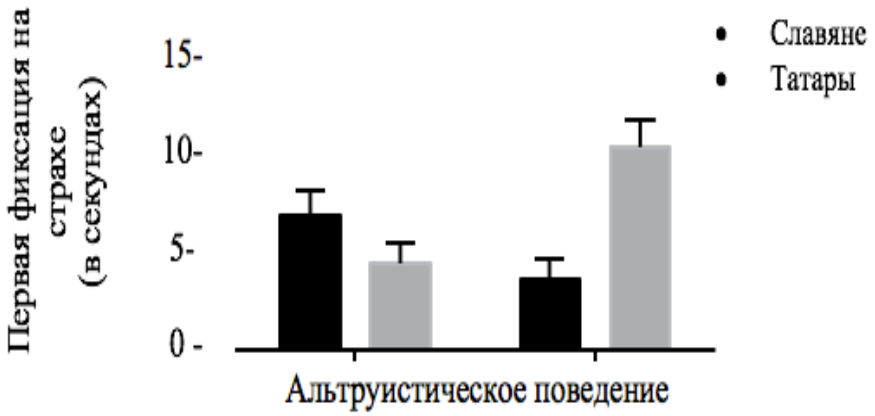


Рис. 2. Задержка фиксации взгляда детей с разным уровнем альтруистического поведения в задании 2

На рис. 2 показана задержка первой фиксации на испуганной мимике в задании 2, где эмоциональные лица были представлены в контексте нейтральной мимики, для детей, демонстрирующих либо низкий, либо высокий уровень альтруистического поведения в игре «Диктатор», отдельно для детей славянской культуры и для детей татарской культуры.

Мы исследовали естественное сканирующее поведение, а не учили детей искать и видеть определенные эмоции. Чтобы удерживать внимание детей, им дали беспроводную мышь и попросили нажимать кнопку каждый раз, когда они видели на экране анимированное животное. Обратим внимание, что нажатия кнопок во время анимации не фиксировались, поскольку они не имели отношения к реальному эксперименту. Игра «Диктатор» следовала за задачей отслеживания взгляда. Экспериментатор размещал перед ребенком пять наклеек и говорил, что он может получить их все. Затем экспериментатор рассказывал ребенку о незнакомом сверстнике в соседней комнате (пол и возраст другого ребенка соответствовали ребенку-участнику), у которого не было наклеек. Затем ребенка спрашивали, готов ли он поделиться наклейками со сверстником. Если ребенок соглашался поделиться со сверстником, экспериментатор спрашивал, сколько наклеек он может отдать. Затем ребенка просили положить стикеры, которыми он хотел поделиться, в коробку на столе перед собой. Заметим, что инструкции детям давал на их родном языке экспериментатор – носитель языка.

Таким образом, полученные результаты дают новое понимание эволюционных и культурных истоков альтруизма, в частности, показывают, что в разных культурах реакция на страх других связана с альтруистическим поведением в детстве. Более того, полученные данные свидетельствуют о культурно-специфичных моделях контекстной чувствительности в этих процессах. Эти результаты отражают сложную картину, подчеркивая ключевые аффективные, развивающие и культурные компоненты, которые характеризуют природу альтруизма у людей.

Список литературы

1. Барабанщиков, В. А. Окуломоторные структуры восприятия / В. А. Барабанщиков. – М.: ИП РАН, 1997.

2. Микодина, Е. А. Роль просоциального поведения в семейной системе / Е. А. Микодина // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. – 2021. – № 21-4. – С. 250–257.

3. Попова, И. В. Феномен эмпатии в поведении населения как стимулятор просоциального поведения в личностном развитии / И. В. Попова, Е. А. Серова // Вестник Костром. гос. ун-та. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26, № 4. – С. 86–91.

4. Чернов, А. Ю. Взаимосвязь норм просоциального поведения и индивидуальных особенностей личности / А. Ю. Чернов // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 4. – С. 61.

5. Швецова, М. Н. Просоциальное поведение старших дошкольников / М. Н. Швецова, И. К. Суязова // Проблемы современного образования. – 2021. – № 5. – С. 23–34.

6. Юдина, Т. О. Развитие просоциального поведения у детей раннего возраста / Т. О. Юдина, Т. Н. Котова // Шаги/Steps. – 2015. – 1(1). – С. 108–121.

7. The context of early helping behavior. Paper presented that the Meetings of the International Society for Infant Studies / A. Dahl, R. Schuck, J. Hung, A. Hsieh, J. Campos. – Minneapolis, MN, 2012.

УДК 37.07

О ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

Э. Г. Кяримова
Научный руководитель Е. А. Биркун
Сибирский федеральный университет (Россия)

По данным Министерства просвещения России, опубликованным в сентябре 2023 года, цифры приема абитуриентов на программы высшего образования по педагогическим направлениям стабильно высокие и количество поступивших выросло за пять лет на 21 %. Это свидетельствует о том, что интерес у молодежи к благородной профессии педагога есть, и он растет.

Однако растет и количество увольнений молодых педагогов. Из отчета о состоянии системы образования, опубликованного в начале февраля, следует, что число педагогов, уволившихся из школ РФ в 2023 году, достигло максимального с 2017 года уровня и составило 193,5 тысячи, то есть 14 % от общего числа педагогов. 93 % уволились по собственному желанию.

Чаще всего увольняются учителя начальных классов.

Согласно многочисленным исследованиям, профессия педагог является одной из самых подверженных эмоциональному выгоранию профессий. Это обуславливается напряженной эмоциональной нагрузкой, строгими профессиональными требованиями со стороны руководства и высоким уровнем личной ответственности педагога. Для молодого педагога, выпускника колледжа или вуза с личными ожиданиями и профессиональными амбициями, эти факторы усугубляются, и профессиональное выгорание становится реальностью их рабочих будней.

Тенденции современного общества, отражающиеся в социальных сетях, транслируют успех молодых специалистов, быстрый карьерный рост, высокие заработки при ограниченных энергетических и временных затратах. Такая информация способствует психологическому разочарованию педагогов в своей профессии, быстрому эмоциональному выгоранию молодых педагогов. Образ социально успешного человека, провозглашаемый обществом, не соответствует реалиям, в которые попадают молодые специалисты при трудоустройстве в образовательные учреждения.

Учителя, начинающие свою профессиональную деятельность, сталкиваются с рядом трудностей:

- постоянное психологическое напряжение: работа с детьми и подростками является эмоционально сложной, это особенно ощущается в классах, где учатся дети с особенностями здоровья и поведения, откло-

© Кяримова Э. Г., 2025

нениями в психологическом и/или соматическом развитии. Молодые педагоги испытывают стресс и тревогу из-за необходимости справляться с различными ситуациями в классе;

- коммуникация с родителями: установление доверительных отношений с родителями учеников также очень сложный процесс, особенно если у молодых учителей нет опыта в проведении переговоров. Современные родители требовательны, иногда проявляют дерзость и грубость, потребительское отношение к педагогу;
- проблемы с дисциплиной: управление поведением учащихся может быть вызовом, особенно если молодые педагоги не знают эффективных стратегий поддержания порядка в классе и не имеют соответствующего опыта в управлении классом;
- недостаток методического опыта: молодые учителя испытывают трудности в планировании уроков, отборе и освоении методических материалов, технических средств, новых образовательных ресурсов. Много проблем возникает и при оценивании учащихся;
- уникальность организационной культуры: каждая школа имеет особую корпоративную культуру и традиции, молодым педагогам может потребоваться немало времени для адаптации;
- недостаток поддержки коллектива: некоторые молодые учителя могут чувствовать себя изолированными и недостаточно поддерживаемыми со стороны коллег и администрации;
- разнообразие учащихся: в классе обучаются ученики с различными интересами, потребностями и уровнем подготовки, что требует от молодого педагога гибкости и умения адаптировать методы обучения к индивидуальным особенностям детей;
- балансирование между работой и личной жизнью: молодые учителя могут испытывать трудности в управлении своим временем; создание семьи конкурирует в приоритетах с карьерой;
- профессиональное развитие: постоянное обновление знаний и навыков требует времени и усилий, материальных средств, и молодые педагоги не всегда готовы к серьезной работе по повышению собственной квалификации;
- финансовые трудности: низкая зарплата на начальном этапе профессиональной карьеры создает дополнительные стрессовые факторы, ускоряющие профессиональное выгорание педагога.

Таким образом, очевидно, что на деятельность молодого педагога влияют различные факторы, вызывающие эмоциональное и профессиональное выгорание.

Синдром профессионального выгорания (burnout) – это состояние физического, эмоционального и психического истощения, возникающее в результате длительного стресса и перегрузки на работе. Синдром может проявляться как продолжительное чувство усталости, отсутствие мотивации,

снижение продуктивности и качества работы, усиление раздражительности по отношению к ученикам и коллегам и т. п.

Особую роль играет юридическая незащищенность педагогов. В профессиональной практике встречаются случаи, когда ребенок начальных классов демонстрирует неадекватное отношение к одноклассникам и учителю, позволяет себе грубость, внезапные удары и укусы детей, разбрасывание разных предметов. Молодой педагог не всегда готов принять оптимальное решение в подобных ситуациях, испытывает огромный стресс и растерянность. Родители таких учеников не всегда готовы к сотрудничеству со школьными специалистами, не дают согласие на проведение обследования ребенка для получения заключения психолого-медико-педагогической комиссии, и педагогу приходится мириться с подобными случаями, подрывая свой авторитет в глазах остальных учеников.

Для профилактики эмоционального выгорания молодых педагогов необходимо выполнение соответствующих рекомендаций со стороны администрации, школьного психолога и самого педагога.

Молодому специалисту необходимо овладеть приемами тайм-менеджмента, проявлять заботу о себе, ему нужен полноценный отдых, включающий сон, сбалансированное питание и регулярные физические нагрузки. Для снижения уровня стресса важно стремиться устанавливать четкие границы между работой и личной жизнью. Непрерывное профессиональное развитие, участие в семинарах и курсах, демонстрация профессиональных наработок и обмен опытом с коллегами заметно повышают мотивацию к карьерному росту.

Эти рекомендации помогут молодым педагогам лучше управлять своим эмоциональным состоянием и снизить риск профессионального выгорания.

Список литературы

1. Бойко, В. В. Энергия эмоций в – общении: взгляд на себя и других / В. В. Бойко. – М.: Информац.-изд. дом «Филинъ», 1996. – 256 с.

2. Количество поступивших на педагогические специальности выросло на 21 % за пять лет [официальный сайт Минпросвещения России]. – URL: https://edu.gov.ru/press/7598/kolichestvo-postupivshih-na-pedagogicheskie-specialnosti-vyroslo-na-21-za-5-let/ (дата обращения: 30.09.2023).

3. Сушенцова, Л. В. Профессиональное выгорание педагога: сущность, диагностика, профилактика / Л. В. Сушенцова // Инновационная сельская школа: от идеи к результату: сб. ст. / Федер. агентство по образованию, ГОУ ВПО Марийский гос. ун-т, администрация муниципального образования «Медведевский муницип. р-н» Республики Марий Эл. – Йошкар-Ола: Марийский гос. ун-т, 2006. С. 190–198. – URL: https://www.b17.ru/article/3458/.

УДК 159.99

СПЕЦИФИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СОТРУДНИКОВ БИБЛИОТЕКИ

Е. Ю. Лазарева, В. В. Николаева, Е. Л. Николаев
Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова (Россия)

Анализ современных направлений исследований эмоционального выгорания сотрудников сферы обслуживания показал, что в настоящее время имеются различные теоретические модели исследования эмоционального выгорания отдельных профессиональных групп, использующие свои диагностические инструменты. Большинство исследований профессионального выгорания сосредоточено на организационных стрессах, включающих рабочую нагрузку, интенсивные коммуникации, психологический климат в организации [1; 2]. Появляется больше исследований, фокусирующихся на эмоциональных характеристиках работы по обслуживанию клиентов. Исследуются взаимосвязи социальной поддержки, эмоционального труда и выгорания сотрудников. Исследователи отводят важную роль ресурсам личности в предупреждении развития эмоционального выгорания сотрудников профессий, связанных с работой с людьми [3–5].

Анализ исследований, раскрывающих специфику синдрома эмоционального выгорания у сотрудников библиотеки, показал, что в настоящее время наблюдаются изменения в профессиональной деятельности библиотекарей, связанные с внедрением в работу библиотек информационных технологий. Имеющиеся исследования показывают высокую интенсивность труда библиотечных сотрудников, вызывающую психологические и физические перегрузки, влекущие за собой стресс и эмоциональное выгорание [6]. Мотивацию исследователи рассматривают как понятие, тесно связанное с эффективностью труда библиотекарей и качеством предоставляемых ими услуг [7].

Исследование социально-психологических факторов эмоционального выгорания позволит определить основные стратегии и методы профилактики эмоционального выгорания у сотрудников библиотеки.

В исследовании приняли участие 100 сотрудников библиотек в возрасте от 26 до 62 лет, средний возраст которых составил 48,1±8,6 года. Использованы психодиагностические методики: опросник MBI Маслач в адаптации Н. Е. Водопьяновой, опросника выраженности психопатологической симптоматики SCL-90, опросник копинг-стратегий Хайма, опросник «Социальный интеллект» Н. Холла, опросник «Стиль саморегуляции поведения», опросник межличностных отношений А. А. Рукавишникова, методика Смекал – Кучера «Направленность личности».

© Лазарева Е. Ю., Николаева В. В., Николаев Е. Л., 2025

Результаты исследования эмоционального выгорания у сотрудников библиотеки показывают, что у 46 % (46 чел.) сотрудников библиотеки нет выраженного эмоционального выгорания, но наблюдаются признаки формирующегося синдрома, 54 % (54 чел.) имеют практически сформированный синдром эмоционального выгорания. Редукция личностных достижений больше выражена у библиотекарей старшего возраста ($r = –0,21$; $p < 0,05$). У сотрудников, имеющих большой стаж работы и квалификацию, сильнее выражена потребность в признании и одобрении ($r = 0,25$; $p < 0,05$). Выраженность симптомов эмоционального выгорания сопровождается психопатологическими нарушениями, включающими обсессивно-компульсивную ($r = 0,24$; $p < 0,05$), депрессивную ($r = 0,28$; $p < 0,01$), параноильную ($r = 0,31$; $p < 0,01$) и агрессивную симптоматику ($r = 0,23$; $p < 0,05$). Повышение интегрального показателя выгорания наблюдается при использовании относительно-адаптивных копинг-стратегий ($r = 0,24$; $p < 0,05$). Выраженность эмоционального выгорания у сотрудников библиотеки сопровождается несформированностью навыков эмоциональной саморегуляции ($r = –0,20$; $p < 0,05$) и сложностями в оценке результатов своего труда ($r = –0,21$; $p < 0,05$).

Исследование социально-психологических характеристик личности сотрудников библиотеки показывает, что деперсонализация и эмоциональное истощение будет выше при несформированности процесса оценивания результатов ($r = –0,20$; $p < 0,05$), моделирования ($r = –0,25$; $p < 0,01$) и самостоятельности ($r = –0,26$; $p < 0,05$). Чем лучше развиты навыки саморегуляции ($r = 0,41$; $p < 0,01$) и коммуникабельности ($r = 0,28$; $p < 0,01$), тем более гибко сотрудники могут перестраивать свое поведение в проблемных ситуациях. Самомотивация у сотрудников будет выше при сформированности процессов программирования ($r = 0,40$; $p < 0,01$) и планирования ($r = 0,20$; $p < 0,05$). Потребность в установлении близких отношений ($r = 0,21$; $p < 0,05$) и включенности в межличностное взаимодействие ($r = 0,24$; $p < 0,05$) сопровождают сформированные навыки саморегуляции и самосознания. Эмоциональное выгорание имеет опосредованные взаимосвязи со всеми социально-психологическими характеристиками личности сотрудников библиотеки.

Профилактика эмоционального выгорания сотрудников библиотеки имеет свои различия в зависимости от выраженности эмоционального выгорания у сотрудников библиотеки. Основные этапы психопрофилактики могут быть сформулированы с учетом выявленных социально-психологических особенностей сотрудников библиотеки и их взаимосвязи с выраженностью эмоционального выгорания.

Список литературы

1. Бруй, Е. В. Профессиональный стресс в деятельности библиотечных специалистов / Е. В. Бруй; Московский гос. ин-т культуры // Культурная жизнь юга России. – 2016. – № 2 (61). – С. 142–146.

2. Кашкаров, А. П. Факторы стрессоустойчивости в библиотечной системе / А. П. Кашкаров // Современный научный вестник. – 2014. – Т. 6, №. 1. – С. 37–40.

3. Occupational stress and coping strategies of library and information science professionals in Jammu and Kashmir, India / S. Bano, S. Gul, S. A. Bhat, M. K. Verma & M.A. Darzi // The Journal of Academic Librarianship. – 2023. – No. 49 (5). – P. 1027–65.

4. Cheung, F. Y.-L. The influence of emotional dissonance and resources at work on job burnout among Chinese human service employees / F. Y.-L. Cheung, & C. S.-K. Tang // International Journal of Stress Management. – 2007. – Vol. 14 (1). – P. 72–87. – DOI: 10.1037/1072-5245.14.1.72

5. Личностные ресурсы и выгорание у сотрудников библиотек Московской области / Н. И. Колачев, Е. Н. Осин, В. Шауфели, Ш. Дезарт // Организационная психология. – 2019. – Т. 9, № 2.

6. Резонова, В. М. Традиции и инновации в деятельности национальных библиотек / В. М. Резонова; Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева // XLVII Огаревские чтения: материалы научной конференции, 2019. – С. 229–232.

7. Шарикова, Е. С. Проблемы мотивации работников учреждений социального обслуживания / Е. С. Шарикова; Пензенский гос. ун-т // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 26. – С. 1919–1925.

УДК 316.6

ГОСПАБЛИКИ КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ ДОСТАТОЧНОГО БАЛАНСА КОММУНИКАЦИИ МЕЖДУ ВЛАСТЬЮ И ОБЩЕСТВОМ

А. А. Лангер
Научный руководитель Л. Б. Можейкина
Новосибирский государственный технический университет (Россия)

В динамично развивающемся новом мире, где цифровизация является одним из ключевых направлений трансформации, органы власти вынуждены искать и осваивать новые способы информационно-коммуникационного взаимодействия с населением. Как инструмент коммуникации, представленный в новом формате, приобретающий новые достоинства, риски и пути развития, можно рассматривать госпаблики. Госпаблики – это социально-ориентированные информационные проекты. Мы рассматривали госпаблики Новосибирской области, в частности, официальные страницы областных исполнительных органов, органов местного самоуправления и подведомственных им организаций в социальной сети «ВКонтакте».

По результатам ежегодного исследования аудитории и рейтинга средств массовой информации, проведенного департаментом информационной политики Новосибирской области, в 2023 году аудитория социальной сети «ВКонтакте» в регионе составила 73 % опрошенных жителей [9].

Отметим, что одной из проблем современного общества является то, что пространство виртуальной среды, основанное на использовании информационно-компьютерных технологий, крайне сложно поддается управленческому регулированию. При этом социальная сеть «ВКонтакте» предоставляет коммуникаторам множество разнообразных возможностей маскировки действий, придавая им анонимность [6]. С учетом осознания коммуникаторами безнаказанности за нарушение социальных норм в соцсети данный факт придает уникальную специфику интернет-коммуникации в аспекте конфликтогенности.

Актуализация проблемы конфликтогенности в госпабликах выявлена путем изучения языковых и стилистических средств репрезентации социальных конфликтов. В качестве основного метода исследования был выбран количественный контент-анализ: поиск информации по конкретным словам в классифицированных по сферам жизнедеятельности общества социальных конфликтах с использованием слова «конфликт» как основы [1].

Один из самых широко используемых подходов к классификации социальных конфликтов был предложен профессором Йельского универси-

© Лангер А. А., 2025

тета Р. Далем, о нем говорит А. Хохлов в учебном пособии «Конфликтология. История. Теория. Практика». Исследователь предложил различать конфликты по сферам жизнедеятельности общества [8]. Согласно предложенной им классификации, социальные конфликты могут быть разделены на девять основных категорий: экономический, социальный, политический, правовой, идеологический, нравственный, религиозный, научный, управленческий [7]. Кроме того, была добавлена десятая категория – военные конфликты. Эта категория отличается от остальных тем, что она подразумевает конфликт «вооруженного» толка, который может охватывать различные аспекты, такие как политика, экономика и др.

Следующим этапом стало выявление ключевых слов с помощью словообразовательных гнезд в различных категориях с использованием слова «конфликт» как основы.

В этом пилотном исследовании было использовано словообразование на основе прилагательных и формирования синонимических рядов из различных словарей. В табл. 1 результаты выделенных по пять ключевых слов для каждой категории.

Конфликт+	экономика	социум	политика	право	идеология	нравственность	религия	наука	управление	война
Конфликт+	хозяйство	объединение	область	законодательство	мировоззрение	мораль	вера	учение	руководство	борьба
Конфликт+	рынок	компания	деятельность	юриспруденция	миропонимание	этика	уверенность	дисциплина	инструкция	столкновение
Конфликт+	реклама	среда	событие	привилегия	миросозерцание	наставление	вероучение	доктрина	господство	кампания
Конфликт+	бизнес	группа	партия	преимущество	убеждение	норма	вероисповедание	предмет	власть	нашествие

Рис. 1. Словообразовательные гнезда выбранных типов социального конфликта

Анализ на предмет наличия в публикациях сформированных словообразовательных гнезд проводился через экспорт данных в Excel из платформы обратной связи (ПОС), предназначенной для взаимодействия граждан с органами власти через форму на портале «Госуслуги».

Экспорт данных сформировался следующим образом: количество строк в таблице, равное, соответственно, количеству инцидентов, составило 27 506. Заголовки строк: «Дата инцидента»; «Тематика»; «URL поста»; «Текст инцидента».

Хронологические рамки исследования составили шесть месяцев – с 1 сентября 2023 г. по 29 февраля 2024 г., что объясняется временем обработки эмпирического материала. При установки фильтра в заголовке строки «тематика инцидента» выставлялись следующие параметры: Безопасность; Благоустройство; Бюджетные учреждения; Военная служба; Выборы; Газ и топливо; Государственная собственность; Государственное и муниципальное управление; Дороги; ЖКХ; Законность и правопорядок; Здравоохранение / Медицина; Земельные отношения; Конституция; Коронавирус; Культура; Молодежная политика; Мусор / Свалки / ТКО; «Мои документы»; Образование; Общественный транспорт; Памятники и объекты культурного наследия; Погребение и похоронное дело; Реновация; Роспотребнадзор; Связь и телевидение; Сельское хозяйство и охота; Социальное обслуживание и защита; Спецпроекты; Спецрежим; Строительство и архитектура; Торговля и реклама; Труд и занятость; Туризм; Физическая культура и спорт; Экология; Экономика и бизнес; Электроснабжение.

География поиска – город Новосибирск и Новосибирская область.

При работе с экспортом данных в выборку включалась социальная сеть «ВКонтакте». Областью поиска были сообщения, комментарии.

Сбор эмпирических данных осуществлялся на ограниченных временных отрезках. Шагом анализа стали календарные месяцы – сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь 2023 г.; январь, февраль 2024 г.

По результатам анализа наличия ключевых слов в социальной сети было составлено десять таблиц и графиков, которые наглядно показывают масштаб обсуждения тех или иных тем в соответствии с временными отрезками (месяцами). Оговоримся, что при сборе данных экспорт выдал ошибку при поиске количественных показателей анализа материалов социальный сети по ключевым словам категории «идеологический конфликт» по парам: «конфликт+идеология», «конфликт+мировоззрение», «конфликт+миропонимание», «конфликт+миросозерцание», «конфликт+ценности». В финальных таблицах значение по указанным парам было представлено как «0».

Исходя из проведенного контент-анализа наличия в социальных сетях ключевых слов, релевантных выбранным изначально категориям конфликта, сформировались следующие результаты (табл. 2).

Таблица 2

Финальные показатели анализа госпабликов с 01.10.2023 по 29.02.2024

Месяц	Пара	Показатель (количество)	Всего упоминаний (количество)
Октябрь	Экономический / хозяйство	266	1053
Октябрь	Религиозный / вера	54	253
Октябрь	Управленческий / управление	215	1147
Ноябрь	Политический / деятельность	41	187
Ноябрь	Научный / учение	47	241
Декабрь	Социальный / социальный	363	1895
Январь	Нравственный / норма	418	1924
Февраль	Правовой / право	209	1111
Февраль	Военный / власть	10	55
Октябрь-февраль	Идеологический	0	0

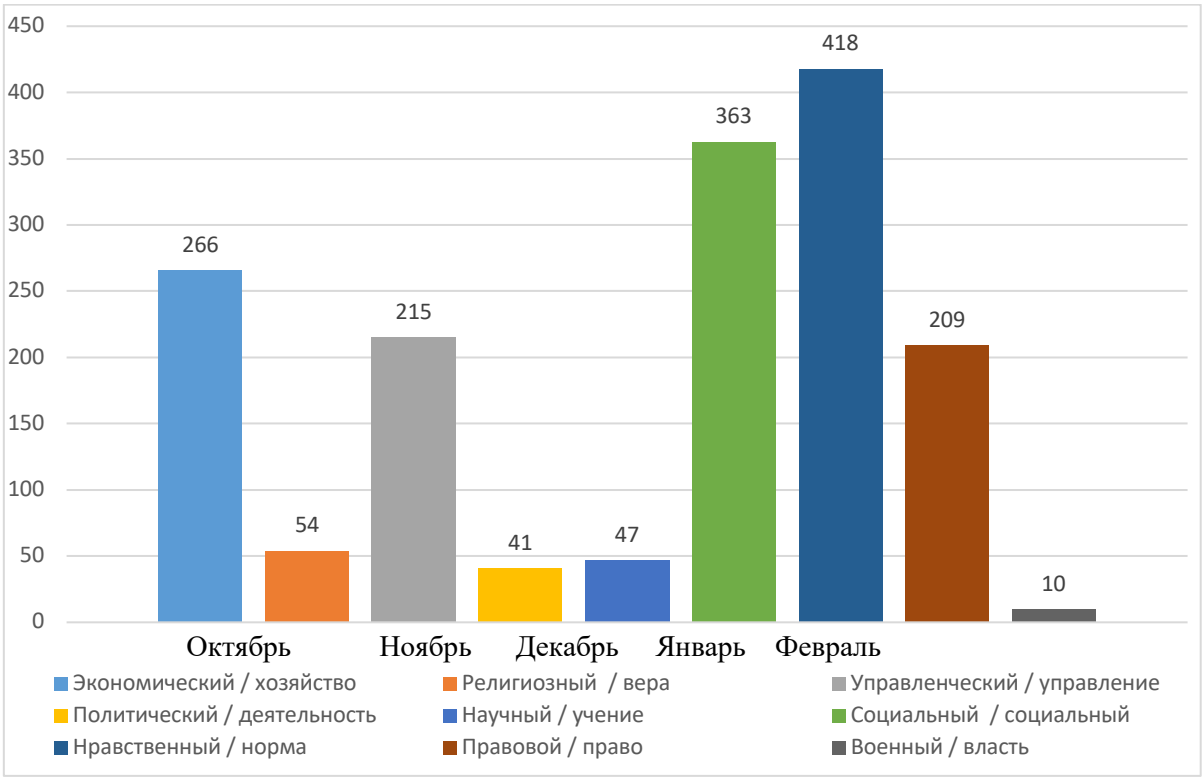


Рис. 1. Финальные показатели анализа госпабликов с 01.10.2023 по 29.02.2024

На основе полученных данных будут разработаны рекомендации для методов управления и принятия решений для предотвращения и разрешения конфликтов и, как следствие, достижения эффективности и инновационности.

Список литературы

1. Абрамов, Н. А. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений: около 5000 синонимических рядов / Н. А. Абрамов. – М.: АСТ, 2008.

2. Асланова, И. В. Государственное и муниципальное управление: электронный учебно-методический комплекс / И. В. Асланова. – Новосибирск: НГТУ, 2011. – URL: http://elibrary.nstu.ru/source?bib_id=vtls 000157496.

3. Грачев, С. И. Роль «новых медиа» в современных конфликтах / С. И. Грачев, Т. В. Баранова // Вестник Моск. гос. обл. ун-та. – 2018. – № 4. – С 33–40.

4. Гришина, Н. В. Психология конфликта. / Н. В. Гришина. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.: ил. (Сер.: Мастера психологии).

5. Дарендорф Р. Элементы теории социального конфликта / Р. Дарендорф // Социологические исследования. – 1994. – № 5. – С. 145–147.

6. Евдокимов, В. А. Влияние средств массовой информации на институциализацию социально-политических конфликтов / В. А. Евдокимов // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2007. – № 1. – С. 117–119.

7. Здравомыслов, А. Г. Социология конфликта: Россия на путях преодоления кризиса / А. Г. Здравомыслов. – М.: Аспект Пресс, 1995.

8. История теоретической социологии: в 4 т. Т. 3. – М.: Канон+, 1997. – 448 с.

9. Результаты ежегодного исследования аудитории и рейтинга СМИ в 2023 году департамента информационной политики, администрации губернатора Новосибирской области и правительства Новосибирской области, управления информационных проектов Новосибирской области от 29 сентября 2023 г. – URL: https://uip.nso.ru/page/9637.

УДК 159.9

ФОРМИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЬСТВА КАК ИНТЕГРАЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧЕЛОВЕКА

Ж. А. Левшунова, М. А. Мартынова
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета (Россия)

Сокращение количества населения в России привело к осознанию необходимости решения демографической проблемы. Обстоятельства жизни современного человека таковы, что многие предпочитают отложить рождение ребенка или вообще отказаться от этого. Правительство предлагает разнообразные меры экономического и социального характера, направленные на поощрение семей за рождение хотя бы одного ребенка.

В этом году предпринята очередная попытка введения в школьное образование предмета, направленного на формирование представлений о семье и родительстве, что свидетельствует о понимании в обществе необходимости формирования осознанного родительства с детского возраста. Курс внеурочной деятельности «Семьеведение» предназначен для детей 5–9 и 10–11 классов. Его основной целью является «введение молодых людей в традиционную для нашего Отечества систему семейных ценностей и формирование просемейных ценностно-смысловых установок: брачности, многодетности, целомудрия» [5, с. 5].

И тем не менее это краткосрочные меры. Если говорить о перспективе увеличения человеческого потенциала в стране, нужно задуматься о мерах психологического характера. Родительству нужно учить, родительство нужно формировать, родительство нужно воспитывать с самого младшего возраста.

Содержание категории родительства изучается во многих науках [2], что, с одной стороны, свидетельствует о значимости этого феномена, с другой – затрудняет фиксацию содержания данной дефиниции, потому что родительство – это и процесс, и роль, и функция, и социальная позиция [4], и система. На это разнообразие указывает и известный исследователь феноменологии семьи и семейных отношений Р. В. Овчарова, отмечая при этом, что родительство нужно рассматривать как многогранную подсистему со сложной структурой в системе семьи. Автор понимает родительство как «социально-психологический феномен, представляющий собой эмоционально и оценочно окрашенную совокупность знаний, представлений и убеждений относительно себя как родителя, реализуемую во всех проявлениях поведенческой составляющей родительства [3, с. 10].

Многие считают, что родительство – это отношения супругов, материнство и отцовство, забывая при этом про ребенка (а ведь весь смысл ро-

© Левшунова Ж. А., Мартынова М. А., 2025

дительства – это рождение и воспитание детей), который и определяет сам факт родительства в семье, то есть в качестве составляющей родительства можно считать и детско-родительские отношения, стили воспитания.

Если рассматривать родительство как интегральное психологическое образование, можно отметить такие его составляющие, как интегральные и психологические характеристики. К характеристикам первого типа относятся следующие компоненты:

1) семейные ценности, определяемые целями и планами родителей относительно их детей;

2) установки и ожидания. Установки являются следствием воспитания в собственной родительской семье, а ожидания связаны с личностью ребенка, то есть отражают представления родителей о возможностях реализации ребенка в жизни;

3) родительское отношение, которое отражает социальную желательность поведения, с одной стороны, с другой стороны, связано с выстраиванием границ взаимоотношений – от симбиоза до отвержения – и реализацией контроля за поведением ребенка и своим поведением по отношению к ребенку;

4) родительские чувства. Они формируются в контексте рождения и воспитания ребенка и, конечно, это не только любовь, но и весь спектр эмоций и чувств, в том числе и усталость, и раздражение, и тревога и др. [7];

5) родительские позиции определяются влиянием на взаимодействие с ребенком осознаваемых и неосознаваемых мотивов;

6) родительскую ответственность;

7) стиль семейного воспитания. Традиционно принято определять авторитарный, либеральный и демократический стили воспитания. Конечно, предпочтителен в отношениях стиль демократический, но родитель при этом должен уметь находить правильный способ воздействия на ребенка, потому что в детско-родительских отношениях должно быть настоящее, а не мнимое сотрудничество.

Отметим факторы, определяющие суть родительства.

1. Возраст родителей. Здесь нужно обратить внимание на ранний и поздний возраст родительства. Детско-родительские отношения в эти периоды обладают психологической незрелостью. Так, в раннем возрасте есть опасность либерального стиля воспитания, гипоопеки, а в позднем родительстве может возникнуть гиперопека, воспитание «кумира семьи».

2. Важную роль в формировании родителя выполняет этнический фактор, определяемый культурой, традициями народа, национальным самосознанием и т. п. Речь идет о нормах и ценностях, определяющих поведенческую норму в этнической общности. Родительская роль выполняется в соответствии со стереотипами нормального родительства в конкретном этносе, народе.

3. Образ жизни родительской семьи и количество в ней детей.

4. Взаимоотношения между супругами в родительской семье и стили воспитания, реализуемые в этой семье.

5. Сформированность представлений супругов о родительских ролях и воспитания детей.

6. Мотивация рождения детей. Это может быть конструктивное родительство, в основе которого лежит любовь к детям, и деструктивное, связанное с представлениями о детях как основном источнике доходов.

Родительство – явление динамическое, на которое влияют множество факторов: возрастной, социальный, культурно-исторический, психологический и др. А это значит, что родительство можно «сделать» более качественным, ответственным, сводя возможность развития девиантного родительства к минимуму, как в социальном, так и в личностном плане.

Решение демографической проблемы в государстве – это не столько экономические поощрения за каждого рожденного ребенка, это прежде всего формирование личности как родителя, чтобы желание иметь детей исходило из внутренней потребности в любви и заботе о них. Как отмечает Е. И. Захарова, «вхождение в родительство подготавливается всей историей личностного развития человека» [1, с. 240]. В связи с этим считаем: важно обратить внимание на разработку и реализацию различных мер, направленных на формирование внутренней мотивации, на рождение и воспитание детей.

К таким факторам можно отнести

- формирование положительного образа родительства в обществе, например, через публикации, фильмы, СМИ;
- психолого-педагогическое сопровождение молодых семей с целью формирования осознанного родительства, установок на рождение детей;
- просветительскую работу, пропагандирующую ценности материнства, в соответствии с возрастом аудитории: лекции, семинары, практикумы, презентации положительного родительского опыта, семейные праздники, направленные на формирование положительного образа семьи с детьми, семейные клубы, стенды с информацией, буклеты, школы молодых родителей и др.

Важно работать с личностью, формируя внутреннюю позицию родителя.

О сформированности готовности к родительству могут свидетельствовать определенные критерии. А. Г. Радостева к таким критериям относит желание иметь ребенка, которое связано с желанием ухаживать и заботиться о нем. Автор обращает внимание и на необходимость подготовки к родительству, следствием чего будет сформированность еще одного критерия – умения заботиться о детях. О зрелости родительской установки свидетельствует и «эмоциональная автономия» от родительской семьи, чтобы воспитывать своего ребенка исходя из своих представлений и правил, а не копировать чужой опыт. И тем не менее очень важен семейный опыт родительской любви. Безусловно, значим и экономический критерий,

связанный с обеспечением ребенка всем необходимым для его полноценного развития.

Таким образом, родителей можно «воспитывать», т. е. формировать знания и навыки в области родительских функций. Для этого должна вестись систематическая работа с молодежью как в добрачный период, так и на этапе молодой семьи.

Список литературы

1. Захарова, Е. И. Родительство как возрастно-психологический феномен: дис. … д-ра псих. наук: 19.00.13. – М., 2017. – 367 с.

2. Лущенко, Э. М. К вопросу понятия «родительство» и его сущности / Э. М. Лущенко, С. И. Некрасов // Уч. зап. Орлов. гос. ун-та. – 2014. – № 2 (58). – С. 124–127.

3. Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. – 319 с.

4. Поливанова, К. Н. Современное родительство как предмет исследования / К. Н. Поливанова // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 7, № 3. – С. 1–11.

5. Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Семьеведение» (основное общее образование). URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/08/2_5300844784137559930.pdf?ysclid=m2t2w1zuaj497644849 [дата обращения 27.10.2024].

6. Радостева, А. Г. Родительство как психологическое явление. Факторы, влияющие на его формирование / А. Г. Радостева // Вестник ПГГПУ. Сер. 1: Психологические и педагогические науки. – 2013. – № 1. – С. 100–108.

7. Спиваковская, А. С. Как быть родителями: о психологии родительской любви / А. С. Спиваковская. – М.: Педагогика, 1986. – 157 с.

УДК 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ: ОБЗОР ЗАПАДНЫХ, РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ ПОДХОДОВ

Я. Линь[1]
Научный руководитель О. В. Волкова[2]
[2] *Сибирский федеральный университет (Россия)*
[1] *Технологический университет Цзянсу (Китай)*

Выученная беспомощность – это психологическое состояние, возникающее у индивида после многократных неудач, проявляющееся в негативных ожиданиях от будущих попыток и отказе от действия. Этот концепт впервые был предложен американским психологом Мартином Селигманом в конце 1960-х годов в результате экспериментов с животными [1]. Исследования показали, что собаки, подвергшиеся многократным неизбежным ударам электрическим током, в условиях, когда можно было избежать удара, уже не пытались этого сделать. Это явление демонстрирует, что постоянные неудачи не только влияют на выбор поведения, но и ослабляют уверенность индивида, формируя чувство беспомощности. С тех пор выученная беспомощность стала важной темой исследований в психологии. Ученые разных стран, исходя из культурных различий, углубленно изучали это явление, вырабатывая уникальные результаты исследований.

Исследования выученной беспомощности на Западе

На Западе, особенно в США, исследование выученной беспомощности наиболее глубоко и широко. Эксперименты Селигмана заложили основу для последующих исследований, в которых он, через серию экспериментов, раскрыл психологический механизм выученной беспомощности. Он утверждал, что при столкновении с неконтролируемыми ситуациями индивид испытывает чувство бессилия и постепенно отказывается от попыток изменить ситуацию [2]. Абрамсон, Селигман и Тиздейл далее предложили теорию атрибуции, согласно которой беспомощность возникает не только из-за неконтролируемости окружающей среды, но и связана с тем, как индивид объясняет свои неудачи [3]. Индивиды, склонные приписывать неудачи внутренним, стабильным и глобальным факторам, более подвержены выученной беспомощности.

Нейробиологические исследования также выявили аномалии активности в некоторых областях мозга, связанных с выученной беспомощностью. Майер и Уоткинс, используя метод функциональной магнитно-резонансной томографии, обнаружили значительные функциональные аномалии в префронтальной коре и миндалевидном теле у индивидов с выученной беспомощностью [4]. Кроме того, Двек показала, что индивиды с фиксиро-

© Линь Я., 2025

ванным типом мышления более склонны к беспомощности при столкновении с неудачами, в то время как ростовое мышление помогает поддерживать позитивное отношение и развивать психологическую устойчивость [5]. Селигман и Питерсон с помощью стратегий позитивной психологии разработали методы для повышения устойчивости индивидов, что позволяет предотвратить и смягчить проявления выученной беспомощности [6].

Исследования выученной беспомощности в России

Российские исследования выученной беспомощности находились под влиянием уникального исторического контекста, пройдя путь от изучения коллективизма в советский период до исследования индивидуальной психики в постсоветский период. В советское время исследования в большей степени были направлены на изучение влияния социальной структуры, на поведение индивида. Иванов утверждал, что беспомощность является психологической реакцией индивида на коллективизм и социальное давление [7]. После распада Советского Союза фокус исследований сместился на влияние социальных потрясений на возникновение беспомощности. Исследования Жукова и Виноградовой показали, что безработица и бедность, как неконтролируемые социальные факторы, усиливают распространение беспомощности среди населения [8].

Что касается индивидуальных психологических факторов, Циринг отметил, что когнитивные и эмоциональные черты личности играют ключевую роль в формировании беспомощности [9]. Люди с высоким уровнем интроверсии или тревожности более подвержены возникновению беспомощности, в то время как индивиды с высоким уровнем самоэффективности лучше справляются с вызовами. Волкова исследовала глубокое влияние раннего опыта на формирование беспомощности, утверждая, что люди, которые в детстве не получали достаточной поддержки, более склонны к проявлениям выученной беспомощности во взрослом возрасте [10]. В образовательной сфере также было выявлено, что академические неудачи и негативная обратная связь от учителей могут усиливать чувство беспомощности у студентов.

Исследования выученной беспомощности в Китае

Исследования выученной беспомощности в Китае были впервые проведены Чжоу Готао, и по мере развития психологии китайские ученые начали активно обсуждать этот феномен [11]. Лю Чжицзюнь и Чжун Ипин кратко рассмотрели теоретическую рамку развития выученной беспомощности, подчеркнув необходимость углубленного изучения процесса ее возникновения и взаимосвязи с другими психологическими процессами [12].

Что касается психологических механизмов, китайские ученые указали на тесную связь между выученной беспомощностью и негативными когнитивными установками индивида. Цзян и Пэн обнаружили, что у индивидов, испытывающих многократные неудачи, часто формируется фиксиро-

ванное мышление, они полагают, что не могут изменить ситуацию, и это приводит к появлению тревожности, депрессии и других негативных эмоций [13]. На уровне социальной культуры традиционные идеи о «терпении» и «покорности» могут способствовать тому, что индивид легче «поддается» беспомощности при столкновении с трудностями. Бао считает, что социальное давление и стиль семейного воспитания также являются важными факторами, влияющими на выученную беспомощность, особенно в образовательной сфере, где финансовое положение семьи и взаимоотношения между родителями и детьми тесно связаны с психическим здоровьем студентов [14].

Что касается стратегий вмешательства, методы психологического консультирования и групповой терапии показали свою эффективность. Цзо и Чэнь утверждают, что эти методы могут помочь индивидам повысить самоэффективность и развить способность к позитивному преодолению трудностей [15]. Междисциплинарные исследования нейронных механизмов также достигли значительных успехов.

Выученная беспомощность, как широко распространенное психологическое явление, была изучена в различных культурных контекстах. Западные исследования сосредоточены на психологических механизмах и нейробиологических основах, российские – на социальных изменениях и индивидуальных различиях, а китайские интегрируют западные теории и учитывают влияние местной культуры. Глубокое изучение этого явления в разных странах предоставляет мощную поддержку для разработки вмешательств и лечения психических расстройств, а также способствует развитию межкультурных исследований.

Список литературы

1. Селигман, М. Е. П. Выученная беспомощность / М. Е. П. Селигман // Annual Review of Medicine. – 1972. – Т. 23, вып. 1. – С. 407–412.

2. Миллер, У. Р. Депрессия: выученная беспомощность и депрессия / У. Р. Миллер, У. Р., Р. А. Росселлини, М. Е. П. Селигман // Психопатология: экспериментальные модели, 1977. – С. 104–130.

3. Абрамсон, Л. Выученная беспомощность у людей: критика и реформулировка / Л. Абрамсон, М. Е. П. Селигман, Дж. Д. Тисдейл // Journal of Abnormal Psychology. – 1978. – Т. 87, вып. 1. – С. 49–74.

4. Майер, С. Ф. Контролируемость стресса и выученная беспомощность: роль дорсального ядра шва, серотонина и кортикотропин-рилизинг фактора / С. Ф. Майер, Л. Р. Уоткинс // Neuroscience & Biobehavioral Reviews. – 2005. – Т. 29, вып. 5. – С. 829–841.

5. Двек, К. С. Образ мышления: новая психология успеха / К. С. Двек. Н. Й.: Random House, 2006. – 196 с.

6. Петерсон, К. Сильные стороны характера и добродетели: справочник и классификация / К. Петерсон. – Вашингтон: American Psychological Association, 2004. – 25 с.

7. Иванов, П. Н. Психологическая совместимость и субъективный опыт / П. Н. Иванов // Мышление, общение, опыт, 1983. – С. 118–123.

8. Жуков, Д. А. Выученная беспомощность или выученная бездеятельность после невыхода из стресса? Интерпретация зависит от стилей совладания / Д. А. Жуков, К. П. Виноградова // Integrative Physiological & Behavioral Science. – 2002. – Т. 37. – С. 35–43.

9. Циринг, Д. А. Особенности совладающего поведения и психологических защит у подростков с личностной беспомощностью / Д. А. Циринг // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2009. – Т. 15, вып. 5. – С. 167–172.

10. Волкова, О. В. Особенности развития личности, характеризующейся состоянием выученной беспомощности, на разных этапах онтогенеза / О. В. Волкова // СибСкрипт. – 2020. – Т. 22, вып. 2 (82). – С. 397–408.

11. Чжоу Готао. Дальнейший анализ теории выученного бессилия / Чжоу Готао // Психологическая наука. – 1994. – Т. 17, вып. 5. – С. 297–301.

12. Лю Чжицзюнь. Краткий обзор исследований по развитию теории выученной беспомощности / Лю Чжицзюнь, Чжун Ипин // Психологическая наука. – 2003. – Т. 26, вып. 2. – С. 374–375.

13. Цзян Яньцзюй. Исследование выученной беспомощности и ее последствий для образования / Цзян Яньцзюй, Пэн Яцзин // Психологические исследования. – 2008. – Вып. 1. – С. 86–90.

14. Бао Синминь. Приобретенная некомпетентность и образовательные меры для студентов с плохой успеваемостью / Бао Синминь // Журнал Шэньянского университета (издание по социальным наукам). – 2000. – Т. 2, вып. 2. – С. 50–52.

15. Цзо Инхуэй. Прогресс исследований теории выученной беспомощности / Цзо Инхуэй, Чэнь Цзяньвэнь // Педагогический журнал Хунаньского педагогического университета. – 2006. – Вып. 5.

УДК 159.922.73; 316.346

ДЕТСТВО КАК БЫТИЕ НА ГРАНИЦЕ

А. К. Лукина
Сибирский федеральный университет (Россия)

Детство – особый период в жизни человека, в течение которого происходит становление личности, приобретение основных социальных качеств, превращение ребенка из преимущественно объекта внешних воздействий в самостоятельного субъекта общественной жизни. Это одновременно процесс адаптации и становления субъектности, «выделения» себя из окружающей действительности, процесс социализации и индивидуализации индивида. Протекание детства в значительной степени определяет всю последующую жизнь человека, воспоминания о детстве – счастливом ли, несчастном – принизывают всю человеческую жизнь.

Кардинальные изменения, происходящие в последнее время на макроуровне – глобализация, цифровизация, неустойчивость мира, технологические революции, дегуманизация, «растворение» культурной идентичности, размывание традиционных ценностей, не могут не отразиться на мезо- и микроуровне развития личности, формах протекания детства.

В научной и художественной литературе XIX века многочисленны свидетельства фактического отсутствия детства у детей из низших слоев населения – рабочих, крестьян. Например, в исследовании положения рабочего класса в Англии Ф. Энгельс ссылался на отчет комиссии, созданной английским парламентом в 1833 году для обследования условий труда на фабриках: дети иногда начинали работать с пятилетнего возраста, нередко с шестилетнего, еще чаще с семилетнего, но почти все дети неимущих родителей работали с восьмилетнего возраста; рабочее время у них продолжалось 14–16 часов. Об ужасном положении детей в дореволюционной России писал Н. А. Некрасов, см. цикл «Крестьянские дети».

Новое понимание детства сформировалось в европейской и российской педагогической и психологической мысли начала 20 века – К. Н. Вентцель, В. В. Зеньковский, Я. Корчак, С. Т. Шацкий и др. [1–4]. В. В. Зеньковский задается вопросом о смысле детства, его функциях в созревании человека [2, с. 25]. Огромное значение в развитии человека В. В. Зеньковский придает игре; он проводит анализ различных представлений о детской игре, сложившихся к началу 20 века: проявление духовной сущности человека (Шиллер), выброс излишней энергии (Г. Спенсер), игра как активный отдых (Шаллер, Лацарус, Штейнталь) и другие. По мнению же самого В. В. Зеньковского, игра является механизмом социального наследования, которое происходит как творческое усвоение новой личностью того, что заключается в «наследуемом» материале [2, с. 43–44].

© Лукина А. К., 2025

В необходимости социального наследования как формы взросления и видит В. В. Зеньковский загадку продолжительности детства у человека – чем богаче наследуемый опыт, тем продолжительнее детство. По его мнению, детство есть особая фаза не только в психофизическом и психическом, но и в социальном созревании человека, а социальная зрелость понимается им как способность к социальному творчеству [2, с. 57].

Величайший педагог-гуманист Я. Корчак требовал предельного уважения к детству как очень важному периоду жизни человека. Уважайте текущий час и сегодняшний день! Как ребенок сумеет жить завтра, если мы не даем ему жить сегодня сознательной, ответственной жизнью» [3, с. 9].

Провозглашая своеобразный принцип «Ребенок – центр педагогической Вселенной», К. Н. Вентцель подчеркивал приоритет «индивидуального» над «социальным». Он был убежден, что только то влияние социума, культуры общества может быть признано нравственным, которое не ущемляет естественных проявлений индивидуальности в угоду социальным интересам. Его призыв «Дайте детству созреть в ребенке!» остается актуальным до наших дней [1].

Российский педагог С. Т. Шацкий придавал решающее значение влиянию окружающей ребенка среды на его развитие и считал необходимым взаимодействие школы и среды, реальной жизни учеников. Он считал идею необходимости готовить детей к будущей жизни опасным предрассудком образования. Вся практика образования, пронизанная этой подготовкой, лишает детскую жизнь ее полноты и реальности. Второй предрассудок, искажающий представления о социальной сущности трудовой школы, по мнению С. Т. Шацкого, вера в существование некоего законченного цикла знаний, строго определенного для каждой ступени жизни ребенка, подростка, юноши. Новая трудовая школа, как считает С. Т. Шацкий, преодолевая этот предрассудок, должна дать детям возможность добывать знания. «Все, чему нужно учить в школе, – это учить работать. С этой точки зрения, понятие о разумной школе может быть таково: школа есть место, где обрабатываются, систематизируются результаты своего личного опыта и приводятся в связь с результатами чужого» [4].

Детство у разных народов было предметом исследований М. Мид, которая показала, как условия жизни влияют на протекание детства, отношение к ребенку [5].

И. С. Кон, рассматривая детство как социальный феномен, большое внимание уделял культуре детства, детской игре, детскому фольклору, особенностям детской коммуникации [6, с. 62–65]. Анализируя жизненный путь человека, в разные времена и в разных культурах, он, вслед за М. Мид, показал культурно-историческую и социально-культурную обусловленность различных периодов детства: окончания школы, наступления экономической самостоятельности, включения в производственные отношения, брака, рождения детей и т. д. [6, с. 80–98].

Направление критической педагогики, сложившееся в последние 30 лет [7; 8; 9 и др.], детство рассматривает в контексте образования, которое, в свою очередь, является продолжением (или отражением) существующего классового неравенства в обществе. В такой образовательной системе происходит трансляция культуры высшего класса, а ребенку отказывается в самостоятельности и активности. Учитель выступает в роли дисциплинатора, активного субъекта деятельности, ученики являются подчиненным пассивным элементом системы. Учитель не отделяет власть знания от своей собственной профессиональной власти, противопоставляя ее свободе учеников. В процессе обучения учитель – субъект, тогда как ученики всего лишь объекты научения изменения, преобразования, воспитания [9].

Школа все более ограждается от жизни, причем как в прямом, так и в переносном смысле; однако заборы и охрана не обеспечивают физической безопасности, но ограждают от жизненных реалий. А ведь еще Д. Дьюи, А. С. Макаренко, Л. С. Выготский подчеркивали невозможность воспитания вне деятельности, вне связи школы с реальной жизнью. Д. Дьюи утверждал, что воспитание возможно только там, где учение представляет собой непрерывную деятельность, имеющую социальное значение и использующую типичные социальные ситуации. При таких условиях школа сама становится формой социальной жизни, миниатюрным сообществом, тесно взаимодействующим с другими субъектами совместной жизнедеятельности вне стен школы [10].

Д. И. Фельдштейну принадлежит идея деформации субъектных отношений мира Взрослых и мира Детей как условия нормального протекания детства [11]. Это проявляется прежде всего в утрате чувства ответственности Взрослых перед Детьми как на индивидуальном уровне (рост родительской безответственности), так и на государственном. И всякие попытки, предпринятые государством в последние годы (внесение изменений в закон «Об образовании», создание детско-молодежного «Движения первых»), не спасают ситуацию, ибо не учитывают природу современного детства.

Все детство в современной психолого-педагогической литературе и нормативных документах рассматривается как **подготовка** к взрослой жизни. Так, в ФЗ «О Российском движении детей и молодежи» от 22.06.2022 № 261, в уставе этого движения (п. 2.1.4) четко сформулировано: цель Движения – подготовка детей и молодежи к… жизни (подчеркнуто нами. – *А.Л.*) [12]. В уставе РДДМ (п.10.7) указывается, что основными мероприятиями РДДМ являются различные конкурсы, форумы ДЛЯ детей и молодежи; первичные отделения движения проводят мероприятия ДЛЯ участников, ДЛЯ детей и молодежи. То есть дети не рассматриваются как субъекты собственной жизни, детство не рассматривается как самоценный период в жизни человека. Вместе с тем так формируется потребительская социализация поколения.

В трактовке А. Кребера, основателя теоретико-исторической школы в американской этнографии, детство представляет собой своеобразный «культурный взрыв», период бурного роста и овладения культурными навыками, приносящий непосредственную радость маленькому человеку, входящему в безбрежный мир культуры. В детстве происходит индивидуальный акт порождения культуры и вхождения в культуру общества, инкультурации [13].

Основной механизм инкультурации – собственная деятельность человека, накопление и осмысление им приобретаемого социального опыта. Эта деятельность осуществляется в различных пространствах, и по мере развития человека эти пространства расширяются. С другой стороны, в процессе деятельности человек вступает в жизненно важные отношения с различными людьми, которые оказывают существенное влияние на ход и содержание осваиваемого социального опыта.

Н. Б. Крылова, обсуждая особенности инкультурации ребенка в различных ситуациях, выделяет расширяющиеся пространства культурных практик, в результате деятельности в которых и осуществляется становление личности как субъекта культуры: семья, значимые взрослые, друзья и референтные группы; а также более «крупные единицы» инкультурации – традиции, этнос, народ, мир в целом или та его часть, которая доступна осознанию ребенка [14].

Взросление есть освоение и присвоение, превращение «чужого» в «Мое» различных жизненных пространств, появление таких феноменов, как Мой дом, Моя семья, Мой двор, Моя школа, Мой кружок, Моя компания, Мое дерево, лавочка, тропинка… И в школе, как основном месте пребывания ребенка, как в пространстве его взросления, нужны специальные «места», которые позволяли бы ребенку удовлетворять свои потребности, – места для игры и чтения, места для общения и уединения, места для познания и творчества [15].

Об изменении структуры детства говорят работы В. В. Абраменковой [16], М. В. Осориной [17], Е. О. Смирновой [18], где показано, что в настоящее время происходит обеднение репертуара детских игр и детского фольклора, что приводит к росту детских неврозов, задержкам психического и нравственного развития.

Изменение структуры детства связано и с изменением каналов социализации. Очень важным каналом социализации во все времена является так называемый стихийный, или субкультурный, канал социализации. Ему уделяют большое внимание в своих работах М. В. Осорина, В. В. Абраменкова, Е. О. Смирнова. Именно о нем в значительной степени идет речь в исследовании игры у Д. Б. Эльконина и Э. Эриксона. Однако в последнее время из-за существенного сокращения межвозрастных контактов детей дошкольного возраста этот канал становится все менее заметным. Сокращение межвозрастных контактов детей дошкольного возраста объясняется двумя главными обстоятельствами: преобладанием однодетных семей или семей, где разница между детьми достаточно значительная – превышает

5 лет, что не позволяет детям участвовать в совместных играх, а также практически исчезновением свободных игр во дворе.

И наконец, в последние годы появился и стал весьма заметным еще один канал социализации детей – коммерческий, который создается на западный манер и формирует человека-потребителя.

Двойная функция детства – жизнь здесь-и-сейчас, ее полнота и насыщенность; либо детство как подготовка к будущему, формирование жизненной цели и стратегии, накопление ресурсов для будущего – отмечается А. Г. Асмоловым как сосуществование двух культур: культуры полезности (детство как подготовка к жизни) и культура достоинства – ценность самой жизни [19, с. 3–13].

Это и выступает основанием для «пограничного» состояния детства. Это пограничное состояние проявляется, кроме отмеченного противоречия между устремленностью в будущее и жизнью здесь-и-сейчас, также в следующих обстоятельствах:

- превращение чужого, иного, внешнего – в Мое, внутреннее (интериоризация);
- объективно обусловленное увеличение продолжительности детства и стремление к раннему развитию, раннему взрослению;
- возрастающая роль взрослого мира в развитии и жизни ребенка – и ослабление связей и возможности влияния на развитие самых близких взрослых – родителей, учителей;
- возрастающее значение детской субкультуры в развитии ребенка и общества – и ослабление реальных внутрипоколенных «горизонтальных» связей в детском сообществе;
- декларируемая гуманизация отношений, ценность детства – и эксплуатация, коммерциализация детства взрослым миром.

Таким образом, современное детство претерпевает существенные изменения, теряя свою функцию как института взросления, обретения субъектности, и все больше превращается в школу послушания, подчинения, покорности и утраты культурных корней.

Список литературы

1. Вентцель, К. Н. Культура и воспитание / К. Н. Вентцель // Вентцель К. Н. Свободное воспитание: сб. избр. тр. Вып. 1. – М.: АПО, 1993.

2. Зеньковский, В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – Екатеринбург: Деловая кн., 1995.

3. Корчак, Я. Как любить детей / Я. Корчак. – Минск: Народная асвета, 1980.

4. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. / С. Т. Шацкий. – М.: Педагогика, 1980.

5. Мид, М. Культура и мир детства / М. Мид. – М.: Наука, 1988. – 431 с.

6. Кон, И. С. Ребенок и общество / И. С. Кон. – М.: Academia, 2003. – 336 с.

7. Иллич, И. Освобождение от школ / И. Иллич. – М.: Просвещение, 2007.

8. Мак-Ларен, П. Жизнь в школах: Введение в критическую педагогику / П. Мак-Ларен. – М.: Просвещение, 2007.

9. Фрейре, П. Образование как практика освобождения / П. Фрейре. – М.: 2007.

10. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000.

11. Фельдштейн, Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени детства / Д. И. Фельдштейн. – М.: Флинта, 1997.

12. О российском движении детей и молодежи: Федеральный закон ФЗ № 261 от 14.07.2022. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404892173.

13. Kroeber A. L. Anthropology. Ra ce. Language. Culture. Psychology. Prehistory. – N.Y., 1948.

14. Крылова, Н. Б. Ребенок определяет свою идентичность / Н. Б. Крылова // Педагогический вуз и начальная школа на этапе построения новой модели отечественного образования: уроки прошлого, ресурсы настоящего, вызовы будущего: материалы межрегион. научн.-практ. конф. – Петрозаводск, 2009.

15. Ефлова, З. Б. Детство в пространстве российской школы, или Размышления о том, что «…будет Детство где-то, но не здесь?» / З. Б. Ефлова // Сельская школа. Практический журнал руководителей и учителей сельских школ. – 2017. – № 4. – С. 3–11.

16. Смирнова, Е. О. Изучение игры в современной психологии / Е. О. Смирнова, М. В. Соколова, Е. Г. Шеина // Современная зарубежная психология – 2012. – № 1. – URL: http://psyjournals.ru/jmfp.

17. Абраменкова, В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В. В. Абраменкова. – М.: МПСИ, Воронеж, НПО МОДЭК, 2000. – 416 с.

18. Осорина, М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. – СПб.: Питер, 1999.

19. Асмолов, А. Г. Практическая психология проектирования вариативного образования в России: от парадигмы конфликта – к парадигме толерантности/ А. Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 3–13.

УДК 37.01

ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е. Ю. Лысенкова
Научный руководитель Е. А. Биркун
Сибирский федеральный университет (Россия)

Патриотическое воспитание детей в современных условиях имеет особое значение. Чувство уважения к родной стране, гордости за свой народ, ощущение собственной сопричастности к истории и современным событиям необходимы человеку в любом возрасте.

Педагогическое сопровождение является одной из основных трудовых функций обобщенной трудовой функции «Тьюторское сопровождение обучающихся», указанной в профессиональном стандарте специалиста в области воспитания, утвержденном приказом Минтруда РФ от 30.01.2023 № 53 [1]. Технология тьюторского сопровождения школьников позволяет создать оптимальные условия для развития уважения учащихся к своей нации, культуре, языку и традициям. Каждый педагог, воспитатель, тьютор стремится сделать патриотическое воспитание актуальным и интересным для современных детей. Для усиления воспитательного эффекта в работе с детьми младшего школьного возраста предлагается использовать видеофрагменты отечественных фильмов, песни и стихи о войне, варианты интерактивных творческих заданий.

Младший школьный возраст благоприятен для того, чтобы прививать чувство любви к Родине, формировать готовность встать на ее защиту. Это объясняется тем, что дети младшего школьного возраста относятся к взрослым доверчиво и эмоционально реагируют на них. К тому же они подражательны, внушаемы и отзывчивы, а знания и впечатления, полученные в детстве, остаются с человеком на всю жизнь. В этом возрасте у детей формируется отношение к своей стране, поэтому важно продемонстрировать на конкретных примерах уважение к событиям прошлого и современные достижения. Исходя из этого одна из ключевых задач для этого возраста состоит в том, чтобы показать ценность Родины и уважительного отношения к ней. Патриотизм подразумевает под собой преданность, толерантность, законопослушность и трепетное отношение к своей стране.

По определению Т. М. Ковалевой, тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на обнаружение и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, сканирование образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы [2].

© Лысенкова Е. Ю., 2025

Тьюторское сопровождение используется тогда, когда обучающемуся необходима педагогическая поддержка при реализации школьником своего познавательного интереса. Тьюторское сопровождение осуществляется посредством создания условий и предлагаемых способов для выявления, реализации и осмысления этого интереса, а также принятия образовательных, воспитательных и развивающих мер [3].

О. В. Башун, рассматривая современное состояние патриотического воспитания в российских школах, подчеркивает необходимость сделать его более актуальным и интересным для современных детей. Автор предлагает использовать гуманистический и личностный подходы, сосредоточить внимание детей не только на героических поступках и грандиозных событиях Великой Отечественной войны, но и на чувствах и переживаниях простых людей во время войны. Учащимся важно показать бесчеловечность, несправедливость (аномальность, а не способ решения конфликта) войны и важность человеческого достоинства, побудить детей критически осмыслить причины и последствия войны.

С этой целью рекомендуется использовать личные истории, биографии и подборки писем военных лет с последующим обсуждением и взаимодействием с обучающимся. Автор рекомендует затрагивать и темы предотвращения войны, ведения переговоров, заключения соглашений между государствами. Также в качестве рекомендаций приводятся вопросы для бесед с детьми, тексты баллад и стихотворений, приемы работы с материалами, список песен и примеры фильмов для проведения занятий [4].

М. Б. Мальков вспоминает, что в советское время кино строго контролировалось правительством и кинематографисты создавали фильмы, пропагандирующие историю, культуру и ценности страны. Герои этих фильмов изображались трудолюбивыми, честными и наивными, должны были вдохновлять молодых людей на такие профессии, как авиация, спорт и военное дело. После распада Советского Союза киноиндустрия претерпела значительные изменения, понятие патриотизма было переосмыслено. Сегодня патриотические фильмы рассматриваются как средство воспитания любви к своей стране, гордости за ее историю и чувства ответственности перед обществом. Фильмы могут быть эффективным средством влияния на молодое поколение, фактором формирования его ценностей и убеждений. Наиболее приемлемая технология в работе с детьми школьного возраста включает знакомство с отечественными кинокартинами и создание собственных видеоматериалов как способа осмысления и демонстрации патриотических чувств и отношений.

Патриотизм играет важнейшую роль в воспитании чувства идентичности и единства. Великая Отечественная война является мощным примером патриотизма и самопожертвования. Кино способствует развитию патриотического самосознания, наглядно и убедительно представляет исторические события и отдельных героев. Фильмы повышают интерес учащихся

к теме, улучшают восприятие материала, развивают нравственные качества детей [5].

В патриотическом воспитании младших школьников следует активно использовать стихотворения, песни, фотографии, исторические семейные экспонаты и интерактивные задания, те методы и средства, которые вызовут эмоции и чувства детей. Чувство уважения к своей истории, чувство любви к малой Родине и большой стране, чувство преданности землякам и Отчизне. Воспитание происходит тогда, когда возникают новые эмоциональные переживания.

На тьюториалах и внеклассных занятиях обучающимся предлагается просмотр видеофрагментов фильмов о детях на войне:

1. «Солдатик» (2019 г.), 37:40–40:41.
2. «Сын полка» (1981 г.), 1:28:45–1:33:16.
3. «Орленок» (1957 г.), 19:21–24:10.
4. «Отряд Трубачева сражается» (1957 г.), 1:03:00–1:07:08.
5. «Пятерка отважных» (1970 г.), 50:56–55:10.
6. «Зеленые цепочки» (1970 г.), 2:38–7:15.

На сайте проекта «Разговоры о важном» представлены сценарии занятия на тему: «По ту сторону экрана. 115 лет кино в России», одной из целей которого является ознакомление младших школьников с историей отечественного кинематографа [6]. Фрагменты, которые не укладываются в регламент занятий, рекомендуются для совместного просмотра с родителями.

На групповых занятиях предлагается прослушивание песен военного времени с последующим разбором текста, его смысла.

Уже первые четверостишия песен вызывают чувства сопереживания:

«Месяц май»:

Здесь быть не может робких и слабых,
А сильные наперечет.
Борется-вьется в дорожных ухабах
Маленький грузовичок.

«Дети войны»:

Дети войны…Смотрят в небо глаза воспаленные.
Дети войны… В сердце маленьком горе бездонное.
В сердце, словно отчаянный гром,
Ленинградский гремит метроном,
Неумолчный гремит метроном.

«Погибшие в небе за родину»:

Когда вы песни на земле поете,
Тихонечко вам небо подпоет.
Погибшие за Родину в полете,
Мы вечно продолжаем наш полет...

«О той весне»:
Кино идет – воюет взвод.
Далекий год на пленке старой.
Нелегкий путь – еще чуть-чуть,
И догорят войны пожары.

На тьюториалах обучающимся предлагаются интерактивные задания:

- напиши письмо солдату;
- интервью с ветераном;
- узнай героя фильма;
- узнай героя и продолжи песенку.

Отдельные задания обучающимся рекомендуется выполнять с родителями:

- найди на карте Красноярска 3 улицы, названных в честь героев Великой Отечественной войны, и расскажи о них;
- подготовь рассказ о реликвиях твоей семьи, связанных с армией и войной;
- нарисуй рисунок или сочини стих о войне.

Патриотическое воспитание играет важную роль в формировании чувства уважения к своей стране, налаживании диалога между поколениями, понимании отечественной истории и традиций. Фильмы, песни, стихи, интерактивные задания способствуют развитию патриотических чувств детей.

Список литературы

1. Профстандарт: 01.005. Специалист в области воспитания: утв. приказом Минтруда РФ от 30.01.2023 № 53. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406391837/#1000.

2. Ковалева, Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 14 / Т. М. Ковалева // М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с.

3. Андреева, Е. А. Внедрение тьюторских моделей обучения как одно из условий реализации индивидуализации при модернизации российского образования / Е. А. Андреева // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 1. – С. 14–17.

4. Башун, О. В. К вопросу о патриотическом воспитании в современной школе / О. В. Башун // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2021. – № 2 (38). – С. 65–71.

5. Мальков, М. Б. Кино как фактор патриотического воспитания детей и молодежи / М. Б. Мальков // Сб. материалов Междунар. саммита по культуре и образованию, посвященного 50-летию Казан. гос. ин-та

культуры: материалы научн.-практ. конф., Казань, 16–18 октября 2019 г. Ч. 2. – Казань: Казанский гос. ин-т культуры, 2019. – С. 48–51.

6. По ту сторону экрана. 115 лет кино в России // Разговоры о важном. – URL: https://razgovor.edsoo.ru/topic/65/grade/34/ (дата обращения: 31.10.2024).

УДК 159.944.4:316.627:616.895.8-056.34:364-781

НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ АДАПТИВНЫХ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ В УСЛОВИЯХ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ДОМА-ИНТЕРНАТА

А. А. Макарова
Научный руководитель С. А. Моторов
Витебский государственный университет имени П. М. Машерова (Беларусь)

Работа психолога учреждения направлена на оказание психологической помощи проживающим в интернате, их родственникам и сотрудникам дома-интерната. Оказание психологической помощи осуществляется по следующим направлениям: психологическое консультирование и коррекция, психологическая диагностика, психологическое просвещение и профилактика, реализация индивидуальных программ реабилитации проживающих. Осуществление данных мероприятий способствует предупреждению и разрешению психологических проблем, преодолению последствий кризисных ситуаций и созданию необходимых для этого условий, информированию о причинах психологических проблем и способах их предупреждения и коррекции.

С целью определения структуры и степени выраженности психических и поведенческих расстройств, особенностей интеллектуально-мнестической, эмоционально-волевой и личностной сфер, а также выявления сохранных психических функций проводится психологическая диагностика по следующим методикам:

- краткая шкала оценки психического статуса (MMSE);
- метод цветовых выборов (адаптированный вариант цветового теста Люшера – диагностика эмоционального состояния);
- методика «Заучивание 10 слов» (А. Р. Лурия), числовые ряды субтеста Векслера, «Пиктограммы» (диагностика процессов памяти);
- методики изучения вербального мышления, прогрессивные матрицы Равена (изучение уровня интеллекта);
- шкала Гамильтона для оценки депрессии и тревоги,
- сокращенный многофакторный опросник для исследования личности (СМОЛ/Mini-Mult).

По результатам патопсихологического исследования составляются заключения, предоставляемые врачу-психиатру, оформляется специальная документация (протоколы, планы реабилитации).

На основании результатов диагностики разработана рабочая программа «Психокоррекция познавательной, коммуникативной и эмоционально-волевой сферы личности» для отделения сопровождаемого проживания.

© Макарова А. А., 2025

Мероприятия психологической коррекции осуществляются с целью корректировки поведения, копинг-стратегий и особенностей личности проживающих, в том числе были направлены на овладение навыками общения, умением распознавать и понимать эмоции, развитие способности регулировать свои эмоции и их внешние проявления, воспитание позитивного, социально приемлемого стиля переживания эмоций. Проводятся групповые тренинги с элементами арт-терапии, деловой игры, решения кейс-ситуаций, а также нейропсихологические занятия по профилактике и коррекции дислексии. Во время индивидуальных консультаций также используются метафорические ассоциативные карты.

Мероприятия психологической реабилитации проживающих дома-интерната осуществляются согласно разработанным совместно с врачом-психиатром индивидуальными программами реабилитации. Они представлены сеансами мультисенсорной реабилитации, музыко-, арт- и ароматерапией, психокоррекционными индивидуальными и подгрупповыми занятиями по когнитивной стимуляции и коррекции межличностного взаимодействия.

Важным направлением реабилитации проживающих дома-интерната является трудотерапия, назначаемая комиссией с участием врача-психиатра, врача-терапевта, психолога, социального работника и инструкторов по трудотерапии. Трудотерапия психически больных повышает уровень адаптации пациентов к социуму через включение их в активную трудовую деятельность. Она помогает отвлечь пациента от болезненных переживаний, повышает самооценку, тренирует интеллектуально-волевую сферу и восстанавливает социальные связи.

Среди сотрудников и проживающих дома-интерната проводится работа по психологическому просвещению и информированию. На основании рекомендаций по общению с проживающими, страдающими деменцией, шизофренией, эпилепсией, проводятся беседы с сотрудниками отделения социальной реабилитации. В то же время проживающим в виде минилекций, видеобесед представляется информация о том, как с помощью позитивных копинг-стратегий справиться с негативными эмоциями, с раздражением, стрессом, как преодолеть конфликтную ситуацию, повысить настроение.

В течение отчетного периода ведется необходимая документация согласно методическим рекомендациям по организации услуг сопровождаемого проживания в государственных учреждениях, осуществляющих стационарное обслуживание. Заполняются личные дела проживающих отделения сопровождаемого проживания, где содержатся психодиагностические заключения о состоянии личностной, эмоционально-волевой, познавательной и коммуникативной сферы, даны характеристики дальнейшей психологической, медицинской, трудовой, социальной и спортивной реабилитации согласно заключению о реабилитационном потенциале. Составлена индивидуальная программа сопровождаемого проживания, включающая диагностические мероприятия, консультационно-информацион-

ные, социально-бытовые, социально-медицинские, социально-педагогические, социально-посреднические, социально-психологические, социально-реабилитационные услуги, услуги социального патроната и трудовую занятость.

На основании методических рекомендаций по совершенствованию деятельности стационарных учреждений социального обслуживания осуществляется работа в составе комиссии по организации работы по комплексному обследованию и определению возможности участия получателей услуг в различных мероприятиях социально-реабилитационной направленности. Выявляются психологические особенности, склонности, индивидуальные предпочтения вновь поступивших проживающих.

Совместно с сотрудниками отделения социальной реабилитации во всех отделениях дома-интерната обновляются наглядные психопросветительские материалы, вводятся новые элементы визуального оформления отделений.

Таким образом, деятельность психолога в психоневрологическом доме-интернате направлена на реализацию индивидуальных программ реабилитации, повышение эффективности проводимого лечения, культурно-массовых, досугово-познавательных и реабилитационных мероприятий, снижение выраженности негативных психологических последствий психического заболевания, содействие в сохранении личного, трудового и социального статуса проживающих.

Список литературы

1. Методические рекомендации по организации услуг сопровождаемого проживания / НИИ труда Минтруда и соцзащиты Республики Беларусь. – Минск: Колорград, 2015. – 74 с.

2. Методические рекомендации по совершенствованию деятельности стационарных учреждений социального обслуживания / НИИ труда Минтруда и соцзащиты Республики Беларусь. – Минск: Колорград, 2020. – 122 с.

УДК 37.01:159.92

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА

Н. В. Малухина
Вологодский институт развития образования (Россия)

Достижение личностных результатов освоения основных образовательных программ в условиях реализации ФГОС общего образования, включающих формирование ценностных ориентаций подрастающего поколения как ресурса развития личностно-психологических аспектов человеческого капитала [1] – задача одновременно чрезвычайно важная и сверхсложная для современного образования. По результатам социально-психологического тестирования в 2023 году в Вологодской области на всех четырех выборках (7–9 классы школ, 10–11 классы школ, ПОО, вузы) наблюдается выраженность показателей по фактору риска «принятие асоциальных (аддиктивных) установок». Поведение подростков, принимающих такие установки, чаще регулируется стереотипами, полевыми реакциями и бессознательными механизмами, чем ценностями, у них формируется «защитный» уровень системы ценностных ориентаций личности [2], что, в свою очередь, повышает риск возникновения социально-негативных явлений среди несовершеннолетних.

Регулирование поведения на основе ценностных представлений обладает несомненным преимуществом и для самого обучающегося, и для его социального окружения («если только последнее не намерено жестко управлять его поведением извне» [3]). Личностные ценности следует отличать от декларируемых, назывных ценностей, не обеспеченных «золотым запасом» соответствующего смыслового, эмоционально-переживаемого, задевающего личность отношения к жизни, поскольку такого рода ценности не имеют, по сути дела, прямого касательства к смысловой сфере, более того, могут стать бутафорией, маскирующей совсем иные личностные устремления [4, с. 90].

Ценности как психологические смысловые системы рождаются в сложных, многогранных соотнесениях отдельных ситуаций, актов поведения подрастающего человека с более широкими контекстами его жизни. Уяснение подрастающим человеком смысла того или иного отношения к миру не дается ему прямо и автоматически, но требует сложной и специфической внутренней деятельности оценивания своей жизни, решения особой «задачи на смысл» (А. Н. Леонтьев).

Какие педагогические возможности влияния на процесс присвоения детьми и подростками ценностей являются эффективными? На что стоит

© Малухина Н. В., 2025

ориентироваться педагогу, проектируя ценностно-ориентированную образовательную среду?

Первый ориентир – учет возрастных и индивидуальных особенностей моральных рассуждений детей и подростков, кризисных периодов в нравственном развитии.

Проектируя ценностно-ориентированную образовательную деятельность, представляется полезным вспомнить о стадиях морального развития Л. Кольберга (доконвенциональный, конвенциональный и постконвенциональный). Планируя урок, внеурочное занятие, воспитательное мероприятие, подбирая ценностные проблемные ситуации для обсуждения с учениками педагогу важно прогнозировать возможные реакции обучающихся, ориентируясь на уровни их нравственного развития. Проиллюстрируем это на примере конкурсного испытания по внеурочной деятельности всероссийского конкурса «Учитель года России – 2021» (Е. И. Власова, учитель начальных классов, г. Иркутск). Педагог предлагает учащимся 3 класса объяснить поведение мамы Томаса Эдисона в известной истории из жизни маленького гения. Мама, получив записку от учителя, что школа не может больше обучать ее сына, так как ребенок умственно отсталый, переформулирует ее как неспособность учителей школы обучать гениального сына.

Среди ответов детей преобладали варианты, связанные с учетом скорее физических, объективных последствий поступка мамы для мальчика (избегания наказания и физического насилия, вероятного чувства стыда у мамы), а не с его психологическим значением, что соответствует первому уровню морального развития по Л. Колбергу, а именно доконвенциональной морали. Вариант, соответствующий более высокой стадии моральных рассуждений, прозвучавший от единственной ученицы, к сожалению, не был услышан учителем. В результате педагог был вынужден сам сформулировать необходимый вывод о важности поддержки взрослым ребенка в трудной ситуации и продолжить задуманный сценарий внеурочного занятия. Вероятнее всего, здесь проявился эффект конкурсного мероприятия, когда учитель проводит занятие с малознакомыми учениками в условиях жесткого тайминга, что затрудняет прогностическую рефлексию педагога, ограничивает возможности оперативного реагирования на разнообразие стимулов в стрессовой ситуации.

Особого внимания со стороны педагогов требует промежуточный период между конвенциональной и постконвенциональной моралью – кризисная ситуация для нравственного развития подростка. Это связано, с одной стороны, с осознанием им несовершенства внешне установленных законов, правил, с другой стороны, с непростроенностью внутренних норм. В связи с этим большинство решений подростками принимается исходя из чувств, произвольно и субъективно. Задача воспитания и психолого-педагогической помощи – способствовать созданию, с учетом возрастной специфики и индивидуальных отличий подрастающего человека, таких условий, которые обеспечивали бы наилучшие формы прохождения кри-

зисных периодов, как со стороны общей нравственной направленности, так и со стороны внешних проявлений и реакций [4, с. 116].

Второй ориентир – проектирование образовательных ситуаций с учетом преобладающих способов освоения ценностного содержания детьми и подростками.

Образовательные ситуации с четко выраженными ценностными основаниями выступают в качестве ресурса для осмысления и интеграции обучающимися ценностного опыта. Для учеников начальной школы важно создавать образовательные ситуации, построенные на ценностном образце. Учащиеся осваивают тот или иной ценностный образец и учатся выстраивать свои действия (их последовательность, содержание каждого действия, критерии оценивания) на основе этого образца. Так, внеурочное занятие может проводиться в игровой форме, моделирующей деятельность модельного агентства, в благотворительных целях изготавливающего светоотражающие элементы для безопасности детей или пожилых людей. И тогда все, что будет происходить в рамках занятия, будет задумываться, осуществляться, а затем осмысляться с точки зрения ценностных образцов благотворительного действия (пример из конкурсного испытания классных руководителей областного конкурса «Навигаторы детства» 2023 г.). За годы обучения в начальной школе учащимся желательно накопить существенный опыт действия в разных ситуациях на основе разнообразных ценностных образцов и наиболее значимые из них присвоить как личные модели поведения в условиях ценностно-ориентированного общешкольного уклада жизни.

В подростковом возрасте очень важно погружать учащихся в ситуации, требующие как применения сложных, обобщенных ценностных образцов, так и выбора на основе осознанных ценностей. Приведем в качестве примера эффективный прием обеспечения получения обучающимися опыта смыслового, эмоционально переживаемого отношения, продемонстрированный на областном конкурсе «Навигаторы детства» 2023 г. В начале внеурочного занятия педагог предлагает подросткам познакомиться с личными вещами погибших бойцов (артефактами раскопок военных захоронений), создает определенную эмоциональную атмосферу, тем самым превращая внешнее событие в событие внутренней жизни подростков. Это, в свою очередь, делает их восприимчивыми к дальнейшему обсуждению ценностного содержания поведения человека на войне, адекватных форм реагирования в сложных ситуациях.

Для основной школы главным становится освоение умения делать выбор в ситуациях вариативности путей достижения целей: видеть за альтернативами ценности, уметь сравнивать альтернативы по ценностным критериям и принимать решение относительно своего собственного выбора. Если принять во внимание преобладание у подростков внешних механизмов регуляции поведения (следование принятым в группе нормам во избежание осуждения со стороны значимых других), их склонность к отождествлению себя с кумирами (ценности которых могут становиться

основанием для выбора подростками поведения в конкретных ситуациях), данная задача приобретает особую значимость. Так, развитию у подростков ценностного отношения к жизни посвящен практикум для подростков «Точки опоры» (автор – Наталья Валентиновна Секретарева, педагог-психолог БУ ВО «Череповецкий центр ППМСП). В частности, игра-аукцион «На что потратить свою жизнь» ставит подростков в ситуацию выбора и принятия решения: согласиться или сказать «нет» своим желаниям и потребностям. Анализ выборов позволяет в игровой (а значит, безопасной) форме актуализировать для подростков проблему личной ответственности за выбор в конкретной ситуации. Соотнесение конкретного выбора ученика с его иерархией ценностей (упражнение «Поезд дальнего следования» – ранжирование ценностей по степени значимости для подростка) позволяет педагогу увидеть возможное рассогласование между декларируемыми и реальными ценностными ориентирами подростка, обратить внимание ученика на то, что за выбором в каждой конкретной ситуации стоят определенные ценностные ориентиры.

Для старшеклассников необходимо предлагать ситуации деятельности, построенные на ценностном приоритете, что предполагает осмысление предложенной проблемы с ценностной точки зрения и проектирование деятельности по решению проблемы на этой основе. Главная линия развития связана с освоением умения опираться на ценности как приоритеты в определении стратегий собственного развития. Для этого подростку необходимо как расширять спектр культурных ценностных образцов, так и создавать собственные ценностные образцы. Сегодня все чаще обращают внимание на нарастание ценностного и культурного диссонанса между кодами разных поколений (А. Г. Асмолов). У педагогов и детей «разные мемы, разные ключевые события, разные дискурсы, разные нарративы», в коммуникациях между ними – разные мотивационные и ценностные установки. Поэтому педагогу приходится каждый раз отвечать на вопрос: что выделить как ценностные инварианты, чтобы возникала коммуникация с обучающимся, а не формальная передача «этических оболочек» без глубокого культурного контекста и этического базиса?

Третий ориентир связан с особенностями переживания подрастающим человеком трудных жизненных ситуаций, важностью для развития его ценностно-смысловой сферы как положительных, так и отрицательных «значимых переживаний». В последних нередко заложены точки роста, которые могут дать толчок поискам нового взгляда на жизнь, могут стать источником нетерпимости (не головной, а внутренней, душевной) к недостаткам и порокам как в себе, так и в окружающем мире [4, с. 90]. При специально созданных условиях отрицательные переживания выступают в качестве ресурса для самопознания, самопонимания и развития осознанности.

В данном контексте особое внимание следует обратить на специфику переживания обучающимся ситуации учебной неуспешности как особой внутренней деятельности, внутренней работы, с помощью которой удается

перенести положение неуспевающего ученика, переосмыслить свое ценностное отношение к ситуации обучения [5]. Без оказания неуспевающему ученику соответствующей психолого-педагогической поддержки учебная деятельность утрачивает для него свое ценностно-смысловое содержание, формируется феномен «выученной беспомощности». Эффективными следует считать те способы педагогической поддержки обучающихся в преодолении учебных трудностей, которые стабилизируют эмоциональное состояние ученика, способствует осмыслению неадекватных способов действия, их перестройке, выработке новых способов и их интериоризации, что ведет к дальнейшему развитию учащегося [6], поддержанию ценностного отношения к обучению.

Показательными в аспекте активизации моральных чувств обучающихся и внутренних сил для морального выбора представляются ситуации межличностных взаимоотношений, складывающихся в школе. Например, в случае буллинга в классе важно оказать компетентную поддержку не только жертве и буллеру, но и свидетелям, тем, кто получил опыт переживания бессилия перед властью толпы и стыда за свое малодушие, поскольку не решился вступиться за жертву и поддерживал травлю из страха самим оказаться жертвами. Задача педагога – перевести их в осознанную позицию, включить моральную оценку происходящего, оценить свой «вклад» в ситуацию травли, что они готовы сделать, чтобы подобные ситуации не повторялись, какой ценностный опыт они приобрели. Как видно, жизненная ситуация, которая проживается подростками «здесь и сейчас», при соответствующей психолого-педагогической поддержке становится ресурсом для развития их ценностных установок.

Таким образом, работа со смыслами, ценностями, системой отношений подрастающего человека, его эмоционально-волевой и рефлексивной сферами осуществляется из диалогической установки педагога на взаимодействие с учениками посредством проектирования образовательных ситуаций с четко выраженными ценностными основаниями и рефлексивно-деятельностных форм психолого-педагогической поддержки в трудных жизненных ситуациях.

Список литературы

1. Стратегическая психология глобализации: Психология человеческого капитала / А. И. Юрьев и др.; под науч. ред. А. И. Юрьева. – СПб.: Logos, 2006. – 512 с.

2. Яницкий, М. С. Система ценностных ориентаций личности и социальных общностей: структурно-динамическая модель и ее применение в психологических исследованиях и психологической практике / М. С. Яницкий // Вестник Кемеров. гос. ун-та. – 2020. – Т. 22, № 1. – С. 194–205

3. Развитие субъектной позиции учащихся: Опыт педагогического проектирования: учеб.-метод. пособие / М. Р. Битянова, Т. В. Беглова. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2016. – 212 с.

4. Братусь, Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.

5. Изотова, Е. И. Проблема переживания в концепциях Выготского и Теплова: современный контекст / Е. И. Изотова, Т. Д. Марцинковская // Культурно-историческая психология. – 2016. – Т. 12, № 4. – С. 4–13.

6. Зарецкий, В. К. Как учителю работать с неуспевающим учеником: Теория и практика рефлексивно-деятельностного подхода / В. К. Зарецкий. – М.: Чистые пруды, 2011. – 32 с.

УДК 159.9.07

РАЗВИТИЕ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ У НАЧИНАЮЩИХ ПСИХОЛОГОВ-КОНСУЛЬТАНТОВ

А. В. Мешков
Научный руководитель Н. Г. Иванова
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (Россия)

В условиях стремительно возрастающего спроса на психотерапию и психологическое консультирование в российском обществе особую значимость приобретает проблема профессионального становления начинающих специалистов в области психологического консультирования. Одним из ключевых факторов, определяющих успешность профессиональной деятельности психолога-консультанта, является уверенность в себе как интегральная характеристика личности профессионала [1].

Анализ практики психологического консультирования показывает, что начинающие специалисты часто демонстрируют недостаточную уверенность в своих профессиональных возможностях, что проявляется в повышенной тревожности, страхе совершить ошибку, затруднениях в установлении контакта с клиентами и оказании психологической поддержки [2]. Это негативно сказывается на качестве консультативного процесса, профессиональной самореализации специалиста и может приводить к преждевременному профессиональному выгоранию.

Теоретический анализ проблемы уверенности в себе имеет длительную историю в психологической науке. В зарубежной психологии (А. Солтер, Дж. Вольпе, А. Лазарус) уверенность рассматривается преимущественно через призму поведенческих проявлений и связывается с преодолением социальной тревожности [3]. В отечественных исследованиях (А. М. Прихожан, В. Г. Ромек, Е. А. Серебрякова и др.) уверенность в себе изучается как комплексная социально-психологическая характеристика, включающая личностный, когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты [4].

Однако, несмотря на значительный объем исследований, проблема развития уверенности в себе у начинающих психологов-консультантов остается недостаточно изученной [5]. В частности, отсутствует комплексная модель, описывающая механизмы формирования профессиональной уверенности на начальных этапах консультативной практики, не разработаны эффективные программы целенаправленного развития данного качества в процессе профессиональной подготовки специалистов.

Целью настоящего исследования является изучение возможностей развития уверенности в себе начинающих психологов-консультантов средствами специализированной развивающей программы.

© Мешков А. В., 2025

Задачами работы выступают: изучение уверенности в себе начинающих психологов-консультантов; разработка и апробация программы развития уверенности в себе начинающих психологов-консультантов; оценка эффективности программы.

Для достижения поставленной цели использовался комплекс взаимодополняющих методов: теоретический анализ литературы, психодиагностические методики (шкала общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема, тест уверенности В. Г. Ромека, опросники самоутверждающего поведения и профессионального самоотношения), эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы), методы математической статистики.

Исследование проводилось на базе образовательной интернет-платформы с участием 30 начинающих психологов-консультантов в возрасте от 23 до 35 лет. Работа реализована в несколько этапов, включающих теоретический анализ проблемы, диагностическое исследование, разработку и апробацию программы развития уверенности в себе, анализ результатов ее эффективности.

В рамках констатирующего этапа исследования был проведен комплексный анализ уровня уверенности в себе у начинающих психологов-консультантов. Выборку составили 30 женщин-психологов в возрасте от 25 до 35 лет, находящихся на начальном этапе консультативной практики. Использованные методики позволили получить многогранную картину проявления уверенности в себе, охватывающую как общие, так и профессионально-специфические аспекты данного феномена.

Анализ результатов по шкале общей самоэффективности выявил следующую картину распределения данного качества в исследуемой выборке: большинство начинающих специалистов (60 %) продемонстрировали средний уровень самоэффективности, что проявлялось в их способности реалистично оценивать свои профессиональные возможности и готовности к постепенному профессиональному росту. В ходе дополнительных бесед эти специалисты отмечали, что чувствуют себя достаточно уверенно в стандартных рабочих ситуациях, но могут испытывать сомнения при столкновении с новыми профессиональными вызовами.

Особого внимания заслуживает группа специалистов с низким уровнем самоэффективности (25 % выборки). Их средний балл составил 9,4, что существенно ниже среднего показателя по выборке (18,87). В ходе индивидуальных бесед эти специалисты проявляли выраженную склонность к преувеличению трудностей в работе и фокусировались преимущественно на возможных неудачах, а не на потенциальных успехах.

Высокий уровень самоэффективности, обнаруженный у 15 % испытуемых, проявлялся в выраженной готовности браться за сложные профессиональные задачи и устойчивости при столкновении с трудностями. Примечательно, что представители данной группы чаще имели предшествующий опыт работы в смежных областях психологической практики и регулярно получали профессиональную поддержку.

Результаты, полученные по тесту В. Г. Ромека, позволили выявить дифференцированную картину проявления различных аспектов уверенности. По шкале «Уверенность в себе» было обнаружено, что большинство специалистов (60 %) демонстрируют средний уровень развития данного качества. В ходе дополнительных бесед выяснилось, что эти специалисты способны проявлять уверенность в привычных профессиональных ситуациях, однако испытывают сложности при столкновении с новыми или неожиданными обстоятельствами.

Интересная картина наблюдается по шкале «Социальная смелость», где также преобладают средние показатели (65 % выборки). Примечательно, что именно по этой шкале наблюдается наибольший процент средних значений, что может указывать на определенную осторожность начинающих психологов-консультантов в социальных взаимодействиях.

Особенно показательны результаты по шкале «Инициатива в социальных контактах», где выявлен наиболее высокий процент низких показателей (26 %). Такое распределение может быть связано с тем, что начинающие психологи-консультанты часто испытывают неуверенность в ситуациях, требующих проявления инициативы, особенно на начальных этапах взаимодействия с клиентами.

Анализ результатов по опроснику самоутверждающего поведения С. А. Лебедева показал интересную динамику в проявлении различных аспектов профессиональной уверенности. По шкале «Уверенность в себе» половина испытуемых (50 %) продемонстрировала средний уровень, что говорит о формирующейся профессиональной идентичности. Примечательно, что специалисты с высоким уровнем уверенности (23 %) чаще имели предшествующий опыт работы в смежных областях.

Особого внимания заслуживают результаты по шкале «Внимание к чувствам», где обнаружен наиболее высокий процент низких показателей (33 %). Это может указывать на определенные трудности в области эмоциональной рефлексии у начинающих психологов-консультантов, что особенно важно учитывать в контексте их профессиональной деятельности.

Результаты диагностики по опроснику профессионального самоотношения позволили выявить интересные закономерности в формировании профессиональной идентичности начинающих специалистов. Примечательно, что почти половина испытуемых (47 %) демонстрирует средний уровень общей позитивности профессионального самоотношения, что может рассматриваться как нормативное явление для данного этапа профессионального развития.

Особого внимания заслуживает группа специалистов с высокими показателями по всем шкалам (около 20 % выборки). Эти психологи-консультанты отличаются выраженной готовностью к профессиональным вызовам и способностью сохранять уверенность в сложных ситуациях. В ходе дополнительных интервью было установлено, что большинство из них активно участвуют в профессиональных сообществах и регулярно получают супервизорскую поддержку.

Результаты констатирующего этапа исследования показали необходимость разработки специальной программы, направленной на развитие уверенности в себе у начинающих психологов-консультантов. При проектировании программы мы исходили из понимания того, что формирование профессиональной уверенности требует комплексного подхода, учитывающего как личностные, так и профессиональные аспекты развития специалиста.

В качестве теоретико-методологической основы программы был выбран интегративный подход, объединяющий положения нескольких концептуальных направлений. Когнитивно-поведенческий подход позволил нам включить в программу эффективные техники работы с дисфункциональными убеждениями и развития конструктивных поведенческих паттернов. Субъектно-деятельностный подход обеспечил фокус на развитии профессиональной субъектности и активной позиции специалиста [6]. Экзистенциальный подход внес важное измерение работы с профессиональной идентичностью и принятием ответственности. Дополнительно были интегрированы элементы коучинга, обеспечивающие структурированное достижение целей развития.

При разработке программы мы руководствовались рядом принципиальных положений. Принцип субъектности реализуется через создание условий для проявления активной позиции участников в процессе развития уверенности в себе. Принцип осознанности находит отражение в постоянной работе над развитием рефлексивной позиции специалиста. Особое внимание уделяется принципу интеграции личностного и профессионального развития, поскольку профессиональная уверенность неразрывно связана с личностной зрелостью консультанта. Принцип экзистенциальной ответственности пронизывает все аспекты программы, способствуя формированию осознанного отношения к профессиональному становлению. Принцип поэтапного развития уверенности в себе определил логику построения программы.

Структурно программа разделена на три последовательных этапа. Диагностический этап (2 недели) включает индивидуальную диагностику уровня уверенности в себе и определение персональных целей развития для каждого участника. На основном этапе (12 недель) реализуется основное содержание программы через групповую работу и индивидуальные задания. Заключительный этап (2 недели) посвящен оценке достигнутых результатов и планированию дальнейшего профессионального развития.

Содержательное наполнение программы структурировано в пять взаимосвязанных блоков, каждый из которых решает специфические задачи в контексте общей цели развития уверенности. Блок «Самопознание и самооценка» создает фундамент для развития уверенности через работу с самооценкой и профессиональной Я-концепцией. Участники исследуют свои личностные ресурсы, корректируют самооценку и укрепляют профессиональную идентичность.

Блок «Коммуникативная компетентность» фокусируется на развитии профессиональных коммуникативных навыков. Особое внимание уделяется освоению специфических консультативных техник и управлению сложными ситуациями в профессиональном общении. Параллельно с этим блок «Эмоциональная компетентность» обеспечивает развитие навыков эмоциональной саморегуляции, распознавания и выражения эмоций, а также работу с профессиональными страхами и неуверенностью.

В блоке «Профессиональная идентичность» происходит глубинная работа с профессиональными ценностями и смыслами, развивается субъектная позиция в профессиональной деятельности, формируется профессиональное мышление. Завершающий блок «Практика и рефлексия» обеспечивает интеграцию полученного опыта через практическое освоение техник ассертивного поведения, отработку навыков профессиональной коммуникации и анализ трудных случаев в консультировании.

Методическое обеспечение программы характеризуется разнообразием форм работы. Основной формат – еженедельные групповые занятия с элементами тренинга продолжительностью 120 минут. Они дополняются индивидуальным консультированием, практикумом профессионального развития, психообразовательными элементами и интервизионными сессиями. В работе используются техники когнитивно-поведенческой терапии, рефлексивные практики, ролевое моделирование, психологические упражнения, групповые дискуссии, элементы арт-терапии и анализ профессиональных ситуаций.

Программа рассчитана на группы от 8 до 15 человек и предназначена для специалистов, имеющих опыт консультативной практики не более трех лет. Важным элементом является сочетание групповой работы с индивидуальными заданиями и ведением дневника профессиональной рефлексии, что обеспечивает глубину и устойчивость происходящих изменений.

Ожидаемые результаты программы охватывают несколько уровней профессионального развития: от повышения уровня уверенности в себе и развития позитивного профессионального самоотношения до формирования устойчивой профессиональной идентичности и развития субъектной позиции. Особое внимание уделяется повышению эмоциональной и коммуникативной компетентности как важных составляющих профессиональной уверенности психолога-консультанта.

Эффективность программы оценивается комплексно: учитывается как количественная динамика показателей уверенности в себе по диагностическим методикам, так и качественные изменения в профессиональном самоотношении. Важными критериями являются развитие навыков уверенного поведения в профессиональных ситуациях и формирование устойчивой профессиональной позиции.

Проведенное исследование убедительно демонстрирует высокую эффективность разработанной программы развития уверенности в себе у начинающих психологов-консультантов. Комплексный анализ результатов формирующего эксперимента позволяет сделать ряд выводов.

По всем исследуемым параметрам зафиксированы статистически значимые позитивные изменения ($p < 0,01$), что подтверждается результатами анализа по критерию Вилкоксона. Особенно показательна динамика общей самоэффективности, где средний показатель вырос на 5,13 пункта.

Существенно улучшились ключевые профессионально значимые характеристики участников программы: доля специалистов с высоким уровнем общей самоэффективности увеличилась с 6,7 до 33,3 %; количество участников с высоким уровнем уверенности в себе возросло с 20 до 46,7 %; показатель высокого уровня внимания к чувствам повысился с нулевого до 46,7 %.

Качественные изменения произошли в стратегиях профессионального самоутверждения: значительно снизилась выраженность непродуктивных форм (агрессивного и неуверенного самоутверждения), при этом возросла доля конструктивного самоутверждения. Средние показатели агрессивного самоутверждения снизились на 1,27 пункта, неуверенного – на 1,60 пункта.

Произошли значимые изменения по показателю «профессиональное самоотношение»: общий показатель позитивности на высоком уровне увеличился с 20 до 33,3 % – при полном отсутствии низких показателей после программы. Самоэффективность в профессии достигла преимущественно среднего и высокого уровней (суммарно 100 % участников).

Сравнительный анализ с контрольной группой подтверждает, что выявленные изменения являются результатом целенаправленного воздействия программы, а не следствием естественного развития или внешних факторов. В контрольной группе наблюдалась лишь незначительная положительная динамика по отдельным показателям.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что разработанная программа действительно является эффективным инструментом развития профессиональной уверенности начинающих психологов-консультантов и способствует не только количественному росту показателей уверенности в себе, но и качественным изменениям в профессиональном поведении и самоотношении специалистов. Особенно важным видится формирование конструктивных стратегий профессионального самоутверждения и развитие внимания к эмоциональной составляющей консультативной работы.

Результаты исследования позволяют рекомендовать разработанную программу к широкому внедрению в практику подготовки начинающих психологов-консультантов как эффективное средство развития их профессиональной уверенности.

Список литературы

1. Ялом, И. Дар психотерапии / И. Ялом; пер. с англ. Э. И. Мельник. – М.: Бомбора, 2021. – 349 с.

2. Фахрутдинова, И. Р. Экспериментальное исследование преодоления страха у начинающих психологов-консультантов / И. Р. Фахрутдинова // E-Scio, – 2019. – № 12 (39). – С. 74–80.

3. Соловьева, О. В. Феномен уверенности: понятие, подходы, составляющие / О. В. Соловьева, А. А. Папура // Сибирский психологический журнал. – 2010. – № 38. – С. 63–65.

4. Старов, М. И. Теоретико-методологический анализ феномена «Уверенность в себе» в отечественных и зарубежных научных источниках / М. И. Старов, Т. Н. Ефимова // Вестник ТГУ. – 2013. – № 2 (118). – С. 9–15.

5. Дудина, М. Н. Уверенность в себе как психолого-педагогическая проблема / М. Н. Дудина // Педагогический журнал. – 2016. – Том 6, № 6 А. – С. 94–104.

6. Алексеева, Л. Ф. Ассертивность как основное свойство субъекта в психологии / Л. Ф. Алексеева, И. В. Лебедева // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 1 (18). – С. 39–42.

УДК 159.9.07

ХАРАКТЕРИСТИКИ ВООБРАЖЕНИЯ И СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Д. Р. Минеева
Научный руководитель К. С. Калиновская
Сибирский федеральный университет (Россия)

Исследование воображения занимает особое место в психологической науке: как определить его специфику, не сводя к другим процессам? О. М. Дьяченко в качестве специфики выделяет особую форму организации воображения в ситуациях с существенной неопределенностью. В воображении происходит не просто перекомбинирование образов, а слияние предметных содержаний этих образов, когда характеристики одного объекта раскрываются на другом.

Среди критериев для анализа творческого вида воображения традиционно выделяют продуктивность, направленность и оригинальность. Оригинальность, как мера уникальности образов и одновременно показатель работы механизма воображения, представляет для нас наибольший интерес.

У детей дошкольного возраста воображение проявляется в таких видах творческой деятельности, как рисование, конструирование и, особенно, игра.

Сюжетно-ролевая игра – такая игра, основу которой составляет воображаемая ситуация, заключающаяся в том, что ребенок «примеряет» на себя роль и проигрывает сюжет в соответствии с теми представлениями об этой роли, которые есть в его опыте. Сюжетно-ролевая игра, помимо прочего, обладает рядом особенностей: двойственность, мнимая ситуация, определенная структура и др. В структуре сюжетно-ролевой игры центральное место занимает роль. Остальные структурные элементы определены ролью и игровыми действиями.

Выделяя уровни развития сюжетно-ролевой игры, Д. Б. Эльконин разработал критерии для ее анализа: содержание, роль, действия, правила.

С. Нокс в своих работах отразила другой взгляд на анализ игры, представив четыре шкалы: управление пространством (крупная моторика, заинтересованность в видах физической деятельности), управление материальными ресурсами (манипуляции, конструирование, целеполагание, внимание), притворственно-символическая шкала (подражание, драматизация), шкала сотрудничества (тип, взаимодействие, юмор, речь).

И у отечественного, и у зарубежного автора анализ игры обусловлен ролевыми действиями. В отечественном подходе роль ведет за собой игру, именно она определяет речь, взаимоотношения и действия ребенка. В за-

© Минеева Д. Р., 2025

рубежном она представлена как способ обыгрывания (в притворственно-символической шкале). Например, играя льва, ребенок может отразить в роли лишь отдельные его характеристики: рычать и передвигаться на четырех конечностях – это будет являться подражанием. Если ребенок перенимает гораздо больше характерных черт льва, например, точит когти, мимически показывает оскал, то здесь мы будем говорить о драматизации. И если в первом случае ребенок копирует, как правило, наиболее очевидные характеристики, то в последнем он привносит в роль новые элементы. Именно притворная игра, в отличие от подражательной, на наш взгляд может включать в себя оригинальные решения и идеи. Когда ребенок притворяется, перед ним возникают разного рода задачи – какие свойства роли перенести, что нужно видоизменить в себе, чтобы придерживаться роли и правил. Решение этих задач предполагает активную работу воображения.

В отношении вопроса о характере связи воображения и сюжетно-ролевой игры выделяют три подхода. Первый рассматривает воображение как источник игры. Согласно второму, воображение – важнейший итог игры, воображение развивается в русле развития игры. Третий подход сводит их к тождеству: воображение в действии и есть игра, а игра без действия является воображением.

Мы подойдем к исследованию воображения, понимая их связь через проявление воображения в игре. Чтобы найти воображение в игре, необходимо выделить существенную характеристику, свойственную воображению, – оригинальность как поиск нового решения. В качестве характеристики игры, в которой оригинальность будет проявляться, мы рассмотрим драматизацию как способ исполнения роли путем переноса большего количества свойств и содержательных качеств.

Целью нашего исследования стало описание проявлений воображения в сюжетно-ролевой игре у детей старшего дошкольного возраста. Гипотеза исследования заключалась в том, что у детей старшего дошкольного возраста оригинальность воображения будет проявляться в таких характеристиках сюжетно-ролевой игры, как драматизация, изменение роли и сюжета.

Для решения задач исследования характеристик воображения в сюжетно-ролевой игре и творческой деятельности были выбраны следующие методы: констатирующий эксперимент, тестирование, интервью с воспитателями детского сада; критериально-ориентированное наблюдение.

Критериями для наблюдения за сюжетно-ролевой игрой являлись: 1) уровневые характеристики, выделенные Д. Б. Элькониным, – использование предметов-заместителей, предложение нового игрового действия, изменение ролевого поведения, изменение сюжета; 2) характеристики, представленные в шкале дошкольной игры С. Нокс – конструирование, драматизация, юмор, речь.

Комплекс методик исследования включал тест креативности Торренса (субтест 2), методику дорисовывания фигур О. М. Дьяченко, методику «Сочини сказку» О. М. Дьяченко.

В исследовании приняли участие 11 детей от 5,9 до 7,2 лет. Формирование выборки осуществлялось по следующим критериям: дети старшего дошкольного возраста, дети, обучающиеся в ДОУ.

Результаты теста креативности Торренса: выделены респонденты со средним (8 человек), низким (1 человек) и высоким (2 человека) уровнем оригинальности воображения. Один ребенок набрал максимально возможное количество баллов (20 баллов). Данные согласуются с возрастными нормами.

Результаты методики «Дорисовывание фигур» О. М. Дьяченко: выделены респонденты со средним (10 человек) и высоким (1 человек) уровнем оригинальности воображения. Данные согласуются с возрастными нормами.

Соотношение результатов методик диагностики невербального воображения: выделены респонденты со средним уровнем (7 человек), уровнем выше среднего (3 человека), уровнем ниже среднего (1 человек).

Результаты методики «Сочини сказку» О. М. Дьяченко: по уровням вербального воображения респонденты распределились следующим образом: высокий уровень – 5 человек, средний уровень – 2 человека, низкий уровень – 3 человека, один ребенок отказался выполнять задание.

Соотношение уровней оригинальности невербального и вербального воображения свидетельствует о необходимости комплексного изучения воображения, так как у ребенка может наблюдаться высокий уровень оригинальности вербального воображения при низком уровне оригинальности невербального воображения и наоборот.

Анализ сюжетно-ролевой игры был произведен по уровням сюжетно-ролевой игры Д. Б. Эльконина; по шкале дошкольной игры С. Нокс; по данным критериально-ориентированного наблюдения.

Показателями игры у Д. Б. Эльконина считаются: содержание игры, характер игровой роли, характер игровых действий, отношение к правилам.

В группе респондентов в равной степени выражены 2-й и 3-й уровни сюжетно-ролевой игры – по оценке исследователя (по 5 детей), по оценке воспитателя – 2-й и 4-й (по 5 детей). Первый уровень не был представлен, так как он не соответствует данной возрастной группе. Игра детей соответствовала их возрастному развитию.

Наблюдаемыми характеристиками дошкольной шкалы С. Нокс стали: конструирование (объединение объектов и изготовление нового), драматизация (притворство), юмор (использование шуток) и речь (ролевое общение с участниками игры). Эти характеристики были выбраны по нескольким причинам: поддаются наблюдению; потенциально могут включать в себя оригинальность; обусловлены ролью, поскольку она является интегратором игры.

Критериально-ориентированное наблюдение было направлено на исследование характеристик, не представленных в использованных нами теоретических конструктах, а именно: использование предметов-

заместителей, предложение нового игрового действия, изменение ролевого поведения.

Результатами критериально-ориентированного наблюдения стало проявление всех характеристик в разной степени: использование предметов-заместителей у четырех детей, предложение нового игрового действия и изменение ролевого поведения и сюжета у пятерых детей.

Все выделенные нами характеристики сюжетно-ролевой игры кроме юмора проявлялись у детей.

У респондента с уровнем оригинальности невербального воображения ниже среднего наблюдается одна характеристика сюжетно-ролевой игры – речь в форме звукоподражания. У этого ребенка проявлялось подражание как ведущая характеристика сюжетно-ролевой игры. Подражание не предполагает наличие оригинальности, что согласуется с уровнем оригинальности невербального воображения. У ребенка прослеживается угасание игры, по словам воспитателя и нашим наблюдениям, ребенок охотнее выбирает творческую деятельность, а именно: танцы, игру на музыкальных инструментах, создание аппликаций. Игровые правила и игровые действия с предметами не наблюдались.

Для респондентов со средним уровнем оригинальности невербального воображения характерны следующие характеристики сюжетно-ролевой игры: конструирование (у троих детей), речь (у одного человека), звукоподражание (у четырех), предложение нового игрового действия, изменение ролевого поведения. Оригинальность у детей здесь проявлялась в использовании предметов-заместителей: хвост дракона из ткани, мягкие пули, мат – ковер-самолет.

У детей с уровнем оригинальности невербального воображения выше среднего общими характеристиками сюжетно-ролевой игры являются драматизация, предложение нового игрового действия, изменение роли и сюжета. Специфичной характеристикой только для детей с этим уровнем является драматизация. Пример проявления драматизации: ребенок, играя роль зомби, переносил на себя не только очевидные свойства в виде поднятых рук и соответствующих звуков, но и такие детали, как специфичный наклон головы в сторону, медленная походка на согнутых ногах с прихрамыванием в погоне за другими детьми. Так как зомби ходят медленно, он не мог поймать других детей, тогда он сделал детям предложение превращать их в апельсины касанием.

Оригинальность воображения по-разному проявляется как в творческой деятельности, в зависимости от формы ее реализации (вербальной или невербальной), так и в сюжетно-ролевой игре, в зависимости от исполнения ребенком роли (подражательное или притворное). В творческой деятельности она проявляется как редкость рисунка или детализация рассказа, в то время как в игре она проявляется как предложение нового действия в ответ на задачу, решение которой невозможно только заданным набором свойств, которое приводит к изменению роли и сюжета. У детей

старшего дошкольного возраста проявления оригинальности не наблюдались в конструировании, в речи, в использовании предметов-заместителей.

В результате анализа и диагностики воображения у детей мы выделили уровни развития оригинальности невербального и вербального воображения:

а) невербальное воображение: ниже среднего (1 человек), средний уровень (8 человек), выше среднего (3 человека);

б) вербальное воображение: низкий уровень (3 человека), средний уровень (2 человека), высокий уровень (5 человек), 1 отказался от выполнения заданий.

На основании наблюдения и интервью с воспитателями мы выделили характеристики сюжетно-ролевой игры: конструирование, драматизация, речь, использование предметов-заместителей, предложение нового игрового действия, изменение ролевого поведения, изменение сюжета. Помимо этого, мы оценили игру детей по уровням сюжетно-ролевой игры, предложенных Д. Б. Элькониным. Так, в группе респондентов в равной степени выражены 2-й и 3-й уровни сюжетно-ролевой игры, по оценке исследователя (по 5 детей), по оценке воспитателя –2-й и 4-й (по 5 детей). Для игры детей были характерны использование всего пространства, взаимодействие как между детьми, так и с воспитателями, каждая игра длилась около 30 минут.

Среди характеристик сюжетно-ролевой игры, в которых проявлялась оригинальность, были выделены драматизация, предложение нового игрового действия, изменение ролевого поведения и сюжета. Оригинальность в данных характеристиках проявлялась как поиск нового решения. Притворяясь кем-то, ребенок сталкивался с задачей, решить которую заданным набором свойств не мог, в связи с чем он предлагал новое игровое действие и добавлял в свою роль новую функцию, что изменяло ролевое поведение, а вслед за ролью и сюжет. У детей с уровнем оригинальности воображения выше среднего оригинальность проявлялась во всех характеристиках сюжетно-ролевой игры, у детей со средним уровнем оригинальности воображения – в предложении нового игрового действия, у детей с уровнем оригинальности воображения ниже среднего проявление оригинальности в игре не наблюдалось.

Оригинальность в творческой деятельности проявляется как редкость рисунка, детальность и уникальность сказки. Оригинальность в сюжетно-ролевой игре проявляется как предложение нового игрового действия в притворстве, ведущее за собой изменение роли и сюжета.

Гипотеза подтвердилась частично. Оригинальность связана с драматизацией следующим образом: во-первых, средством реализации оригинальности в драматизации было предложение нового игрового действия, во-вторых, она проявлялась только у детей с уровнем оригинальности невербального воображения выше среднего. В то же время гипотеза не подтвердилась в том, что оригинальность проявляется не в самой драматизации, а в тех характеристиках, которые драматизация за собой влечет. Ребенок,

сталкиваясь с задачей, либо не мог решить ее теми свойствами, которые заданы ролью; либо намеренно придумывал новый способ, как правило, прибегая к волшебству: превращению, суперсиле или невидимости.

Список литературы

1. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение: монография / А. В. Брушлинский. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 392 с.

2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. 3-е изд. / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.

3. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–77.

4. Говенко, Ю. А. Роль игры в воспитании общения у детей дошкольного возраста / Ю. Говенко // Университетская наука. – 2021. – № 2 (12). – С. 143–146.

5. Дьяченко, О. М. Развитие воображения дошкольника: метод. пособие / О. М. Дьяченко. – М.: Междунар. образов. и психолог. колледж, 1996. – 197 с.

6. Иванова, Т. В. Психологические механизмы развития воображения младших школьников / Т. В. Иванова // Ученые записки. Электронный науч. журнал Курск. гос. ун-та. – 2019. – Т. 1. № 3 (51). – 6 с.

7. Кудрявцев, В. Т. Развитие воображения – тропинка в мир человеческой культуры / В. Т. Кудрявцев // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25, №. 5. – С. 58–70.

8. Латыпова, В. И. Развитие творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста / В. И. Латыпова // Интерактивная наука. – 2021. – № 5 (60). – С. 38–39.

9. Назаренко, С. Н. Развитие воображения посредством игровой деятельности детей 6–7 лет / С. Н. Назаренко // Инновационная наука. – 2020. – № 4. – С. 174–176.

10. Саломатова, О. В. Современные зарубежные подходы к оценке игровой деятельности дошкольников: обзор избранных методик / О. В. Саломатова // Современная зарубежная психология. – 2022. – Т. 11, №. 4. – С. 51–60

11. Ткаченко, С. А. Притворная игра и ее роль в развитии детей на этапе раннего возраста / С. А. Ткаченко // Университетская наука. – 2021. – № 2 (12). – С. 187–191.

12. Эльконин, Д. Б. Психология игры. 2-е изд. / Д. Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

13. Эльконинова, Л. И. Форма и материал сюжетно-ролевой игры дошкольников / Л. И. Эльконинова // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 2. – С. 2–11.

14. Bukhalenkova, D. (2023) Active screen time and imagination in 5–6-years-old children. Frontiers in Psychology.

15. Mohan, M. (2022) pretend play in pre-schoolers: Need for structured and free play in pre-schools. South African Journal of Childhood Education.

16. Mureşan, L. E. (2022) The Importance of Role Play and Artistic-Plastic Activities in the Preschoolers Self-Knowledge and Emotional Expressivity Development. Educatia 21.

17. Veraksa, N. (2022) «Complete the Drawing!»: The Relationship between Imagination and Executive Functions in Children. Education Sciences.

УДК 316.477

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ И РОЛИ СОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

С. В. Митрухина, П. А. Смирнова
Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (Россия)

В условиях постоянных изменений и вызовов, стоящих перед современным обществом, специалистам социальной сферы необходимо постоянно совершенствовать свои профессиональные навыки и развиваться в профессиональном и личностном плане. В настоящее время востребован творческий, интеллектуально развитый специалист, умеющий учиться, гибко адаптироваться к постоянно меняющимся жизненным ситуациям, способный применять полученные знания на практике, искать пути рационального и нестандартного разрешения проблем, возникающих в обществе.

Социальная креативность представляет собой способность мыслить нестандартно, находить оригинальные творческие решения в ситуации межличностного взаимодействия. Применение социальной креативности в решении профессиональных задач в области социальной работы имеет важное значение для улучшения качества работы специалистов и повышения эффективности их работы с клиентом.

Наибольшее распространение тема креативности получила в научных работах в области психологии, где рассматривается как способность личности или личностное качество (Е. П. Торренс, Дж. Гилфорд, К. Роджерс, В. М. Элькин, А. Маслоу, Р. Стернберг, П. Саловей, Т. Келли и Д. Келли и др.). В работах Д. Мейера, Р. Бар-Она, Д. Гоулмена, С. Грейса, Р. Томассони, К. Тихомирова, В. А. Моляко, П. М. Якобсона и др. рассматриваются теоретические основы креативности, способы ее развития. Технологические аспекты креативности в работе с клиентами представлены в работах Р. Флорида, отечественных исследователей: О. В. Шабановой, Т. А. Барышевой, И. О. Сеничевой, Я. И. Елкиной, Л. И. Петришина и др.

В целом социальная креативность сложна для исследований и вызывает множество споров, поскольку эмпирическое поле фактов, относящихся к данной проблеме, очень широко.

Креативность происходит от латинского слова «creare», что означает «создавать». Впервые использовал понятие «креативность» в 1922 г. Д. Симпсон, который под ней понимал способность человека отказываться от стереотипных способов мышления [1].

Креативность – это характеристика человека (или какого-то процесса), который формирует что-то новое и ценное. Созданный предмет может быть нематериальным (например, идея, научная теория) или физическим

© Митрухина С. В., Смирнова П. А., 2025

объектом (например, изобретение, картина). Креативность позволяет людям решать проблемы новыми или новаторскими способами.

В литературе понятие «креативность» чаще всего принято рассматривать в следующих ипостасях: в психологии как характеристику, способность или умение личности, как личностное качество (З. Фрейд, А. Маслоу, Дж. Гилфорд, Э. П. Торренс и др.) и как творческий навык в рамках педагогики (О. К. Тихомиров, В. А. Моляко, П. М. Якобсон и др.).

В психологии креативность определяется как личностное качество и рассматривается через социально-личностный подход как глубинное личностное свойство, которое выражается в оригинальной постановке проблемы, наполненной личностным смыслом.

Приведем примеры некоторых современных исследователей:

- А. Ф. Ахмерова рассматривает креативность как характеристику творческой личности [2];
- Ю. В. Величко креативность понимает как проявление творческих способностей [3];
- Т. А. Глинкина определяет креативность не столько как совокупность творческих способностей, сколько как способность к творчеству [4].

Большинство исследователей все-таки объединяет понимание креативности как некой комплексной способности личности находить нестандартные решения проблем, создавать новые идеи, в данном контексте мы и будем применять данное понятие.

В научной литературе существуют разные подходы и к осмыслению сущности социальной креативности. А. А. Попель рассматривает социальную креативность как способность человека находить и эффективно применять нестандартные, оригинальные творческие решения-ситуации межличностного взаимодействия. Основа для развития социальной креативности – система свойств, составляющих творческий и коммуникативный потенциал личности. Творческий потенциал – система мотивационных, интеллектуальных, эмоциональных, волевых свойств личности, позволяющих находить новые решения и действовать нестандартно. Коммуникативный потенциал – свойства, обеспечивающие участие личности в общении и взаимодействии с другими людьми [5].

С точки зрения Е. А. Ильиных, социальная креативность – это способность к гибкой организации новых форм социального взаимодействия и быстрому разрешению проблемных ситуаций [6].

Для исследователя в области педагогики Т. А. Бартышевой социальная креативность – это творческий ресурс человека, метаспособность личности к восприятию, пониманию, преобразованию и созиданию социальной среды и себя в современном мире, способность нестандартно, творчески подходить к решению сложных социальных проблем, способность ставить и решать творческие задачи в сфере социальной реальности [7].

Н. А. Мягкова рассматривает социальную креативность как свойство личности, выражающееся в создании личностью новых, нестандартных способов решения социономических задач, создании новых для личности

и общества продуктов социальной реальности: социальных структур и ситуаций; форм и способов социального поведения; динамики переживаний и отношений между явлениями социального мира – и обеспечивающее творческое преобразование социономического пространства [8].

Г. Фишер указывает, что «социальная креативность – это не роскошь, но необходимость, вызванная проблемами, с которыми люди сталкиваются в XXI в.» [9].

С позиций мультифакторного подхода Т. Любарта социальная креативность включает систему творческих способностей и индивидуальных качеств личности, способствующих генерированию и реализации социально значимых инновационных идей и стратегий.

Синтезируя разные точки зрения, дадим понятие «социальная креативность» через выделение ключевых характеристик (компонентов), важных с точки зрения нашего исследования: социальная креативность – это интегративная (комплексная) способность человека или группы:

- создавать новые способы улучшения общества, находить инновационные подходы к решению социальных проблем (новизна);
- разрабатывать оригинальные идеи, концепции или решения в области социальных проблем, мыслить нестандартно, видеть проблемы с неожиданных точек зрения (оригинальность);
- преобразовывать социономическое пространство, решать социономические задачи / социальные проблемы, приносить социальную пользу, созидать (преобразование социальной среды);
- решать проблему в сотрудничестве с другими людьми, в ситуации мотивации и аккумуляции опыта других людей (сотрудничество).

Социальная креативность в современном обществе выполняет ряд существенных функций [10]:

- мотивационную (творчество других мотивирует творчество «для других»);
- коммуникативную (эффективное взаимодействие с людьми в процессе межличностного общения и сотворческой деятельности);
- адаптационную (социализация и творческая адаптация человека к изменяющимся условиям социальной среды);
- прогностическую (стратегическое планирование межличностных событий и прогнозирование динамики социального развития общества);
- экзистенциальную (саморазвитие в контексте активного интерсубъектного взаимодействия и самосознание личности, формирование креативной модели мира и позиции творца).

Социальная креативность – это важная способность специалиста сферы социальной работы, которая позволяет:

- разрабатывать инновационные программы и методы, уникальные подходы к решению сложных социальных проблем. Инновационность и нешаблонность мышления – таковы основные требования к современному специалисту по социальной работе, и специалисты, обладающие имен-

но этими качествами и применяющие их в практике, мотивированы к деятельности, ориентированной на создание нового [11];

- находить более эффективные и адаптированные к конкретным ситуациям методы работы с клиентами;
- использовать нетрадиционные ресурсы: специалисты по социальной работе, обладающие креативностью, способны видеть и использовать разнообразные ресурсы;
- не только видеть симптомы, но и понимать глубинные причины социальных проблем и др.

Сферами применения социальной креативности в области социальной работы могут быть:

- создание новых программ и сервисов, например создание онлайн-платформ для предоставления информации о правах и льготах, поддержки общения между получателями социальных услуг, организации онлайн-консультаций со специалистами, социального коворкинга, клубов по интересам для людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, и др.
- разработка и применение творческих методов (например, иммерсивные игры, театральные постановки), которые могут способствовать общению и выражению эмоций;
- создание партнерств с другими организациями и учреждениями, что позволяет обмениваться опытом, ресурсами, лучшими практиками и др.

Таким образом, социальная креативность играет важную роль в сфере социальной работы, способствуя развитию профессионализма, улучшению качества услуг и решению социальных проблем в обществе.

Список литературы

1. Мороз, В. В. Развитие креативности студентов: монография / В. В. Мороз; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2011.

2. Ахмерова А. Ф. Креативность как основная характеристика творческой личности / А. Ф. Ахмерова // Вестник УРАО. – 2015. – № 5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnost-kak-osnovnaya-harakteristika-tvorcheskoy-lichnosti-1 (дата обращения: 14.09.2024).

3. Величко, Ю. В. О соотношении понятий «Креативность», «Творческие способности», «Творческое воображение», «Творческое мышление» в исследованиях отечественных и зарубежных психологов / Ю. В. Величко // Известия Самарского научного центра РАН. – 2014. – № 2–3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-sootnoshenii-ponyatiy-kreativnost-tvorcheskie-sposobnosti-tvorcheskoe-voobrazhenie-tvorcheskoe-myshlenie-v-issledovaniyah (дата обращения: 14.09.2024).

4. Глинкина Т. А. Креативность как комплекс интеллектуальных и личностных характеристик / Т. А. Глинкина // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2008. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnost-kak-kompleks-intellektualnyh-i-lichnostnyh-harakteristik (дата обращения: 15.09.2024).

5. Попель, А. А. Теоретические подходы к трактовке социальной креативности в отечественной и зарубежной науке / А. А. Попель // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Сер.: Социальные науки. –2015. – № 4 (40). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-traktovke-sotsialnoy-kreativnosti-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-nauke (дата обращения: 15.09.2024).

6. Ильиных А. Е. Социальная креативность личности: психологическая структура / А. Е. Ильиных // Изв. Сарат. ун-та. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. – 2011. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-kreativnost-lichnosti-psihologicheskaya-struktura (дата обращения: 15.09.2024).

7. Барышева, Т. А. Социально креативные стратегии в образовании / Т. А. Барышева // Герценовские чтения. Художественное образование ребенка: стратегии будущего: доклады IV Всероссийской (с международным участием) научн.-практ. конф., Санкт-Петербург, 2 марта 2018 г. – Т. 4., вып. 1. – СПб., 2018. – С. 9–22.

8. Мягкова Н. А. Структура и содержание социальной креативности личности // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. – 2012. – № 11. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-i-soderzhanie-sotsialnoy-kreativnosti-lichnosti (дата обращения: 14.09.2024).

9. Фишер Г. Развитие социальной креативности: пусть все голоса будут услышаны // Психология. Журнал ВШЭ. – 2005. – № 4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sotsialnoy-kreativnosti-pust-vse-golosa-budut-uslyshany (дата обращения: 14.09.2024).

10. Барышева, Т. А. Технология развития социальной креативности детей в условиях дополнительного образования // Герценовские чтения. Художественное образование ребенка. – 2015. – Т. 1, № 1. – С. 51–60.

11. Дворникова, Е. В. Социальная креативность личности студентов направления «социальная работа» как необходимое условие их профессиональной компетентности / Е. В. Дворникова, Ю. Н. Зарубина // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-kreativnost-lichnosti-studentov-napravleniya-sotsialnaya-rabota-kak-neobhodimoe-uslovie-ih-professionalnoy (дата обращения: 14.09.2024).

УДК 37 (470.64)

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАБАРДИНО-БАЛКАРСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

О. И. Михайленко, Ж. Д. Башиева,
Ф. Б. Балкизова, Р. Х. Кулимова
Кабардино-Балкарский государственный университет
имени Х. М. Бербекова (Россия)

Одной из главных проблем детей с ограниченными возможностями здоровья является нарушение связи с миром: недостаточная мобильность, сужение контактов, как со сверстниками, так и со взрослыми, недоступность качественного образования. Современное образование все больше отражает потребности различных слоев населения через обозначение личностной ценности отдельных категорий граждан, имеющих ограничения социальной активности [1, с. 122].

Актуальность исследования обусловлена тем, что в современном мире ребенок с ограниченными возможностями рассматривается как активный субъект окружающего социума, где создаются условия для максимально возможной его самореализации и интеграции в общество. В нормативных документах, обеспечивающих правовую основу образования, отмечается, что дети с проблемами в развитии имеют равные со всеми права на образование. В связи с этим обеспечение доступности качественного образования, его индивидуализация и дифференциация, а также создание условий для достижения нового, современного качества общего образования, является одним из магистральных направлений модернизации образования.

Инклюзивное образование трактуется в законе «Об образовании в РФ» как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

В статье 5 закона «Об образовании в РФ» отмечается, что в целях реализации права каждого человека на образование должны быть созданы необходимые условия для получения качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи, а также социального развития этих лиц [2]. Это положение закона реализуется путем внедрения инклюзивного образования.

В ст. 26 Всеобщей декларации прав человека закреплено право всех на обязательное бесплатное начальное образование, «доступное для всех на основе способностей каждого», при этом «образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и основным свободам» [3].

© Михайленко О. И., Башиева Ж. Д., Балкизова Ф. Б., Кулимова Р. Х., 2025

Инклюзивное образование (фр. inclusif – «включающий в себя», лат. include – «заключаю, включаю, вовлекаю») – один из процессов трансформации общего образования, основанный на понимании, что инвалиды в современном обществе могут (и должны) быть вовлечены в социум. Данная трансформация ориентирована на формирование условий доступности образования для всех, в том числе обеспечивает доступ к образованию для детей с инвалидностью. Усилия общественности в 1990–2000-х гг. и сформировавшееся общественное мнение позволили начать создание условий для такого типа педагогики, получившей наименование инклюзивной (вовлекающей) [4, с. 374]. Инклюзивное образование трактуется как процесс трансформации систем и культур образования, чтобы позволить всем обучающимся участвовать в полной мере в процессе обучения в обычных школах [5].

Проблемам инклюзивного образования посвящены труды С. В. Алехиной, М. А. Алексеевой, М. М. Безруких, Е. Л. Гончаровой, О. И. Кукушкиной, Н. Н. Малофеева, Н. Я. Семаго, Л. М. Шипицина, Н. Д. Шматкой и др. Как справедливо отмечает Н. Я. Семаго, инклюзия – это глубокий процесс, подразумевающий наряду с технологиями и методами, обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) еще и особую модель их восприятия и положения в обществе. Подобные изменения отношений между всеми участниками образовательного процесса в целом могут стать основой для реформирования образовательной системы, фактической сменой философии образования: от сегрегационного к социокультурному для детей с ОВЗ и от знаниевой парадигмы к системной компетентностной и социопрофессональной для всех детей. Инклюзивное образование предусматривает не только активное включение детей и подростков с ограниченными возможностями в образовательный процесс обычной школы, но в большей мере перестройку всего процесса массового образования как системы для обеспечения образовательных потребностей всех детей [6, с. 2]. Инклюзивное образование не является просто переходом от специального образования, скорее, оно требует сдвига фундаментальной парадигмы, потому что это международное социальное движение против структурной, культурной и образовательной изоляции маргинализированных и «разных» обучающихся [7].

Л. С. Выготский утверждал, что главным в воспитании и обучении ребенка с нарушением развития является его интеграция в жизнь и осуществление компенсации его недостатка каким-либо другим путем [8]. Именно в этом заключается главное значение инклюзивного образования.

В связи с этим данная статья направлена на выявление проблем и перспектив в развитии инклюзивного образования, что позволит создать условия для его реализации в Кабардино-Балкарской Республике. Реализация принципов инклюзивного образования, создание специальных условий для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, формирование положительных межличностных отношений между детьми разных категорий, подготовка компетентных педагогов и тьюторов как к работе с детьми

с ОВЗ, так и к использованию информационных технологий; организация психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования, а также сетевого взаимодействия, реализация кластерной модели инклюзивного образования будет способствовать успешной реализации инклюзивного образования в Кабардино- Балкарской Республике.

Согласно принципам инклюзивного образования, ценность человека не зависит от его способностей и достижений, и каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений. Мы согласны с С. В. Алехиной в том, что образование, которое ориентировано на принципы инклюзии, меняет социальные отношения в сторону принятия различий, ставит во главу угла поддержку и сотрудничество, изменяет и адаптирует условия и среды для развития и удовлетворения образовательных целей каждого обучающегося [9, с. 8]. Однако, как справедливо отмечают зарубежные авторы, большинство исследований касаются только определенных групп учащихся, ограниченное число из них используют совместные, преобразующие подходы. Утверждается, что сосредоточение внимания лишь на некоторых учащихся, а не на всех, противоречит принципам инклюзивного образования [10]. Инклюзивное образование позволяет реализовать образовательные цели не только учащимся с особенностями в развитии, но и детям, которые в той или иной степени выделяются из общей группы. Инклюзивное образование предполагает, что разнообразию потребностей учащихся-инвалидов должен соответствовать континуум сервисов, в том числе образовательная среда [11, с. 222].

Инклюзивная практика предполагает повышение качества жизни особого ребенка и его семьи, не ухудшая в то же время качества жизни других участников образовательного процесса, предполагает создание необходимых условий для достижения успеха в социальной адаптации и образовании всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, языка, культуры, их психических и физических возможностей [12, с. 2].

Для выявления проблем и перспектив развития инклюзивного образования была изучена школьная документация в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивное обучение; проведен анализ адаптированных образовательных программ, планов и программ коррекционно-развивающей направленности, консультативно-диагностической направленности, воспитательной работы, индивидуальных карт развития учащихся.

Проведено анкетирование педагогов школ Кабардино-Балкарской Республики и родителей учащихся. Анкетированием было охвачено 180 человек: 60 родителей детей с ОВЗ, 80 родителей здоровых детей, 40 педагогов. Основными параметрами изучения выступили: осведомленность родителей об инклюзивном образовании; отношение родителей к совместному обучению детей с ОВЗ и их здоровых сверстников; ожидания родителей, связанные с внедрением инклюзивного образования; по-

требность детей с ОВЗ в образовательных услугах; информационно-методическая обеспеченность педагогов; затруднения, с которыми сталкиваются педагоги при реализации инклюзии.

С целью определения уровня готовности педагогов к формированию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях использовали анкету «Я и инклюзивное образование» О. С. Кузьминой, которая позволяет изучить уровень образования и квалификации, специфику и опыт работы, особенности понимания и личностного отношения педагогов к инклюзивному образованию. «Анкета самооценки готовности педагогов к формированию инклюзивной образовательной среды» использовалась для оценки готовности педагога по мотивационно-личностному, когнитивному, социально-правовому компонентам, каждый из которых представлен определенными профессиональными компетенциями. С целью определения уровня сформированности знаний по основам специальной педагогики и коррекционной психологии использовалась анкета для педагогов О. В. Карынбаевой. Педагогам предлагалось ответить на 30 вопросов.

Изучение школьной документации позволяет утверждать, что инклюзивное образование в школах республики осуществляется в двух направлениях: социально-академическом и социально-личностном.

При социально-академическом направлении образовательная среда ориентирована на достижение учащимися высокого академического уровня в соответствии с нормативными требованиями, а также на создание условий для успешной социализации как здоровых детей, так и детей с ограниченными возможностями здоровья. Педагогами образовательных учреждений создаются специальные условия, способствующие достижению высоких результатов в академической деятельности и жизненных компетенций учащихся. В школах целенаправленно, систематически ведется консультативно-диагностическая работа, направленная на изучение учащихся с целью выявления трудностей в обучении и определения дальнейшего индивидуального маршрута. Большое внимание уделяется коррекционно-методической работе, ориентированной на разработку коррекционно-развивающих программ. Учителя активно используют технологии коррекции учебных и поведенческих трудностей, возникающих у детей в образовательном процессе. С внедрением инклюзивного образования большое внимание уделяется изучению условий эффективного использования воспитательного пространства общеобразовательной школы в духовно-нравственном воспитании как детей с ограниченными возможностями, так и их здоровых сверстников. Воспитание, с одной стороны, направлено на формирование у ребенка с ограниченными возможностями здоровья активной жизненной позиции, на саморазвитие и самовоспитание, с другой – на подготовку микросреды к принятию таких детей как равноправных и полноценных граждан. Особое внимание уделяется активному включению в образовательный процесс родителей детей с ОВЗ. Осуществляется консультативно-методическая работа с родителями. Со-

трудничество педагогов и родителей по освоению основных направлений учебно-воспитательной деятельности, методов и технологий работы с детьми с ОВЗ приводят к положительным результатам в преодолении проблем у детей. Включение родителей в коррекционно-развивающую, образовательную, реабилитационную работу в школах является показателем успешности практики инклюзивного обучения в указанных образовательных учреждениях.

При социально-личностной ориентации в образовательных учреждениях республики больше внимания уделяется развитию у учащихся с ОВЗ жизненных компетенций при низких показателях академической успеваемости. Усвоение учебного материала зависит от желаний и возможностей учащихся и их родителей. Образовательные учреждения ориентированы на формирование социально-бытовых навыков, а учебная деятельность детей с ОВЗ не рассматривается как основа их развития.

Результаты анкетирования родителей учащихся позволяют говорить о том, что 63 % родители детей с ОВЗ в достаточной степени информированы о нормативно-правовых основах внедрения инклюзивного образования. Преобладающее большинство родителей детей с ОВЗ, что составляет 71 %, положительно оценивают совместное обучение детей с нормативным развитием и с ОВЗ. Определяя тип образовательного учреждения, 65 % родителей детей с ОВЗ отдают предпочтение массовой школе, где созданы специальные условия. 43 % опрошенных ожидают от инклюзивного обучения развития у детей с ОВЗ жизненных навыков, которые помогут легко адаптироваться к жизни в современном мире, 25 % родителей рассматривают инклюзивное обучение как средство, обеспечивающее освоение более высокого уровня образования и нацелены на продолжение образования в средних специальных образовательных учреждениях и вузе, 32 % родителей перспективным направлением в развитии инклюзивной практики рассматривают обогащение опыта общения детей с ОВЗ с людьми разных возрастных категорий. Эти данные характеризуют ценностное отношение родителей детей с ОВЗ к совместному обучению. В то же время 30 % родителей детей с психофизическими, соматическими нарушениями, но с сохранным интеллектом опасаются дискриминационного отношения к их детям. Главной проблемой при совместном обучении 40 % родителей считают сложность адаптации к школе, 35 % – установление доброжелательных равноправных отношений с другими детьми, 20 % – трудность усвоения учебного материала на уровне остального класса, 15 % – трудности учеников в управлении своими эмоциями и поведением.

Результаты изучения уровня готовности учителей начальных классов к инклюзивному образованию свидетельствуют о том, что уровень готовности к инклюзивному образованию по мотивационно-личностному компоненту оптимальный и составляет 62 %. Это свидетельствует о том, что большинство учителей готовы к оказанию помощи и толерантному отношению к детям с ОВЗ, осознают значимость работы с ними, проявляют педагогический оптимизм, осуществляют самоконтроль и саморегуляцию,

однако испытывают потребность в профессионально-педагогическом совершенствовании, в сотрудничестве с научными консультантами, ощущают затруднения в проявлении эмпатии к детям с ОВЗ.

В образовательных учреждениях Кабардино-Балкарии накоплен некоторый позитивный опыт обучения детей с ОВЗ в рамках инклюзии. Учитывая возникшую необходимость в подготовке кадров, осуществляющих инклюзивное обучение, сотрудниками Института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования КБГУ разработана программа «Актуальные проблемы инклюзивного образования» с использованием информационно-коммуникационных технологий, цель которой – обеспечение всесторонней фундаментальной подготовки высококвалифицированных специалистов, способных осуществлять проектирование инновационного развития систем инклюзивного образования в средней и высшей школе, а также способных к самостоятельной научно-исследовательской, преподавательской и практической деятельности.

Таким образом, реализация инклюзивного образования предоставляет возможности выбора образовательных ресурсов, обеспечения вариативности образовательных траекторий. Это дает новый импульс к формированию безбарьерной образовательной среды, в которой будут обеспечены равные права и возможности на получение качественного образования.

Список литературы

1. Яковенко, Л. Н. Дискурсивное пространство целей и ценностей высшего образования в информационном обществе / Л. Н. Яковенко // Наука и мир. – 2015. – Т. 1. – № 8 (24). – С. 122–123.

2. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016).

3. Общие права человека // ЕврАзЮж. – 2008. – № 3 (5).

4. Пугачев, А. С. Инклюзивное образование / А. С. Пугачев // Молодой ученый. – 2012. – № 10. – С. 374–377.

5. D'Alessio S. (2011) Inclusive Education and Special Needs Education. In: D'Alessio S. (eds) Inclusive Education in Italy. Studies in Inclusive Education, vol 10. Sense Publishers, DOI: 10.1007/978-94-6091-342-6_2, Publisher Name Sense Publishers, Online. ISBN978-94-6091-342-6.

6. Семаго, Н. Я. Инклюзия как новая философия образования и практика / Н. Я. Семаго // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 4. – С. 1–9.

7. Carrington S. (2017) Inclusive Education. In: Plows V., Whitburn B. (eds) Inclusive Education. Innovations and Controversies: Interrogating Educational Change. Sense Publishers, Rotterdam. DOI:10.1007/978-94-6300-866-2_15. Publisher Name Sense Publishers, Rotterdam, Online. ISBN978-94-6300-866-2.

8. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

9. Туйбаева, Л. И. Информационные технологии как способ реализации дифференцированного подхода в условиях инклюзивного образования / Л. И. Туйбаева // Концепт. – 2015. – Т. 37. – С. 211–215. – URL: http://e-koncept.ru/2015/95665.htm.

10. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования / отв. ред. С. В. Алехина. – М.: МГППУ, 2013. – 334 с.

11. Kyriaki Messiou (2017) Research in the field of inclusive education: time for a rethink? International Journal of Inclusive Education, 21:2, 146–159, DOI:10.1080/13603116.2016.1223184

12. Бубеева, Б. Н. Проблема инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями / Б. Н. Бубеева // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 1. – С.221–225.

УДК 37.018.46:37.015.3

СЕМЕЙНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК АЛЬТЕРНАТИВНЫЙ ПУТЬ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СЕМЕЙНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. А. Олехнович, Н. А. Егорова
Сибирский федеральный университет (Россия)

В нашей стране законом [1] установлена возможность получения образования детьми в форме семейного образования и самообразования. Это значит, что дети могут получить образование вне традиционной школы, а родители имеют законное право самостоятельно строить образовательный маршрут для каждого из своих детей: выбирать учебные программы, пособия, курсы, методы и способы изучения ребенком каждого предмета. Родители, пользуясь своим правом, сами решают, будут ли они от начала до конца реализовывать стратегию семейного образования самостоятельно, воспользуются ли помощью педагогов-специалистов по отдельным предметам, либо объединятся с другими семьями, практикующими семейное образование, для организации тематических образовательных встреч, погружений, совместных продуктивных занятий.

По официальной статистике Минпросвещения, на начало 2022–2023 учебного года более 70 тысяч родителей выбрали для своих детей семейное образование. Согласно исследованиям [6], в целом по РФ до 2023–2024 учебного года доля обучающихся в форме семейного образования / самообразования не превышала 0,1 % от общей численности школьников.

В 2020–2021 учебном году произошел рост численности обучающихся в форме семейного образования / самообразования относительно 2016–2017 учебного года более чем в 2 раза. В следующем, 2021–2022-м, учебном году число таких учеников увеличилось еще в 3 раза. Резкий рост семейного образования произошел в период пандемии, когда родители увидели, что учить детей нужно и можно самостоятельно и часто это оказывается более эффективным. К 2023–2024 учебному году доля семейнообучающихся детей достигла 0,41 %. В число субъектов РФ с высоким значением показателя доли семейного образования на 2023–2024 учебный год входят Москва, Санкт-Петербург, Омская область, Республика Крым, Республика Адыгея, Самарская область, Севастополь, Краснодарский край, Нижегородская область.

В Красноярске на сегодняшний день 2335 детей получают образование в семейной форме. Это равно количеству учеников в двух полноценных школах. Несмотря на это, семейное образование во многих регионах вообще никак не поддерживается государством либо поддерживается очень слабо: семьи лишены многих льгот, доступных школьникам (пита-

© Олехнович И. А., Егорова Н. А., 2025

ние, проезд на железнодорожном транспорте и др.), при том, что налоговые обязательства перед государством родители несут согласно законодательству. Кроме того, администрации школ часто настроены недружелюбно к семьям и детям, у которых при и без того огромной нагрузке они вынуждены без дополнительной оплаты принимать аттестацию по предметам школьного курса. Не урегулированы на законодательном уровне алгоритмы прохождения детьми промежуточной аттестации, формулировки подзаконных актов спорны, расплывчаты и часто трактуются не в пользу семьи и ребенка.

Все тяготы и заботы, связанные с организацией семейного образования, в том числе финансовые, целиком и полностью ложатся на плечи родителей. Чиновники данное явление стараются не замечать, а иногда предлагаемые ими непродуманные законодательные инициативы, например, четырехкратное ежегодное прохождение аттестации в школах, крайне враждебно встречаются семейнообучающими родителями. Да и родители не стремятся отстаивать свои права на финансирование и льготы, опасаясь навлечь на себя излишний нерациональный контроль государства и лишиться существующей возможности дать ребенку достойное образование, что является обязанностью семьи по закону.

Перечислим некоторые причины перехода на семейное образование, озвученные родителями.

1. Семейные ценности в приоритете, семья – это первостепенно, родителями движет стремление:

- быть семьей всегда, а не только по выходным и праздникам;
- дать детям хорошее воспитание и качественное образование, в том числе и религиозное,
- избавить детей от деструктивной школьной социализации, пустого времяпрепровождения, обеспечить **позитивную** социализацию.

2. Больше свободы в выборе:

- режимных моментов, дополнительных занятий;
- темпа обучения: ускоренное или замедленное, в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка;
- пособий, программ, педагогов, ресурсов, образовательных траекторий (возможность проходить предметы погружениями).

3. Больше возможностей:

- дать качественное предпрофильное образование (музыкальное, художественное, спортивное) – профориентация;
- сохранить здоровье, в том числе и психическое;
- развиваться родителям, получать образование вместе с ребенком;
- путешествовать, получать знания о мире.

Родителями озвучены существующие проблемы школ, которые способствуют оттоку детей на альтернативные формы получения образования:

- низкое качество школьного образования (основное);
- цифровизация образования, принудительное вовлечение в «Сферум», мессенджеры, КИАСУО и прочие базы, которые потом «сливаются» сторонним организациям;
- резкое ухудшение физического и психологического здоровья детей;
- неадекватная система оценивания;
- проникновение в школу наркотических веществ;
- выключение родителя из образовательного процесса (некоторые школы вообще не пускают родителей внутрь);
- большая текучка и нехватка педагогических кадров;
- отсутствие воспитания;
- отсутствие возможности выстроить индивидуальный образовательный маршрут;
- плохое качество школьного питания;
- деструктивная социализация, девиантное поведение некоторых детей;
- большие финансовые сборы на разные непонятные цели;
- неудовлетворительное состояние туалетных комнат;
- участившиеся случаи терактов, плохая охрана, угроза безопасности;
- внедрение программ секспросвета, чайлдфри, ЛГБТ и прочей мерзости;
- антисемейная политика школы;
- участившиеся случаи самоубийств школьников, вовлечение школьников в деструктивные группы;
- вынужденное привлечение репетиторов в нагрузку к школьному образованию;
- отсутствие свободного времени у детей в связи с огромным объемом домашних заданий;
- жесткий режимный график и прочие причины.

На сегодняшний день существует три стратегии семейного образования:

- **добровольное, осознанное семейное образование** – это больше, чем получение начального, основного и среднего образования, это определенный стиль жизни семьи «с уклоном» в образование, воспитание и профориентацию, эта категория семей дает самый качественный академический результат, выражающийся в большом проценте отличников, «краснодипломников», победителей различных олимпиад и конкурсов, спортсменов, музыкантов, художников, детей, поступивших в выбранные вузы;
- **семейное образование с прикреплением к частным школам** – здесь родитель почти не включается в образовательный процесс, но счита-

ет, что ребенок получит образование и/или досуговую деятельность качественнее, чем в обычной школе;

- **вынужденное семейное образование** получается у семей, которые не выбирали для себя такую форму получения образования и не готовы к ней, но школы избавились таким образом от «проблемных» детей, рекомендуя родителям перейти на семейную форму. Именно эта категория семей нуждается во всесторонней консультационной, психологической, моральной и материальной поддержке. Здесь самый большой процент академической неуспеваемости детей на промежуточных и итоговых аттестациях, тяжелых психологических состояний как детей, так и родителей.

В ходе опроса родителей были выявлены страхи, опасения и минусы при реализации семейного образования:

- боязнь того, что не получится качественно дать ребенку школьный общеобразовательный курс предметов, выбрать верную стратегию;
- опасение, что ребенок будет недостаточно мотивирован заниматься с родителем, а у родителя не хватит квалификации, терпения и настойчивости;
- если оба родителя работают в полноценную рабочую смену, то они не найдут возможность много времени уделить образованию детей;
- переживание о том, что ребенок будет ограничен в общении, его социализация будет недостаточной;
- финансовая нагрузка сильно возрастает;
- некоторые люди высказывают предположения о том, что семейное образование выбирают сектанты и прочие деструктивно настроенные общины.

Все эти опасения не беспочвенны и действительно подтверждаются в ряде случаев. Нередко родители, попробовав некоторое время реализовывать семейное обучение, возвращают ребенка в школу по его требованию или по своему личному решению.

Анализируя же успешный опыт семей, выбравших семейную форму получения образования, можно обозначить круг проработанных решений, обеспечивающих необходимые организационные и психолого-педагогические условия для реализации СО (все пункты приоритетно равны).

1. Психологически и физиологически здоровые условия образовательного процесса, мотивация ребенка на учебную деятельность; организация учебного дня, расписание, личное учебное пространство ребенка.

2. Доброжелательные и взаимоуважительные отношения родителей с ребенком, признание ребенком авторитета родителей в целом, признание ребенком родителя как педагога / тьютора образовательного процесса.

3. Индивидуальный план обучения, преемственность плана обучения при переходе по классам, учет пожеланий / возможностей ребенка по изучаемым темам, выбор индивидуальной системы оценивания текущего процесса обучения.

4. Выбор дополнительного (профильного) образования, участие в олимпиадах, научных конференциях и т.п.

5. Организация устойчивой социальной среды сверстников как для поддержки образовательного процесса, так и для свободного общения, возможность обмена опытом, поддержкой с единомышленниками-«семейниками».

6. Выстраивание ритма жизни семьи, отношений между членами семьи, соответствующих принятому решению о выборе семейной формы получения образования; самоорганизация родителей, позволяющая эффективно встраивать образовательный процесс в ход жизни.

7. Владение методами преподавания, понимание возрастной психологии и физиологии, стремление самих родителей к самообразованию и познанию нового, желание учиться вместе с ребенком.

8. Знание основных положений «Закона об образовании» РФ, ФГОС, законодательных и нормативных актов относительно семейного образования; хороший уровень знаний родителей по школьным учебным предметам, понятная родителям и комфортная для ребенка система прохождения промежуточных аттестаций.

9. Наличие необходимых учебных материалов и пособий, пространства для организации групповых занятий, взаимодействие с музеями, библиотеками и другими образовательными площадками города.

Качество решения этих вопросов определяет успешность образования ребенка и зависит как от уровня ответственности и возможностей самих родителей, так и от поддержки и условий «образовательной среды» конкретного города (села и др.). Это точка пересечения интересов и «место диалога» между семьей и педагогическим сообществом в лице школ, соответствующих ссузов и вузов, а также отделов управления образования.

На сегодняшний день можно утверждать, что в нашей стране семейное образование состоялось как явление и продолжает активно расти. За это время единомышленниками, практиками семейного обучения, создана мощная информационная поддержка друг друга. Семьи активно делятся опытом через соцсети, блоги, чаты, сайты, паблики, они создают эффективные пособия и материалы по каждому предмету, консультируют друг друга по любым вопросам и объединяются по любым поводам: от совместных досуговых и научных занятий, до клубов, конференций, уютных семейных школ и семейных лагерей. Родителями организованы многочисленные НКО, аттестационные платформы, онлайн- и офлайн-сообщества. Семьи дружат, общаются, обмениваются опытом в реальном и виртуальном пространствах.

Варианты организации учебного процесса при реализации семейного образования:

- полностью взять весь процесс обучения на себя, если образование и занятость родителей это позволяют;
- привлекать специалистов по всем или по некоторым предметам;

- объединяться с другими семьями для реализации различных проектов;
- организовывать семейные классы, школы, сообщества;
- сочетание всех вышеперечисленных форм.

Семьи, выбравшие путь семейного образования и самообразования, очень разные, но их объединяет одно – чувство ответственности за воспитание и образование своих детей. Родители, насколько это возможно, оберегают драгоценный период жизни – детство и юность своих детей, минимизируют риски и опасности сегодняшнего времени: гаджетозависимость, деструктивное информационное поле, цифровизацию и т. п. Они хотят дать качественное, разностороннее, глубокое образование своим детям, стремятся наполнить жизнь своих детей теплотой семейного общения, радостью семейных традиций, позитивом содержательных праздников, глубиной совместного погружения во все области доступного человеку знания.

Эффективность и результативность семейного образования на сегодняшний день крайне мало исследуется, не выстроена профессиональная консультативная поддержка родителей со стороны образовательных организаций и педагогических институтов. А тем временем многие семьи в нашем городе уже вырастили детей без школ от первого класса до красного аттестата, дети поступили в вузы, выбрали профессиональные направления. Существует много нерешенных вопросов семейного образования. Практики семейного образования и эксперты готовы к сотрудничеству с ИППиС СФУ для организации аналитической работы по изучению эффективности и результативности семейного образования, совместной организации консультаций, курсов, мероприятий, направленных на повышение квалификации родителей, практикующих семейное обучение. Возможны и другие точки пересечения интересов для нахождения положительных для обеих сторон совместных результатов.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL: https:// www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 19.10.24).

2. Воробьева, И. А. Семейное образование в России: проблемы и перспективы / И. А. Воробьева // Педагогика и психология. – 2020.

3. Иванов, А. С. Правовые аспекты семейного образования в Российской Федерации / А. С. Иванов // Государство и право. – 2017.

4. Кузнецова, М. В. Опыт семейного образования в России: Изучение практики и результатов / М. В. Кузнецова // Журнал: Образование и наука. – 2021.

5. Петрова, А. Л. Семейное образование как альтернативная форма обучения в России / А. Л. Петрова // Вестник Московского университета. – 2018. – № 10.

6. Петряева, Е. Ю. и соавторы Семейное образование в Российской Федерации: анализ данных официальной статистики / Е. Ю. Петряева // Вестник МПГУ. Сер.: Педагогика и психология, 2024.

7. Соловьев, А. К. Динамика и тенденции семейного образования в России / А. К. Соловьев // Современные проблемы науки и образования, 2019.

УДК 159.99

ОСОБЕННОСТИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ В СОВРЕМЕННЫХ СЕМЬЯХ

А. Х. Ондар
Научный руководитель М. В. Сафонова
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (Россия)

Институт брака за последние десятилетия подвергся серьезным изменениям, это привело к тому, что современные семьи быстро распадаются. Так, по данным Федеральной службы государственной статистики [6], в 2023 году в России заключено 945 995 браков, а распалось – 683 796, что составляет 72 %. Для сравнения: в 2020 году заключено 770 857 браков, а распалось – 564 704, что равно 73 %. При этом важно признать тот факт, что существуют неофициальные, гражданские браки, долю которых посчитать невозможно.

К многочисленным разводам супругов приводит неудовлетворенность браком. Браки разрушаются из-за завышенных ожиданий, неумения супругов взаимодействовать с друг другом и разрешать конфликты, формировать гармоничные отношения [1]. Все это требует изучения взаимоотношений супругов для определения уровня удовлетворенности браком и оказания им психологической помощи, что в конечном итоге укрепит брак.

Вслед за В. А. Сысенко [4], мы считаем, что удовлетворенность семейной жизнью – понятие очень широкое и включает степень удовлетворения всех потребностей личности. Для каждого из супругов в браке должен быть достигнут какой-то минимально необходимый уровень удовлетворения потребностей, за пределами которого уже возникает дискомфорт, формируются и закрепляются отрицательные чувства и эмоции.

Были проанализированы основные теории и подходы к пониманию психологической природы удовлетворенности супругов браком, изучены основные факторы, влияющие на нее. По итогам изучения теоретических и практических исследований нам удалось выделить семь факторов, влияющих на удовлетворенность браком: эмоциональная связь; коммуникация; сексуальная гармония; совместное времяпрепровождения; уважение и признание; разрешение конфликтов; финансовая стабильность [2]. Также нами изучены семейные кризисы, которые напрямую влияют на степень удовлетворенности браком. Многие отечественные авторы выделяют два типа семейных кризисов: 7 нормативных и 5 ненормативных [5]. Нормативные семейные кризисы проходит каждая семья – как стадии или переходы, которые принято считать естественными и ожидаемыми в жизни супругов. Ненормативные кризисы не являются обязательным этапом в жизни семьи. Они могут возникать в результате непредвиденных обстоятельств, экстре-

© Ондар А. Х., 2025

мальных ситуаций или травматических событий. Нормативные и ненормативные кризисы, которые появляются в любой период на протяжении супружеской жизни, могут ухудшить степень удовлетворенностью браком. И в эти моменты супружеской паре очень нужна психологическая помощь. Психологическое консультирование позволяет супругам повысить степень удовлетворенности браком в кризисные моменты супружеской жизни, выполняя поддерживающую, посредническую функцию, функцию обучения, развития и информационную функцию, что укрепляет семью в долгосрочной перспективе.

Нами был проведен констатирующий эксперимент для того, чтобы определить степень удовлетворенности браком супругов. Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 4 г. Кызыла Республики Тыва. Выборку составили учителя в количестве 15 супружеских пар, всего 30 человек.

В диагностический комплекс вошли тест-опросник удовлетворенности браком (ОУБ) В. В. Столина, Т. Л. Романовой, Г. П. Бутенко; тест-опросник «Общение в семье» Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозмана; тест-опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» А. Н. Волкова; тест-опросник ПЭА (понимание, эмоциональное притяжение, авторитетность) А. Н. Волкова, модификация В. И. Слепковой; опросник «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозмана, Е. М. Дубовской; анкета для изучения совместного времяпрепровождения и финансовой стабильности, разработанная автором [3].

По каждой супружеской паре собиралась и анализировалась информация, далее супруги приглашались на психологическое консультирование.

По результатам диагностики мы можем отметить, что 40 % участников исследования (6 супружеских пар), воспринимают свой брак и семейные взаимоотношения как неблагополучные –, то есть супруги признают наличие трудностей во взаимопонимании и конфликты. Это связано с тем, что брак не соответствует ожиданию каждого, супруги не получают друг отдруга необходимую эмоциональную поддержку. 7 % участников (1 пара) считает свой брак абсолютно неблагополучным. Супруги часто задумываются о разводе. На переходной стадии находятся 7 % участников (1 пара). Скорее благополучным и благополучным считают свой брак по 13 % участников исследования (по 2 пары соответственно), что выражается в том, что между супругами сохраняется взаимопонимание, супружеские отношения приносят удовлетворение и радость. Свой брак как абсолютно благополучный воспринимают 7 % участников исследования (1 пара). Супруги уважительно относятся к своему браку,отмечают достоинства партнера, полноценность жизни в браке.

В благополучных семьях с высокой степенью удовлетворенности браком показатели по всем исследуемым параметрам высокие, наибольшие – по параметрам «общие символы семьи» (24 балла), «взаимопонимание между супругами» (23 балла) и «легкость общения между супругами»

(23 балла). Данные исследования говорят о том, что супруги взаимодействуют на равных, они не просто слышат, а слушают друг друга, понимают друг друга, благодаря этому возникают общие интересы, общий «семейный язык», легкость в общении.

Семьи со средней степенью удовлетворенности браком имеют показатели коммуникации между супругами в пределах средней степени выраженности с тенденцией к высокой.

При низкой степени удовлетворенности браком из-за низкого доверия и отсутствия взаимопонимания супруги очень часто закрыты, скрывают друг от друга важные моменты жизни, не делятся своими переживаниями и тревогами, с трудностями справляются самостоятельно.

По результатам исследования наиболее конфликтогенной сферой у всех супружеских пар являются разногласия в отношении к деньгам.

Анализ исследований по методике «Тест-опросник ПЭА» выявил, что для супругов с низким уровнем удовлетворенности браком характерны низкие показатели по всем параметрам: понимание – 53 %, эмоциональное притяжение – 60 % и авторитетность (уважение) – 37 %. Результаты эксперимента показывают отсутствие взаимопонимания: супруги не слышат друг друга, не хотят понимать друг друга, не разделяют мнения, взгляды противоположной стороны, но по-прежнему сохраняется высокий уровень эмоционального притяжения друг к другу, есть желание находиться в компании друг друга, стремление к общению (60 %), что является хорошим прогностическим признаком для проведения психологических консультаций с супругами.

Для всех групп испытуемых с разным уровнем удовлетворенности браком отличительной чертой является высокий показатель по шкале «понимание», что говорит о необходимости и значимости данной характеристики для удовлетворенности браком.

Для более полного анализа необходимо учесть сферы коммуникации и взаимоотношений супругов и их ролевые ожидания и притязания. Результаты исследования показали, что у супругов из благополучных семей самые высокие показатели по шкалам «сексуальные отношения» – 9, «личностная идентификация» – 8 и «внешняя социальная активность» – 9. Наименьший показатель по параметру «хозяйственно-бытовые функции» – 2. Супруги с высоким уровнем удовлетворенности браком вследствие высокого уровня взаимопонимания, духовности ценят и принимают друг друга, склонны разделять мнения друг друга и больше уделяют внимание своей социальной активности. Личная идентификация важна для взаимодействия на основе общих интересов супругов, их потребностей. В семьях со средним уровнем удовлетворенности браком наивысший показатель по сравнению с другими по шкале «личная идентификация» – 7, наименьший показатель по «внешней социальной активности» – 4. Для семей с низкой степенью удовлетворенности браком наиболее значимый показатель «хозяйственно-бытовые функции» – 7, а наименьший – «внешняя

социальная активность» – 2. Супружеские пары с низким уровнем удовлетворенности акцентируют внимание на решении бытовых вопросов.

По результатам исследования совместного времяпрепровождения видно, что у супружеских пар с высокой степенью удовлетворенности показатель существенно выше (17), супруги большее количество времени проводят вместе, при этом получая больший заряд от супружеского взаимодействия. У супружеских пар с низкой степенью удовлетворенности браком совместное времяпрепровождение почти в 2 раза меньше.

По результатам анкеты «Финансовая стабильность» наименьший показатель у супругов с низкой удовлетворенностью (9) с нарастающими показателями в парах со средним (13) и высоким (19) уровнями удовлетворенности браком. Данные показывают, что супруги чаще конфликтуют по поводу недостатка денег, не распределили роли в материальном обеспечении семьи, у супругов недостаточно знаний в области финансов, бюджет семьи не организован и потребности одного из супругов завышены, тогда как супруги с высоким уровнем удовлетворенности браком разрешают финансовые вопросы без конфликтов – обоюдно и согласованно, имеют навык обращения с финансами.

Делая выводы, отметим следующее:

1. Степень удовлетворенности браком зависит от множества факторов, которые каждый из супругов определяет самостоятельно.

2. Чем выше уровень конфликтности, тем ниже уровень удовлетворенности браком. Неумение разрешать конфликты негативно сказывается на взаимопонимании, умении слышать и слушать друг друга.

3. Уровень удовлетворенности брака зависит от общих интересов, общих взглядов, взаимопонимания, уважения и принятия супругами друг друга.

Следующий этап нашей работы будет направлен на разработку программы психологических консультаций в целях повышения уровня удовлетворенности супругов браком с учетом всех аспектов полученных результатов исследования.

Список литературы

1. Евенко, С. Л. Кризис семьи как фактор трансформации семейных отношений в современном обществе / С. Л. Евенко, А. Ф. Щеглов // Омские социально-гуманитарные чтения – 2019: материалы XIII Междунар. научн.-практ. конф., Омск, 17–19 марта 2019 г. / Минобрнауки России и др.; отв. ред. Л. А. Кудринская. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2019. – С. 46–50.

2. Мухина, О. Д. Факторы, влияющие на проявление удовлетворенности браком и конфликтности в молодых семьях в состоянии кризиса // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки: материалы междунар. научн.-практ. конф., Тула, 19 ноября 2020 г. / ред. Н. А. Степанова и др. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 38–42.

3. Обозов, Н. Н. Диагностика супружеских затруднений / Н. Н. Обозов, А. Н. Обозова // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3, № 2. – С. 147–151.

4. Сысенко, В. А. Супружеские конфликты / В. А. Сысенко. – М.: Академия, 2009. – 176 с.

5. Шаяхметова, А. А. Психологические особенности семейных кризисов / А. А. Шаяхметова // Национальная ассоциация ученых. Психологические науки. – 2015. – № I (11). – С. 71–73.

6. Федеральная служба государственной статистики: население; браки и разводы. – URL: https://rosstat.gov.ru/folder/12781 (дата обращения: 25.10.2024).

УДК 37.018.324

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ ГБУ КО ЦССВ ИМЕНИ ПОПОВА В. Т.)

О. Ю. Позняк, Р. И. Мельникова, О. С. Посыпанова
Государственное бюджетное учреждение Калужской области «Центр содействия семейному воспитанию имени Попова В. Т.» (Россия)

В условиях стремительных социальных трансформаций экономическая социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (далее – сироты), представляет собой важный аспект социальной политики, который затрагивает вопросы не только воспитания и образования, но и формирования устойчивых навыков, необходимых сиротам для дальнейшей взрослой жизни.

По определению Т. В. Дробышевой [1], экономическая социализация – это процесс и результат включения индивида в систему экономических отношений общества. В ходе экономической социализации индивид усваивает экономический опыт общества, социальные и экономические ценности, нормы, модели экономического поведения и активно преобразует их. В результате он становится субъектом экономических отношений данного общества. Особенности экономической социализации детей и подростков исследовали как зарубежные (D. Baumrind, M. Dotson, E. Hyatt, G. Moschis, E. Purinton, D. Roedder, W. Scott, A. Wiman), так и российские ученые (Т. В. Дробышева, Ж. А. Жилина, Б. Г. Ребзуев, А. А. Савельева, А. Б. Фенько и др.). Экономическая социализация детей с огрниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) рассмотрена Н. В. Гончаровой, Е. Н. Макаровой, А. И. Хаитовой. Экономическая социализация сирот изучена недостаточно [2–4].

Экономическая социализация – это процесс, в ходе которого индивиды, особенно в таких уязвимых группах, как сироты, осваивают экономические знания, навыки и ценности, необходимые для успешного функционирования в обществе [5]. Этот процесс включает в себя профессиональную ориентацию, обучение финансовой грамотности, трудовым навыкам и предпринимательству, а также формирование понимания экономических аспектов жизни, таких как управление бюджетом, планирование карьеры и взаимодействие с рынком труда [6]. Экономическая социализация состоит из таких компонентов, как потребительская, финансовая, трудовая социализация [7].

В государственном бюджетном учреждении Калужской области «Центр содействия семейному воспитанию имени Попова В. Т.» (в про-

© Позняк О. Ю., Мельникова Р. И., Посыпанова О. С., 2025

шлом – Азаровский детский дом) приоритетным направлением педагогического сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является социализация воспитанников и их успешная интеграция в общество. Особое внимание уделяется таким составляющим экономической социализации, как финансовая грамотность, трудовая деятельность, навыки управления финансовыми и материальными ресурсами с целью дальнейшего личностного, социального и финансового благополучия сирот.

Проблемой является отсутствие у воспитанников навыка обращения с деньгами и навыка покупок. В связи с этим необходимым шагом для повышения качества их жизни становится разработка и внедрение проектов, направленных на экономическую социализацию, которые должны учитывать индивидуальные потребности и возможности каждого ребенка, включая детей с ОВЗ (ментальными особенностями). Одной из таких инициатив стал проект «Дорогой Добра», в рамках которого дети в течение летних каникул зарабатывают жетоны (аналог денег), выполняя поручения воспитателей и участвуя в общественно-полезных трудовых мероприятиях, а по пятницам их тратят в «магазине» Центра. В магазине имеются различные товары – от сладостей до игрушек.

Актуальность проекта «Дорогой Добра» обусловлена тем, что сироты, сталкиваясь с отсутствием родительской финансовой поддержки, не имеют возможностей для плавной и спокойной экономической социализации. Важно отметить, что планомерная экономическая социализация этих детей может значительно повысить их шансы на успешную интеграцию в общество после выхода из учреждения.

На основе теоретических данных и прикладного опыта педагогов была сформулирована и успешно реализуется цель проекта «Дорогой Добра» – развитие и формирование личности воспитанников, выработка инициативы и самостоятельности в принятии решений. Слоган «Заработай, потрать, научись!» отражает миссию проекта.

Педагогическими задачами проекта стали:

1) развитие познавательной активности воспитанников, их самостоятельности, творческих и коммуникативных способностей;

2) повышение уровня жизненной активности;

3) развитие самоконтроля, самосознания и самоорганизации воспитанников;

4) создание атмосферы азарта в повседневной деятельности;

5) профилактика воровства;

6) обучение воспитанников финансовой грамотности через формирование умений зарабатывать, хранить, накапливать и тратить финансы-жетоны;

7) развитие трудолюбия, трудовых навыков и понимания ценности труда;

8) профориентация и развитие профессиональных навыков;

9) создание формирующей среды;

10) поиск и развитие талантов детей.

Психологическими задачами проекта являлись:

1) развитие воли и целеустремленности воспитанников;

2) поддержание эмоционального и социального здоровья с помощью создания ситуаций успеха,

3) формирование ответственности и самодисциплины;

4) командообразование;

5) развитие креативности;

6) поднятие самооценки и уверенности в себе;

7) обучение самоменеджменту.

Частой проблемой летних каникул является бесцельное времяпровождение детей. Но в Центре эта проблема решается креативно. В рамках проекта «Дорогой Добра» воспитанники все лето включены в экономическую игру. Ежедневно с утра до отбоя они могут зарабатывать специальные жетоны. Работодателями являются педагоги и сотрудники Центра. Вся работа делится на физическую и интеллектуальную. Так дети узнают о двух направлениях труда: «люди-руки» и «люди-головы», знакомятся с основами хэдхантинга. Вся работа оплачивается жетонами по прейскуранту. Но за хорошую работу можно получить премию, а за некачественную – лишиться части запланированного заработка. Дети с удовольствием ухаживают за грядками на мини-огороде, облагораживают цветники, помогают воспитателям. Также заработать можно, применяя творческие способности: выступить на спортивных или творческих мероприятиях, принять участие в конкурсно-игровых программах, нарисовать плакат, а также помочь воспитателям в подготовке познавательных программ, квестов, концертов. К примеру, конкурс стихотворений и музыкальный конкурс становятся очень популярными мероприятиями, поскольку дети понимают, что могут заработать жетоны с помощью своих талантов. У детей появляется финансовая мотивация участвовать в квестах, викторинах, турнирах, КВН, играх «Что? Где? Когда?» и организовывать мастер-классы. Возникает соревновательная атмосфера: каждый старается проявить себя, чтобы заработать как можно больше жетонов. Безусловно, есть и те воспитанники, которые ленятся выполнять условия проекта.

По пятницам организован магазин, где можно потратить заработанные жетоны. «Товары» для магазина закупаются как администрацией Центра, так и спонсорами. В нем «продаются» сладости, украшения, косметика. В магазине организуются скидки и акции, а на популярные товары цена растет. Так дети понимают, что такое спрос и предложение, знакомятся с основами ценообразования. Одни дети тратят жетоны каждую пятницу, а другие накапливают их, чтобы купить дорогой товар. Эти покупки для детей становятся важными, поскольку они сами заработали и сами тратят «деньги». Например, шестилетний Петя выбрал сначала много дешевых не очень вкусных сладостей, а потом попросил все переиграть – купил конфеты, которые подороже, но вкуснее. Так дошкольник учился соразмерять количество «денег» и качество покупаемых сладостей.

Таким образом, летние каникулы в Центре стали удивительным путешествием в мир труда и покупательского опыта. Проект не только развлекал детей, но и дал им важные жизненные уроки. Воспитатели смогли создать уникальную среду, где труд и творчество соединяются, позволяя каждому ребенку почувствовать себя нужным и ценным.

До и после проекта воспитатели Центра заполняли чек-листы, в которых по десятибалльной системе оценивали выраженность у каждого ребенка той или иной экономико-психологической компетенции. За 3 месяца проекта значимо (по Т-критерию Вилкоксона) возросли составляющие финансовой социализации: понимание соотношения между доходами и расходами (на 47,4 %); понимание, что такое сбережения и траты (на 32,9 %); бережное отношение к финансам (на 16,2 %); умение составлять бюджет (на 15,1 %); понимание ценообразования, причин скидок и инфляции (на 11,5 %); умение справляться с финансовыми трудностями и финансовым стрессом (на 9,1 %). Возросли компетенции потребительской социализации: понимание соотношения цены и качества товаров (на 22,1 %); умение сравнивать продукты и находить выгодные для себя (на 20,7 %). Вырос и уровень трудовых компетенций: умения искать и находить возможности для заработка жетонов (на 38,1 %); умения планировать трудовую деятельность в течение дня и недели (на 18,9 %); понимания соотношения труда и оплаты (на 7,3 %), умения устанавливать взаимовыгодные трудовые отношения (на 5,2 %); умения реализовывать свои предпринимательские идеи (на 4,8 %). Возросла самооценка трудовых возможностей (на 48,4 %). Незначимо возросли: умение объединяться для достижения финансовой цели; осознание своей роли в финансовой системе.

Выводы

1. Течение и особенности экономической социализации сирот, воспитывающихся в государственном учреждении, сильно отличаются от аналогичных процессов у детей, воспитывающихся в семьях. Основными проблемными зонами экономической социализации сирот являются социальное иждивенчество (все необходимое закупается государством, ребенок не участвует в процессе покупки), ограниченность финансов (ребенку выделяется небольшое количество наличных денег ежемесячно), административное регулирование питания и выбора одежды (за правильностью питания следят медики, ребенок редко употребляет «вредные, но вкусные» продукты, одежда берется на складе или дарится спонсорами), минимальность потребительского выбора (предметы интерьера закупает организация; ребенок покупает по своему вкусу лишь некоторые комплекты одежды); финансовая неосведомленность (воспитанник не знает, сколько стоит его еда, одежда, канцтовары и т. д.).

2. Реализуемый в ГБУ КО ЦССВ имени Попова В. Т. проект «Дорогой Добра» позволяет сформировать у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, основы покупательской грамотности, финансовой грамотности и трудолюбия через систему «заработка» и расходования жето-

нов в детском магазине Центра. Это становится важным этапом их экономической социализации. Проект показывает свою эффективность в течение шести лет.

3. Проект «Дорогой Добра» является способом обучения через игру и важной интерактивной деятельностью в течение летних каникул, интересной альтернативой компьютерным играм. В ходе проекта дети научились планировать свои расходы, взвешивать свои покупательские желания и принимать финансовые решения. Они осознали, что труд приносит плоды, а усилия всегда вознаграждаются, что очень важно для формирования их личности и социальной адаптации.

4. Реализуемые в ЦССВ имени Попова В. Т. мероприятия позволяют развить когнитивный, ценностный, поведенческий компоненты экономической социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в том числе воспитанников с ОВЗ.

Список литературы

1. Дробышева, Т. В. Психология экономической социализации личности. Основные формы и детерминанты: монография / Т. В. Дробышева. – М.: Когито-Центр, 2023. – 554 с.

2. Морозова, И. В., Бегидова, С. Н. Финансовая грамотность воспитанников детского дома как фактор успешного освоения социально-экономических ролей / И. В. Морозова, С. Н. Бегидова // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика и психология. – 2014. – № 4 (146). – С. 58–64.

3. Посыпанова, О. С. Экономическая психология: психологические аспекты поведения потребителей: учеб. пособие / О. С. Посыпанова. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2019. – 296 с.

4. Радина, Н. К. Экономическая социализация воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Н. К. Радина // Психологическая наука и образование. – 2006. – Т. 11, № 4. – С. 101–106.

5. Евдокимова, А. С. Социально-психологические факторы экономической социализации личности: дис. … канд. псих. наук. – СПб., 2014. – 186 с.

6. Козлова, Е. В. Психологические особенности экономической социализации на разных этапах детства: дис. … канд. псих. наук. – М., 1998. – 150 с.

7. Посыпанова, О. С. Я-концепция потребителя: сущность и структура / О. С. Посыпанова, О. С. Воробьева // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12-7. – С. 1576–1581.

УДК 378.013

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ В ОРГАНИЗАЦИИ

А. Р. Рафикова
Академия управления при Президенте Республики Беларусь (Беларусь)

Глобальные исследования по изучению состояния здоровья более 1500 компаний в 100 странах показывают, что компании, которые используют программы оздоровления на рабочем месте не только достигают измеримых улучшений в показателях здоровья организационной среды, но и демонстрируют ощутимый рост производительности труда. Экономическая эффективность проявляется уже через 6–12 месяцев [1].

К составляющим здоровья организационной среды относятся не только психологический климат в организации, стратегия решения производственных вопросов и особенности выстраивания межличностных отношений, но и состояние здоровья персонала работников. Общеизвестно, что большинство частных предприятий и компаний, особенно в сферах с высоким уровнем доходов и, соответственно, имеющие финансовые ресурсы, продвигают здоровьесбережение персонала как элемент корпоративной политики. Мерами по улучшению самочувствия работников и снижению травматизма являются: предоставление отпуска по желанию работника, оборудование комнат отдыха, организация здорового питания и корпоративных физкультурно-оздоровительных мероприятий, предоставление электронных приложений по здоровьесбережению образовательного характера, обеспечение бесплатного посещения занятий фитнесом или йогой после работы, поддержание запаса свежих овощей и фруктов для предоставления работникам в течение рабочего дня. Эти меры в компаниях так же распространены, как мероприятия, направленные непосредственно на повышение эффективности их деятельности.

Здоровье компаний поддерживается также на этапе отбора претендентов при найме на работу или при продвижении по должности. Учитывается состояние здоровья кандидата, наличие вредных привычек, приверженность занятиям спортом на регулярной основе.

Следует отметить, что в государственных организациях и на предприятиях, а также в частных компаниях с небольшими материально-финансовыми ресурсами руководители также считают здоровье организационной среды важным для повышения эффективности труда работников. Однако в силу понятных причин руководителей таких организаций в большей мере беспокоит рентабельность вложений в мероприятия по сохранению здоровья персонала и то, насколько это будет отвлекать людей от решения производственных задач.

© Рафикова А. Р., 2025

Еще одним нежелательным моментом является оценка эффективности здоровьесберегающей деятельности в организации. Чаще всего она основывается на критериях, связанных с результативностью основной деятельности организации (скорость и качество выполнения производственных задач, достижение финансовых целей и т. п.). К сожалению, при оценке эффективности внедрения здоровьесберегающих программ реже учитывается, какое влияние они оказали на состояние здоровья работников, изменения в образе жизни людей, регулярность их здоровьесберегающей деятельности.

Наиболее часто смысловое содержание понятия «здоровьесбережение» воспринимается обобщенно как «здоровый образ жизни», что предполагает культурный аспект, включающий поведенческие установки и стереотипы. Данные поведенческие установки основываются на совокупности идей, знаний, понимания, интерпретаций в области охраны, сохранения и укрепления здоровья [2]. Таким образом, культура здоровья – это внутренние психологические и поведенческие особенности групп людей и отдельной личности, определяющие их выбор относительно собственного здоровья, включая решение вести здоровый образ жизни. Соответственно, вопрос создания культуры здоровьесбережения в организации следует рассматривать шире, нежели организация здоровьесберегающих мероприятий для работников.

При этом специалисты указывают, что при формировании организационной (более употребимое – корпоративной) культуры в целом, включая ее здоровьесберегающий компонент, следует учесть неоднозначность процесса. На современном этапе развития теории организации некорректно отождествлять понимание организационной культуры с единством взглядов и понятий всех работников организации [3, с. 368.]. Несмотря на то что организация – это целостный организм и ее культура должна восприниматься на макроуровне, формирование ее осуществляется на микроуровнях. В организации работают разные люди, имеющие различные ценности, установки, потребности и интересы. Люди, сплачиваясь на основе этой общности, образуют микрогруппы, которые поддерживают свою культуру. Культура всегда личностна.

Это ограничивает менеджмент-влияние на формирование организационной культуры, в том числе и культуры здоровья, поскольку природой субкультур в организации, даже тех, которые преобладают и широко распространены на локальном уровне, трудно управлять. Ошибкой руководителя является, когда он не придает значения достижению общего согласия между разнообразными культурными ориентирами, существующими в одной организации [3, с. 363].

При формировании культуры здоровьесбережения как части организационной культуры должны учитываться противоречия и неопределенность между микрогруппами в отношении ценности здоровья и потребности в здоровьесберегающей деятельности. Иногда для продвижения по служебной лестнице или для того, чтобы оставаться «частью команды»,

работники вынужденно поддерживают мероприятия по здоровьесбережению, организуемые руководством, при этом не разделяя самой идеи культуры здоровья в организации. Это обусловлено тем, что культура каждого человека в отношении здоровья несет на себе четкий отпечаток смыслов и ценностей, которые берут свое начало в семье, в обществе и давным-давно закреплены на бытийном уровне сознания. В связи с этим руководители должны учитывать, что формирование организационной культуры здоровья не следует ограничивать попытками административного навязывания персоналу мероприятий по здоровьесбережению и даже нового видения ценности здорового образа жизни, используя обобщенный подход. Лучших результатов можно добиться, влияя на ценностные ориентиры внутри микрогрупп, чем искать формулу культуры, которая будет «приветствоваться всеми».

Соответственно, первый шаг по формированию культуры здоровья в организации – это привлечение к процессу официальных и неформальных лидеров микрогрупп. Лидеры существуют на всех уровнях организации, и они часто оказывают огромное влияние на мотивацию коллег, укрепляют позицию руководства в отношении культуры здоровьесбережения, служат образцом для подражания, собирают отзывы о том, что идет хорошо, а что нет, а также вдохновляют и вовлекают в процесс всех работников организации. Улучшение здоровья в организации происходит быстро и устойчиво, когда продвижение политики здоровьесбережения идет по всем векторам.

Второе – в формировании культуры здоровья в организации необходимо переходить от дисциплины к пониманию. Роль администратора для руководителя в этом процессе должна трансформироваться в роль лидера. На смену административному давлению и размытым общим призывам должны прийти образовательные программы с обучающими лекциями и тренингами по здоровьесберегающей подготовке, подкрепляющие мотивацию людей возможностями реализации.

Третье – инвестирование в организационную культуру здоровья. В любом мотиве выделяют два начала: побуждающее к действию, направляющее его и «динамизирующее» поступок [4]. В первом случае это стремления, во втором – условия. Важную роль в формировании организационной культуры здоровьесбережения играют возможности сотрудников реализовывать эту идею – способности, умения, подготовка, квалификация и т. д. Соотношение намерений и возможностей во многом определяет эмоциональный настрой личности. Дополнение намерения возможностями, целей – знаниями о путях и способах их достижения дает полноту субъективного разрешения противоречия между реальным и необходимым. Поэтому формирование культуры здоровьесбережения невозможно без развития здоровьесберегающих компетенций работников, представляющих собой совокупность соответствующих знаний, умений и навыков, необходимых для здоровьесберегающего поведения.

По мнению профессора А. Г. Маджуга, специалиста в области фрактальной педагогики, здоровьеформирующее образование – это перманентный процесс, направленный на формирование продуктивного опыта здоровьесбережения в эколого-личностном и образовательном пространстве, на основе которого возможна реконструкция и переосмысление личностью валеологических установок и выработка новых стратегий жизни и деятельности в отношении своего здоровья [5]. Необходимо инвестировать в образовательные ресурсы как руководителя и отдельных ответственных лиц из числа руководителей структурных подразделений, так и всех работников организации, независимо от должностного уровня.

Также большое значение имеют конкретные действия руководства по материальному обеспечению условий оздоровления. Рыночная экономика повышает роль и ответственность хозяйствующих субъектов, поскольку государство перестает быть монополистом-работодателем. Соответственно, не только государство гарант безопасной организации трудового процесса и социальной защиты работников – каждый работодатель становится ответственным за здоровье работающих, совершенствование условий труда и профилактику заболеваний, в том числе профессиональных, что является частью социальной поддержки работающих и направлением инвестирования средств.

Определяя размер инвестиций в здоровьесберегающие программы для персонала, руководителю следует избегать персонифицированного выделения благ только достойным, в качестве мотивации за заслуги. Не следует использовать инвестиции в здоровьесбережение в качестве средства сортировки работников. Инвестиции должны касаться всех работников организации. Только при этом условии можно будет говорить о корпоративной культуре здоровья в организации.

Таким образом, формирование культуры здоровья в организации является неотъемлемой частью корпоративной культуры и должно быть стремлением руководителя, ориентированного на перспективу. Важным является включение вопроса здоровья работников и регулярного мониторинга эффективности этих показателей в составляющую здоровья организационной среды, влияющую на целевые результаты организации.

В качестве социальной поддержки следует привлекать неформальных лидеров и обеспечивать тотальный доступ к корпоративным здоровьесберегающим программам.

Чтобы влиять на укоренившиеся установки мышления, влияющие на поведение работников, определять новые культурные ориентиры в отношении здоровьесбережения, которые придут им на смену, необходимо использовать образовательный ресурс в области охраны здоровья, предупреждения профессиональных заболеваний и психологии здоровьесберегающей деятельности.

Список литературы

1. Gagnon, C. Organizational health: A fast track to performance improvement, 7 сентября 2017 г. / C. Gagnon, E. John, R. Theunissen. – URL: https://www.mckinsey.com/capabilities/people-and-organizational-performance/our-insights/organizational-health-a-fast-track-to-performance-improvement [дата обращения 02.09.2024].

2. Нечаев, В. С. К методологии изучения организационных технологий здоровьесбережения / В. С. Нечаев, И. А. Петрова // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – 2020. – № 28 (6). С. 1326–1332.

3. Элвессон, М. Организационная культура; пер. с англ. / М. Элвессон. – Харьков: Гуманитарный центр, 2005. – 460 с.

4. Квасова, И. И. Личность в культуре, культура в личности / И. И. Квасова // Вестн. РУДН. Сер.: Социология. – 2009. – № 4. – С. 5–14.

5. Фрактальная педагогика: от метафизики фрактала к антропологии культуры: монография / А. Г. Маджуга, Е. Е. Вакнин, Э. Д. Гайсин, Г. В. Почукаева. – Уфа: Башкирская энциклопедия, 2021. – 348 с.

УДК 159.9.07

ДИНАМИКА ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАЗНЫМ ИГРОВЫМ ОПЫТОМ

С. А. Рогова
Научный руководитель К. С. Калиновская
Сибирский федеральный университет (Россия)

Развитие воображения в дошкольном возрасте – одно из важных направлений в работе педагогов и психологов. В старшем дошкольном возрасте начинает свое развитие творческий вид воображения. Это психический процесс, участвующий в создании образа предмета или ситуации благодаря перестройке накопленных впечатлений [1].

Выделяют несколько характеристик творческого воображения. В различных методиках исследования воображения они различны, но для нашего исследования важны две характеристики: оригинальность и разработанность.

Оригинальность считается самой важной характеристикой творческого воображения. Это некая способность детей к генерации идей, отличающихся от общепринятых, парадоксальных, неожиданных решений. Разработанность показывает то, насколько детально ребенок может продумывать свои идеи. С помощью данных характеристик можно отследить развитие творческого воображения в целом, а также его динамику [4].

Одним из основных способов развития творческого вида воображения, а также других когнитивных и социальных функций является сюжетно-ролевая игра. По Д. Б. Эльконину, сюжетно-ролевая игра – это «игра детей дошкольного возраста, в развитом виде представляющая деятельность, в которой дети в обобщенной форме в специально создаваемых игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними» [5].

Одним из ведущих понятий в данной работе выступает игровой опыт. Это процесс накопления и изменения умений и навыков игровой деятельности. Он характеризуется (по Н. Я. Михайленко и Н. А. Коротковой) умением обыгрывать предметы; заменять реальные предметы условными; строить ролевые взаимодействия; использовать ролевой диалог; придумывать новый оригинальный сюжет; способностью принимать измененный сюжет [2].

Цель исследования: выявить динамику творческого воображения старших дошкольников с разным игровым опытом.

В нашей работе мы будет использовать понятие игрового опыта по Н. Я. Михайленко и Н. А. Коротковой и разделим его на два типа.

© Рогова С. А., 2025

I тип: сформировано и регулярно проявляется в игре: предложение игровой инициативы в виде предложения игры другому ребенку, удерживание роли, обращение к другому игроку из своей роли, создание вызова другому, договоренность о правилах игры, при возникновении конфликтной ситуации дети останавливаются, передоговариваются и продолжают игру, придумывание и предложение сюжета, а также манипулирование атрибутами роли в виде игрушек без создания их из подручных средств.

На этапе формирования и иногда в самой игре проявляется: создание атрибутов роли и игрового пространства из подручных материалов.

II тип: сформировано и регулярно проявляется предложение игровой инициативы в виде предложения игры другому ребенку, создание вызова другому.

На этапе формирования принятие и удерживание роли, могут обращаться к другому игроку из своей роли, договариваются о правилах игры, при возникновении конфликтной ситуации дети останавливаются, передоговариваются и продолжают игру, придумывают и предлагают сюжет, создание атрибутов роли и игрового пространства из подручных материалов.

Гипотеза

Предположим, что у детей с разным игровым опытом будет различная динамика в творческом воображении. Дети, имеющие игровой опыт I типа, будут характеризоваться приростом разработанности вербального и невербального воображения. Дети с игровым опытом II типа будут характеризоваться приростом оригинальности и разработанности вербального и невербального воображения.

Все дети в начале исследования были поделены 2 группы по типам игрового опыта, а одна из двух групп была также разделена на экспериментальную (регулярно играли в свободную сюжетно-ролевую игру по Е. Бахотскому) и контрольную группу (не играли в свободную сюжетно-ролевую игру).

Свободная сюжетно-ролевая игра подразумевает включение взрослого в игру наравне с детьми, но с функцией контроля правил и создания безопасного пространства; отсутствие игрушек в игровом пространстве (только различные крупные предметы, такие как столы и стулья, а также предметы, из которых можно изготавливать атрибуты роли или которые использовать как предметы-заместители); свободную тематику игры и возможность брать любые желаемые роли.

Дети играли на протяжении 7 месяцев 1 раз в 2 недели по 2 часа. Всего было проведено 10 игр в двух разных детских садах, каждая из которых разделялась на 3 периода: начальный круг и постройка домов, основная часть игры, уборка и финальный (рефлексивный) круг. Все игры были зафиксированы на видео для дальнейшего анализа. 10 детей с игровым опытом I типа составили контрольную группу.

Таблица 1

Распределение выборки

	I тип игрового опыта		II тип игрового опыта
	играли	не играли	играли
Количество мальчиков	3	6	6
Количество девочек	1	4	0
Количество в группе	4	10	6
Всего выборка	20 детей		

В начале и конце эксперимента у играющих и неиграющих детей с I и II типом игрового опыта были проведены методики на невербальное (тест креативности Е. Торренса) [4] и вербальное воображение («Вербальная фантазия» Р. С. Немова) [3].

Результаты исследования

У детей с игровым опытом I типа, которые играли в свободную сюжетно-ролевую игру, можно отметить прирост в оригинальности вербального и невербального воображения и стабильный результат разработанности вербального и невербального воображения.

Можно предположить, что новая обстановка (игра вне группы), а также отсутствие готовых игрушек повлияло на развитие оригинальности через создание атрибутов и игрового пространства. А разработанность не изменилась в связи с недостаточным игровым временем, необходимым для развития этой характеристики.

У детей, не играющих в свободную игру, с I типом игрового опыта также выросли результаты оригинальности вербального и невербального воображения. Разработанность невербального воображения снизилась, а вербального не изменилась.

Прирост оригинальности вербального и невербального воображения можно связать как с возрастными изменениями, так и с тем, что играющие и неиграющие дети взаимодействуют между собой в группе и играющие дети, вероятно, привносят свой игровой опыт в игры в группе.

Снижение или неизменность результатов можно объяснить тем, что большинство детей, принимавших участи в диагностике, в итоге эксперимента выполняли его с меньшей заинтересованностью, чем в начале эксперимента.

У детей с игровым опытом II типа можно отметить значительный прирост оригинальности невербального воображения, а также прирост разработанности невербального воображения. Оригинальность и разработанность вербального воображения не изменилась.

Одним из факторов, объясняющих такую динамику, может быть введение регулярной сюжетно-ролевой игры для детей с игровым опытом II типа, а также большой интерес детей к созданию пространства и атрибутов, что влияет на рост невербального воображения.

В трех сраниваемых группах мы можем наблюдать как сходства, так и различия в динамике оригинальности и разработанности воображе-

ния. Например, можно видеть сходства между играющей и неиграющей группой I типа игрового опыта и некоторые различия этих групп с группой детей со II типом игрового опыта. Учитывая данные результаты детей с I типом игрового опыта, мы не можем утверждать, что в данном исследовании на развитие воображения повлияла только сюжетно-ролевая игра, поскольку результаты играющих и неиграющих детей схожи. Здесь мы можем говорить о влиянии на воображение естественного взросления или передачу опыта неиграющим детям от играющих. На невербальное воображение детей со II типом игрового опыта игра, вероятно, повлияла, так как мы можем наблюдать значительный прирост характеристик, а на вербальное воображение влияния не оказала.

Таким образом, мы можем говорить о том, что гипотеза не подтвердилась. Обнаружена другая динамика в виде прироста оригинальности у детей с I типом игрового опыта, а именно отсутствие прироста разработанности вербального и невербального воображения, а также отсутствия прироста оригинальности и разработанности у детей со II типом игрового опыта. Вероятно, это произошло потому, что данным группам детей нужно чуть больше игрового времени для развития характеристики разработанности, а для развития оригинальности было достаточно включения детей в новое игровое пространство с отсутствием игрушек.

Воображение является важной когнитивной функцией наряду с памятью, мышлением и т. д., поэтому ее развитию в дошкольном возрасте необходимо уделять серьезное внимание. Хорошо развитое воображение поможет как в школьном обучении, так и во взрослой жизни. Игра, развивающаяся параллельно с воображением, является естественной средой для его развития у детей дошкольного возраста наряду с другими методами. В старшем дошкольном возрасте воображение и есть игра.

Список литературы

1. Ветрук, Н. Р. Особенности развития творческого воображения с использование нетрадиционных техник рисования на занятиях в детском саду / Н. Р. Ветрук // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 1. – С. 24–32.

2. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – 2-е изд., испр. – М.: ГНОМ и Д, 2000. – 96 с. ISBN 978-5-904347-03-1.

3. Немов, Р. С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с. ISBN 978-5-406-05031-6.

4. Туник, Е. Е. Диагностика креативности тест Е. Торренса: метод. руководство / Е. Е. Туник. – М.: Юрайт, 1998. – 170 с. ISBN 5-9268-0461-2.

5. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с. ISBN 5-691-00256-2.

УДК 37.01*159.9.01*159.99

КАК ВОСПИТАТЬ СЕМЬЯНИНА: СТАНОВЛЕНИЕ ФАМИЛИСТИЧЕСКОЙ МЕТАКОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДЕЖИ

М. В. Семина
Забайкальский государственный университет (Россия)

Проблема сохранения семейных ценностей и укрепления семьи как социального института с начала XXI века стоит особенно остро и неоднократно соотносилась учеными с миссией сохранения и развития человеческого капитала. [1; 5]. Сегодня эта повестка особенно актуальна. В 2024 году на Всероссийском форуме «Родные-любимые» был дан старт мероприятиям года, посвященного Семье, родительству и детству. Президент России В. В. Путин подчеркивает, что «укрепление института семьи, повышение престижа материнства и отцовства – это не просто ключевое направление развития страны, работы всех уровней власти. Это важнейшая часть нашего суверенного мировоззрения, наше видение будущего нашего народа» [3].

Предпосылками успешной реализации Года семьи в России стали управленческие действия опережающего характера. Так, десятилетием ранее одним из основных направлений организации воспитания и социализации обучающихся, указанных Министерством образования и науки РФ в Программе развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях (2013 г.), было обозначено «формирование семейных ценностей» [4]. Суть направления – в формировании у детей и молодежи ценностных представлений об институте семьи, знаний в сфере этики и психологии семейных отношений посредством организации и проведения проектных и программных мероприятий в условиях диалога поколений и компетентного сопровождения специалистами из различных областей фамилистики.

В решении поставленной задачи принимают участие многие общественные и государственные структуры, включая высшие учебные заведения. Научно-методический кейс нашего исследования, формируемый с 2008 года, содержит одобренный Министерством образования, науки и молодежной политики Забайкальского края, апробированный методистами вуза и педагогами школ опыт организации образовательной деятельности студентов через насыщение ее авторскими заданиями фамилистического содержания, направленными на развитие у обучающихся навыков взаимодействия с семьей как малой социальной группой в качестве ее члена либо в качестве специалиста, профессионально взаимодействующего с родителями и детьми, а также с другими участниками семейной структуры [7; 9].

© Семени М. В., 2025

Как показало многолетнее исследование, проводимое нами под патронажем научной лаборатории социализации и воспитания личности ЗабГГПУ / ЗабГУ, новым метакачеством, формирующимся в процессе образовательной подготовки обучающихся в вузе, может стать их фамилистическая метакомпетентность [8]. Такая научная идея, актуализирующая проблему педагогического сопровождения брачно-семейной социализации подрастающего поколения как одного из определяющих приоритетов поступательного развития России в быстроменяющемся и противоречивом мире, способствует решению важной государственной задачи формирования у современной молодежи ценностных представлений об институте семьи, культуре семейной жизни путем развития ее фамилистической метакомпетентности.

Научная категория «фамилистическая метакомпетентность», на наш взгляд, обладает рядом специфических особенностей, достойных выделения. Фамилистическая метакомпетентность многогранна и может быть рассмотрена как динамично формирующаяся ценность высшего порядка; как потенциально поливекторная среда самореализации современного человека в качестве партнера – супруга – родителя – профессионала, работающего с семьей; как сфера межличностного (гендерного/брачно-семейного) и учебно-профессионального взаимодействия [6].

Важной составляющей нашего исследования стала разработка модели фамилистической метакомпетентности молодежи и способов ее апробации в условиях современного гуманитарно-педагогического вуза. Мы понимаем под фамилистической метакомпетентностью молодежи квинтэссенцию общекультурной и профессиональной компетентности выпускника вуза, базирующуюся на владении совокупностью фамилистических компетенций. Совокупность этих компетенций обуславливает успешность личности в брачно-семейных отношениях (личностный аспект), а также достаточную осведомленность в технологиях их профессионального сопровождения (профессиональный аспект подготовки обучающихся).

Фамилистическая метакомпетентность может рассматриваться как системообразующее, «ядерное» метакачество личности (Ю. М. Жуков и др.), сочетающее в своей структуре несколько взаимосвязанных ключевых компетенций. Экстраполяция состава и содержания этих ключевых компетенций, с опорой на материалы международного проекта «Образование в Европе», в контексте исследования фамилистической метакомпетентности личности в высшей школе, выглядит как ряд компетенций: *изучать*, *искать*, *думать*, *сотрудничать*, *приниматься за дело* и *адаптироваться*.

В процессе освоения комплекса фамилистических компетенций в сознании обучающегося формируется фрейм (образ) фамилистической культуры будущего семьянина и профессионала как совокупность ценностей–целей, «наращивающих» индивидуальный опыт, и связанные с ними эмоционально-поведенческие проявления. Фамилистически компетентная молодежь, на наш взгляд, стремится к созданию собственной молодой семьи,

слагаемыми личностного благополучия и социально-профессиональной успешности которой являются:

- ее полнота (наличие супружеской пары и детей) и среднедетность (количество детей в семье должно быть больше одного ребенка и обеспечивать, по мере развития семьи, расширенное воспроизводство в регионе – два и более ребенка);
- нормативно-правовая информированность (предпочтение юридической основы брака, знакомство с нормативно-правовыми документами по семейной политике в стране и регионе, владение умениями и навыками поиска и составления необходимой информации об обязанностях и социальных гарантиях семьи);
- социально-экономическая активность (развитость практических умений и навыков в организации семейного быта и отдыха, адаптированность семьи в социокультурном пространстве региона);
- репродуктивно-воспитательная состоятельность (умение сохранять и улучшать репродуктивное здоровье, способность организовывать воспитание и социализацию подрастающего поколения);
- этико-психологическая устойчивость (стремление к созданию гармоничного внутреннего мира; развитие эмпатийных отношений партнерства, супружества, родительства; наличие гармоничных межпоколенных связей);
- валеологическая грамотность (владение приемами здоровьесбережения, организации оптимальной жизнедеятельности разновозрастных членов семьи: их труда и отдыха, занятия спортом);
- творческая востребованность (успешное проявление членов семьи в спорте, оздоровлении, творчестве, науке, учебно-профессиональной деятельности; приоритетность форм активности фамилистической направленности);
- гражданская зрелость (наличие у членов семьи российского национального самосознания, содействие укреплению семейных ценностей в имиджевых характеристиках страны и региона, осознание и развитие индивидуально-групповых фамилистических ценностей);
- профессиональная готовность к эффективной работе с семьей соответственно направлению / специальности подготовки.

В процессе психолого-педагогического моделирования фамилистической метакомпетентности мы ввели теоретические дефиниции: кластеры, компетенции, критерии и индикаторы их сформированности [8]. В модели применяется динамическая система фамилистических компетенций, объединенных в группы кластеров: «Знания», «Ценности-цели», «Отношения», «Поведение».

В частности, компетенция *изучать* означает*:* уметь извлекать пользу из полученных знаний о семье как социальном институте и малой социальной группе; осуществлять взаимосвязь частных фамилистических знаний и упорядочивать их, вырабатывать собственные приемы учения, уметь

выделять в контексте любой учебной дисциплины фамилистическую составляющую и успешно решать проблему, самостоятельно заниматься своим образованием.

Компетенция *искать:* запрашивать базы данных по различным областям фамилистики, опрашивать окружение, консультироваться у экспертов, получать информацию по партнерству, супружеству, родительству; уметь работать с нормативно-правовыми документами по семье, детству, молодежной политике, классифицировать их и разрабатывать содержание новых нормативно-законодательных актов;

Компетенция *думать:* устанавливать взаимосвязь прошлых и настоящих событий в динамике брачно-семейного института и малой социальной группы (семьи, академической группы); критически относиться к способу линейного рассмотрения явлений и событий жизненного цикла семьи, личности, общества; уметь противостоять отказу в рефлексии фамилистических явлений и процессов; занимать определенную позицию в дискуссиях и формировать свое собственное мнение по вопросам создания и функционирования семьи и ее профессионального сопровождения; видеть важность социального окружения, в котором происходит обучение и работа; оценивать социальные привычки и способы поведения, связанные со здоровьем и потребностями личности как субъекта брачно-семейных отношений и фамилистически направленной учебно-профессиональной деятельности.

Компетенция *сотрудничать:* уметь работать в группе, принимать решения, разрешать разногласия и конфликты, достигать договоренности, разрабатывать и выполнять задания, проекты, подпрограммы, способствующие росту социальной престижности благополучного супружества и здорового родительства, повышению собственной учебно-профессиональной компетентности в области фамилистики;

Компетенция *приниматься за дело:* включаться в проекты и мероприятия фамилистической направленности, нести ответственность, быть участником группы, доказывать солидарность; уметь пользоваться теоретическими и эмпирическими методами, реализовывать современные образовательные технологии в фамилистических исследованиях;

Компетенция *адаптироваться:* уметь использовать новые подходы, средства и методы в работе с семьей, в сфере молодежной политики; проявлять гибкость перед лицом быстрых социальных изменений и стойкость перед трудностями, находить новые решения в укреплении брака и семьи как личностной и социальной ценности.

Подчеркнем аксиологический контекст в описании феномена. Ценности фамилистической культуры могут быть дифференцированы на ценности-цели, которые раскрывают значение и смысл индивидуальных целей включения в систематическую фамилистически направленную образовательную деятельность. Эти ценности будируют успешность студента в реализации фамилистических учебно-профессиональных планов, достижении личного благополучия, сохранении и укреплении здоровья, состоя-

тельности будущего семьянина в различных сферах фамилистики и межличностных / гендерных отношениях. Ценности-знания определяют упорядоченную систему теоретико-методологических, научно-практических (философских, социологических, психолого-педагогических, валеологических, правовых, социально-экономических) и специальных знаний, необходимых для понимания природных и социальных процессов сопряженного функционирования фамилистической культуры общества и личности; их творческого, экологичного использования для личностного и профессионального самосовершенствования. Ценности-средства создают основу для достижения ценностей-целей. Их суть в овладении закономерностями, принципами, средствами, формами, методами, приемами и условиями их использования в фамилистически направленной образовательной деятельности, проявлении созидательной активности в гендерных / брачно-семейных, учебно-профессиональных и прочих формах взаимодействия. Ценности-отношения характеризуют студента как субъекта фамилистической метакомпетентности с индивидуальным мотивационно-личностным отношением к самому себе как к будущему семьянину, профессионалу, взаимодействующему с семьей; образовательному и социальному пространству, в котором осуществляется его жизнедеятельность. При этом степень субъектного фамилистически направленного самовыражения определяется удовлетворенностью личности имеющимися отношениями и признанием результатов своей деятельности социально значимыми. Ценности-качества раскрывают значение и смысл становления и развития, взаимосвязанных фамилистических компетенций, обеспечивающих личности полноценное фамилистическое субъектное самовыражение и самореализацию в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах. Выделенные группы фамилистических ценностей образуют систему, в качестве доминирующей в ней выступают фамилистические ценности-цели.

Концептуальное представление феномена предполагает формулировку ряда закономерностей развития фамилистической метакомпетентности молодежи в образовательном пространстве вуза, наиболее значимыми из которых являются кумулятивность, неравномерность, пластичность в развитии фамилистической метакомпетентности и опосредованность процесса ее становления и развития.

Теоретическое осмысление и практическое решение психолого-педагогических задач подготовки специалиста в сфере фамилистики и будущего семьянина представляют собой активно разрабатываемую научную область. Современный этап решения этой, в целом традиционной для отечественной школы, проблемы, связан с широким введением в научный тезаурус новых понятий [7]. Центральным в этом тезаурусе является «фамилистическая метакомпетентность», несущая признаки личностно-профессионального метакачества личности обучающегося. Фамилистическую метакомпетентность личности можно представить как системообразующую компетентность, метакачество личности, выступающее превентивным механизмом его успешности в гендерных / брачно-семейных отношениях

и профессиональном взаимодействии с семьей. Эффективность авторской модели фамилистической метакомпетентности обосновывается наличием потребностей юношеского возраста и соответствующих им признаков и уровней фамилистической субъектности, прогнозированием закономерностей формирования данного метакачества [2]. В качестве ориентиров развития фамилистической метакомпетентности обучающихся, становления ее высших уровней выступают фамилистические ценности. При этом развивающий эффект образования связан не столько с объемом получаемых знаний, сколько с поиском вариантов субъектной реализации обучающегося, культурой смыслопорождения его образовательной деятельности и гендерных / брачно-семейных отношений.

Важным проектировочным компонентом стало обозначение основных содержательно-динамических характеристик проектирования фамилистического образовательного пространства вуза: его лонгитюдности (оптимальный срок – четыре года / пять лет, соответствующий общепринятому сроку обучения в вузе) и стадиальности (три ступени проектирования: «адаптационного погружения» на 1 году обучения, «персонализации» на 2–3 году обучения; «созидательной интерактивности» на 4–5 году обучения, последовательно обеспечивающих субъектное освоение обучающимися фамилистического образовательного пространства вуза.

Таким образом, в современной культурной, образовательной и исторической реальности возрастает значимость научного осмысления процессов социализации и воспитания детей и молодежи России. Фамилистические векторы высшего образования в этом ключе сегодня звучат особенно остро.

Фамилистическое образовательное пространство вуза может выступать как организационно-управленческий конструкт, целенаправленно обеспечивающий развитие фамилистических компетенций обучающихся. С точки зрения основ его проектирования, этот процесс выстраивается научно обоснованно и технологично, посредством осмысления и реализации ряда компонентов, среди которых особое место занимают ведущие направления проектирования фамилистического образовательного пространства вуза. Они предусматривают создание ориентировочно-перспективной, информационно-средовой, содержательно-деятельностной, событийно-рефлексивной многомерности, обеспечивающей функционально-связную зональность и гетерогенность фамилистического образовательного пространства вуза.

Развитие фамилистической метакомпетентности обучающихся в вузе происходит стадиально, с последовательным прохождением обучающимися трех взаимообусловленных ступеней освоения фамилистического образовательного пространства в условиях организационно-педагогического сопровождения педагогами и сотрудниками вуза. Его задачей является создание в локальном образовательном пространстве вуза дополнительных условий для личностного и учебно-профессионального самосовершенство-

вания обучающегося как субъекта брачно-семейных отношений и учебно-профессионального взаимодействия.

Результатом развития фамилистической метакомпетентности студенческой молодежи является совокупность личностных и профессиональных характеристик, центральным звеном которых служит приоритетность для обучающегося семьи и семейного образа жизни, проявляющаяся в его фамилистических ценностях – целях, ценностях-знаниях, ценностях-средствах, ценностях-отношениях, ценностях-качествах.

Список литературы

1. Карцева, Л. В. Семья в условиях трансформации российского общества: Теоретическая модель и эмпирическая реальность: дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.04. – Казань, 2001. – 609 с. – URL: http://lib.ua-ru.net›diss/cont/443094.html (дата обращения 02.04.2023).

2. Основы ювенологии: Опыт комплексного междисциплинарного исследования / науч. ред. Е. Г. Слуцкий. – СПб., БИС-Принт, 2002. – 365с.

3. Открытие Года семьи в России. – URL: http://kremlin.ru/events/ president/news/73297 (дата обращения 18.08.2024).

4. Программа развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях. – URL:http//www.base.consultant.ru›cons/ cgi/online.cgi…. (дата обращения 10.05.2023).

5. Резниченко, М. Г. Проектирование воспитательного пространства в практике высшей школы / М. Г. Резниченко // Высшее образование в России. –2019. – № 8. – С. 151–167.

6. Семина, М. В. Направленность современного образования с позиций компетентностного подхода / М. В. Семина // Современные исследования социальных проблем. – 2011. – № 3 (07). – URL: www://sisp.nkras.ru /issues/2011/3/syomina.pdf (дата обращения 10.11. 2023).

7. Семина, М. В. Теоретические основы исследования фамилистической метакомпетентности молодежи в образовательном пространстве вуза: монография / М. В. Семина. – Чита: Изд-во Забайкал. гос. гум.-пед. ун-та, 2012. – 220 с.

8. Семина, М. В. Фамилистическая метакомпетентность личности – опыт феноменологического определения и диагностики / М. В. Семина // «A young scientist in the modern science world: new aspects of the scientific search». – L&L Publishing. Titusville, FL, USA. – 2012. – S. 189–226.

9. Семина, М. В. Я – в семье, о семье и для семьи: научн.-метод. пособие по развитию фамилистической метакомпетентности обучающихся в вузе (в текстах, схемах и таблицах) / М. В. Семина. – М.: Перо, 2013. – 198 с.

УДК 159.9

ЦЕННОСТИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ КАК ОСНОВА КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И РЕСУРСНОСТИ МЫШЛЕНИЯ

И. В. Серафимович[1], **А. В. Вторушина**[2]
[1] *Ярославский государственный университет имени П. Г. Демидова (Россия)*
[2] *Институт развития образования Ярославской области (Россия)*

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

Современные психолого-педагогические исследования свидетельствуют о том, что существует одна из важных задач государственной политики в области образования – это «перезагрузка наполнения» профессиональной деятельности педагогов обновленным ценностно-смысловым содержанием с дальнейшей необходимостью трансляции традиционных российских ценностей обучающимся и другим участникам образовательных отношений [1–3]. Это стимулирует нас вновь обратить внимание на ценностную сферу педагогов и ее влияние на педагогическую деятельность, поскольку именно общечеловеческие ценности лежат в основе специальных ценностей, которые проявляются в деятельности, в общении и в общественных отношениях [4].

Почему столь важно в контексте конкурсов профессионального мастерства говорить о ценностях молодых педагогов как основе конфликтной компетентности и ресурсности мышления? Во-первых, потому, что сам по себе конкурс несет множество потенциальных конфликтов: надо совмещать работу, увлечения, семейную жизнь, дополнительно готовиться и проходить конкурсные испытания, во-вторых, надо проводить занятия с детьми в школе, в который педагог не работает, с детьми, которых ранее не видел, при этом весь процесс урока наблюдает экспертная комиссия, и необходимо реализовывать вроде бы привычную деятельность, но в непривычных, новых условиях. В таких ситуациях очевидным образом проявляется и гибкость или негибкость поведения и мышления, конструктивное или деструктивное поведение в конфликтной ситуации, некомпетентность в области сотрудничества или умение идти на компромисс, страх и неумение отстаивать свою точку зрения до конца или умение генерировать аргументы и искать новые способы достижения цели.

В структуре конфликтной компетентности выделяют три компонента: когнитивный, регулятивный, мотивационный [5]. Ценности, как основа мотивационного компонента, стали предметом нашего внимания. Ценностные ориентации, являясь «стратегическими ориентирами… построе-

© Серафимович И. В., Вторушина А. В., 2025

ния повседневных контактов» [6, с. 128] могут выступать в качестве «поддерживающей» основы для мотивации на конструктивное разрешение различных конфликтов.

Профессиональное развитие молодых педагогов, с одной стороны, рассматривается в неразрывной связке с особенностями профессиональной деятельности [7–9], в том числе с конфликтной компетентностью [10; 11], а с другой стороны – с особенностями мышления, в частности, ресурсностью профессионального мышления [12; 13]. Обобщая и систематизируя современные взгляды на профессиональное развитие педагогов, невозможно не обратить внимание на то, что педагогическая деятельность должна быть направлена на понимание учащимися учебного материала, которое построено не только на знаниях и умениях, но и на личном опыте учащихся [14].

Результаты ранее проведенных нами исследований о роли конкурсов профессионального мастерства в развитии ресурсности профессионального мышления молодых педагогов показали, что опыт, полученный участниками, связан с профессиональным развитием молодых педагогов, их движением к «акме» [15; 16].

Нами было проведено пилотное исследование о связи ценностей молодых педагогов и их профессиональной деятельности. В исследовании приняли участие молодые педагоги – участники регионального этапа всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагогический дебют» (Ярославль). Статистические характеристики выборки: количество респондентов n = 28, из них женщин 86 %, 4 % мужчин; педагогический стаж не более 5 лет (M = 2,36; SD = 0,6).

Молодым педагогам, участвующим в конкурсе, было предложено пройти диагностику с помощью опросника «Оценка терминальных ценностей» (И. Г. Сенин). Данная методика определяет уровень выраженности терминальных ценностей, а также определяет наиболее значимые для респондентов сферы жизнедеятельности. Было установлено, что показатели по всем шкалам методики располагаются в диапазоне средних значений. Другими словами, у молодых педагогов, принимающих участие в конкурсе профессионального мастерства, не было выявлено ярко выраженных ценностных предпочтений и превалирующей сферы жизнедеятельности. В не зависимых друг от друга работах Е. В. Карповой и О. С. Иониной было показано, что ценностная система будущих педагогов претерпевает значительные изменения в период профессионального обучения и к окончанию обучения в вузе ведущими ценностями для будущих педагогов становятся профессиональные, семейные и финансовые ценности; социальные, интеллектуальные и физические ценности в меньшей степени значимы; наименьшую значимость имеют общественные и духовные ценности [17; 18]. Полученные нами данные свидетельствуют о том, что при переходе от обучения к профессиональной деятельности происходит трансформация системы ценностей молодых педагогов, которая выражается в усреднении ценностных ориентаций молодых педагогов.

Для установления взаимосвязи ценностных ориентаций и успешности профессиональной деятельности нами был проведен корреляционный анализ Ч. Спирмена. Успешность профессиональной деятельности мы определяли при помощи баллов, выставленных членами жюри за конкурсное испытание «Открытый урок». Наиболее ярко выраженная прямая связь была выявлена между оценками за конкурсное испытание «Открытый урок» со шкалой «Духовное удовлетворение» ($r = 0,45$, $p \leq 0,01$), а также со шкалами «Достижения» ($r = 0,33$, $p \leq 0,05$), «Развитие себя» ($r = 0,37$, $p \leq 0,05$) и «Креативность» ($r = 0,37$, $p \leq 0,05$). Не выявлено связи со шкалами «Собственный престиж», «Высокое материальное положение», «Сохранение собственной индивидуальности» и «Активные социальные контакты».

Также было установлено, что успешность выполнения конкурсного задания «Открытый урок» связана с такими сферами жизни, как «профессиональная жизнь» ($r = 0,54$, $p \leq 0,01$), сфера увлечений ($r = 0,49$, $p \leq 0,01$), а также со сферой «обучение и образование» ($r = 0,34$, $p \leq 0,05$) и «общественная жизнь» ($r = 0,33$, $p \leq 0,05$). Иными словами, стремление осваивать новые грани в педагогической профессии, интегрировать профессиональную жизнь и личную, направленность на непрерывное образование и готовность занимать активную социальную позицию связано с повышением качества проведения урочной деятельности на современном уровне, с учетом требований федеральных стандартов, ориентации на все виды результатов образования: предметные, метапредметные и личностные. В результате проведенного нами исследования было установлено, что ценностно-смысловые основы конфликтной компетентности и ресурсности мышления проявляются в профессиональной деятельности в процессе взаимодействия с другими участниками образовательных отношений, т. е. фактически являются интерсубъектными ресурсами, носят неформальный характер, а значит, могут быть транслированы (переданы) другим участникам образовательных отношений, взаимодополнены, сензитивны к постоянному обогащению новым содержанием.

Положение, изложенное нами в начале статьи, о том, что реализация принципа системности на всех этапах становления системы образования предполагает наличие психолого-педагогического и информационно-просветительского сопровождения молодых педагогов при их переходе из процесса обучения (вуза или педагогического колледжа) в сферу работы (реализации профессиональной педагогической деятельности) является необходимой, в самом общем плане является общепризнанным и не встречает принципиальных возражений. Но вместе с тем современные социально-экономические и политические условия создают новые контексты для активизации и трансформации вышеуказанной работы и осмысления новых форматов, акцентов и перспектив по отношению к формированию и развитию системы ценностей молодых педагогов.

Список литературы

1. Димитриева, О. А. Труд как ценность: состояние и проблемы в научной литературе / О. А. Димитриева // Вестник Луган. гос. ун-та имени Владимира Даля. – 2022. – № 1 (55). – С. 239–242.

2. Жалмурзин, Р. Б. Ответственность личности как предмет педагогической рефлексии // Поволжский педагогический вестник. – 2020. – Т. 8, № 3 (28). – С. 17–20.

3. Смагина, Е. Н. Теоретический обзор концепций ценностей в психологии // Вестник Южно-Урал. гос. гум.-пед. ун-та. – 2020. – № 2 (155). С. 275–295.

4. Шадриков, В. Д. Определение духовных способностей и их места в структуре общих способностей // Мир психологии. – 2020. – № 1 (101). – С. 151–159.

5. Кашапов, М. М. Психология конфликтной компетентности: учеб. пособие для вузов / М. М. Кашапов, М. В. Башкин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2024. – 124 с.

6. Петровская, Л. А. Общение – компетентность – тренинг: избранные труды / Л. А. Петровская; ред.-сост. О. В. Соловьева. – М.: Смысл, 2007. – 686 с.

7. Поваренков, Ю. П. Расширенная классификация деятельностно важных качеств профессионала / Ю. П. Поваренков // Методология современной психологии. – 2024. – № 21. – С. 398–413.

8. Золотарева, А. В. Как разработать индивидуальную программу профессионального развития педагога дополнительного образования / А. В. Золотарева // Образовательная панорама. – 2023. – № 1 (19). – С. 93–102.

9. Байбородова, Л. В. Воспитательная деятельность: учебник / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. – М.: КноРус, 2023. – 402 с.

10. Кашапов, М. М. Особенности ресурсного мышления как основа конструктивной конфликтной компетентности / М. М. Кашапов // Методология современной психологии. – 2024. – № 22. – С. 141–154.

11. Кашапов, А. С. Ресурсный компонент динамики социально-психологической адаптированности и конфликтоустойчивости студентов младших курсов / А. С. Кашапов // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 3 (120). – С. 127–136.

12. Кашапов М. М. Психология ресурсности мышления: монография / М. М. Кашапов, И. В. Серафимович. – Ярославль: Институт развития образования Ярославской области, 2024. – 164 с.

13. Карпов, А. В. Структурно-функциональная организация процесса метамышления / А. В. Карпов // Ярославский психологический вестник. – 2023. – № 2 (56). – С. 5–22.

14. Шадриков В. Д., Макарова К. В. Психология и педагогика субъективной реальности: мысль, понимание мысли, научение / В. Д. Шадриков, К. В. Макарова. – М.: Когито-Центр, 2024. – 202 с.

15. Серафимович, И. В., Вторушина А. В. Особенности ресурсности профессионального мышления молодых педагогов, принимающих участие в конкурсах профессионального мастерства / И. В. Серафимович, А. В. Вторушина // Человек, субъект, личность: перспективы психологических исследований: материалы Всерос. научн. конф., посвященной 90-летию со дня рождения А. В. Брушлинского и 300-летию основания Российской академии наук, Москва, 12–14 октября 2023 г.. – М.: Институт психологии РАН, 2023. – С. 605–609.

16. Серафимович, И. В., Вторушина А. В. Ресурсность профессионального мышления молодых педагогов в условиях непрерывного профессионального образования // Известия Иркут. гос. ун-та. Сер.: Психология. – 2024. – Т. 48. – С. 70-85.

17. Карпова, Е. В. Ценности современных студентов – будущих педагогов / Е. В. Карпова // Детство, открытое миру: сб. материалов XIV Всерос. научн.-практ. конф. с междунар. участием, Омск, 2 апреля 2024 г. – Омск: Омск. гос. пед. ун-т, 2024. – С. 323–325.

18. Ионина, О. С. Изучение жизненных ценностей студентов (на примере педагогического вуза) / О. С. Ионина // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2021. – № 1 (49). – С. 105–109.

УДК 159.9.072.43

ОТНОШЕНИЕ К СОЦИАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН С РАЗНЫМ ГЕНДЕРНЫМ ТИПОМ ЛИЧНОСТИ

О. И. Титова
Сибирский юридический институт МВД России
Красноярский государственный университет имени В. П. Астафьева (Россия)

В последние десятилетия гендерные отношения, гендерные представления и другие психологические явления, с ними взаимосвязанные, претерпевают существенные изменения. В исследовательском плане большое внимание уделяется изучению гендерных представлений и гендерной ментальности молодежи, влиянию на них современных социокультурных условий [1-4]. В то же время характеристики гендерного сознания мужчин и женщин в контексте взаимодействия и построения взаимоотношений изучены недостаточно, что затрудняет их оптимизацию и психологическое сопровождение.

В основу изучения гендерных феноменов сознания нами положено понятие «гендерный тип личности», представляющий собой совокупность психологических отношений субъекта к мужчинам и женщинам в рамках построения социального взаимодействия в разных сферах его жизнедеятельности [5]. Гендерный тип личности может быть охарактеризован как совокупность социально-психологических отношений, объектами которых являются мужчины и женщины, выступающие, соответственно, социальными объектами этих отношений [6]. Социально-психологические отношения субъекта к мужчинам и женщинам определяют взаимодействие и общение с ними как на индивидуальном уровне, так и на уровне общественных отношений, что может приводить при определенных условиях к проявлениям гендерного неравенства, сексизма и других явлений, связанных одновременно с полом человека и социальными процессами в обществе.

Гендерный тип личности мы определяем как социально-психологическую характеристику, обуславливающую различия между людьми по сочетанию и выраженности их психологических отношений к мужчинам и женщинам, которая проявляется в субъективных оценках иерархичности во взаимодействии мужчин и женщин в сфере политики, в семье, в профессиональной деятельности и интимно-личностных отношениях, а также в субъективных оценках сходства или различий между мужчинами и женщинами по их психологическим свойствам, эмоциональным состояниям и поведенческим паттернам [5; 7]. В ходе исследования определены и эмпирически верифицированы 4 гендерных типа личности:

© Титова О. И., 2025

патриархально-маскулинный, патриархально-эгалитарный, матриархально-маскулинный и матриархально-эгалитарный [7].

Отношение мужчин и женщин к взаимодействию изучалось на основе различных параметров, субъективные оценки которых были подвергнуты регрессионному анализу для выявления связи конкретных характеристик взаимодействия с гендерным типом личности у мужчин и женщин.

Для сбора эмпирических данных использовались авторские методики: 1) опросник гендерного типа личности (его содержание и результаты психометрической оценки были опубликованы нами ранее [8]); 2) опросник отношения к социальному взаимодействию. Методом математической обработки выступил регрессионный анализ, проведенный с использованием пакета статистических программ IBM SPSS v. 27.0.

Выборка составила 242 человека (37 % мужчин и 63 % женщин в возрасте от 18 до 70 лет).

Отдельные результаты этого этапа исследования ранее нами были уже представлены в статье [9], некоторые из них далее мы тоже используем, сравнивая и дополняя новыми данными, чтобы более целостно охарактеризовать нюансы отношения к социальному взаимодействию мужчин и женщин с разным гендерным типом личности.

Регрессионный анализ показал, что в группе мужчин три параметра значимо связаны с гендерным типом:

1) планирование взаимодействия;

2) ориентация участников взаимодействия на собственные цели;

3) отсутствие предварительных ограничений и зависимость только от ситуации.

Иначе говоря, респонденты мужского пола, обладающие разным гендерным типом, наиболее существенно различаются между собой тем, насколько они, во-первых, склонны заранее планировать свое взаимодействие, определяя его цель, время и место, продумывать свои слова и действия и оценивать его результаты ($\beta = –0{,}276$); во-вторых, в какой мере они разделяют мнение, что во взаимодействии люди обычно ориентируются на собственные интересы и цели ($\beta = 0{,}261$), и, в-третьих, в какой степени они считают правильным отсутствие ограничений в манере взаимодействия в разных сферах жизни и что человек может действовать по ситуации, в зависимости от хода развития событий ($\beta = 0{,}248$).

Анализ β-коэффициентов показал, что более всех планируют взаимодействие и продумывают его детали мужчины патриархально-маскулинного типа, а менее всех – мужчины матриархально-эгалитарного типа, которые также считают, что обычно во взаимодействии люди ориентируются на собственные интересы, действуют ситуативно и не имеют ограничений по стилю и манере. Это контрастно отличает их отношение к социальному взаимодействию от отношения у мужчин патриархально-маскулинного типа.

В группе женщин значимо связан с гендерным типом другой набор параметров:

1) оценивание других людей по их поступкам;

2) ориентация участников взаимодействия на собственные цели;

3) рациональная основа взаимодействия. Это говорит о том, что респонденты женского пола, обладающие разным гендерным типом, наиболее существенно различаются между собой, во-первых, тем, насколько им свойственно во взаимодействии оценивать других людей по их действиям и поступкам (β = 0,212); во-вторых, они так же, как и респонденты-мужчины, различаются тем, насколько разделяют мнение, что во взаимодействии люди обычно ориентируются на собственные интересы и цели (β = 0,156); в-третьих, в какой степени они считают, что строят взаимодействие с другими людьми на рациональной основе (β = –0,147).

Анализ β-коэффициентов показывает, что оценивать других людей по их действиям и поступкам и считать, что во взаимодействии люди обычно ориентируются на собственные интересы и цели, более всего характерно для женщин матриархально-эгалитарного типа и менее всего – для женщин патриархально-маскулинного типа, которым также свойственно оценивать взаимодействие как обычно имеющее рациональную основу.

Сопоставление параметров показывает наличие одинакового предиктора гендерного типа для мужчин и женщин – оценка участников взаимодействия как ориентированных на собственные интересы и цели, но для мужчин он более весомый. Другие предикторы гендерного типа совершенно различны: у мужчин они связаны с нормированностью поведения и планированием деталей взаимодействия, а у женщин – с критериями оценивания людей и восприятием взаимодействия как обычно имеющего рациональную основу.

При этом если сравнить, какие параметры взаимодействия выступают предикторами гендерного типа респондентов без учета их пола, то это будут совсем иные параметры. По выборке в целом такими параметрами – предикторами гендерного типа личности являются: насколько субъект действует по ситуации и учитывает конкретные отношения с человеком (β = 0,136), а также в какой мере реализуемое им взаимодействие не зависит от отношения к субъекту со стороны других людей (β = –0,113).

На основе данных регрессионного анализа составили сводную таблицу с параметрами социального взаимодействия, являющимися предикторами гендерного типа личности для мужчин и женщин, а также в целом по выборке без учета пола респондента (см. табл. 1).

Таблица 1

Сводная характеристика параметров отношения к социальному взаимодействию, являющихся предикторами гендерного типа личности

Респонденты мужского пола	Респонденты женского пола	Выборка в целом, без учета пола
1. Спланированность, осознанность взаимодействия 2. Ориентация участников взаимодействия на собственные цели 3. Отсутствие предварительных ограничений и зависимость только от ситуации	1. Оценивание других людей по их поступкам 2. Ориентация участников взаимодействия на собственные цели 3. Рациональная основа взаимодействия	1. Во взаимодействии учитывает конкретные отношения 2. Взаимодействие не зависит от отношения к субъекту со стороны других людей

Источник: составлено автором по материалам проведенного исследования

Также с помощью линейного регрессионного анализа мы проверили, как соотносятся с гендерным типом такие параметры социального взаимодействия, которые в общественном сознании стереотипно ассоциируются с полом человека, например доминирование – с маскулинностью и мужчинами, а подчинение – с фемининностью и женщинами. В число такого рода параметров, подвергнутых линейному регрессионному анализу, нами были включены: доминирование субъекта во взаимодействии, доминирование других участников взаимодействия, подчинение со стороны других участников взаимодействия, подчинение самого субъекта другим людям. Полученная регрессионная модель включала в себя все параметры, связанные с доминированием-подчинением во взаимодействии, но имела низкий уровень статистической мощности. Поэтому мы выполнили регрессионный анализ с пошаговым включением элементов в модель, чтобы определить, есть ли среди анализируемых параметров какой-либо тесно связанный с гендерным типом респондентов мужчин или женщин. Получено, что таким параметром у респондентов-мужчин является доминирование субъекта во взаимодействии ($\beta = –0{,}21$), что в целом ожидаемо. Также ожидаемо, что чаще всех отмечают собственное доминирование во взаимодействии с другими людьми мужчины с патриархально-маскулинным типом, наиболее соответствующим традиционному варианту гендерных норм, а реже всех отмечают свое доминирование во взаимодействии мужчины с матриархально-эгалитарным гендерным типом.

У женщин ни один из параметров доминирования-подчинения не проявился как значимо связанный с гендерным типом личности.

Таким образом, разнообразие содержательных характеристик отношения к социальному взаимодействию мужчин и женщин с разным гендерным типом личности основывается на одном общем для обеих групп параметре и двух отличающихся. Отношение к социальному взаимодействию как мужчин, так и женщин с разным гендерным типом различается внутри одной гендерной группы оценками роли собственных целей и ценностей субъекта в построении взаимодействия. Также в тесной связи с ген-

дерным типом мужчин находятся такие аспекты отношения к социальному взаимодействию, как нормированность поведения и планирование деталей взаимодействия. У женщин в тесной связи с гендерным типом находятся такие аспекты отношения к социальному взаимодействию, как оценивание других участников взаимодействия по их поступкам и оценка своего взаимодействия как рационального.

Доминирование-подчинение во взаимодействии, стереотипно связываемые с отношениями мужчин и женщин, обладают разным значением для представителей гендерных групп. Подтверждается значимая роль степени доминирования субъекта в характеристике его отношения к социальному взаимодействию только для мужчин, и она варьируется в зависимости от гендерного типа личности. В то время как для женщин с разным гендерным типом личности ни мера доминирования, ни мера подчинения субъекта не является определяющей характеристикой их отношения к социальному взаимодействию.

По всем указанным выше параметрам наиболее контрастным по своему содержанию является отношение к социальному взаимодействия представителей патриархально-маскулинного и матриархально-эгалитарного типов.

В ходе изучения межгрупповых отношений мужчин и женщин, их взаимоотношений с помощью регрессионного анализа установлены характеристики взаимодействия и его субъекта, вариативно проявляющиеся у мужчин и женщин с разным гендерным типом личности в их взаимоотношениях с мужчинами и женщинами.

Респонденты-мужчины с разным гендерным типом при построении взаимодействия с мужчинами наиболее существенно отличаются тем, насколько значимыми для них будут такие характеристики, как зависимость других мужчин, враждебность, проявляемая с их стороны, восприятие взаимодействия через призму конкуренции, проявление мужчинами – участниками взаимодействия гибкости в отношениях и завистливости.

При построении взаимодействия с женщинами респонденты-мужчины с разным гендерным типом значимо отличаются по меньшему количеству характеристик. Они отличаются по тому, имеет ли взаимодействие, по их мнению, партнерский характер, проявляют ли женщины во взаимодействии инициативность и энергичность.

Респонденты-женщины с разным гендерным типом при построении взаимодействия с мужчинами наиболее существенно отличаются тем, насколько значимо для них учитывать и использовать свой опыт отношений с мужчинами и нематериальные блага, насколько высоко они оценивают стремление мужчин акцентировать свое внимание при взаимодействии с ними на материальных ресурсах и благах, считают ли они, что мужчины во взаимодействии с ними ведут себя как «выскочка» и проявляют/не проявляют педантичность.

При построении взаимодействия с женщинами респонденты-женщины с разным гендерным типом снова значимо отличаются по мень-

шему количеству характеристик, а именно – в какой степени их взаимодействие имеет соревновательную основу и построено на соперничестве.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что мужчины и женщины с разным гендерным типом похожи друг с другом тем, что при построении взаимоотношений с мужчинами и те, и другие осуществляют это более дифференцированно, на основе более разнообразных характеристик, чем при построении взаимоотношений с женщинами. Это указывает на более отработанную тактику взаимодействия с мужчинами, чем с женщинами, которая, возможно, обладает преимущественно ситуативным характером.

Список литературы

1. Вержибок, Г. В. Структура и динамика гендерных отношений белорусских студентов / Г. В. Вержибок // Психология отношения человека к жизнедеятельности: проблемы и перспективы: сб. науч. трудов; под ред. В. А. Зобкова, А. Л. Журавлева, А. В. Зобкова. – Владимир – Москва: Шерлок-пресс, 2021. – С. 42–45.

2. Гендерная ментальность российской молодежи: психологический портрет / под науч. ред. О. И. Ключко. – СПб.: НИЦ АРТ, 2020. – 230 с.

3. Клецина, И. С. Психология гендерных отношений / И. С. Клецина, Е. В. Иоффе. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. – 244 с.

4. Ковтун Г. С. Гендерные представления современной студенческой молодежи (на материале г. Владивостока) / Г. С. Ковтун, А. А. Куперман // Женщина в российском обществе. – 2017. – № 1. – С. 53– 63.

5. Титова, О. И. Теоретическая концепция гендерного типа личности / О. И. Титова // Актуальные проблемы современной социальной психологии и ее отраслей: сб. научных трудов / отв. ред. Т. В. Дробышева, Т. П. Емельянова, Т. А. Нестик, Н. Н. Хащенко, А. Е. Воробьева. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2023. – С. 503–510.

6. Позняков, В. П. Психологические отношения человека: современное состояние исследований и перспективы развития концепции / В. П. Поздняков // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. – 2017. – Т. 2, № 2. – С. 6–29.

7. Титова, О. И. Эмпирическая разработка гендерного типа личности / О. И. Титова, В. П. Поздняков // Вопросы психологии. – 2023. – Т. 69, № 1. – С. 64–74.

8. Титова, О. И. Опросник гендерного типа личности: разработка и валидизация / О. И. Титова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12. № 3. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/115PSMN324.pdf (дата обращения: 16.08.2024).

9. Титова, О. И. Отношение мужчин и женщин к социальному взаимодействию с учетом гендерного типа личности / О. И. Титова // Вестник психологии и педагогики Алтайского гос. ун-та. – 2024. – № 1. – С. 139–149.

УДК 377.4:004.738.5

СОВРЕМЕННЫЕ ПЛАТФОРМЫ ПО ПРОФОРИЕНТАЦИИ: ВОЗМОЖНОСТИ, ОГРАНИЧЕНИЯ

А. П. Тенякшева
Научный руководитель О. В. Каракулова
Томский государственный педагогический университет (Россия)

Сегодня профориентация понимается как деятельность, направленная на помощь в выборе профессии через организацию процесса определения индивидом вида трудовой деятельности, в которой он хочет себя проявить; оказание консультационной помощи в осознании им склонностей и способностей к этому виду деятельности; предоставление информации о каналах и средствах приобретения знаний, умений и навыков для овладения профессией [1].

Современная система профессиональной ориентации соответствует требованиям времени и включает комплекс научно обоснованных форм, методов, средств помощи человеку для оптимизации его профессионального самоопределения с учетом личностных характеристик и потребностей рынка труда [5].

Система профориентационных мероприятий характеризуется комплексным и многоступенчатым подходом, поэтому стоит начинать вводить данный тип мероприятий по профориентации на стадии обучения в школе, а завершение его обычно происходит в период профессиональной подготовки и последующего трудоустройства. Следует также отметить, что даже трудоустроенные граждане обращаются за консультацией в центры профориентации [6].

В настоящее время цифровизация выступает глобальным явлением, охватывающим различные аспекты человеческой жизни, будь то работа, развлечения и т. д. Не обошла стороной цифровизация и профориентационную деятельность. На сегодняшний день существует множество сайтов и методик в сети интернет, где каждый желающий может, не выходя из дома, провести самодиагностику, записаться на различные курсы и т. д. Также в современных реалиях стоит учитывать требования молодого поколения к потреблению информации и их психологические аспекты.

На сегодняшний день для молодых людей в приоритете визуальная составляющая, краткость и понятность преподносимой информации, так как сейчас у большинства людей преобладает клиповое мышления, именно поэтому краткая и четкая информация будет восприниматься и перерабатываться проще.

Нами были рассмотрены следующие интернет-площадки по профориентации:

© Тенякшева А. П., 2025

1. «Шоу профессий»

Проект был запущен в 2020 году. За три года он познакомил более 10 миллионов зрителей с востребованными компетенциями, профессиями и отраслями производства. Проект профессиональной ориентации «Шоу профессий» – это серия профориентационных роликов, которые знакомят школьников и их родителей с широким выбором профессий и преимуществами обучения в колледжах, а также помогают определиться с выбором будущей профессии [3]. Сайт оформлен в оригинальном современном стиле, привлекающем внимание, содержит информацию о самом проекте, а также архив со всеми «сезонами» своих выпусков. Там представлена информация для учителей (сценарии занятий по профориентации, рекомендации для педагогов), которую могут использовать и родители; актуальная информацию о профессиях, их вариантах (например, ветеринар: зоотехник, ипполог и др.) и о том, чем конкретно занимается человек в данной сфере. Информация для обучающихся содержится непосредственно в видеороликах (они же открытые онлайн-уроки о различных профессиях, их специфике). Сайт не содержит профориентационных методик для онлайн-прохождения.

2. «ПроеКТОриЯ»

Интерактивная цифровая платформа для профориентации школьников, которая была запущена в ноябре 2016 года. Она представляет собой онлайн-площадку для коммуникации, выбора профессии и работы над проектными задачами, игровую платформу с конкурсами, опросами и флешмобами, а также интернет-издание с уникальным информационно-образовательным контентом [4]. На главной странице сайта содержится информация об актуальных открытых уроках с датами и краткая информация о них, а также архив других открытых уроков. Несомненным плюсом является наличие на сайте «примерочной профессий», которая представляет собой опросник, позволяющий школьнику определиться с профессией, отвечая на вопросы из разряда «выбери предмет, более привлекательный для тебя» и т. п., позволяющих глубже понять индивидуальные предпочтения каждого, кто проходит данный опросник. Результат выдается в виде перечня предположительно подходящих профессий с их подробным описанием. Сайт не содержит каких-либо рекомендаций для учителей или родителей и ориентирован на школьников.

3. Профориентационный портал Кузбасса «Профориентир42»

Цель проекта – обеспечить всех участников образовательного процесса, включая школьников, родителей, педагогов, психологов и работодателей, высококачественной квалифицированной помощью и экспертизой в области профориентации.

На главной странице сайта можно найти информацию о номере горячей линии и часах работы приемных комиссий техникумов и колледжей Кузбасса, а также анонсы будущих и архивы уже прошедших мероприятий, где кратко описан ход мероприятия и указан список партнеров и интернет-ресурсы по профориентации. На сайте представлены сведения

об образовательных учреждениях различного уровня в каждом из городов: перейдя по ссылке, можно получить основную информацию об учреждении, о том, какое образование оно предлагает, проводится ли профподготовка.

Сайт предлагает пройти различные профориентационные тесты, которые помогут определить склонности, интересы и способности человека. Сюда входят такие методики, как:

- методика экспресс-диагностики характерологических особенностей личности Т. В. Матолина;
- «Карта интересов» (А. Е. Голомштока в модификации Г. В. Резапкиной);
- «Определение типа будущей профессии» (автор Е. А. Климов);
- тест по определению типа личности (автор Дж. Голланд);
- «Определение склонностей личности к различным сферам профессиональной деятельности» (методика Л. А. Йовайши);
- «Якоря карьеры» (автор Э. Шейн, перевод и адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокурова);
- «Информированность о мире профессий» (автор Е. А. Климов).

На сайте также доступны методики для определения уровня тревожности, волевого самоконтроля, направленности учебной мотивации, типа личности и другие, дающие школьнику информацию для более глубокого самоанализа. Помимо этого, на сайте представлена обширная база данных о различных профессиях, включающая описание деятельности, необходимые навыки и уровень образования, перспективы трудоустройства, перечень профессий, востребованных именно в Кузбассе, и многое другое.

Вкладка «Трудоустройство» содержит информацию о востребованных в Кузбассе профессиях, о работодателях и вакансиях и раздел «Полезная информация», где подобраны статьи, касающиеся различных аспектов трудоустройства, например, «Психология собеседований: неявные ошибки и как их избежать».

Родители могут найти на сайте информацию о том, как помочь ребенку с выбором профессии, как поддержать его во время прохождения ЕГЭ, как справиться со своими страхами, связанными с выбором ребенком профессии, и о многом другом. В этом разделе есть вкладка «Истории успеха», где каждый желающий может поделиться своим опытом поступления в образовательное учреждение или устройства на работу, как положительным, так и отрицательным, дать советы тем, кто находится в похожей ситуации.

На вкладке «Методический кабинет» находится информация обо всех проектах, проводимых профориентатором, различные полезные ссылки и публикации.

Стоит отметить, что сайт имеет простой и удобный дизайн, навигация по сайту интуитивно понятна, информация представлена в доступной форме, имеется кнопка «для слабовидящих».

4. Центр профориентации «ПрофГид»

Центр профориентации «ПрофГид» родился в 2007 году в Москве, его задача – помогать школьникам и взрослым выбрать профессию. Сайт центра ежедневно посещают (по информации самого сайта) около 20 тысяч человек: проходят профориентационные тесты для взрослых и для школьников, задают вопросы онлайн и получают на них ответы. В разделе «О центре» можно познакомиться с отзывами пользователей.

На сайте представлены контакты консультантов, которым пользователи могут задать вопросы, а также информация об услугах, которые они могут предоставить. Специалисты предоставляют консультации как школьникам, так и взрослым. Стоит отметить, что данная услуга является платной, что подойдет не всем пользователям.

Сайт содержит различные методики, такие как «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур», тест «Можете ли вы быть руководителем?», «Тест Дж. Голланда на определение профессионального типа», и другие для определения, подойдет ли пользователю та или иная профессия, а также для самоанализа, что поможет в выборе профессии в будущем. На главной странице в разделе «Услуги» предлагается тест для понимания предпочтений человека. На сайте собрана информация о профессиях, в том числе о профессиях, которые наиболее востребованы в настоящее время, статьи, содержащие полезную информацию в области профориентации.

Сайт дает доступ к подробной информации о различных университетах страны, количестве платных и бюджетных мест, проходных баллах и т. п., что которая может быть полезна для поступающих и их родителей. Предлагаются различные платные курсы по самым разным направлениям.

5. «Билет в будущее»

«Билет в будущее» – это проект по профориентации школьников 6-11-х классов, который входит в федеральный проект «Успех каждого ребенка» нацпроекта «Образование». Проект направлен на раскрытие талантов детей и осознанный выбор карьеры.

На сайте представлена информация по профориентации как для школьников, так и для родителей и педагогов, есть интерактивная платформа «Профиград». Девять районов Профиграда связаны с различными экономическими направлениями. При переключении на каждый район можно увидеть короткий ролик о районе и описание соответствующих профессий, например, в начале ролика о комфортном районе рассказывается, что раньше этот район не выглядел так: он принял свой сегодняшний облик благодаря работе ландшафтных дизайнеров, ЖКХ, архитекторов и других специалистов. Каждую неделю в Профиграде проводятся различные мероприятия для участников в формате игр, тестов, опросов и даже виртуальных профессиональных проб, что позволит изучить в интерактивном формате различные профессии. Данная платформа обновляется и по сей день, планируется добавление большего количества профессий.

На данный момент, по данным сайта, ресурсами «Профиграда» пользуются 2,95 млн человек.

Для родителей сайт предлагает различные тесты и курсы для помощи своему ребенку в выборе профессии. Курсы включают чек-листы, памятки и другие ресурсы. Среди тестов есть как профориентационные методики, так и тесты для выявления стиля воспитания в семье и подобные им.

Для педагогов подготовлен список полезных документов, таких как методические рекомендации по работе с родителями, по разработке и проведению профессиональных проб, сборники лучших профориентационных практик и т. д. Сайт привлекает к себе внимание лекторием на тему профориентации. На данный момент в разработке находятся вкладки «Каталог профориентационных проектов» и «Практикум педагога-навигатора». Сайт также предлагает универсальный набор профориентационных практик и инструментов для мероприятий по профориентации обучающихся, информацию по урочной и внеурочной деятельности, взаимодействию с родителями и многое другое.

На сайте подробно описано большое количество занятий для школьников 6–11 классов и обучающихся СПО, сценарии, различные игры, видеоролики и др. с указанием рекомендуемого места проведения (например, обычный класс, компьютерный). Подготовлены инструкции для педагогов по организации и проведению профориентационной работы (12 тем), видеоролики с кратким тестовым описанием содержания.

Сайт имеет приятное визуальное оформление. Стоит отметить удобное расположение разделов, понятный для любого пользователя язык. Сайт является интерактивным, есть раздел с ответами на часто задаваемые вопросы и возможность обратиться с вопросом к специалистам, которые готовы ответить на вопросы, если ответа на них в разделе нет. По информации, размещенной на самом сайте, начиная с 2018 года, когда сайт был запущен, с проектом взаимодействовали более 4,11 млн человек.

6. «EDUNEWS – все для поступающих»

Сайт является образовательным ресурсом, который содержит большое количество информации об образовании в России, о различных аспектах образовательного процесса, в частности, о подготовке к ЕГЭ; разборы материалов для подготовки к экзамену, советы для абитуриентов и студентов вузов.

На портале можно найти информацию о существующих профессиях, их рейтинг, полезные статьи и советы от профессионалов, а также различные диагностики для самопонимания и осознанного выбора будущей профессии. Для тех, кто уже выбрал для себя вуз, сайт предлагает информацию о том, как лучше готовиться к сессии, советы по оформлению курсовых и дипломных работ.

Хотя основной объем информации на сайте адресован обучающимся, родители и педагоги также могут подчерпнуть для себя информацию, которая поможет им лучше подготовить ребенка к выбору будущей профессии, помочь понять себя, развить свои таланты и навыки, в чем помогут

опросники, направленные на выявление склонностей к профессиям, характерологические опросники и т.д. Сайт имеет удобную навигацию, привлекательное цветовое оформление, отметим присутствие рекламы услуг по подготовке студенческих и школьных работ.

Несмотря на несомненные плюсы использования интернет-площадок для самостоятельной профориентации, могут возникнуть следующие проблемы:

1. Недостоверная информация: интернет содержит огромное количество информации, и не все источники являются надежными. Информация о профориентации, представленная в сети, может быть ошибочной, устаревшей.

2. Ограниченность методов: онлайн-методики не всегда могут быть актуальными или правильно выдавать результаты, в силу каких-либо системных ошибок или халатности администрации сайта.

3. Отсутствие консультации специалиста: интернет-ресурсы могут предложить много информации, но не заменяют консультацию специалиста по профориентации. Без возможности общения с квалифицированным консультантом человек может упустить важные аспекты своего профессионального развития. Кроме того, интернет-ресурсы не всегда могут обеспечить необходимой практикой в той или иной сфере.

4. Конфиденциальность и безопасность данных: при использовании онлайн-инструментов для профориентации существует риск утечки личной информации или ее неправильного использования, что может привести к нежелательным последствиям.

Обобщив все вышесказанное, мы можем сделать вывод, что современные платформы профориентации имеют больше преимуществ, нежели ограничений или рисков, ряд сайтов, рассмотренных в данной статье, имеет положительную репутацию, неоднократно подтверждали свою полезность и актуальность.

Список литературы

1. Каракулова, О. В. Профориентация современных подростков: постановка проблемы / О. В. Каракулова, Н. А. Буравлева // Вестник Краснояр. гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева. – 2024. – № 68 (2). – С. 102–114.

2. Атлас новых профессий [сайт]. – URL: https://new.atlas100.ru.

3. Шоу профессий [сайт]. – URL: https://xn--e1agdrafhkaoo6b.xn--p1ai/

4. ПроеКТОриЯ [сайт]. – URL: https://proektoria.online.

5. Антоненко, С. В. Социальные сети как инструмент профориентации // Известия ТулГУ. Технические науки. – 2013. – № 11. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-seti-kak-instrument-proforientatsii.

6. Карташова, Е. И. Современная система профессиональной ориентации / Е. И. Карташова // Вестник Омск. гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования. – 2016. – № 2 (11). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ sovremennaya-sistema-professionalnoy-orientatsii.

УДК 004:37.013.42

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В. Д. Троцкая
Научный руководитель С. Л. Богомаз
Витебский государственный университет имени П. М. Машерова (Беларусь)

Информационно-коммуникативные технологии изменили жизнь людей, став неотъемлемой ее частью. Интернет предоставляет доступ к огромному количеству информации, появилась возможность поддерживать общение с людьми по всему миру в режиме реального времени через мессенджеры, социальные сети и видеозвонки. Многие профессии адаптировались к современным технологиям. Информационно-коммуникативные технологии изменили и образовательный процесс.

Выделяют три уровня внедрения информационных технологий в системе высшего образования.

Первый уровень – это поддержка процесса обучения лицом к лицу. Многие преподаватели находят, что Интернет является посредником, предоставляющим дополнительные учебные ресурсы и позволяющим продолжать дискуссии вне стен аудитории. С помощью глобальной сети Интернет открывается доступ к информации в научных центрах мира, библиотеках, что создает условия для самообразования.

Второй – поддержка дистанционного обучения. Во многих учреждениях образования Интернет используется для усиления преподавания курсов на дистанции.

Третий уровень – полностью онлайновое обучение. Тексты и другие материалы, необходимые для учебного процесса, предоставляются в электронном виде, либо через Интернет, либо на CD-ROM-дисках. Взаимодействие между студентами и между преподавателями и студентами осуществляется через электронную почту, форумы и компьютерные конференции [1].

Сейчас практически любое учреждение образования проходит через компьютеризацию образовательного процесса. Активно создаются сайты и страницы в Instagram и «ВКонтакте», а в последнюю пару лет и Telegram-каналы, TikTok-аккаунты. Нами был изучен опыт информатизации в ГУО «Социально-педагогический центр Первомайского района г. Витебска», УО «Витебский государственный технический колледж», а также сайты и социальные сети других учреждений образования.

Учреждения образования используют множество информационных технологий, таких как интерактивные доски и проекторы, планшеты и но-

© Троцкая В. Д., 2025

утбуки, облачные хранилища, онлайн-курсы и образовательные платформы, мобильные приложения, интернет-трансляции и видеоконференции. Они помогают педагогам и ученикам взаимодействовать с учебным материалом в режиме реального времени, получать доступ к информации и обучающимся материалам, где бы они ни находились, сохранять документы и данные, обмениваться ими, работать с документами и данными в онлайн-режиме, получать интерактивный и эффективный опыт обучения, управлять своим временем и задачами, а также общаться и обмениваться информацией в режиме реального времени, не выходя из дома или школы.

В рамках исследования нами было проведено анкетирование практикующих специалистов, которым было предложено ответить на вопросы об использовании информационных технологий в социально-педагогической деятельности.

Цель исследования: изучение актуальности использования информационных технологий в социально-педагогической профессии.

В исследовании приняли участие 15 социальных педагогов и педагогов-психологов ГУО «Социально-педагогического центра Первомайского района г. Витебска» с опытом работы одного года до 15 лет.

Анализ данных анкетирования показал, что 100 % опрашиваемых пользуются сетью Интернет ежедневно. Интернет используется каждый день для связи, работы, развлечений, покупок и образования, как средство доступа к информации, что делает его необходимым инструментом в современном мире.

100 % опрашиваемых применяют информационно-коммуникативные технологии в своей профессиональной деятельности. Это связано с тем, что большая часть информации создается в электронном варианте и хранится в компьютере, обмен информацией также проходит с помощью электронной почты и других программных продуктов.

86,7 % опрашиваемых считают, что использование информационных технологий может облегчить работу социального педагога. Из минусов использования информационных технологий выделили двойной объем работы, так как полностью деятельность не переводится в электронный формат, а делается в двух вариантах, а также недостаточное техническое оснащение. Кроме того, для использования IT необходимо иметь навык фильтрации информации в связи с тем, что в сети Интернет огромное количество материала разного качества, плохое техническое оснащение.

Проанализировав информационную базу учреждений образования г. Витебска, мы выяснили, что у каждого учреждения образования есть свой веб-сайт. Веб-сайты учебных заведений играют ключевую роль в современном образовательном процессе и управлении, выполняя множество функций, которые способствуют эффективной коммуникации, доступности информации и поддержке образовательного сообщества. Веб-сайты являются платформой для предоставления важной информации об учебном заведении, включая учебные планы, календарь мероприятий, новости, ин-

формацию о преподавательском составе и детали поступления и обучения. Это упрощает доступ к информации как для учащихся и для их родителей.

Веб-сайт также является инструментом маркетинга, который помогает привлекать новых учащихся, показывая достижения, особенности учебной среды и уникальные возможности, которые предлагает учебное заведение.

Мы изучили веб-сайты различных учреждений образования г. Витебска. Структура сайтов учреждений образования в Республике Беларусь разрабатывается с учетом потребностей их аудитории: несовершеннолетних, преподавателей, абитуриентов и их родителей. Хотя конкретное содержание может варьироваться в зависимости от типа и специализации образовательного учреждения (школа, колледж, университет и т.п.), общая структура сайта обычно включает следующие разделы.

На главной странице находится, как правило, содержится краткая информация об учреждении, новости, важные объявления, баннеры с информацией о предстоящих событиях.

Во вкладке «О нас» можно найти информацию об учреждении, его истории, ценностях, а также сведения о руководстве и преподавательском составе.

Раздел «Абитуриентам» предоставляет информацию для потенциальных студентов, включая условия поступления, список специальностей, учебные программы, информацию о стипендиях и общежитиях.

Страница «Студентам» или «Учащимся» – раздел с информацией для учащихся, включая расписание занятий, экзаменов, правила внутреннего распорядка и другие ресурсы. Кроме того, в разделе содержится информация по профилактике вредных привычек, суицидального поведения, кризисных состояний.

Есть и другие стандартные разделы: «Контактная информация» – адрес, телефон, электронная почта учреждения, карта проезда, а также форма обратной связи; «Новости и события» – раздел с новостями учреждения и анонсами предстоящих мероприятий; «Родителям» – буклеты, видеоматериалы и статьи о профилактике суицидального поведения, кризисных состояний несовершеннолетних, профилактике насилия, правонарушений и преступлений, трудных жизненных ситуациях; «Педагогам» – нормативно-правовые акты, которыми пользуются в работе социальные педагоги, психологи, памятки; «Региональная карта» – вкладка с картой помощи для родителей и педагогов, в которой можно посмотреть номера телефонов служб доверия по всей Беларуси.

Кроме того, всегда есть вкладка «Безопасность», где собраны фото- и видеоматериалы о безопасности от организаций, взаимодействующих с учреждениями образования: МЧС, МВД, ГАИ, поликлинник, Госэнергоразнадзора и др., например, видео по правилам дорожного поведения, буклеты о правильном использовании АПИ, статьи о правильном питании.

Эта структура может адаптироваться или изменяться в зависимости от специфики и требований конкретного образовательного учреждения. Создание удобного и информативного сайта помогает образовательным

учреждениям повысить свою привлекательность и эффективность взаимодействия со всеми заинтересованными сторонами.

В ГУО «Социально-педагогический центр Первомайского района г. Витебска» и УО «Витебский государственный технический колледж» также есть свои веб-сайты.

В ходе исследования у нас была возможность администрировать сайт учреждения. Сайты учреждения образования создаются специалистами в этой сфере, а в дальнейшем в его наполнении актуальной информацией может участвовать практически каждый, так как для этого не нужны навыки программирования и т. п. А так как в наше время информационные технологии играют все более значимую роль во многих сферах жизни, включая образование и социальную работу, социальному педагогу важно быть в курсе последних технологических тенденций и уметь применять их в своей работе, и навык администрирования сайта будет полезен. Однако кроме умения добавлять на страницу текст и готовые картинки, будет полезно умение создавать баннеры, буклеты, презентации и даже видео.

Использование социальных сетей в образовательной среде становится все более актуальным по ряду причин. Эта платформа предлагает уникальные возможности для привлечения внимания молодежи, использования новых подходов к обучению и взаимодействия с аудиторией. TikTok является одной из самых популярных социальных сетей среди подростков и молодых людей, что делает его эффективным инструментом для привлечения целевой аудитории. Платформа поддерживает короткие и динамичные видео, которые могут делать обучение более интерактивным и захватывающим. Это способствует лучшему усвоению информации и повышению мотивации учащихся. TikTok позволяет создавать интерактивный контент, например, челленджи и конкурсы, что способствует активному вовлечению учащихся в образовательный процесс. В социально-педагогической деятельности TikTok может стать ценным инструментом, предоставляя уникальные возможности для вовлечения, обучения и поддержки молодежи.

В последнее время создается много каналов и чатов в Telegram, потому что это приложение становится все более популярным и удобным для общения и получения информации. В целом создание каналов и чатов в Telegram является удобным и эффективным способом общения и обмена информацией в различных областях, включая образование, бизнес, науку и технологии.

Telegram имеет несколько преимуществ перед Instagram в образовательных целях: в Telegram можно создать канал, где можно публиковать не только фото- и видеоматериалы, но и документы, ссылки на полезные ресурсы, аудиозаписи и другие форматы контента. Это позволяет более полно и разнообразно представить информацию об учебном заведении и его программе обучения. Telegram имеет функцию чатов, которая позволяет ученикам и преподавателям общаться между собой, задавать вопросы

и получать ответы в режиме реального времени. Это улучшает коммуникацию внутри учебного заведения и помогает решать проблемы быстрее. Telegram имеет более высокую степень конфиденциальности и безопасности, чем Instagram. В Telegram можно настроить режим конфиденциальности для канала или чата, что позволяет сохранять личную информацию учеников и преподавателей в безопасности.

Использование мессенджера Telegram в социально-педагогической деятельности открывает перед специалистами широкие возможности для общения, организации процессов и распространения информации. Возможно создание сообществ: для студентов и учащихся – чаты по интересам, предметам или курсам, где можно обсуждать учебные материалы, задавать вопросы и делиться полезной информацией; для педагогов – чаты, где они могут обмениваться опытом, методическими материалами и новостями из мира образования; для родителей – беседы, с помощью которых социальные педагоги могут сообщать о различных профилактических мероприятиях, делиться актуальной информацией.

Одной из наиболее популярных информационных технологий, используемых в современных учреждениях образования социальными педагогами, являются презентации. Презентации могут быть созданы с помощью специальных программ, таких как Microsoft PowerPoint или Google Slides, и использоваться для демонстрации учебного материала в интерактивном формате.

Презентации позволяют педагогам визуализировать учебный материал, используя графику, фотографии, видео и звук. Они могут также использовать анимацию и эффекты перехода для создания интерактивной и запоминающейся презентации. Презентации дают возможности для демонстрации новых концепций и идей, объяснения сложных тем, проведения обзора предыдущих уроков и подготовки к экзаменам. Они могут также использоваться для проведения дискуссий и обсуждений в классе, позволяя ученикам активно участвовать в процессе обучения. Презентации могут быть загружены на образовательные платформы или отправлены по электронной почте ученикам, чтобы они могли просмотреть их в свободное время, использовать в будущем для повторения материала.

Для быстрого доступа к информации, передачи ссылок на сайты, контактной информации и т. п. применяются QR-коды. Создать QR-код можно с помощью специальных бесплатных генераторов, которые доступны в Интернете. Практически у каждого в наши дни есть телефон, камеру которого можно навести на QR-код и получить самую разнообразную информацию.

В работе социального педагога и психолога в учреждениях образования важную роль играют информационные листы или буклеты, которые также генерируются благодаря информационным технологиям. Буклеты легко распространять в школах, библиотеках, общественных центрах и на родительских собраниях, делая информацию доступной для широкой аудитории, а использование привлекательных изображений, графиков

и ярких цветов может сделать информацию более интересной и легкой для восприятия, особенно для детей. Применение буклетов в социально-педагогической деятельности способствует повышению информированности, образовательного уровня и вовлеченности различных групп населения, что в целом благоприятно сказывается на развитии общества

Таким образом, учреждения образования активно внедряют в свою деятельность информационно-коммуникативные технологии. На сайте школ, колледжей, университетов и других государственных учреждений можно найти актуальную информацию для каждого. Образовательные учреждения постоянно обновляют новости на сайте и в Instagram. Можно следить за жизнью учреждения образования и быть в курсе всех событий. Кроме того, сами педагоги используют информационные технологии для подготовки к мероприятиям, для информирования учащихся и их родителей, подготовки буклетов и презентаций.

Список литературы

1. Пегов, А. А. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе (краткий курс лекций) / А. А. Пегов, Е. Г., Пьяных. – 2010. – С. 65–74.

2. Позднякова В. Д. Опыт применения информационных технологий в социально-педагогической деятельности // Повышение качества профессиональной подготовки специалистов социальной и образовательной сферы: сборник научных статей: текстовое электронное издание / В. Д. Позднякова, С. Д. Матюшкова. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2024. – С. 158–164.

УДК 378.147:159.9(091):004.03

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ЭЛЕКТРОННО-ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ»

Л. М. Туранова, М. А. Аникина
Сибирский федеральный университет (Россия)

Процессы цифровизации, современные тренды образования с учетом российского контекста и традиций заставляют прогнозировать увеличение доли компьютерных информационных технологий в сфере профессиональной подготовки психологов. Это требует особого, информационно-насыщенного образовательного пространства, предполагающего активные формы организации самостоятельной работы студентов с элементами аналитической работы, использование цифровых инструментов и сервисов.

Единая образовательная среда в университете представляет собой систему образовательных платформ и сервисов, включая предметную образовательную среду по дисциплине «История психология», которая базируется на интегративной платформе электронного обучающего курса на LMS (a learning management system) Moodle.

Вслед за М. В. Ершовой, «под единой образовательной средой мы пониманием целостность специально-организованных социальных, культурных, психолого-педагогических условий, воздействующих на профессионально-личностное развитие обучающихся» [1].

Дисциплина «История психологии» рассматривает в ретроспективе становление научных психологических знаний. Использование средств электронно-образовательной среды университета позволяет организовать работу студентов по изучению истории психологии на основе анализа жизненного и научного пути психологов, их основных идей, привнесенных в теорию и практику, т. е. ценность самостоятельной и практической работы студентов связана с изучением методов психологии на примере профессиональной деятельности известных представителей профессии.

Е. А. Климов, рассуждая о позициях в понимании профессии [2], писал, что профессию можно рассматривать:

- как общность людей, занимающихся близкими проблемами и ведущих примерно одинаковый образ жизни;
- как область приложения сил, связанную с уточнением самого объекта и предмета профессиональной деятельности;
- как деятельность и область проявления личности;
- как исторически развивающуюся систему;

© Туранова Л. М., Аникина М, А., 2025

• как реальность, творчески формируемую самим субъектом труда, определение места своей профессии в общественной системе, своей личной «миссии». Студенты находятся на этапе профессионального развития, который можно характеризовать как «процесс совершенствования профессиональных знаний, навыков и компетенций, а также карьерного роста и личностного развития в рамках определенной профессии» [3]. Этот этап предполагает уточнение представления о профессии, соотнесение образа «Я» в профессии с «примеркой на себя» различных профессиональных подходов.

Таким образом, формирование представлений о профессии связано с процессами, включающими переработку информации, и осознанием некоего опыта, в т. ч. личного, «присоединения» себя к профессии. Присвоение целевой установки на самостоятельную творческую практическую работу по дисциплине, включение в самостоятельную аналитическую деятельность, участие в представлении результатов поисковой и аналитической работы с широким применением технологий визуализации материала позволит эффективнее пройти путь профессионального развития.

Приведем комментарии и инструкции по использованию информационных технологий при выполнении практической и самостоятельной, индивидуальной и групповой работы с использованием электронного образовательного курса дисциплины «История психологии» на платформе LMS Moodle, облачных технологий и сервисов, прошедших апробацию в образовательном процессе ИППС СФУ [4].

Доклад по истории психологии – это форма презентации мини-исследования. Работа над докладом помогает

• развивать критическое мышление и аналитические навыки: учиться анализировать информацию, выявлять закономерности и делать выводы;

• формировать историческое сознание: доклады позволяют понимать взаимосвязь между разными психологическими теориями и школами, а также видеть их влияние на современную психологию;

• учиться работать с источниками: подготовка докладов требует изучения научной литературы, что развивает навыки поиска и обработки информации;

• развивать коммуникативные навыки: выступление с докладом перед аудиторией учит студентов уверенно представлять свои идеи и аргументировать свою позицию;

• повышать мотивацию к обучению: подготовка докладов стимулирует студентов к глубокому изучению истории психологии и пониманию ее значимости для современной науки.

Работа над докладом включает несколько этапов. Первый – подготовительный – этап предполагает выбор темы и ее конкретизацию. По завершении этапа – формируется заявка к докладу. Второй этап – поисковый, предполагает уточнение тематического поля и подбор литературы. Третий – аналитический – предполагает анализ подобранной литературы,

поиск оптимального способа структурирования материалов для доклада; составление плана доклада. Четвертый – практический этап – это оформление текста доклада, цитат, списка использованных источников, соотнесение жизненного и научного пути выбранного для доклада психолога с развитием науки психологии. Пятый – презентационный – этап предполагает подготовку презентационных материалов к выступлению с докладом. Контрольным является шестой этап, он предполагает анализ результатов выступления студента с докладом, а также оценку качества материалов доклада, оценку качества выполнения со стороны других студентов и преподавателя.

Заявка к докладу включает: ФИО, номер группы обучающегося; название темы доклада; обоснование выбора темы; логически выстроенную структуру (оглавление) доклада; список литературы из 5 источников (1 учебник, 2 монографии, 1 статья на русском языке, 1 статья на английском языке); аннотацию статей на русском и английском языках с переводом; планируемую дату выступления (организуется в специальной электронной форме опроса с ограничением выбора не более трех докладов в день занятия).

Устный доклад студента на определенную тему сопровождается компьютерной презентацией. Компьютерная презентация – мультимедийный инструмент, используемый в ходе докладов или сообщений для повышения выразительности выступления, более убедительной и наглядной иллюстрации описываемых фактов и явлений.

Визуализация материала доклада – презентация – обеспечивает наглядность, упрощает восприятие и понимание. Помогает докладчику во время представления результатов работы:

- организовывать и анализировать информацию: диаграммы, схемы, рисунки, карты памяти способствуют лучшему пониманию информации, уяснению взаимосвязей между блоками информации;
- развивать критическое мышление;
- связывать полученную информацию в целостную картину о том или ином явлении или объекте.

Элементами, дополняющими содержание презентации, являются:

- иллюстративный ряд (рисунки, чертежи, фотоиллюстрации, схемы, картины, графики, таблицы, диаграммы, видеоролики);
- звуковой ряд (музыкальное или речевое сопровождение, звуковые эффекты);
- анимационный ряд, эффекты смены слайда;
- цветовая гамма (общий тон и цветные заставки, иллюстрации, линии должны сочетаться между собой и не противоречить смыслу и настроению презентации);
- шрифтовой ряд (не более 3 шрифтов: основной шрифт, шрифтовые акценты, заголовки).

Облачные сервисы и технологии упрощают оформление данных с применением методов визуализации, однако обязательным требованием является корректное изложение материала – все фотографии, картины, иллюстрации должны быть подписаны: под ними указывается URL-адрес источника, сообщающий о том, где этот материал заимствован, кто автор, что изображено.

Целью докладов является более глубокое знакомство с вкладом в психологию отечественных и зарубежных психологов и философов. Доклад должен быть построен таким образом, чтобы охарактеризовать жизненный и научный путь психолога, сформировать интерес к дальнейшему изучению его трудов.

Признаками исследовательского характера представляемого материала является наличие исторического анализа и/или синтеза, проведенного студентом, исторических обобщений или конкретизаций, поэтому в качестве иллюстраций могут быть представлены схемы династий, генеалогическое древо, интеллект-карты, отражающие развитие событий, лента времени, подборки фотографий, в том числе архивных, цитаты из газет, журналов, схемы развития теоретических идей, основные положения концепций, основные понятия.

Доклад – это не пересказ найденной информации, а результат аналитической работы с информацией с выводами об отношении к вкладу выбранного психолога в развитии науки психологии; о влиянии жизненного пути выбранного психолога на результаты его научной деятельности; выводами о том, что из достижений, подходов, предложенных выбранным психологом, хотел бы взять в свой арсенал автор доклада.

Современным средством наглядного представления информации в хронологическом порядке является лента времени. Лента времени позволяют визуализировать подачу учебного материала, а также организовать совместную работу обучающихся. Ленты времени и сервисы для их разработки можно использовать, когда:

- необходимо представить историю того или иного явления, факта, события, биографию или последовательность этапов;
- нужно проиллюстрировать связь между теми или иными элементами, выстроенными в определенной последовательности.

Задание на создание ленты времени, на которой представлен жизненный или научный путь отечественного или зарубежного психолога, студенты обычно выполняют с большим интересом.

Деловая коммуникация играет важную роль в процессе обучения, способствует личностному росту, духовному обогащению, поддерживает преемственность поколений. В условиях электронного обучения и применения дистанционных образовательных технологий составляющими коммуникативной среды в асинхронном режиме на платформе Moodle является форум, а также интерактивные элементы электронного курса, куда заложены варианты «отклика» системы.

Функции деловой коммуникации включают взаимопознание преподавателя и студентов, обмен мыслями, чувствами и информацией, организацию мероприятий и самовыражение участников процесса. Структура педагогического общения включает четыре этапа: моделирование общения, начальный этап, управление общением и анализ общения. Требования к педагогическому общению основаны на общем отношении преподавателя к студентам и профессиональной деятельности. Эффективное педагогическое общение помогает преподавателю организовать взаимодействие со студентами, создать благоприятную атмосферу для обучения и развития личности студента. В зависимости от задач, решаемых на практическом занятии и при организации самостоятельной работы студентов, форум на электронном курсе на платформе Moodle технически может быть организован по-разному.

Важность использования форума на электронном курсе по истории психологии заключается в следующем:

- развитие коммуникативных навыков: форум позволяет студентам общаться друг с другом, обсуждать идеи, задавать вопросы и получать обратную связь от однокурсников; это помогает улучшить навыки коммуникации и критического мышления;
- обмен опытом и знаниями: форум предоставляет возможность делиться своим опытом, исследованиями и находками по истории психологии это стимулирует студентов к изучению материала и углублению знаний в данной области;
- групповая работа: форум позволяет организовать групповую работу студентов над проектами, совместными заданиями и исследовательскими проектами; это способствует развитию навыков сотрудничества и командной работы;
- интерактивное обучение: форум дает возможность преподавателям и студентам взаимодействовать в реальном времени, задавать вопросы, отвечать на них и обсуждать различные аспекты истории психологии; это делает обучение более интерактивным и интересным;
- контроль и оценка знаний: форум может использоваться для контроля и оценки знаний студентов, а также для проверки понимания материала; преподаватели могут задавать вопросы и оценивать ответы студентов, что помогает определить уровень их подготовки.

В целом, использование форума на электронном курсе по истории психологии способствует развитию коммуникативных навыков, обмену знаниями и опытом, групповой работе, интерактивному обучению и контролю знаний студентов.

Список литературы

1. Ершова, М. В. Модель формирования единой образовательной среды обучающихся педагогических направлений подготовки в многопро-

фильном вузе / М. В. Ершова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2023. – № 4 (115). – С. 70–179.

2. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для вузов / Е. А. Климов. – М.: Академия. – 509 с.

3. Алишев, Б. С. Понятие представление в современной психологии / Б. С. Алишев // Учен. зап. Казан. ун-та. – 2014. – № 6. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-predstavlenie-v-sovremennoy-psihologii (дата обращения 19.09.2024).

4. Развитие цифровой среды в практиках образования: учеб.-метод. пособие. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2021. – 200 с.

УДК 159.923

ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ ЛИЧНОСТИ: ИНДИКАТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

О. Н. Финогенова
Сибирский федеральный университет (Россия)

Конференция «Психологическое пространство в условиях трансформации мира» посвящена проблематике экзистенциальных процессов и явлений. Ключевыми понятиями экзистенциональной психологии, предметом которой являются «взаимоотношения человека с миром его жизни», часто становятся временны́е и пространственные метафоры, позволяющие описать целостные процессы и отдельные аспекты человеческой жизни. В данной статье будет рассмотрена методология исследований жизненного пути личности – их содержание, модели, методы изучения.

Тема жизненного пути представлена во многих психологических, социально-психологических, социологических и философских подходах и концепциях. Для того чтобы сузить спектр подходов, исключим подходы дифференцирующие, в которых жизненный путь рассматривается как совокупность разных периодов жизни, как, например, в возрастной психологии. Целям нашего анализа соответствуют холистические подходы, рассматривающие жизненный путь как целостный личностно-детерминированный конструкт. Так, Альфред Адлер, автор индивидуальной психологии, считал, что психология должна изучать не только и не столько отдельные психологические феномены (процессы и явления), сколько личность в целом. Системное качество, определяющую структуру целостной личности, Адлер называл «стилем жизни» [1].

Представим основные подходы к понятию жизненного пути в кратком обзоре.

Экзистенциальный философ Ж.-П. Сартр [2] рассматривает жизнь человека как самоосуществление, которое реализуется в процессе проектирования человеком себя и собственного бытия. М. Хайдеггер считает человека существом, которое имеет проект *(Project),* замысел, задачу, цель, соотносящуюся с условиями и выходящую за пределы ситуации *(depassement)* [3].

К. Г. Юнг считал, что жизнеобразующей потребностью личности является стремление к личностной интеграции, обретению «самости», итогом которого является самореализация. Процесс достижения самости – это жизненный путь в экзистенциально-личностном понимании.

В работах Шарлотты Бюлер [4] заложены основы событийного подхода к анализу жизненного пути. Жизнь человека, по мнению исследовательницы, реализация сути личности. Движущая сила жизни – это стремление

© Финогенова О. Н., 2025

к самоосуществлению. Свою концепцию жизненного пути Ш. Бюлер называет интенциональной: «самость представляет собой интенциональность или целенаправленность всей личности. Эта целенаправленность ориентирована на *исполненность* (Erfullung) лучших потенциалов, исполненность экзистенции человека» [4].

А. Маслоу [4] также рассматривал жизненный путь как системообразующее смысловое личностное свойство, направляющее движение человека по жизни и определяющее мотивы его поступков и личностное развитие.

В российской психологии большое внимание уделялось социальным детерминантам и аспектам жизненного пути. Так, Б. Г. Ананьев рассматривал жизненный путь как историю личности как представителя определенного поколения в социальных условиях: «основная форма развития личностных свойств человека – жизненный путь человека в обществе, его социальная биография» [5]. Характеристиками жизненного пути по Ананьеву являются: интегративность (личностных структур), гетерохронность (различия в скорости развития структур личности), историчность, социальная обусловленность. И наиболее важное свойство – субъектность, способность человека к самопроектированию: «условия жизненного пути формируют личность, но личность своей активностью воздействует на жизненный путь, тем самым проектируя себя» [5].

Для изучения жизненного пути Б. Г. Ананьев предложил использовать биографический метод, основанный на «собирании и анализе данных о жизненном пути человека как личности и субъекта деятельности» [5, с. 310].

В работах С. Л. Рубинштейна жизнь – это самоосуществление человека. «Жизнь могуча, бесконечно разнообразна и чревата всем добрым и злым. И у человека, в конечном счете, одно дело в жизни: самому вносить в нее, сколько только может он, красоты и добра» [6, с. 87]. Существование – это «…интенциональное «проектирование» себя как характерное уже для специфически человеческого существования – существования, внутри которого включено сознание» [6]. Обобщая, можно определить жизненный путь в понимании С. Л. Рубинштейна как выстроенную человеком систему отношений с миром, проявляющуюся в последовательности жизненных событий, некоторые из которых являются узловыми – критическими, поворотными. Бесконечное многообразие жизненных событий человек осмысливает и встраивает в канву своего жизненного пути согласно собственным личностным смыслам.

Во всестороннем исследовании К. А. Абульхановой-Славской рассматриваются не только жизненный путь, но и другие понятия, близкие к предмету нашего анализа. Так, личная жизнь – «личное, индивидуальное участие и особенный способ осуществления жизни общественной, профессиональной и т. д.» и «создание личностью условий для своего самоосуществления». Жизненная перспектива – «обстоятельства и условия жизни, определяющие возможность дальнейшего развития и жизненного продви-

жения при прочих равных условиях [7, с. 77]». Жизненная позиция – это жизненные отношения личности, и способ их реализации, отвечающий (или не отвечающий) потребностям, ценностям личности. Жизненная линия – это «реализация жизненной позиции во времени и в обстоятельствах жизни, соответствующая динамическим характеристикам жизненного пути». «Стратегия жизни состоит в способах изменения, преобразования условий, ситуаций жизни в соответствии с ценностями личности» [7].

Л. И. Анциферова отстаивает идею об объемности (многомерности) жизни, которая отражается термином «жизненное (личностное) пространство». «Личностное пространство наполнено индивидуальными градиентами значимости, валентностями, областями, отмеченными положительными, нейтральными, отрицательными модальностями. Именно этим живым, движущимся пространством (Life-Span), а не жизненной линией или жизненным путем (Life-Line) взрезается личность в исторически развивающееся пространство жизни общества, человечества» [8, с. 29].

Тщательно проработана методология измерения характеристик жизненных событий в работах А. А. Кроника, Е. А. Головахи, Р. А. Ахмерова [9]. Ими разработаны методики оценки жизненного пути, жизненных событий и связей между ними – каузометрия. Оцениваемые характеристики жизненных событий – их смысловая атрибуция (принадлежность к определенным сферам жизни), связность, событийная насыщенность периодов прошлого-настоящего-будущего и т. д.

И. В. Логутенкова в обзоре методологии исследований жизненных проектов охарактеризовала их как «направление «будущего», которое человек определяет для своей собственной жизнедеятельности, воспринимаемое им как благоприятное и динамично изменяющееся. Ядром жизненного проекта личности, определяющим его содержательную часть, является Я-концепция (self-identity), которая включает в себя такие параметры, как смыслы, ценности и личностные характеристики человека» [10].

Международной группой психологов под руководством Косочиони [11] проводится исследование жизненных проектов. Авторы оценивают их характеристики: содержание, протяженность, насыщенность. Содержание жизненных проектов оценивается по области реализации проекта – религия, карьера, материальные блага, аффективные отношения и позитивные устремления. Интегративная характеристика рефлексивность (жизненного проекта) включает три подшкалы: осознанность, аутентичность, конформность.

Подводя итог обзора, определим некоторые общие положения, касающиеся методологии исследования жизненного пути личности:

- жизненный путь – это целостная характеристика личности, отражающая ее направленность и способы самореализации в актуальном социальном контексте;
- жизненный путь детерминирован индивидуальными особенностями личности;

• личностными характеристиками, определяющими особенности жизненного пути, являются субъектность, активность, гетеростатичность (Ш. Бюлер), осознанность, способность к авторской позиции и другие;

• содержательные характеристики жизненного пути определяются его направленностью, эвдемоническими и аксиологическими особенностями ценностей личности, детерминирующими направление жизненного пути;

• конструкты, близкие по содержанию к понятию жизненного пути: стиль жизни, жизненная стратегия, жизненный проект, образ жизни, жизненная перспектива, личностная перспектива и т. д.;

• операционализируемые характеристики жизненного пути, которые могут быть использованы в исследованиях, можно объединить в группы:

• содержательные,

• событийные,

• личностные.

К содержательным характеристикам относятся:

• эвдемоническая установка, или представление о смысле жизни (более точно – представление о том, что такое счастье);

• целевые ориентиры – содержание целей, реализация которых заложена в плане жизни человека.

Событийные характеристики:

• длительность жизненного пути (субъективного представления о жизни),

• соотношение прошлого, настоящего и будущего,

• насыщенность жизненного пути субъективно значимыми событиями.

Личностные характеристики:

• оптимизм, отношение к жизни как благоприятной либо неблагоприятной,

• субъектность – оценка способности человека быть автором происходящих с событий, способности формировать собственный жизненный путь,

• осмысленность – понимание смысла происходящих событий, планирование жизненного пути.

На базе Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета проводятся событийные исследования, в том числе «Событийный мир подростков» [12]. В 2021–2023 гг. в исследовании приняли участие более пятисот подростков из городов и сельских территорий Красноярского края. Подросткам давали задание перечислить события их жизни, которые оказали (либо окажут в будущем) влияние на их жизнь.

Каждое из событий оценивалось по нескольким шкалам:

• время, в которое произошло либо произойдет событие;

• субъективная оценка события как хорошего (благоприятного) или плохого;

- субъектная атрибуция – оценка того, кто был автором события;
- сфера жизни, в которой происходило событие.

Одной из гипотез исследования является предположение о специфичности жизненного пути современных подростков, обусловленного бурными социальными процессами современной жизни.

Для оценки особенностей жизненного пути (или представлений о нем) современных подростков использованы количественные и качественные аналитические процедуры и намечены альтернативные подходы к анализу.

Частотный анализ (подсчет средних значений длительности жизни, количества событий, соотношения события в прошлом, настоящем и будущем и т. д.) позволил получить усредненные данные, не слишком информативные в связи с отсутствием данных для сравнения.

Более информативным оказался содержательный и когортный анализ. В результате содержательного анализа установлены:

- сравнительная значимость для подростков областей жизни;
- содержание событий, отнесенным к каждой из сфер жизни – личной, сфере семьи, учебы и работы.

Когортный анализ позволил выделить группы подростков с разными типами жизненного пути (жизненными траекториями).

Проблемой когортного анализа в данном исследовании была некоторая произвольность в формировании когорт. Эта проблема может быть снята при помощи факторного анализа. Поэтому целью продолжения исследований и задачей данной статьи является определение характеристик для осуществления факторизации.

Список литературы

1. Адлер, А. Наука жить / А. Адлер. – Киев: Port-Royal, 1997. – 315 с.

2. Сартр, Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Жан-Поль Сартр; пер. с фр. М. Грецкого. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 2010.

3. Хайдеггер, М. Бытие и время / М. Хайдеггер. – М.: Академический проект, 2015.

4. Маляров, Н. А. Жизненный путь человека: определение и содержание понятия / Н. А. Маляров // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2013. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznennyy-put-cheloveka-opredelenie-i-soderzhanie-ponyatiya (дата обращения: 15.09.2024).

5. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – М.: Питер, 2010.

6. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М.: Питер, 2012.

7. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.

8. Анцыферова, Л. И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода / Л. А. Анцыферова // Про-

блема субъекта в психологической науке; под ред. А. В. Бруш-линского, М. И. Воловиковой, В. Н. Дружинина. – 2000. – № 1. – С. 27–52.

9. Время пути: исследования и размышления / Нац. акад. наук Украины, Ин-т социологии; Ахмеров Р. А. [и др.]. – Киев: Ин-т социологии НАН Украины, 2008.

10. Логутенкова, И. В. Современные подходы к исследованию понятия «жизненный проект личности» в психологической науке: теоретические и практические аспекты / И. В. Логутенкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-3.

11. Silva A. D., de Carvalho C. L., Coscioni V., Taveira M. D. C. Future time orientation, life projects, and career self-efficacy of unemployed individuals. Front Psychol. 2023 Oct 12;14:1230851. DOI: 10.3389/fpsyg. 2023.1230851. PMID: 37901087; PMCID: PMC10601462.

12. Лукина, А. К. Построение образа будущего российскими подростками из различных социальных групп / А. К. Лукина, О. Н. Финогенова // Педагогика. – 2022. – № 8.

УДК 159.923

ОБРАЗ МИРА И ОБРАЗ ЖИЗНИ В СЛОЖНЫХ УСЛОВИЯХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М. А. Фризен, Ю. Ю. Неяскина, Е. А. Водинчар, А. А. Кулик, О. С. Ширяева

Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга (Россия)

Современная реальность, представленная резкой сменой социальных, экономических, культурных, политических и др. процессов, глобализацией, трансформацией устойчивых образов и схем в отношении построения жизненного плана, транзитивность современного мира приводят к необходимости для человека по-новому ставить вопрос о сознательном конструировании личностью целостной модели своего образа жизни [1–3]. Особой гранью данной проблемы является функционирование личности в экстремальных условиях жизнедеятельности. Исследования в области экстремальной психологии убедительно доказали положение о том, что личность изменяется при переживании экстремальной или сложной жизненной ситуации, причем данные изменения могут быть как негативными, так и позитивными [4–6].

В качестве новой понятийной схемы психологической помощи человеку в сложных жизненных ситуациях В. П. Серкин предлагает изменение образа мира и образа жизни. В исследованиях В. П. Серкина доказано, что уровень психологической экстремальности ситуации для субъекта определяется уровнем изменений ядерного слоя образа мира. Даже при измеримо больших изменениях параметров перцептивного и семантического слоев образа мира ситуация, не затрагивающая мотивацию, систему ценностей и смыслов субъекта, является для него слабо экстремальной либо неэкстремальной [7].

Понятие «образ мира» было описано А. Н. Леонтьевым и содержит три основные «образующие» сознания – личностный смысл, значение и чувственная ткань, таким образом, образ мира определяется не только пространственно-временными характеристиками реальности, но и значениями для субъекта, смыслами, которыми наделяются все компоненты внешней и внутренней действительности [7–10].

В. П. Серкин описывает образ мира как побудительную и ориентировочную подсистемы всей системы деятельностей субъекта, связывает его с субъективно значимым для человека опытом, с процессом «означивания» как трансформации чувственной ткани сознания в значения. Образ мира интегрирует индивидуальные значения человека в систему, представляет собой индивидуализированную культурно-историческую основу восприятия и, одновременно, субъективную прогностическую модель будущего.

© Фризен М. А., Неяскина Ю. Ю., Водинчар Е. А., Кулик А. А., Ширяева О. С., 2025

Прогностичность как составляющая образа мира связывает данный теоретический концепт с временной перспективой личности. Современные исследования также тесно связывают понятие образа мира с понятием хронотопов. Т. Д. Марцинковская указывает: «Мое отношение к объективному, социальному пространству-времени и внутреннему, личностному пространству-времени и, главное, мое понимание отношений между ними и есть внутренняя форма психологического хронотопа» [2].

В. П. Серкин [7; 9; 11] ввел психологическое понятие «образ жизни» в контексте дихотомии психологической феноменологии «субъектный план – проявления активности субъекта», определив его как индивидуальную, меняющуюся с возрастом и обстоятельствами систему деятельностей субъекта, детерминирующую его образ мира и детерминируемую последним. Автор предложил схему структуры образа жизни как системы иерархизированных мотивацией деятельностей человека, выделив в ней три уровня активности: 1) уровень внутренней деятельности (субъективность пространства и времени, которые могут субъективно сжиматься, инверсироваться); 2) уровень коммуникации (конвенциональность пространства и времени); 3) уровень практической деятельности (конструирование пространства и времени). В. П. Серкин указывает на комплементарность структур образа мира и образа жизни человека; такая их согласованность обеспечивается их адекватностью окружающим условиям жизни, при этом их диссонанс может выступать психологическим механизмом возникновения затруднений у человека на разных уровнях его жизнедеятельности (на когнитивном, личностном, профессиональном и др.).

Функционально образ мира регулирует и ориентирует образ жизни как систему деятельностей субъекта, а образ жизни, в свою очередь, корректирует и структурирует образ мира. Кроме того, характеристики образа жизни зависят от степени активации тех или иных сфер жизни, «энергозатрат» на реализуемые в них активности. В. П. Серкин полагает, что в случае, если предметом научного исследования станет целостный образ жизни, это позволит более целостно изучить смысложизненные аспекты функционирования личности.

Ученый, описывая феномен профессионального образа жизни, выделяет следующие его аспекты:

1) специфические временные циклы профессиональной деятельности;

2) специфические временные циклы других форм активности (отдыха, семейных отношений, ремонта жилья и пр.);

3) круг общения и темы общения;

4) развитие профессионально важных качеств и/или профессиональных деформаций личности;

5) принятые в профессиональном сообществе стереотипы поведения, общения, качества и уровня жизни;

6) референтная для профессионала группа, ее система ценностей;

7) оборудование жилья, производственных помещений, покупка литературы, инструментов;

8) ряд современных профессий обуславливает переживание физиологического десинхроноза и социального десинхроноза (несовпадение «времени жизни» профессионала и значимых для него людей);

9) переживание смены климатических поясов;

10) переживание смены культурной и языковой среды (моряки, летчики, коммерсанты, переводчики и др.);

11) при вахтовом или сезонном графике работы – адаптация к новым условиям [11].

Нами был осуществлен цикл научных психологических исследований, посвященных изучению образа жизни лиц, проживающих в сложных условиях, в том числе климатогеографических. Камчатский край представляет собой территорию, подверженную влиянию различного рода негативных факторов (как природных, геофизических, так и экономических, социально-культурных), которые непосредственно влияют на оценку условий проживания как тяжелых, приводят к отрицательной субъективной оценке качества жизни существенными слоями камчатского населения. Помимо сложных климатогеографических условий Камчатского края мощным фактором, резко снижающим качество жизни, выступают экономические и социально-культурные особенности. Отдаленность Камчатского края от центральной полосы России объективно приводит к высокому ценообразованию на все сферы услуг, товаров, производства и пр., наличие лишь одного варианта транспортной перевозки (авиаперевозки) и дефицит культурной и досуговой жизни формируют отрицательную оценку региона. Помимо климатогеографических условий нас интересовали и иные условия, являющиеся объективно и/или субъективно сложными для человека. Целью наших исследований было описать общие характеристики образа мира и образа жизни человека в сложных условиях жизнедеятельности, а также выделить специфичные свойства, присущие лицам, объединенным в различные категории в зависимости от проявления экстремальности среды (природная экстремальность, профессиональная экстремальность, особые социокультурные условия, события, значимые в контексте жизненного пути, и пр.).

В рамках исследовательской работы были задействованы разнообразные выборки и изучены различные аспекты жизнедеятельности респондентов. Одним из сегментов исследований стало изучение психологических особенностей людей, связанных с местом их проживания (жизненный сценарий лиц, проживающих в особых условиях жизнедеятельности (на примере закрытого административно-территориального образования; темпоральные характеристики образа мира жителей портового города в контексте оценки ими места проживания (на примере жителей городов Петропавловска-Камчатского и Владивостока); образ мира подростков во взаимосвязи с местом их проживания (на примере экстремального региона)).

Были исследованы и профессиональные группы как в аспекте содержательной специфики профессиональной деятельности, так и в аспекте организации рабочего времени (образ жизни профессионала при разном ре-

жиме рабочего времени (на примере бортпроводников и проводников пассажирского вагона); образ жизни профессионала в сфере авиации (на примере летного состава гражданской авиации); темпоральные характеристики образа мира военнослужащих; характеристики образа мира и образа жизни работников поисково-спасательного отряда при сменном режиме труда и отдыха). В исследованиях также были затронуты аспекты особых жизненных событий (особенности переживания смысложизненного кризиса в период средней зрелости; особенности субъективной картины жизненного пути женщин, переживших развод; образ мира женщин, переживающих сложный экзистенциальный выбор; образ жизни подростков, отличающихся по характеристикам социальной адаптированности). Особый кластер исследований составили связанные не только с пространством пребывания, но и с социальным статусом личности (образ мира и образ жизни мигрантов (при переезде в другую страну; при переживании экстремальной ситуации социального характера; при переезде из небольшого города в мегаполис; темпоральные характеристики образа мира лиц, отбывающих наказание в виде лишения свободы). Столь богатый спектр выборок исследования и изученных аспектов позволил системно описать многомерные и взаимосвязанные явления – образ мира, образ жизни, хронотопы – в рамках человеческой жизнедеятельности с учетом имеющихся сложных условий разного плана. Результаты наших исследований подтверждают выводы, сделанные другими авторами, о том, что именно внутренние особенности личности, ее ресурсы, характер осмысления внешней и внутренний действительности существенным образом влияют и на образ мира, и на систему деятельностей, и на представления о времени собственной жизни [4; 5; 7].

Так, в результате многолетних исследований специфики временной перспективы военнослужащих по контракту нами сделаны выводы о наличии выраженной специфики построения образа будущего военнослужащими вне зависимости от условий прохождения службы и социальных контекстов. Образ будущего военнослужащих по контракту характеризуется высокой степенью общности и внутренней противоречивости, а место будущего во временной трансспективе с высокой вероятностью определяется профессионально специфичным образом жизни, чем иными внешними обстоятельствами. Выявлено, что образ будущего как структурный элемент временной перспективы военнослужащих находится в специфической взаимосвязи с различными аспектами осмысленности жизни. Разные уровни осмысленности временных локусов вообще (и будущего, в частности) сопряжены с различной степенью интегрированности прошлого, настоящего и будущего во временной трансспективе, а также с разной степенью включенности / изолированности временной перспективы личности в систему актуальных смыслов военнослужащих.

Изучение специфики образа будущего лиц, оказавшихся в ситуации миграции (сравнивались группы лиц, поживающих на территории Российской Федерации, и лиц, принявших решение о смене месте жительства

(миграция за пределы Российской Федерации) и проживающих в другой стране (Казахстан, Армения, Турция, Финляндия, Киргизия, Азербайджан, Германия, Бахрейн, Израиль, Аргентина, Ирландия), позволили сделать выводы о том, что временная перспектива лиц в ситуации миграции достаточно сбалансирована, обнаружена связность всех временных модусов (прошлого, настоящего и будущего), вместе с тем определена содержательная наполненность будущего напряжением, необратимостью, что требует большей энергизации мотивационных усилий человека для адаптации к новым условиям и, соответственно, существенной перестройки образа жизни как индивидуальной системы деятельностей.

Нами также было осуществлено исследование социальной экстремальности как фактора изменения временной перспективы. Изучение различного рода экстремальных ситуаций и определенных вариантов поведения человека в условиях, которые предъявляют более высокие требования к его ресурсам, представляет выраженный интерес для современной психологической науки и практики. Нами был осуществлен ряд исследований, в рамках которых была предпринята попытка рассмотреть изменения различных параметров временной перспективы, образа мира, образа жизни в ситуации миграции (момент начала СВО), трансформацию оценки временных локусов военнослужащих, особенности образа Я в контексте временной перспективы женщин, отбывающих наказание в виде лишения свободы. В результате обнаружены специфические процессы изменения временных локусов в зависимости от переживания того или иного вида социальной экстремальности. По-разному выстраивается образ будущего (при сбалансированной временной перспективе и рассогласованной).

Сложность ситуации не в широком социальном контексте, а в структуре межличностных отношений субъективно также может восприниматься как экстремальная. Например, исследование особенностей субъективной картины жизненного пути женщин, переживших развод, при разных уровнях осмысленности жизни показало, что разный уровень осмысленности жизни у женщин в такой изменившейся семейной ситуации связан со спецификой следующих параметров субъективной картины жизненного пути: отношение ко временным модусам своей жизни и к себе в разные временные периоды; событийная наполненность и эмоциональная оценка событий жизни; отношение к факту развода и способность совладать с постразводными переживаниями. Полученные результаты демонстрируют высокую значимость субъективного осмысления жизненного опыта и наличия ресурсов для его осуществления для продуктивного выстраивания жизненного пути.

Результаты наших исследований показывают высокую роль специфики осмысления жизни, индивидуальной системы деятельностей и условий жизнедеятельности (в том числе сложных, экстремальных) для функционирования личности. Например, исследование выборки молодых людей, проживающих на Камчатке, показало, что они в меньшей степени связывают оценку безопасности места проживания с экстремальностью природ-

но-климатических условий, для них более значима продуктивность отношений и возможность развития, самореализации. Землетрясения, извержения вулканов, цунами как угрозу безопасности указывает незначительная часть молодых людей, принявших участие в исследовании. Определено, что недостаточные возможности самореализации, поддержания здоровья, построения карьеры, создания семьи и воспитания детей в Камчатском крае, а не экстремальность его природно-климатических условий снижает субъективную оценку молодыми людьми данного места проживания, в том числе в плане его безопасности, создает высокую вероятность того, что для существенной части молодых людей, проживающих на Камчатке, актуален «северный сценарий» (в терминах В. П. Серкина [12]). Полученные результаты согласуются с выводами других исследований [13–15].

Таким образом, исследования образа мира и образа жизни личности в сложных условиях жизнедеятельности приводят нас к выводам о высокой роли осмысления человеком жизненного опыта, направленности на будущее, поиска внешних и внутренних ресурсов для осмысленного выстраивания жизненного пути в соответствии с собственными жизненными целями и ценностями.

Список литературы

1. Гришина, Н. В. Поведение в повседневности: жизненный стиль, повседневная креативность и «жизнетворчество» / Н. В. Гришина // Психологические исследования. – 2017. – Т. 10, № 56. – С. 2. – URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n56/1505-grishina56.html (дата обращения: 18.12.2020).

2. Марцинковская, Т. Д. Внутренняя форма психологического хронотопа: подходы к проблеме / Т. Д. Марцинковская // Психологические исследования. 2017. – Т. 10. – № 54. – С. 1. – URL: http://psystudy.ru/ index.php/ num/2017v10n54/1448-martsinkovskaya54.html (дата обращения: 10.07.2024).

3. Полева, Н. С. Хронотоп повседневности / Н. С. Полева // Новые психологические исследования. – 2021. – № 4. – С. 4–24. – DOI: 10.51217/npsyresearch_2021_01_04_01 (дата обращения: 10.07.2024).

4. Леонтьев, Д. А. Удары судьбы как стимул личностного развития: феномен посттравматического роста / Д. А. Леонтьев // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты. – М.: Институт психологии РАН, 2016. – С. 144–158.

5. Литвинова, А. В. Проблемы психологической безопасности личности в экстремальных условиях жизнедеятельности / А. В. Литвинова // Современная зарубежная психология. – 2021. – Т. 10, № 1. – С. 8–16.

6. Сахабутдинова, Р. Р. Психологическая безопасность личности в экстремальных условиях / Р. Р. Сахабутдинова // Вестник ПГГПУ. Сер. 3: Гуманитарные и общественные науки. – 2018. – № 1. – С. 67–73. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-bezopasnost-lichnosti-v-ekstremalnyh-usloviyah-1 (дата обращения: 10.07.2024).

7. Серкин, В. П. Изменения образа мира, образа жизни и представлений о себе при переживании экстремальной ситуации: новые эмпирические данные и рекомендации / В. П. Серкин // Психологическая безопасность личности в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности: сб. статей V Междунар. научн.-практ. конф. Владивосток, 2015. – Владивосток: Морской гос. ун-т им. адм. Г. И. Невельского, 2015. – С. 322–334.

8. Серкин, В. П. Пять определений понятия «образ мира» / В. П. Серкин // Вестник МГУ. Сер. 14: Психология. – 2006. – № 1. – С. 11–19.

9. Серкин В. П. Взаимосвязь образа мира и образа жизни / В. П. Серкин // Мир психологии. – 2009. № 4. – С. 109–119.

10. Теоретический анализ исследований образа мира в отечественной психологии / Т. В. Казакова, Н. В. Басалаева, Т. В. Захарова [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=22768 (дата обращения: 14.07.2024).

11. Серкин, В. П. Профессиональная специфика образа мира и образа жизни / В. П. Серкин // Психологический журнал. – 2012. – Т. 33, № 4. – С. 78–90.

12. Серкин, В. П. Семантическое описание «северного невроза» / В. П. Серкин // Психология субъективной семантики в фундаментальных и прикладных исследованиях: материалы научн. конф., посвященной 60-летию со дня рождения Е. Ю. Артемьевой; отв. ред. Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл. 2000. – С. 131–133.

13. Гусельцева, М. С. Образ жизни как точка опоры в системе отношений человека с миром / М. С. Гусельцева // Мир психологии. – 2019. – № 1. – С. 110–122.

14. Лактионова, Е. Б. Теоретический анализ подходов к исследованию проблемы позитивного функционирования личности: счастье, психологическое благополучие, субъективное благополучие / Е. Б. Лактионова, М. Г. Матюшина // Известия Иркут. гос. ун-та. Сер.: Психология. – 2018. – №. 3. – С. 70–78. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiy-analiz-podhodov-k-issledovaniyu-problemy-pozitivnogo-funktsionirovaniya-lichnosti-schastie-psihologicheskoe (дата обращения: 10.07.2024).

15. Психологическая безопасность личности: имплицитная и эксплицитная концепции / Н. Е. Харламенкова, Н. В. Тарабрина, Ю. В. Быховец [и др.]. –М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2017. –263 с.

УДК 159.9:392:947

ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФЕНОМЕНУ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В МЕЖЭТНИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Р. Р. Хуснутдинова
Набережночелнинский государственный педагогический университет (Россия)

Жизнь в полиэтническом регионе обязательно сопряжена с проблемами межэтнической напряженности и безопасности. Столкновения коренного населения с мигрантами стали одной из острых проблем больших городов. В настоящее время актуализируется спектр угроз психологического характера. Это связано с особенностями экономической, политической и информационной среды, в которой развивается современное общество. Социальная нестабильность, рост экстремистских настроений, политическая ситуация способствовали росту напряженности в обществе, что влияет на многие аспекты жизни человека.

Психологическая безопасность играет ключевую роль в эффективном и гармоничном межэтническом взаимодействии. Ощущение защищенности, комфорта и принятия способствуют открытому диалогу, сотрудничеству и взаимопониманию между представителями разных этнических групп. Обеспечение психологической безопасности является важным условием для развития конструктивных межэтнических отношений и предупреждения конфликтов. Работа по созданию благоприятных психологических условий для межэтнического взаимодействия должна стать одним из приоритетных направлений в сфере межкультурной коммуникации [4].

Психологическая безопасность межэтнического взаимодействия – это состояние, в котором индивиды и группы с разной этнической принадлежностью чувствуют себя защищенными от угроз и дискриминации во взаимодействии друг с другом. Это включает в себя субъективную уверенность в том, что их этнические идентичности будут приняты, а сами этнофоры смогут свободно удовлетворять свои культурные потребности без риска преследований за них.

Современные теоретические проблемы психологии межэтнической безопасности очерчиваются:

1) прогнозированием рисков, дисбалансирующих межэтническую безопасность в регионе;

2) конструированием валидного инструментария для ее диагностики;

3) исследованием базовых характеристик межэтнической безопасности и созданием превентивных мер для сохранения ее устойчивости.

Создание диагностического материала является базой для обсуждения проблемы психологической безопасности и определяет формулировку за-

© Хуснутдинова Р. Р., 2025

дач в данной сфере. Данный материал состоит из различного рода диагностических инструментов, таких как стандартизированное интервью, контент-анализ, опросники, анкеты, которые позволят определить уровень безопасности общества и личности.

Теоретический обзор литературы позволяет выделить основные подходы к данному феномену:

1. *Психологический подход* к изучению психологической безопасности фокусируется на чувствах, мыслях, эмоциях, поведении и взаимоотношении субъектов. Главные аспекты включают в себя психологическую устойчивость, стратегии преодоления стресса и развитие психологических механизмов защиты. Они способствуют выявлению внутренних ресурсов и формированию стратегий, сохраняющих психологическую устойчивость и адаптивность человека к различным жизненным ситуациям.

Роль психологической безопасности в межэтническом взаимодействии:

- психологическая безопасность обеспечивает основу для открытого и конструктивного диалога между представителями разных этнических групп;
- снижает уровень тревожности, предубеждений и конфликтогенности в межэтнических отношениях;
- способствует созданию условий для взаимопонимания, сотрудничества и взаимного уважения.

Факторы, влияющие на психологическую безопасность:

- исторический контекст межэтнических отношений,
- социально-экономические условия,
- культурные особенности и традиции,
- политика государства в области межэтнического взаимодействия,
- личный опыт и стереотипы индивидов.

Для устойчивости межэтнической безопасности необходимо:

- развитие межкультурной компетентности и толерантности. Это позволяет преодолевать стереотипы, предубеждения и страх перед «чужой» культурой;
- формирование атмосферы доверия, открытости и взаимопонимания. Люди должны чувствовать, что их ценности, традиции и особенности будут приняты и уважаемы;
- поддержка культурного разнообразия и диалога. Необходимо создавать возможности для конструктивного обмена мнениями, опытом и традициями между представителями разных этнических групп;
- развитие институтов, обеспечивающих защиту прав и равные возможности для всех. Законодательство, система образования, СМИ и другие социальные институты должны способствовать укреплению межэтнического взаимопонимания.

Г. В. Грачев размышляет о том, что психологическая безопасность – состояние защищенности психики от воздействия многообразных инфор-

мационных факторов, препятствующих или затрудняющих формирование и функционирование адекватной информационно-ориентированной основы социального поведения человека и в целом жизнедеятельности в современном обществе, а также адекватной системы его субъективных (личностных, субъективно-личностных) отношений к окружающему миру и к самому себе [2].

В. Д. Анасов выделяет три аспекта гарантии психологической безопасности: личностный, аспект среды и аспект защищенности. Первый и второй аспекты самые важные. Личностный аспект – это отклик людей на негативную обстановку. Условия жизни для соответствия психологической безопасности должны быть приятными и комфортными. Защищенность – это совокупность способов защиты человека в неблагоприятных и кризисных жизненных ситуациях [3].

2. *Социологический подход*

Анализ социальных интеракций и взаимодействий помогает понять, как формируется общественное чувство безопасности. Изучение социальных групп, институтов и культурных особенностей позволяет выявлять ключевые факторы, способствующие или препятствующие психологической безопасности.

3. *Политический подход*

Изучение политических процессов и принятие решений на уровне государства важны для обеспечения стабильности и безопасности общества. Политические институты, международные отношения и стратегии безопасности играют решающую роль в формировании психологической безопасности [5].

Современный взгляд на феномен психологической безопасности требует комплексного анализа, учитывающего психологические, социологические, политические и культурные аспекты. Только взаимодействие различных научных подходов позволяет оценить и сохранить устойчивость межэтнической безопасности в многонациональном регионе [1].

Список литературы

1. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании: монография / И. А. Баева. – СПб.: Союз, 2002. – 271 с.

2. Грачев, Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты / Г. В. Грачев. – М.: Изд-во РАГС, 1998. – 125 с

3. Анасов, В. Д. Исходные посылки проблематики информационно-психологической безопасности / В. Д. Анасов, В. Е. Лепский // Проблемы информационно-психологической безопасности. – М.: Ин-т психологии РАН, 1996. – С. 7–11.

4. Психологическая безопасность личности: учебник и практикум для вузов / А. И. Донцов, Ю. П. Зинченко, О. Ю. Зотова, Е. Б. Перелыгина. – М.: Юрайт, 2024. – 32 с.

5. Молокоедов, А. В. Теоретико-методологические подходы к пониманию понятия «безопасность» / А. В. Молокоедов // European science. – 2016. – № 9. – С. 40–45.

УДК 37-02

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИКИ СОТРУДНИЧЕСТВА И ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЬЮТОРА

А. В. Чупрова
Научный руководитель Е. А. Биркун
Сибирский федеральный университет (Россия)

Трудности современных учеников в процессе обучения часто связаны с их боязнью высказывать свое мнение, отвечать на уроке перед классом. Страх допустить ошибку, сказать что-то неправильно, получить насмешки одноклассников и плохую оценку от учителя снижает учебную активность школьников. Умение говорить правильно, убедительно и выразительно развивается в процессе многократных упражнений. Ограниченность учебного времени препятствует развитию вербальных навыков, снижает эффективность учебного процесса.

Школьные оценки не всегда представляют собой реальный, объективный показатель знаний ученика. Ценность результата зависит от того, какими усилиями он достигается, сколько времени и стараний потрачено. Кто-то усердно учит правила правописания слов по русскому языку, читает учебник и словари и благодаря этому пишет диктант на «отлично». А другой бездумно, не изучая правил, списывает или пользуется помощью телефона и тоже получает хорошую оценку, но остается без знаний.

Для того чтобы процесс обучения был простым, интересным и полезным, учащиеся обращаются за помощью тьютора. Тьютор помогает найти корень проблемы, выявить запрос и помочь тьюторанту. При этом успешно используются технология проблемного обучения и педагогика сотрудничества.

Современное образование меняется, делается акцент на индивидуальных потребностях и психологических возможностях ученика. Каждый человек уникален, он способен увлеченно осваивать то, что для него интересно и понятно. В современной школе учащимся предоставляется возможность выбирать свой собственный путь обучения, индивидуальные приемы, способы и средства освоения учебного материала. В разработке и реализации индивидуальных образовательных маршрутов детям помогает тьютор.

Тьютор – это помощник и гид в образовательном процессе. Он работает с конкретным учеником и его семьей, диагностирует интересы и способности, определяет цели и потребности ученика в образовании. Вместе с учеником тьютор создает индивидуальный план обучения, направленный на достижение желаемых результатов. Тьютор сопровождает ученика в учебном процессе, открывая новые возможности и помогая преодолевать

© Чупрова А. В., 2025

трудности. Тьютор находит и применяет различные образовательные ресурсы, в том числе и цифровые, для удовлетворения познавательных потребностей ученика.

Тьютор помогает каждому ученику раскрыть свой потенциал и выбрать профессию, которая отвечает его интересам и способностям.

Т. М. Ковалева отмечает, что в настоящее время профессия «тьютор» быстро завоевывает популярность, становится весьма востребованной, а само тьюторство воспринимается как тренд развития современного образования [1].

Тьютор – педагог, специалист в вопросах воспитания и обучения. Для него важно знать и оптимально использовать современные педагогические технологии, эффективные методы, приемы обучения, способы организации образовательной среды [2].

Концепция гуманистического образования ориентирует педагогов на идеи и приемы педагогики сотрудничества. Эта технология позволяет ученикам чувствовать себя на уроках комфортно, спокойно, быть эмоционально раскованными. Задачей педагога является создание благоприятной среды, обеспечение условий поддержки и взаимного доверия. Важно поощрять детей за их успехи и достижения, инициативность и креативность [3].

Эффективной образовательной технологией для развития учебной саморегуляции, применимой на различных уровнях образования, является проблемное обучение, разработанное В. В. Давыдовым, С. А. Мухиной и А. В. Хуторским. Эта технология способствует самостоятельной учебной деятельности учащихся, активному поиску знаний, стимулирует инициативу, самостоятельность и творческий подход к процессу познания. Психологический механизм, который активизирует самостоятельный поиск, заключается в осознании учащимися противоречия между тем, что они уже знают, и тем, что необходимо узнать для решения поставленной задачи.

Методы проблемного обучения включают проблемное изложение, эвристический и исследовательский подходы. В процессе решения проблемных задач у школьников развиваются навыки анализа условий, выявления компонентов проблемы, поиска информации, формулирования гипотез и составления планов для решения задач. Таким образом, проблемное обучение не только способствует усвоению знаний, но и развивает критическое мышление и самостоятельность учащихся.

Таким образом, можно утверждать, что в современной отечественной психолого-педагогической науке существует достаточный теоретический и практический материал, который позволяет реализовать новые тенденции, заложенные в последних федеральных государственных образовательных стандартах. Это предоставляет широкие возможности для внедрения субъектно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов, активного использования педагогики сотрудничества и проблемного обучения на уроках и во внеклассной работе при активном участии тьютора.

Список литературы

1. Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева, Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю. [и др.]. М. – Тверь: СФК-офис, 2019. – 246 с.

2. Современные педагогические технологии // kp-muk1.edu.yar.ru: [сайт]. – URL: https://kp-muk1.edu.yar.ru/metodicheskie_rekomendatsii/ sovremennie_pedagogicheskie_tehnologii.html (дата обращения: 30.10.2024).

3. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: учеб. пособие для вузов / В. В. Давыдов. – М.: Академия, 2004. – 288 с.

4. Кисова, В. В. О некоторых психологических аспектах современной российской системы образования / В. В. Кисова, Ю. А. Кузнецов, А. В. Семенов // Вестник ННГУ. – 2013. – № 5-2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-psihologicheskih-aspektah-sovremennoy-rossiyskoy-sistemy-obrazovaniya (дата обращения: 30.10.2024).

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ ФЕНОМЕНОВ СТУДЕНЧЕСТВА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА КАК ПРИЧИННОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

А. Ю. Шадрина, О. В. Волкова
Сибирский федеральный университет (Россия)

Развитие личности во все времена зависело от множества факторов. Одним из ведущих, по данным анализа психологических, педагогических, философских, социологических, экологических исследований, является среда. Человек «вступает в общение с природой не иначе как через среду, и в зависимости от этого среда становится важнейшим фактором, определяющим и устанавливающим поведение человека» [1]. Позиция Льва Семеновича о становлении личности в условиях воздействия среды во многом объясняет феномены развития человека и является основополагающей во взглядах на образовательную среду, как фактор влияния в онтогенезе. В культурно-историческом подходе ранее накопленный человеком и человечеством опыт интегрируется в жизни каждого индивида в том виде и в том качестве, которое определяется влиянием значимых предметов, наполняющих окружающую среду. Культурно-историческое значение стимулов, применяемых в процессе воспитания и научения человека с целью формирования правильных условных рефлексов, становится неким ориентиром для наполнения образовательной среды человека.

На сегодняшний день образовательная среда описана достаточно большим количеством классификаций и типологий. В частности, согласно Т. Б. Бережновой, образовательную среду можно классифицировать как стимулирующую, информационную и экологическую. Гуманистическая парадигма придерживается стимулирующей среды, тем самым предполагая активность и самостоятельную деятельность обучающегося посредством создания определенных стимулов. Функционал информационной среды способствует передаче значимых ценностей и традиций из поколения в поколение при помощи коммуникации. Экологическая среда зависима от психофизиологических характеристик человека как представителя определенной культуры и подразумевает адаптационную функцию в понимании географических условий [2].

Ученый-исследователь А. И. Артюхина рассматривает образовательную среду с точки зрения педагогического функционала и вида образовательного учреждения. Педагогические функции в некотором понимании дробят конгломерат образовательной среды на дидактическую, педагогическую, воспитательную, личностно-развивающую и образовательную

© Шадрина А. Ю., Волкова О. В., 2025

среды. Виды образовательных учреждений, имеющие присущую конкретно им образовательную среду: дошкольный учреждения, школы, колледжи, вузы и др. [3].

При рассмотрении классификации образовательной среды по виду образовательного учреждения становится очевидна прямая взаимосвязь специфики среды и возрастного аспекта обучающихся, что предполагает взаимосвязь возрастных особенностей развития субъектов образовательного процесса и критериев образовательной среды, в которой они находятся.

Образовательная среда любого типа учреждений предъявляет особые требования к функционалу субъектов соответствующего онтогенетического периода. В частности, достаточно высокие требования со стороны психологической гибкости и физиологической устойчивости предъявляются к представителям образовательной среды вуза – студентам. Как правило, период студенчества приходится на границы поздней юности и ранней взрослости, что предполагает переходные характеристики данных этапов: в эту фазу развития человек достигает максимальных результатов в психологической, биологической и социальной сфере [4].

Учеба в вузе, направленная на получение профессионального образования, становится аспектом, объединяющим студенчество в социально-психологическую категорию населения. Множественные метаморфозы, происходящие у человека в этот период, наблюдаются в мотивационной, ценностно-ориентированной, нравственной, эмоционально-волевой, когнитивной и других сферах личности.

Усиление сознательных мотивов поведения (недостаточность развития которых отмечается у старшеклассников [5]), а также таких качеств, как решительность, самостоятельность, целеустремленность, настойчивость, инициативность, становится неотъемлемым комплексом характеристик, присущим студенту как представителю образовательной среды вуза. Быстрота реакций на заданные образовательной средой стимулы, восприимчивость сенсорных систем, гибкость психомоторики, активность памяти, внимания и других когнитивных функций и другие психофизиологические особенности развития на данном возрастном этапе обеспечивают человеку возможность качественной адаптации при вступлении в социально-психологическую категорию студенчества и продуктивного функционирования в дальнейшем в условиях образовательной среды вуза.

Как отмечает Н. И. Кобзева, в силу возрастных особенностей показатели интеллектуального, психологического и физического развития у студентов достигают оптимального состояния [6], одновременно возникает искаженное представление, что подобная ситуация личностного роста будет сохраняться на протяжении дальнейшей жизни индивида, тем самым порождая сложности формирования и становления устойчивых черт личности. Согласно мнению круга специалистов, изучающих вопросы возрастной психологии [1; 4; 7], в период студенчества наблюдается недостаточная саморегуляция поведения, что в отдельных случаях может повлечь безосновательный риск и неспособность оценить возможный результат

собственных действий, что грозит потерей контроля над ситуацией. Данный фактор готовит благоприятную почву для развития такого состояния, как выученная беспомощность.

Под термином «выученная беспомощность» исследователи понимают изменения в эмоциональной, мотивационной, когнитивной, волевой сферах личности, возникающие на фоне воздействия неподконтрольных человеку событий, имеющие тенденции к генерализации [8]. О. В. Волкова в исследованиях генеза выученной беспомощности отмечает, что формирование такого состояния возможно на любом этапе жизни, но, как правило, предпосылки для его возникновения появляются еще в детском возрасте [9]. При этом на каждом возрастном этапе существуют риски возникновения выученной беспомощности через нарушения в специфических для возраста личностных сферах. К числу факторов формирования выученной беспомощности относят следующее: субъективный опыт переживания неблагоприятных ситуаций, пример беспомощного поведения со стороны взрослых, гиперопека родителей, ведущая к снижению или отсутствию самостоятельности ребенка [10]. Данные факты указывают на то, что уже в детском возрасте целесообразно организовывать профилактическую работу, направленную на снижение риска возникновения выученной беспомощности путем предоставления детям возможности находить себя в интересующих видах деятельности, создания ситуаций самостоятельного выбора, ознакомления с окружающей реальностью и накопления личного опыта. Прохождение каждого возрастного этапа с самого рождения становится смыслообразующим и фундаментальным для достижения следующей ступени развития [11].

Говоря о студенчестве как этапе развития личности, важно отметить, что данный период в некоторой степени становится кризисным, находясь на стыке позднего юношества и ранней взрослости, тем самым провоцируя риски формирования выученной беспомощности. Э. Эриксон определяет возраст 20 лет как кризис идентичности, в основе которого лежит идентификация и самоопределение с учетом социально-личностных предпочтений. В случае возникновения препятствий в ходе прохождения данного кризиса у человека может сформироваться идентичность, не соответствующая нормам, для которой характерны такие проявления, как: избегание близких межличностных взаимоотношений, разлом временных представлений в формировании жизненных планов, страх взросления и ожидаемых на фоне этого перемен, неспособность активизации личностного потенциала и внутренних ресурсов в преодолении жизненных трудностей, отсутствие направленного фокуса внимания в определении ведущих целей в жизнедеятельности, снижение творческих способностей, а также риск формирования «негативной» идентичности, влекущий отказ от самоопределения и приверженность негативным образам действия.

Теоретико-методологический анализ современных психологических исследований позволяет сделать вывод о высокой значимости влияния среды в период студенчества и его определяющей роли для благоприятно-

го прохождения кризиса идентичности, способствующего становлению психологически зрелой и здоровой личности индивида. У человека на данном этапе окончательно формируются ценностно-ориентированные представления, что позволяет активно использовать механизмы культурной преемственности с сохранением культурной самобытности идеи образования. Одновременно, как отмечают исследователи, культура и психология сегодняшнего студенчества ставит под угрозу моральные принципы и порядочность современной молодежи [4].

Высшая школа предъявляет к молодым людям достаточно серьезные требования, ключевым среди которых является самостоятельность. Образовательное пространство студенческой среды, так или иначе, оказывает влияние на будущих профессионалов, что в дальнейшем находит отражение не только в профессиональном труде, но и в жизнедеятельности в целом. Самостоятельность является антагонистом состояния выученной беспомощности [12], и для достижения оптимума, способствующего дальнейшей эффективной самореализации студента за пределами образовательного учреждения, в ходе становления личности будущего профессионала данное качество необходимо развивать и усиливать.

Таким образом, образовательная среда является той совокупностью условий, которая обеспечивает функционирование образовательного процесса. В образовательной среде вуза субъектами образовательного процесса являются студенты. Как социальную категорию населения, их объединяют учеба, единые цели и мотивы. Обучение в вузе становится для большинства студентов судьбоносным, и то, каким человек выйдет за пределы образовательного учреждения, напрямую зависит от влияния на него образовательной среды на протяжении всех лет обучения. Профессионально и личностно важное качество человека – самостоятельность. Разные факторы в процессе становления личности способствуют развитию ее антагониста – выученной беспомощности, качества, препятствующего полноценному функционированию личности в социуме. Образовательная среда не является исключением и определенными аспектами способствует формированию или укреплению выученно-беспомощного состояния. Данное обстоятельство указывает на необходимость выявления факторов риска возникновения выученной беспомощности у студентов в образовательной среде вуза и предупреждение хронизации этого состояния, чему предполагается посвятить дальнейшие этапы исследования.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: АСТ, 2010. – 671 с.

2. Бережнова, Д. Б. Организация образовательной среды на основе источников фонового знания: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Бережнова Диана Борисовна. – Краснодар, 2003. – 206 с.

3. Артюхина, А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образова-

тельной среды медицинского университета): 13.00.08: дис. … д-ра пед. наук / Артюхина Александра Ивановна. – Волгоград, 2007. – 377 с.

4. Гусейнов, Р. Д. Психологические особенности современного студенчества / Р. Д. Гусейнов, И. С. Гусейнова, Э. А. Пирмагомедова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-3. – С. 250–254.

5. Сорокоумова, Е. А. Особенности личностного развития студентов в высшей школе / Е. А. Сорокоумова, В. Г. Катанова // Известия Самарского научного центра РАН. – 2015. – Т. 17, № 1-3. – С. 662–665.

6. Кобзева, Н. И. Возрастной и социально-психологический портрет современного студента образовательного процесса вуза / Н. И. Кобзева // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2011. – № 4. – С. 48.

7. Зимняя, И. А. Оценка сформированности социальной компетентности студентов в структуре единой социально-профессиональной системы / И. А. Зимняя, Т. С. Серова, В. Н. Стегний // Вестник Перм. гос. техн. ун-та. Социально-экономические науки. – 2009. – № 4. – С. 91–101.

8. Seligman M.E.P. Helplessness: On depression, development, and death / Seligman M.E.P. − San Francisco: Freeman, 1975. − 273 p.

9. Волкова, О. В. Выученная беспомощность: технология исследования генеза / О. В. Волкова. – Новосибирск: СО РАН, 2018. – 229 с.

10. Современные риски у студенческой молодежи и их истоки в онтогенезе / А. Ю. Шадрина, А. В. Рупека, О. В. Волкова, О. А. Цветкова // Интеграция медицинского и фармацевтического образования, науки и практики: сб. статей I Междунар. научн.-пед. форума, посвященного 80-летию ФГБОУ ВО КрасГМУ им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России, Красноярск, 2–4 февраля 2022 г. / гл. ред. И. А. Соловьева. – Красноярск, 2022. – С. 388–392.

11. Ермаков, С. А. Жизненные ценности и смыслы возрастной периодизации человека / С. А. Ермаков, О. П. Кашина // Вестник Омск. гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования. – 2018. – № 3 (20). – С. 19–23.

12. Яковлева, Ю. В. Феномен самостоятельности (на материале юношеского возраста) / Ю. В. Яковлева // Вестник Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14, № 5. – С. 161–165.

УДК 159.9.072

ОСОБЕННОСТИ ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ОЧНО И С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

М. А. Шестова, В. Н. Шляпников
Московский институт психоанализа (Россия)

Стремительное развитие информационных технологий и их распространение на все сферы нашей жизни, в особенности на сферы образования и культуры, ставит задачу изучения особенностей функционирования психических процессов в условиях нарастающей цифровой трансформации общества. Волевая регуляция занимает одно из центральных мест в психологической науке и изучается в контексте ведущих видов деятельности: учебной, профессиональной или трудовой. Волевая регуляция определяется отечественными (С. Л. Рубинштейн, В. А. Иванников, К. А. Абульханова-Славская и др.) и зарубежными психологами (Х. Хекхаузен, Ю. Куль и др.) как метарегулятивный или высший регулятивный процесс (регулирующий все другие психические процессы), отличающийся произвольностью, направленностью на достижение поставленных целей и способствующий преодолению препятствий, возникающих на пути к цели [1; 2]. Волевая регуляция способствует разрешению конфликта, который, в терминах В. В. Петухова, возникает между более низкими уровнями развития личности – природным и социальным субъектом и более высоким уровнем – уровнем культурного субъекта. Согласно В. А. Иванникову, ключевым механизмом, позволяющим овладеть собственным поведением и разрешить сложившийся конфликт, является трансформация смысла действия [3].

Постановка проблемы: обзор исследований показал, что особенности волевой регуляции студентов достаточно хорошо изучены как в отечественной, так и в зарубежной психологии [3; 4]. Однако большинство исследований посвящено изучению студентов, обучающихся в классической очной форме, в то время как новые форматы образования остаются практически неизученными. Исключение составляет ряд исследований, проводившихся в период пандемии COVID-19, но они просвещены изучению адаптации студентов к дистанционному обучению в кризисный период [5]. Вместе с тем сегодня дистанционные образовательные технологии (далее – ДОТ) в высшем и дополнительном образовании набирают все большую популярность среди молодежи и людей более старшего возраста. В связи с этим встает задача изучения психологических особенностей студентов и слушателей, обучающихся с применением ДОТ. В частности, поскольку дистанционное образование предъявляет повышенные требования к само-

© Шестова М. А., Шляпников В. Н., 2025

организации учебной деятельности учащихся, особый интерес представляет изучение особенностей волевой регуляции студентов, обучающихся с применением ДОТ, по сравнению со студентами, обучающимися очно. Обзор публикаций показывает, что подобного рода исследования практически не представлены в психологической литературе. Однако изучение особенностей волевой регуляции у студентов очной и дистанционной формы обучения является крайне актуальным в связи с большой прикладной и практической значимостью исследовательских результатов, которые могут быть применены при разработке учебных планов и образовательных курсов в школах и вузах, при планировании студентом собственного образовательного трека, для разработки коррекционно-развивающих и тренинговых программ для студентов, обучающихся очно и с применением дистанционных образовательных технологий.

Цель исследования: выявить различия в волевой регуляции у студентов очного отделения и обучающихся с применением ДОТ.

Гипотеза: волевая регуляция студентов, обучающихся очно и с применением ДОТ, – различается.

Метод. Схема исследования: с целью проверки выдвинутой гипотезы сравнивались студенты Московского института психоанализа (далее – МИП), обучающиеся в очном формате и с применением ДОТ по направлениям: «Психология» 37.03.01; 37.04.01 и «Клиническая психология» 37.05.01. Исследование среди студентов очной формы проводилось на базе МИП в групповом формате, участники заполняли печатные формы опросников, а студенты, обучающиеся с применением ДОТ, получали ссылку на прохождение исследования через куратора группы, таким образом, обеспечивалась репрезентативность выборки. Участие в исследовании носило добровольный характер и не предполагало денежной или какой-либо другой компенсации. Все респонденты были проинформированы о целях исследования и выразили свое согласие на участие.

Характеристика выборки: в исследовании приняло участие 698 человек, из них 302 студента, обучающихся с применением ДОТ, и 396 студентов очного отделения. Выборка включает 89,3 % женщин и 10,7 % мужчин в возрасте от 18 до 37 лет. Средний возраст студентов, обучающихся на очной форме, – 22,7, а студентов, обучающихся с применением ДОТ, – 35,0. Сбор данных для исследования проводился в период с февраля по май 2024 года.

Для измерения волевой регуляции студентов в исследовании применялись следующие психодиагностические методики:

1. «Контроль за действием при планировании» Ю. Куля в апробации С. А. Шапкина [6]. Данная методика разработана в рамках теории контроля за действием Ю. Куля и измеряет два типа волевой регуляции: ориентация на действие, то есть склонность к саморегуляции, и ориентация на состояние, то есть склонность к самоконтролю. В данной работе использовался только показатель склонности к саморегуляции.

2. «Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» в разработке Г. С. Никифорова, В. К. Васильева, С. В. Фирсовой [7]. Опросник разработан для изучения самоконтроля, понимаемого как функция соответствия психических процессов и деятельности субъекта, с одной стороны, и требований, предъявляемых обществом или самим субъектом – с другой.

3. Модифицированный вариант шкалы самооценки Дембо – Рубинштейн, разработанный В. А. Иванниковым и Е. В. Эйдманом [8]. Методика позволяет измерять структуру и выраженность таких качеств личности, которые традиционно относятся к волевым, например, ответственный, целеустремленный, упорный, смелый и т. п.

Результаты: анализ данных выполнялся с помощью пакета IBM SPSS v. 27. Для проверки гипотезы исследования применялся коэффициент Т-Стьюдента для независимых выборок. Результаты представлены в таблице.

Таблица

Результаты сравнения волевой регуляции по Т-критерию Стьюдента для студентов очного отделения и обучающихся с применением ДОТ

Переменная	ДОТ		Очная форма		Тест Стьюдента	
	M	SD	M	SD	t	p
Шкала контроля за действием	5,57	2,96	4,88	2,70	3,23	0,00
Эмоциональный самоконтроль	13,63	3,02	12,97	3,36	2,65	0,01
Поведенческий самоконтроль	16,91	3,72	16,20	3,75	2,50	0,01
Социальный самоконтроль	15,72	3,44	14,94	3,98	2,73	0,01
Самооценка волевых качеств	74,63	10,51	72,55	10,84	2,54	0,01

Как показывают результаты анализа, студенты, обучающиеся с применением ДОТ, демонстрируют статистически достоверно более высокие показатели по всем компонентам волевой регуляции, чем студенты, обучающиеся на очном отделении. Студенты очной формы в меньшей степени ориентированы на саморегуляцию, то есть на возможность самоуправления на уровне конкретного действия, их автономия мала, а поставленные цели не соответствуют истинным желаниям и потребностям, им сложнее поддерживать самомотивацию в условиях рутинной или неинтересной работы. Студенты, обучающиеся в классе, в меньшей степени способны управлять собой при выполнении деятельности, меньше контролируют себя при межличностном взаимодействии и в меньшей степени подвергают контролю свои эмоциональные состояния, а значит, в меньшей степени способны разрешать конфликт и обеспечивать соответствие собственных психических процессов, текущей деятельности и предъявляемых требований. Студены очного отделения ниже оценивают свои волевые качества, то есть в меньшей степени считают себя ответственными, организованными, смелыми или целеустремленными.

Обсуждение результатов: гипотеза исследования принимается, а специфика данных результатов может быть объяснена несколькими фак-

торами. Во-первых, добровольным и осознанным выбором студентом формы обучения. Студенты, выбирающие дистанционный формат, сознательно идут на риски, связанные с обучением в данном формате: в первую очередь это необходимость самостоятельного планирования и выделения времени на обучение наряду с работой или иными профессиональными занятиями, а также необходимость более развитого навыка преодоления отвлекающих от процесса обучения факторов. Во-вторых, полученные результаты могут быть объяснены фактором отсева: при обучении с применением ДОТ студенты, не обладающие достаточным для данного вида деятельности уровнем волевой регуляции, быстро отсеиваются (в первые месяцы обучения), тогда как в нашу выборку были включены студенты, которые уже успешно закрыли осеннюю сессию и перешли в следующий – весенний семестр 2023–2024 года обучения. В целом, по нашему мнению, различия особенностей воли между студентами очного и дистанционного форматов могут свидетельствовать о том, что обучение с применением ДОТ предъявляет повышенные требования к волевой регуляции студентов. Учащиеся дистанционного отделения оказываются лишены многих социальных регуляторов поведения, связанных с присутствием других людей: преподавателей, представителей администрации, одногруппников. Помимо этого, им часто не хватает четких пространственно-временных границ, регламентирующих учебную деятельность: расписание, учебные аудитории, кампус и пр. В этой ситуации им приходится самостоятельно организовывать свою деятельности и, главное, мотивировать себя к самостоятельным занятиям, что требует от них более эффективной волевой регуляции. По всей видимости, «безвольные» студенты просто не справляются с этой задачей и отсеиваются в самом начале обучения. В результате к концу первого курса остаются только самые «волевые» студенты, что мы и видим в нашем исследовании.

Ограничения исследования: стоит отметить достаточно существенную разницу в возрасте между студентами очной и дистанционной формы. Значимую роль возраста в развитии волевой регуляции подчеркивают Л. И Божович, В. И. Селиванов, А. В. Быков и другие отечественные психологи. Согласно концепции становления волевой регуляции в онтогенезе Т. И. Шульги, развитие воли не ограничивается детским возрастом, а продолжается вплоть до зрелого и позднего возрастов [9]. Несмотря на то, что многими исследователями отмечается значимый вклад возраста в развитие волевой регуляции, имеющиеся эмпирические результаты носят неоднородный характер, так, например, самооценка волевых показателей с возрастом от молодежных групп к зрелым снижается [10]. На примере специалистов с разным профессиональным стажем показано, что у специалистов с большим стажем поведенческий и эмоциональный самоконтроль ниже, чем у начинающих [12]. Напротив, исследования возрастной динамики волевой регуляции среди студентов показывают, что учащиеся 2 курса более высоко оценивают свои волевые качества, чем студенты 1 курса, также отмечается нелинейность изменений волевой регуляции от 1 курса к 5 и раз-

нонаправленность изменений оценок волевых качеств личности от 1 курса к 4: некоторые из показателей становятся выше, а другие, напротив, ниже [4], однако данные различия могут быть обусловлены динамикой образовательного процесса, так как отмечается наличие кризиса 3 курса, а не возрастом как таковым. В другом диссертационном исследовании показано, что кризисы, которые присутствуют на каждом этапе развития онтогенеза, меняют и перестраивают уровень волевой регуляции личности, в частности, в возрасте 20–30 лет становление волевой регуляции идет неравномерно, происходит постепенная интеграция компонентов волевой регуляции (мотивационно-побудительных, исполнительных и оценочно-результативных), что позволяет добиваться высоких результатов в разных жизненных сферах [2]. Приведенные выше результаты исследований подчеркивают важность изучения роли возраста в динамике развития волевой регуляции не отдельно, а с учетом уровня осмысленности жизни [3], социальной ситуации развития, пола и статуса человека в профессии [2].

Возвращаясь к результатам нашего исследования, стоит отметить, что представляется затруднительным дать однозначный ответ, насколько полученные в нашем исследовании результаты о различиях волевой регуляции у студентов очного и дистанционного отделений могут быть объяснены возрастом или социальными достижениями, которые имеют тенденцию накапливаться с возрастом, а не фактом выбора формы обучения. В целом, мы склонны объединить обе группы в одну возрастную категорию – молодежь, и в этом случае можно сделать вывод, что внутри данной возрастной категории существуют различия в показателях волевой регуляции у младшего и более старшего возраста, что соотносится с результатами предыдущих исследований: более развитой волевой регуляцией облают более старшие представители молодежи, у которых уже произошла интеграция компонентов волевой регуляции, хотя динамика этих изменений и является нелинейной [2; 4; 10].

Студенты более старшего возраста выбирают дистанционный формат обучения, что может быть связано, с одной стороны, с необходимостью совмещать работу, семью, творчество и другие сферы жизни с получением образования, при этом необходимость такого совмещения может быть существенной и неотъемлемой характеристикой студентов, выбирающих обучение с применением ДОТ; а с другой стороны, юность, в особенности возраст 24 года и старше, характеризуется необходимостью выбора жизненного пути, в этот период для человека свойственны постановка и достижение целей с опорой на волевые качества, имеющийся жизненный опыт личности и навыки преодоления трудных жизненных ситуаций, что способствует укреплению волевой регуляции и может быть фактором, определяющим выбор дистанционного формата обучения: студент понимает, что его волевой регуляции достаточно для успешного обучения, хотя воля сама по себе не является предиктором завершения обучения [12].

Вывод: полученные нами данные говорят в пользу более высокого уровня волевой регуляции у студентов, обучающихся с применением ДОТ, чем у студентов очной формы обучения.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-00982, https://rscf.ru/project/24-28-00982/.

Список литературы

1. Шляпников, В. Н. Воля: потерянное звено современной зарубежной психологии / В. Н. Шляпников // Экспериментальная психология. – 2022. – Т. 15, № 1. – С. 72–87.

2. Быков, А. В. Генезис волевой регуляции: автореф. дис. … д-ра псих. наук / А. В. Быков. – М., 2003. 43 с.

3. Иванников, В. А. Связь осмысленности жизни и способа контроля за действием с самооценками студентами волевых качеств / В. А. Иванников, А. Н. Гусев, Д. Д. Барабанов // Вестник Московского ун-та. Сер. 14: Психология. –2019. – № 2. – С. 27–44.

4. Барабанов, Д. Д. Развитие волевой регуляции студентов: автореф. дис. … канд. псих. наук. – М., 2015. – 35 с.

5. Hamdan, K. M., et al. University students' interaction, Internet self-efficacy, self-regulation and satisfaction with online education during pandemic crises of COVID-19 (SARS-CoV-2) // International Journal of Educational Management. –2021. – Vol. 35. No 3. – P. 713–725.

6. Шапкин, С. А. Экспериментальное изучение волевых процессов / С. А. Шапкин. – М.: Смысл, 1997. – 140 с.

7. Ильин, Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 288 с.

8. Иванников, В. А. Структура волевых качеств по данным самооценки / В. А. Иванников, Е. В. Эйдман // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11. – № 3. С. 39–49.

9. Шульга, Т. И. Некоторые итоги развития проблемы воли и волевой регуляции в исследованиях научной школы / Т. И. Шульга // Вестник Московского гос. обл. ун-та. Сер.: Психологические науки. – 2020. – № 1. – С. 8–21.

10. Гаврилина, И. В. Факторы влияния на оценки степени развития волевых качеств личности: автореф. дис. … канд. псих. наук / И. В. Гаврилина. – М., 2010. – 30 с.

11. Шляпников, В. Н. Динамика волевой регуляции в процессе профессиональной адаптации молодых специалистов / В. Н. Шляпников // Вестник Московского ун-та. Сер. 14: Психология. – 2007. – № 4. – С. 75–83.

12. Delnoij et al. Predicting completion: The road to informed study decisions in higher online education // Frontiers in Education. – 2021. – Vol. 6. – P. 668922. DOI: 10.3389/feduc.2021.668922 (Accessed: 21.07.2024).

УДК 159.9

ПРОГРАММА ГРУППОВЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОНСУЛЬТАЦИЙ ПО РАЗВИТИЮ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У МЕНЕДЖЕРОВ ПО МАРКЕТИНГУ

Е. Г. Яцко
Научный руководитель М. В. Сафонова
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (Россия)

«Стрессоустойчивость – это способность человека справляться с различными стрессовыми ситуациями, сохраняя при этом свою эмоциональную и физическую устойчивость» [3].

Эта качественная черта является важной для успешной адаптации к изменяющимся условиям жизни, работы или встречающимся трудностям. Люди со стрессоустойчивостью лучше могут контролировать свои эмоции, остаются продуктивными в условиях давления, обладают гибкостью мышления и способностью искать решения в сложных ситуациях. Это качество также снижает вероятность развития психологических проблем, таких как депрессия, тревожность или выгорание. Стрессоустойчивость помогает человеку сохранять здоровье, улучшает качество его жизни и способствует гармоничным отношениям как в личной, так и в профессиональной сфере.

Ганс Селье описывал стресс как «неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование» [7].

Следует отметить, что факторы, вызывающие состояние стресса, принято называть «стрессорами», а совокупность изменений, происходящих в организме под действием стрессов, – общим адаптационным синдромом [2].

В науке под термином «стрессоустойчивость» также понимаются такие явления, как эмоциональная устойчивость, психологическая стойкость к стрессу, стресс-резистентность, фрустрационная толерантность и многие другие [5]. Рассмотрим эти понятия подробнее.

Эмоциональная устойчивость – это склонность к продолжительному переживанию одного и того же эмоционального состояния, а также склонность к переживанию эмоций определенного знака. В более широком смысле это понятие включает в себя процессы, характеризующие степень сохранности психических функций в состоянии эмоционального возбуждения, а также степень успешности выполняемой при этом деятельности [6].

Выделяют также понятие «психологическая устойчивость к стрессу» – это интегральный показатель, в котором отражаются результаты обучения

© Яцко Е. Г., 2025

и воспитания личности, а также опыт взаимодействия с окружающей средой [9].

Л. М. Митина, учитывая свойственную профессиональной деятельности напряженность, рассматривает стрессоустойчивость (фрустрационную толерантность) как профессионально значимое качество личности, как способность индивида противостоять сильным отрицательным эмоциональным воздействиям, вызывающим повышенную психическую напряженность [8].

В ходе анализа научной литературы мы рассмотрели подходы таких авторов, как Б. Х. Варданян, Б. А. Вяткин, С. Л. Макаренко, В. Д. Небылицин, Б. М. Теплов, М. И. Дьяченко, П. Б. Зильберман, Н. Д. Левитов, В. Л. Марищук, А. Г. Маклаков, Л. Мерфи, Р. Лазарус, С. Фолкман и др., и пришли к выводу, что отсутствует согласованное понимание стрессоустойчивости, соответственно, нет единого определения.

Будем придерживаться определения Б. Х. Варданян: стрессоустойчивость – свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами психической деятельности в эмоциогенной ситуации [1].

Высокий уровень стрессоустойчивости помогает людям лучше контролировать свои эмоции, оставаться продуктивными в условиях давления, сохранять гибкость мышления и способность находить решения в сложных ситуациях. Стрессоустойчивость важна как в личной, так и в профессиональной сфере.

В условиях жесткой рыночной конкуренции маркетологи имеют большое значение для организаций, так как они отвечают за продвижение услуг и товаров, а также за имидж компании, бренда. В связи с этим особый смысл для компаний приобретает задача сохранения компетентных специалистов, работающих в сфере маркетинга.

Менеджерам по маркетингу приходится соответствовать особенностям данной сферы, которая включает в себя быстрое реагирование на изменения, анализ огромного объема информации и обеспечение эффективных решений в условиях ограниченного времени. Данная профессия предполагает креативность и инновационный подход, а также интенсивную коммуникацию с разными людьми – от коллег до клиентов и контрагентов. Все это ведет к напряжению и разного рода нагрузкам: эмоциональным, интеллектуальным, психологическим и физическим.

Соответственно, маркетологам необходимы методы профилактики и способы справиться со стрессом, которые будут способствовать развитию стрессоустойчивости.

Проанализировав структурные компоненты стрессоустойчивости у разных авторов, таких как М. Ф. Секач, Ю. Н. Гурьянов, М. Шагиев и др., были выявлены критерии стрессоустойчивости:

1) мотивационный – степень удовлетворенности профессиональной деятельностью,

2) волевой – уровень самоконтроля, саморегуляции действий и приведения их в соответствии с требованиями ситуации,

3) эмоциональный – уровень стабильности эмоциональных проявлений,

4) когнитивный – уровень оценки требований ситуации и принятия ответственности на себя.

На основании данных критериев мы подобрали диагностический комплекс из шести методик: опросник ВСК-1 (Волевой самоконтроль личности) А. Г. Зверкова и Е. В. Эйдмана, методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях CISS» (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер, адаптированный вариант Т. А. Крюковой), методика мотивации профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана), анкета оценки нервно-психической устойчивости (НПУ) «Прогноз-2» (автор В. Ю. Рыбников), шкала психологического стресса PSM-25 (адаптирована Н. Е. Водопьяновой), методика «локус-контроля» Д. Роттера, модифицированная Е. Г. Ксенофонтовой.

В качестве формата психологической помощи было выбрано групповое консультирование – это эффективный формат, при котором клиенты, столкнувшиеся с общими жизненными трудностями, объединяются в группу под руководством психолога. В отличие от индивидуальной терапии, здесь фокус смещается на взаимодействие между участниками группы. В данном случае групповое консультирование позволяет обмениваться опытом, узнавать новые стратегии преодоления стресса и получать поддержку других.

По определению Р. Джордж и Т. Кристиани, групповое консультирование – «использование группового взаимодействия, чтобы облегчить самопонимание и индивидуальные изменения поведения» [4].

В связи с вышеизложенным мы провели исследование, в ходе которого была разработана программа групповых психологических консультаций для менеджеров по маркетингу.

Цель программы: развитие стрессоустойчивости менеджеров по маркетингу с помощью участия в групповом консультировании.

В исследовании принимали участие респонденты, занимающие должность маркетолога в организациях города Красноярска. Выборку исследования составляли мужчины и женщины возрастом от 25 до 45 лет. Общее количество респондентов составило 30 человек.

По результатам констатирующего эксперимента обнаружена группа менеджеров по маркетингу, которая составила 8 человек: 7 из них со средним и 1 с низким уровнем стрессоустойчивости, испытывающих потребность в ее развитии.

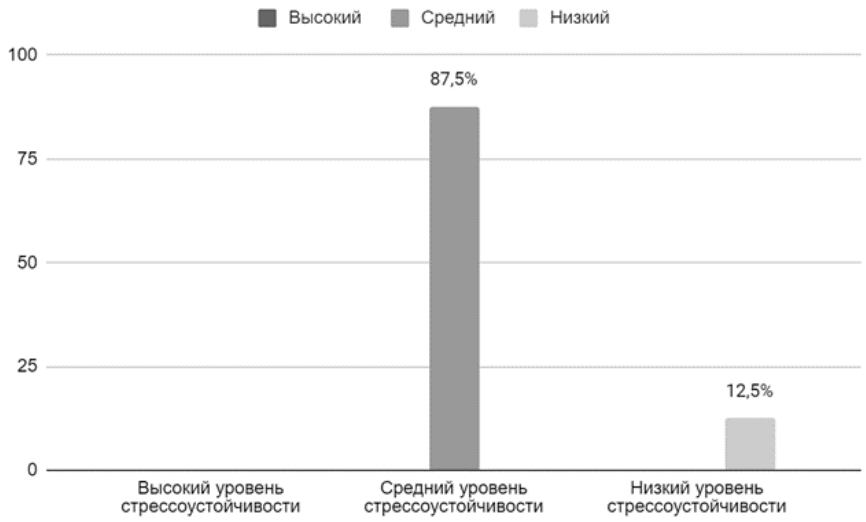


Рис. 1. Уровень стрессоустойчивости маркетологов в экспериментальной группе до формирующего эксперимента, распределение в %

Средний уровень стрессоустойчивости характеризует участников (87,5 %), как активных, работоспособных, частично довольных своей деятельностью, они умеют справляться с эмоциями, но в напряженных ситуациях могут ощущать растерянность и беспокойство. Они проявляют уверенность, но могут неожиданно терять стойкость. Иногда откладывают решение проблем, но все же способны вернуться к ним. Не всегда могут полагаться на свои силы, иногда перекладывают ответственность на других или на внешние факторы.

Низкий уровень, на котором находятся 12,5 % участников, говорит о слабой мотивации к работе, недостатке самостоятельности в решении задач и ответственности, сниженной активности и работоспособности при импульсивности и неустойчивости намерений, сложностях в контроле своих эмоциональных проявлений.

Для того чтобы участники смогли получить поддержку, поделиться своим опытом и познакомиться с опытом коллег, таких же менеджеров по маркетингу, разделить с ними свои эмоции, мысли, установки по поводу их профессиональной деятельности, было выбрано групповое консультирование, как наиболее эффективный способ развития стрессоустойчивости.

Программа состоит из 10 тематических встреч, которые охватывают различные техники развития стрессоустойчивости, включая когнитивные и поведенческие, нервно-мышечную релаксацию, работу с эмоциями и другие. Каждая встреча длилась 90 минут, встречи проходили два раза в неделю в течение пяти недель.

Таблица 1

Тематический план групповых консультаций

№	Тема консультации
Работа с установками	
11-4.	Работа с автоматическими мыслями, промежуточными и глубинными убеждениями: «СМЭР», «Падающая стрела»
Развитие навыков	
55.	Восстановление ресурса: упражнение «Пружинка», техника визуализации-релаксации «Возвращение»
66.	Понимание и управление эмоциями и поведением: упражнение «Я сегодня вот такой», «Эмоции и тело», «Оценка чувств», «Повседневные хлопоты»
77.	Коммуникация и сотрудничество: упражнение «Активное слушание», «Случилась такая история», «Влияние подтверждения»
88.	Целеполагание и мотивация: упражнение «Верстовые столбы моего будущего», «Мотивационное интервью», «SMART»
Завершение	
99.	Реструктуризация: «Когнитивная схема», упражнение «Технология изменения негативного представления о себе или долженствования», «Поведенческий эксперимент»
110	Устойчивость: ролевая игра «Говори громче», упражнение «Выгоды противоположных установок», составление копинг-карточек

Консультации строились по определенной структуре: первый этап – приветствие, проверка состояния участников и оглашение повестки дня, далее основной этап – выполнения техник и упражнений, завершающий этап отводился на сбор обратной связи и домашние задания.

Первая встреча была посвящена знакомству участников, а также созданию комфортной и безопасной обстановки для дальнейшего взаимодействия участников друг с другом. Был сформирован запрос каждого участника в рамках темы консультаций.

Со второй по четвертую встречу была проведена работа с убеждениями с помощью когнитивных техник.

С пятой по восьмую встречи участники погружались в процесс, который был направлен на развитие навыков визуализации-релаксации, эмоциональной саморегуляции, целеполагания, сотрудничества и мотивации.

На шестой встрече ярко проявилось сопротивление группы, многие из участников испытывали раздражение, демонстрировали закрытость,

а также проявлялся саботаж в выполнении домашних заданий. В ходе обсуждения сложившейся ситуации получилось проговорить все сложности и мотивировать участников на работу. Последующие встречи не вызвали никаких проблем и характеризовались более глубоким вовлечением.

Заключительные, девятую и десятую, встречи мы посвятили реструктуризации негативных убеждений и закреплению новых помогающих убеждений с помощью эмоциональной ролевой игры, поведенческого эксперимента и написания копинг-карточек.

Упражнения, которые отметили все участники и которые особенно повлияли на изменение восприятия стрессовых ситуаций, – это «Падающая стрела», техника визуализации-релаксации «Возвращение» и ролевая игра «Говори громче».

После проведения программы группового консультирования менеджеров по маркетингу был проведен повторный срез и проанализирована эффективность предложенной программы по развитию стрессоустойчивости.

По результатам формирующего эксперимента количество испытуемых, находящихся на высоком уровне стрессоустойчивости, увеличилось с 27,8 % до 44,4 %, в свою очередь, число испытуемых, имеющих иной уровень стрессоустойчивости, уменьшилось: с 44,4 % до 39,9 % – средний уровень и с 27,8 % до 16,7 % – низкий уровень.

Изменения зафиксированы и в повышении уровня мотивации и волевого компонента. Это означает, что менеджеры по маркетингу стали более удовлетворены своей работой и у них появилось осознание, каким образом они могут влиять на свое состояние и поведение в стрессовых ситуациях, а также видеть взаимосвязи в формировании своих реакций на стресс.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что реализованная программа может быть эффективной для развития стрессоустойчивости менеджеров по маркетингу, что подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

Список литературы

1. Варданян, Б. Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости / Б. Х. Варданян // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. – М.: Наука, 1983.

2. Вассерман, Л. И. Совладание со стрессом: теория и психодиагностика / Л. И. Вассерман, В. А. Абабков, Е. А. Трифонова; науч. ред. проф. Л. И. Вассерман. – СПб.: Речь, 2010. – 191 с.

3. Голева, И. В. Теоретический анализ проблемы стресса и взаимосвязь со стрессоустойчивостью / И. В. Голева, Л. В. Тузова // Вестник науки. – 2024. –№ 3 (72). – С. 408–416.

4. Джордж, Р. Консультирование: теория и практика / Р. Джордж, Т. Кристиани. – М.: Эксмо, 2002. – 448 с.

5. Михеева, А. В. Стрессоустойчивость: к проблеме определения / А. В. Михеева // Полилингвальность и транскультурные практики. – 2010. – № 2. – С. 82–27.

6. Питкевич, М. Ю. Способы оценки и повышения уровня стрессоустойчивости / М. Ю. Питкевич // Вестник Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Экология и безопасность жизнедеятельности. – 2013. – № 5. – С. 47–52.

7. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М., 2012. – 66 с.

8. Семенов, Д. С. Фрустрационная толерантность личности профессионала в условиях современного мегаполиса / Д. С. Семенов // Психологическая теория и практика – управлению: сб. научн. трудов / под ред. Б. Ю. Берзина, Э. Э. Сыманюк. – Екатеринбург: Уральский ин-т управления – филиал РАНХиГС, 2015. – С. 92–96.

9. Соловьев, М. Н. Психологическая устойчивость личности как фактор эффективного преодоления профессиональных стрессов / М. Н. Соловьев // Вестник Московского гос. обл. ун-та. – 2019. – № 3. – С. 41–55.

УДК 616.379-053.2:159.9

ROLE OF DIABETES-RELATED FACTORS ON DIABETES-RELATED QUALITY OF LIFE AMONG PEOPLE LIVING WITH DIABETES

W. Arshad, H. Jami, J. A. Malik
National Institute of Psychology, Quaid-i-Azam University (Pakistan)

According to International Diabetes Federation (2022), Pakistan was ranked first globally for scoring the highest relative diabetes prevalence rate of 30.8 percent in 2021, preceded by French Polynesia (25.2 %), and Kuwait (24.9 %). In Pakistan, 26.7% or approximately 33,000,000 of adult population suffers from diabetes in 2022. Diabetes is psychosomatic condition, both somatic and psychosocial aspects determine its prognosis, stress is a common cause of diabetes [5]. Pakistan being developing nation have non-operational policies [40] that make it susceptible to mortality from diabetes [12]. Therefore, psychosocial factors behind the Quality of Life (QOL) of people living with diabetes (PWD) need attention to plan management to control diabetes.

Diabetes also leads to psychosocial issues as within social interaction, PWD struggle with pressure and stigma from people around them [1]; [Bahar & Tanriverdi, 2018]. Diabetes stigma is perception of being excluded, discriminated, rejected, blamed and negatively labelled because of having diabetes [21], thus leads to discriminate the PWD group from other. On the other hand, diabetes stigma may also negatively impact social interactions. So, two best ways to proceed are: to empower PWD to address problems within their social contexts (i.e. cultivate resilience) and to empower others to support PWD.

Diabetes stigma is linked to higher diabetes distress and lowers QOL [7; 37]. Diabetes-related QOL is the overall health-related quality of life that refers to the diabetes care practices and satisfaction with diabetes management [19]. Diabetes distress refers to the negative feelings related to emotional burden, support, managing, and getting access to diabetes care that eventually lowers QOL [23]. Further, management self-efficacy is the confidence for having ability to control diabetes condition [31] and enhanced QOL [3].

According to Lazarus and Folkman (1988) theoretical framework, diabetes stigma can be an external stimulus, triggers the primary appraisal and may become threat for PWD. During secondary appraisal, evaluation of insufficient mental resources, educational health and illiteracy [5; 8] leads PWD towards diabetes distress [2]. PWD may use management self-efficacy as coping strategies and evaluate its impact on the outcome (QOL). However, there is a scarce of research related to diabetes stigma in Pakistan, Thus, the current study investigated diabetes stigma and its impact on the QOL in Pakistan. Further, there is need to do more research to address the psychological aspects and coping mechanisms of diabetes [21]. Hence, this research gap is filled in this study.

© Arshad W., Jami H., Malik J. A., 2025

Study followed cross-sectional quantitative research design and survey method (via questionnaires). Data has been taken from 300 PWD through convenience purposive and snowball sampling from Rawalpindi and Islamabad region and some of the data is also approached from hospitals. Inclusion criteria is the age ranges 18-60 years and have self-reported diagnoses, either type 1 or type 2 diabetes, however, any coexistence of neuropsychiatric comorbidity, neurological disorder or any cognitive impairment, gestational diabetes and chronic illness other than diabetes (like cancer, arthritis, asthma) were not included in this study. Most of the participants were female (56%) and having type 2 diabetes (85%).

Demographic sheet includes age, gender, socioeconomic status, diabetes type, monthly income, level of education, marital status, family system, complications due to diabetes, diabetes family history.

Kanden Institute Stigma Scale (KISS)

KISS developed by Tanaka et al. [35] used to assess diabetes stigma, having six subscales: Discordant-Enacted, Social-Enacted, Self-Enacted, Discordant-Perceived, Social-Perceived and Self-Perceived. It is a 4-point Likert scale (0 = *strongly disagree* to 3 = *strongly agree*) with no reverse coded item, and higher scores shows higher stigma. Alpha reliability of the overall scale was .91, .87 for Self-Enacted, .77 for Social-Enacted, .71 for Discordant-Enacted, .89 for Social-Perceived, .87 for Self-Perceived, .73 for Discordant-Perceived [35].

Diabetes Quality of Life Brief Clinical Inventory (DQOL-BCI)

DQOL-BCI developed by Burroughs et al. [15], its Urdu translated version by Haider et al. [19] is used in study. It has two subscales consisting of 15 items each: Satisfaction Domain (SD) and Self-Care Domain (SCD). It is a 5-point Likert scale, where SD has 1 = *very satisfied* to 5 = *very dissatisfied* and SCD has 1 = *never* to 5 = *all times*. All items are reverse coded and alpha reliability is .81. For scoring, each domain is calculated individually, by assessing the mean of each domain. Higher scores show higher satisfaction with diabetes control and higher self-reported diabetes care actions [19].

Diabetes Distress Scale (DDS-17)

DDS-17 is developed by Polonsky et al. [29], its Urdu translated version by Awan et al. (2014) was modified in this study. It consists of four subscales and 17 items: Emotional Burden, Physician Distress, Regimens Distress, and Interpersonal Distress. It has a 6-point rating scale (1 = *not a problem* to 6 = *very serious problem*). It has no reverse coded item and is scored by adding together and then divided by the total number of elements. Higher scores show higher distress. Alpha reliability of scale and its subscales is greater than .87 [29].

Diabetes Management Self-Efficacy Scale (DMSES)

DMSES developed by Jaap Van Der Bijl et al. (1999), Urdu translated version by Riaz et al. [32] is used. It consists of 20 Items, on 11-point rating scale from 0 to 10, 0 = *cannot do at all* to 10 = *certain can do*. It consists of four subscales: Nutrition, Blood Sugar and Foot Check, Weight and Physical Activity, and Medical Treatment. It is a summating rating scale, where total score can be

determined by adding together the 20 individual Items. There is no reverse coded item, higher scores shows higher self-efficacy. Total Cronbach's alpha was .86, Nutrition was .91; Physical Activity and Weight subscale was .78; Medical Treatment .83; and Blood Sugar and Foot Checks was .84 [32].

Data was taken from the general population and hospitals. Permission was taken from the respective authorities of hospitals. Procedure throughout adhered to ethical principles including briefing the purpose of study, informed consent, confidentiality. Participants were thanked for their cooperation at data completion. In case of any discomfort, participants were referred to the NIP Counselling Center at QAU Islamabad.

Table 1

Correlation between Diabetes Stigma, Satisfaction Domain of QOL, Self-Care Domain of QOL, Diabetes Distress, and Management Self-Efficacy (N = 300)

	Variables	1	2	3	4	5
1	Diabetes Stigma	-				
2	QOL (Satisfaction)	-.50**	-			
3	QOL (Self-Care)	-.47**	.55**	-		
4	Diabetes Distress	.58**	-.61**	-.62**	-	
5	Management Self-Efficacy	-.08	.38**	.25**	-.32**	-

*$p < .05$. **$p < .01$.

Table 1 demonstrates the relationship trends between all the study variables. Diabetes stigma shows significantly negative correlation with satisfaction and self-care domain of QOL while a significant positive with diabetes distress. Whereas diabetes stigma has a non-significant correlation with management self-efficacy. Satisfaction domain of QOL has significantly positive correlation with management self-efficacy, while significantly negative with diabetes distress. Self-care domain of QOL shows significant negative relation with diabetes distress and significant positive with management self-efficacy.

Multiple Hierarchical Regression

Multiple hierarchical regression was used to examine the variance explained by study variables to the QOL satisfaction and self-care domain among PWD.

Table 2

Multiple Hierarchical Regression for Predicting Satisfaction Domain of QOL (N = 300)

Variables	*B*	95% *CI* for *B*		SEB	*β*	R^2	ΔR^2
		LL	*UL*				
Step 1						.12	
Constant	3.80	3.19	4.98	.46			
Gender[a]	-.07	-.25	.12	.09	-.05		
Age	.01	.01	.02	.01	.22**		
Education	.01	-.02	.03	.01	.04		
Diabetes type[b]	-.01	-.22	.28	.12	.02		

End of Table 2

Marital status[c]	-.10	-.53	-.08	.11	-.17**		
Family system [d]	-.02	-.18	.15	.08	-.01		
Diabetes Duration	-.01	-.02	.01	.01	-.07		
Participants having [e] diabetes in family	.09	-.13	.27	.10	.05		
Complication due to diabetes[f]	-.26	-.45	-.10	.09	-.20**		
Monthly Income	.01	-.004	.0001	.02	.03		
Step 2						.45	.33
Constant	4.79	3.89	5.67	.45			
Diabetes Distress	-.30	-.40	-.19	.05	-.36**		
Management Self-Efficacy	.01	.003	.01	.001	.23**		
Diabetes Stigma	-.02	-.03	-.01	.004	-.28**		

Note. *B* = Unstandardized Beta Coefficient; SEB = Standard Error Beta Coefficient; β = Standardized Beta Coefficient; *CI* = Confidence Interval; *LL* = Lower Limit; *UL* = Upper Limit.
[a]1 = male, 2 = female. [b]1 = diabetes type 1, 2 = diabetes type 2. [c]1 = single, 2 = married. [d]1 = nuclear, 2 = joint. [e]1 = no, 2 = yes. [f]0 = no, 1 = yes.
*$p < .05$. **$p < .01$.

Table 2 illustrates that in Step 1 among all the demographic variables, age, marital status and complication due to diabetes reveals the significant results to the satisfaction domain of QOL, with an explained variance of 12%. However, in Step 2 addition of diabetes distress, management self-efficacy and diabetes stigma shows that diabetes distress and diabetes stigma significant negatively and management self-efficacy significant positively contributed the satisfaction domain of QOL with a unique variance of 33%. Overall, the whole model contributed the satisfaction domain of QOL with an explained variance of 49% with the diabetes distress having highest predictive power β = -.51.

Table 3

Multiple Hierarchical Regression for Predicting Self-Care Domain of QOL (N = 300)

Variables	*B*	95% *CI* for *B*		SEB	β	R^2	ΔR^2
		LL	*UL*				
Step 1						.30	
Constant	2.99	2.10	3.90	.46			
Gender[a]	-.39	-.57	-.20	.10	-.25**		
Age	.01	.01	.02	.00	.17*		
Education	.04	.01	.06	.01	.20**		
Diabetes type[b]	.06	-.19	.30	.13	.03		
Marital status[c]	-.03	-.26	.20	.12	-.02		
Family system [d]	-.02	-.18	.15	.09	-.01		
Diabetes Duration	-.01	-.03	.002	.01	-.10		
Participants having diabetes in family[e]	.22	.02	.42	.10	.12*		
Complication due to diabetes[f]	-.31	-.49	-.13	.09	-.20**		

End of Table 3

Monthly Income	.01	-.003	.001	.02	-.03		
Step 2						.51	.21
Constant	4.35	3.41	5.29	.47			
Diabetes Distress	-.42	-.53	-.31	.06	-.45**		
Management Self-Efficacy	.001	-.001	.003	.001	.06		
Diabetes Stigma	-.01	-.02	.001	.004	-.11		

Note. B = Unstandardized Beta Coefficient; SEB = Standard Error Beta Coefficient; *β* = Standardized Beta Coefficient; *CI* = Confidence Interval; *LL* = Lower Limit; *UL* = Upper Limit.
[a]1 = male, 2 = female. [b]1 = type 1, 2 = type 2. [c]1 = single, 2 = married. [d]1 = nuclear, 2 = joint. [e]1 = no, 2 = yes. [f]0 = no, 1 = yes.
*$p < .05$. **$p < .01$.

Table 3 illustrates that Step 1 consists of demographic variables to control their impact, among them gender, age, education, participants with having diabetes history in family and complication due to diabetes reveal the significant results with an explained variance of 30% to the self-care domain of QOL. However, in Step 2 diabetes distress, management self-efficacy and diabetes stigma were introduced, where only diabetes distress significant negatively contribute to the self-care domain of QOL with a unique variance of 21%. Overall, the model significantly contributed the self-care domain of QOL with an explained variance of 51% with diabetes distress having highest predictability *β* = -.45.

Discussion

The current study is conducted to investigate the impact of psychosocial factor such as diabetes stigma, diabetes distress, and management self-efficacy on the QOL of PWD within social interactions. Demographic variables such as age, gender, diabetes type, diabetes duration, monthly income, diabetes family history, complication, socioeconomic status was also assessed.

The study used multiple hierarchical regression in addition to descriptive analysis to determine the independent contribution of each combination of predictor factors to the prediction of satisfaction and self-care domain of QOL. Findings of the current study indicated that increasing age contributed to increased life satisfaction as emotional experiences become more stable as suggested by An et al. [9] and Szcześniak and Tułecka [34]. While marriage has negative impact on QOL as literature suggested that married PWD had a low quality of life than single one's [6] may be due to increased responsibilities that came with marriage, which might make controlling the illness itself more difficult. Other research also shown that uncontrolled diabetes negatively impacted the social experiences and social well-being of PWD [36]. Further complication negatively predicts life satisfaction, as complications are associated with an increased risk of depression or anxiety [41] and worse QOL [10; 18].

Findings of the current study further indicate that diabetes distress negatively predicts satisfaction domain of QOL as literature suggests that diabetes

distress hinders the PWD to manage their diabetes and achieve optimal emotional well-being and self-care [33]. Further high self-efficacy leads to the better diabetes management that improves the blood glucose balance and thus the QOL [38]. Further, diabetes stigma negatively predicts the satisfaction domain of QOL, because people do not monitor blood glucose outside of the home and restrict social interactions like dining together, that negative impact their satisfaction domain QOL [16].

QOL self-care domain prediction results indicate that gender, age, education, participants having diabetes family history and complication shows the significant results. As it was discovered that elderly PWD had higher adherence rates to diet therapy and self-care/monitoring thus having high self-care behaviors and QOL [40]. Afridi and Khan [4] also proposed a link between poor diabetes care and a lack of knowledge. Individuals with higher levels of education exhibit better regulation of their blood glucose levels, leading to more effective illness management. Further, PWD would communicate their experience and knowledge with family's members thus having better self-care behaviors QOL than family without having diabetes [14]. Moreover, the increasing in complications causes detrimental effects on mental health such as anxiety, depression and physical health such as glucose level, which lowers their QOL [28].

Diabetes distress negatively predicts the self-care domain of QOL, the possible reason could be that diabetes distress is the emotional disturbance due to routine management thus unable PWD to perform daily regimen which lead to poor QOL [29]. Management self-efficacy has no significant prediction to self-care domain of QOL, it may be due to that general population's knowledge regarding diabetes management and care in Pakistan is low [17]. Thus, due to the lack of awareness and careless attitude PWD's management self-efficacy may not yield significant results. Further diabetes stigma also not significantly contributed to self-care domain of QOL behaviours, in line with the results of Mahdilouy and Ziaeirad [26]. It may be due to that participants' negative experiences with diabetes may have an impact on their attitudes toward social interaction and self-esteem. Following self-care may not affected as a result of social stigma [24].

References

1. Abdoli, S., Doosti Irani, M., Hardy, L. R., & Funnell, M. (2018). A discussion paper on stigmatizing features of diabetes. *Nursing open*, *5*(2), 113–119 p. https://doi.org/10.1002/nop2.112

2. Achdut, N., & Refaeli, T. (2020). Unemployment and psychological distress among young people during the COVID-19 pandemic: Psychological resources and risk factors. *International journal of environmental research and public health*, *17*(19), 7163. https://doi.org/10.3390/ijerph17197163

3. Adu, M. D., Malabu, U. H., Malau-Aduli, A. E., & Malau-Aduli, B. S. (2019). Enablers and barriers to effective diabetes self-management: A multinational investigation. *PloS One*, *14*(6), e0217771 https://doi.org/10.1371/ journal.pone.0217771

4. Afridi, M. A., & Khan, M. N. (2003). Role of health education in the management of diabetes mellitus. *Journal of the College of Physicians and Surgeons--Pakistan: JCPSP*, *13*(10), 558–561 p. https://doi.org/10.2003/JCPSP.558561

5. Ali, S. M., Iqbal, M., Arshid, K., & Arif, M. B. (2022). Depression, social support and quality of life in patients with diabetes: A cross sectional investigation. *Pakistan Journal of Medical & Health Sciences*, *16*(11), 567–567 p. https://doi.org/10.53350/pjmhs20221611567

6. Al-Shehri, F. S. (2014). Quality of life among Saudi diabetics. *Journal of Diabetes Mellitus*, 2014. https://doi.org/10.4236/jdm.2014.43032

7. Alzubaidi, H., Mc Namara, K., Samorinha, C., Versace, V., Saidawi, W., & Speight, J. (2023). Impact of diabetes stigma in diabetes distress and diabetes self-care: The moderating role of diabetes social support and general self-esteem in Arabic-speaking adults with type 2 diabetes. *Diabetic Medicine*, *40*(8), e15109. https://doi.org/10.1111/dme.15109

8. Amer, F. A., Mohamed, M. S., Elbur, A. I., Abdelaziz, S. I., & Elrayah, Z. A. (2018). Influence of self-efficacy management on adherence to self-care activities and treatment outcome among diabetes mellitus type 2. *Pharmacy Practice (Granada)*, *16*(4). https://doi.org/ 10.18549/PharmPract.2018.04.1274

9. An, H. Y., Chen, W., Wang, C. W., Yang, H. F., Huang, W. T., & Fan, S. Y. (2020). The relationships between physical activity and life satisfaction and happiness among young, middle-aged, and older adults. *International journal of environmental research and public health*, *17*(13), 4817. https://doi.org/10.3390/ijerph17134817

10. Arnold, S. V., Khunti, K., Tang, F., Chen, H., Nicolucci, A., Gomes, M. B., ... & DISCOVER investigators. (2022). Impact of micro-and macrovascular complications of type 2 diabetes on quality of life: Insights from the discover prospective cohort study. *Endocrinology, Diabetes & Metabolism*, *5*(2), e00321. https://doi.org/10.1002/edm2.321

11. Awan, B., Yousaf, M., Kausar, R. (2014). *Psychosocial correlates of distress, self-care and quality of life in Type 1 and type 2 diabetes.* [Unpublished mphil dissertation]. Institute of Applied Psychology, University of Punjab.

12. Azeem, S., Khan, U., & Liaquat, A. (2022). The increasing rate of diabetes in Pakistan: A silent killer. Annals of medicine and surgery, 79. https://doi.org/10.1016/j.amsu.2022.103901

13. Bijl, J. V. D., Poelgeest-Eeltink, A. V., & Shortridge-Baggett, L. (1999). The psychometric properties of the diabetes management self-efficacy scale for patients with type 2 diabetes mellitus. *Journal of advanced nursing*, *30*(2), 352-359. https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1999.01077.x

14. Browne, J. L., Ventura, A., Mosely, K., & Speight, J. (2013). 'I call it the blame and shame disease': a qualitative study about perceptions of social stigma surrounding type 2 diabetes. *BMJ Open*, *3*(11), e003384. http://dx.doi.org/10.1136bmjopen-2013-003384.

15. Burroughs, T. E., Desikan, R., Waterman, B. M., Gilin, D., & McGill, J. (2004). Development and validation of the diabetes quality of life brief clinical inventory. *Diabetes spectrum*, *17*(1), 41–49 p. https://doi.org/10.2337/ diaspect.17.1.41

16. Cho, S. E., Kwon, M., & Kim, S. A. (2022, October). Influence of diabetes knowledge, self-stigma, and self-care behavior on QOL in patients with diabetes. In *Healthcare* (Vol. 10, No. 10, p. 1983). MDPI. https://doi.org/ 10.3390/healthcare10101983

17. Gillani, A. H., Amirul Islam, F. M., Hayat, K., Atif, N., Yang, C., Chang, J., & Fang, Y. (2018). Knowledge, attitudes and practices regarding diabetes in the general population: A cross-sectional study from Pakistan. *International journal of environmental research and public health*, *15*(9), 1906. https://doi.org/10.3390/ijerph15091906.

18. GU, S., Wang, X., Shi, L., Sun, Q., Hu, X., GU, Y., Dong, H. (2020). Health-related quality of life of type 2 diabetes patients hospitalized for a diabetes-related complication. *Quality of Life Research*, *29*, 2695–2704 p. https://doi.org/10.1007/s11136-020-02524-3

19. Haider, S., Saleem, F., Ahmad, N., Iqbal, Q., & Bashaar, M. (2022). Translation, validation, and psychometric evaluation of the diabetes quality-of-life brief clinical inventory: the Urdu Version. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 955–966 p. https://doi.org/10.2147/JMDH.S351330

20. Holmes-Truscott, E., Ventura, A. D., Thuraisingam, S., Pouwer, F., & Speight, J. (2020). Psychosocial moderators of the impact of diabetes stigma: Results from the second diabetes MILES–Australia (MILES-2) study. Diabetes Care, 43(11), 2651–2659 p. https://doi.org/10.2337/dc19-2447

21. Ijaz, S., Naeem, N., Haider, A., Ajaz, S., Sattar, S., & Devi, J. (2023). Knowledge, Attitudes, and Practices Regarding Diabetes in the General Population of Pakistan. *Biological and Clinical Sciences Research Journal*, *2023*(1), 399–399 p. https://doi.org/10.54112/bcsrj.v2023i1.399

22. International Diabetes Federation (2022). IDF Diabetes Atlas. Tenth edition 2022. https://diabetesatlas.org/resources/

23. Jabeen, Z., Baig, A. M., Khawaja, K. I., Shabbir, S., Afzal, Z., Baig, A. M., & Shabbir Jr, S. (2022). Diabetes Distress among Type 1 Diabetic Adolescents in a Tertiary Care Hospital in Pakistan. *Cureus*, *14*(12). https://doi.org/ 10.7759/cureus.32392

24. Kato, A., Fujimaki, Y., Fujimori, S., Isogawa, A., Onishi, Y., Suzuki, R., & Hashimoto, H. (2016). Association between self-stigma and self-care behaviors in patients with type 2 diabetes: a cross-sectional study. *BMJ Open Diabetes Research and Care*, *4*(1), e000156. https://doi.org/10.1016/ j.pec.2016.02.002

25. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.

26. Mahdilouy, P., & Ziaeirad, M. (2021). Relationship between perceived social stigma and diabetes self-care activities in Iranian participants with type 1

diabetes. *Journal of Diabetes & Metabolic Disorders*, *20*, 1505–1511 p. https://doi.org/10.1007/s40200-021-00893-1

27. Martinez, N., Connelly, C. D., Pérez, A., & Calero, P. (2021). Self-care: A concept analysis. *International journal of nursing sciences*, *8*(4), 418–425 p. https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2021.08.007

28. Martinez-Vega, I. P., Doubova, S. V., & Pérez-Cuevas, R. (2017). Distress and its association with self-care in people with type 2 diabetes. *Salud mental*, *40*(2), 47–55 p. https://doi.org/10.17711/ SM.0185-3325.2017.007

29. Polonsky, W. H., Fisher, L., Earles, J., Dudl, R. J., Lees, J., Mullan, J., & Jackson, R. A. (2005). Assessing psychosocial distress in diabetes: development of the diabetes distress scale. *Diabetes care*, *28*(3), 626–631 p. https://doi.org/10.2337/diacare.28.3.626

30. Puhl, R. M., Himmelstein, M. S., Hateley-Browne, J. L., & Speight, J. (2020). Weight stigma and diabetes stigma in US adults with type 2 diabetes: Associations with diabetes self-care behaviors and perceptions of health care. *Diabetes research and clinical practice*, *168*, 108387. https://doi.org/ 10.1016/j.diabres.2020.108387

31. Qasim, R., Masih, S., Hussain, M., Ali, A., Khan, A., Shah, Y., ... & Yousafzai, M. T. (2019). Effect of diabetic counseling based on conversation map as compared to routine counseling on diabetes management self-efficacy and diabetic distress among patients with diabetes in Pakistan: a randomized controlled trial (study protocol). *BMC Public Health*, *19*, 1–7 p. https://doi.org/ 10.1186/s12889-019-7266-3

32. Riaz, S., Haq, N., Ahmed, F., Nasim, A., Tahir, M., Khan, M., & Noureen, N. (2017). Reliability and validity of Urdu version of the self-efficacy for managing chronic disease 6-item scale for patients with hypertension in Quetta, Pakistan. *Asian Journal of Research in Medical and Pharmaceutical Sciences*, *2*(1), 1–8 p. https://doi.org/10.9734/AJRIMPS/2017/37210

33. Skinner, T. C., Joensen, L., & Parkin, T. (2020). Twenty-five years of diabetes distress research. *Diabetic Medicine*, *37*(3), 393–400 p. https://doi.org/10.1111/dme.14157

34. Szcześniak, M., & Tułecka, M. (2020). Family functioning and life satisfaction: The mediatory role of emotional intelligence. *Psychology research and behavior management*, 223–232 p. http://doi.org/10.2147/PRBM.S240898

35. Tanaka, N., Hamamoto, Y., Kurotobi, Y., Yamazaki, Y., Nakatani, S., Matsubara, M., ... & Seino, Y. (2022). Stigma evaluation for diabetes and other chronic non-communicable disease patients: Development, validation and clinical use of stigma scale–The Kanden Institute Stigma Scale. Journal of Diabetes Investigation, 13(12), 2081–2090 p. https://doi: 10.1111/jdi.13894

36. Vanstone, M., Rewegan, A., Brundisini, F., Dejean, D., & Giacomini, M. (2015). Patient perspectives on quality of life with uncontrolled type 1 diabetes mellitus: a systematic review and qualitative meta-synthesis. *Ontario health technology assessment series*, *15*(17), 1.

37. Wang, R., Lin, C., Chen, S., Hsu, H., & Huang, C. (2021). The impact of Self-Stigma, role strain, and diabetes distress on quality of life and glycemic

control in women with Diabetes: A 6-Month Prospective study. *Biological Research for Nursing*, *23*(4), 619–628 p. https://doi.org/10.1177/10998004211009606

38. Wichit, N., Mnatzaganian, G., Courtney, M., Schulz, P., & Johnson, M. (2017). Randomized controlled trial of a family-oriented self-management program to improve self-efficacy, glycemic control and QOL among Thai individuals with Type 2 diabetes. *Diabetes research and clinical practice*, *123*, 37–48 p. https://doi.org/10.1016/j.diabres.2016.11.01

39. World Health Organization. (2016). *World Health Statistics 2016 [OP]: Monitoring Health for the Sustainable Development Goals (SDGs)*. World Health Organization.

40. Xie, Z., Liu, K., Or, C., Chen, J., Yan, M., & Wang, H. (2020). An examination of the socio-demographic correlates of patient adherence to self-management behaviors and the mediating roles of health attitudes and self-efficacy among patients with coexisting type 2 diabetes and hypertension. *BMC Public Health*, *20*, 1–13 p. https://doi.org/10.1186/s12889-020-09274-4

41. Yang, Q. Q., Sun, J. W., Shao, D., Zhang, H. H., Bai, C. F., & Cao, F. L. (2021). The association between diabetes complications, diabetes distress, and depressive symptoms in patients with type 2 diabetes mellitus. *Clinical nursing research*, *30*(3), 293–301 p. https://doi.org/10.1177/1054773820951933

УДК 378.178(510)=111

THE INVESTIGATION AND EDUCATIONAL STRATEGIES ON MENTAL HEALTH STATUS OF VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS IN CHINA

Y. Y. Dong, L. Y. Liu, H. Q. Fang, J. G. Cui
Jiangsu University of Technology (China)

In 2021, the first National Vocational Education Conference since the founding of New China was held in Beijing. General Secretary Xi Jinping emphasized the broad prospects and great potential of vocational education for building a modern socialist country. Vocational education is essential for cultivating skilled personnel, promoting employment and innovation, and enhancing Chinese manufacturing and services. The psychological state of VSS impacts their development and the overall quality of future skilled workers.

VSS are at a crucial stage where their physical and mental development is transitioning from a period of instability to maturity and stability. They face significant pressure related to career choices and employment at an earlier age and encounter various psychological and behavioral issues in learning, growth, life, and career development [1]. Improving the psychological quality of VSS is a contemporary requirement and a social development need. However, domestic research on the mental health of VSS has been somewhat inconsistent, with limited and non-comprehensive sampling and a lack of measurement tools [2]. Moreover, since the mental health status of VSS is dynamically evolving; past survey results have spatial and temporal limitations. Currently, what is the mental health status of VSS, and what factors influence it? To address these issues, the study conducts a comprehensive survey of VSS born after 2000. It aims to assess their current mental health, understand overall psychological conditions, analyze causes, and find solutions. Early detection of psychological issues allows for timely assessments and interventions, helping identify at-risk students and provide necessary warnings and counseling. This research is crucial for enhancing theoretical knowledge on vocational students' mental health and improving psychological support, ultimately contributing to their overall development.

Subjects The study involved students from five Chinese vocational schools. Of 14,040 distributed questionnaires, all were collected, achieving a 100% response rate for the PHQ-9. After excluding MHTs with validity scores below 7, 12,443 valid samples remained, yielding an effective rate of 88.6%.

Tools The MHT revised by Zhou et al. [3], is a reliable and valid tool. MHT measures anxiety based on the object of anxiety and the behavior resulting from anxiety. The full scale contains 100 items, divided into eight content scales and one validity scale. Combining the results of these eight content scales pro-

© Dong Y. Y., Liu L. Y., Fang H. Q., Cui J. G., 2025

vides an overall measure of the student's general anxiety level. The PHQ-9 is used to assess the severity of depressive symptoms among VSS. This scale contains 9 items, with a total score ranging from 0 to 27 [4].

Analysis of the Mental Health Status of VSS

Firstly, the overall mental health scores of VSS were examined. In this survey, 12,443 valid samples were collected. Among them, 8,855 students (71.2%) were identified as mentally healthy, 1,954 students (15.7%) exhibited a tendency towards mental health problems, and 1,634 students (13.1%) were classified as having severe mental health issues. The results indicate that although the majority of students are mentally healthy, there is a significant incidence of severe mental health problems.

Secondly, the analysis shows the following detection rates for mental health issues among VSS: learning anxiety (17.0%), interpersonal anxiety (17.0%), self-blame tendency (17.0%) > physical symptoms (16.9%) > fear tendency (16.8%) > loneliness tendency (8.5%) > impulsiveness tendency (8.1%) > hypersensitivity tendency (6.8%). The severity of these issues is ranked as: learning anxiety (5.68±2.83) > fear tendency (5.57±2.75) > interpersonal anxiety (5.40±2.84) > physical symptoms (5.32±3.11) > hypersensitivity tendency (5.29±2.63) > self-blame tendency (5.05±3.29) > impulsiveness tendency (4.73±2.41) > loneliness tendency (3.96±2.64).

Multiple Regression Analysis of Factors Affecting the Mental Health of VSS

A multiple regression analysis using overall mental health scores as the dependent variable revealed that gender, academic performance, residence, only child or not, online gaming, mother-child relationship, father-child relationship, and mother's education level significantly affect VSS mental health. Factors like mobility, family economic status, and father's education level had minimal impact. See Table 1 for details.

Table 1

Multiple Regression Analysis of Factors Influencing the Mental Health of VSS

	B	*SE*	*β*	*t*	*p*	95% confidence interval	
(Constant)	36.597	1.451		25.229	<0.001	33.754	39.441
Gender	5.689	0.286	0.186	19.879	<0.001	5.128	6.249
Academic performance	1.874	0.283	0.058	6.630	<0.001	1.320	2.428
Place of residence	-1.574	0.284	-0.050	-5.534	<0.001	-2.131	-1.016
Only child or not	1.095	0.288	0.036	3.795	<0.001	0.529	1.660
Online gaming	-1.301	0.240	-0.051	-5.420	<0.001	-1.771	-0.831
Mother-child relationship	1.282	0.262	0.050	4.897	<0.001	0.769	1.795
Father-child relationship	2.422	0.240	0.104	10.092	<0.001	1.951	2.892
Mother’s education	-0.717	0.245	-0.035	-2.925	0.003	-1.198	-0.236

Analysis of Depressive Symptoms among VSS

Of 14,040 VSS surveyed with the PHQ-9, 5,061 (36.0%) had no depressive symptoms, 5,046 (35.9%) had mild symptoms, 2,605 (18.6%) had moderate symptoms, 832 (5.9%) had moderately severe symptoms, and 496 (3.5%) had severe symptoms. Overall, 28.1% had moderate to severe depressive symptoms.

Analysis of the Mental Health Status of VSS

The survey reveals a 13.1% detection rate of severe psychological problems among VSS, higher than previous findings by Zhao [5]. This indicates a rising trend in mental health issues among VSS, highlighting the need to address their relatively low mental health levels and significant psychological challenges.

The study finds that VSS primarily face learning anxiety, interpersonal anxiety, self-blame, and fear tendencies. These issues align with Luo et al. [6], confirming that learning-related problems are the main mental health concerns among students.

Analysis of Demographic Factors Affecting VSS' Mental Health

The survey reveals that factors such as gender, academic performance, residence, being an only child, online gaming, parent-child relationship, and mother's education significantly impact VSS' mental health. Specifically, male students tend to have better mental health than female students, aligning with previous findings of more mental health issues among females [6]. Students with better academic performance usually have better mental health, likely due to increased encouragement and self-motivation. Urban students generally show better mental health compared to their rural peers, possibly due to better educational resources and conditions in cities. Only children often have better mental health than non-only children, though some studies report no significant difference [7]. Frequent online gamers exhibit the lowest mental health levels, with non-gamers showing the highest. Students with positive parent-child relationships tend to have better mental health, while poor relationships can increase mental health risks. Additionally, students whose mothers have higher education levels generally have better mental health, reflecting the impact of maternal background and parenting style.

Analysis of Depressive Symptoms among VSS

The results of this survey indicate that 28.1% of VSS exhibit moderate to severe depressive symptoms, which represents a certain prevalence of depression. This rate is lower than the 34.8% detection rate observed in the northeastern part of Jiangxi Province [8].

Recommendations

To effectively support VSS well-being, it is crucial to continuously improve the mental health service system and establish a modern framework. This includes forming an inter-departmental team led by local authorities to address adolescent mental health with clear roles and regular meetings. A crisis intervention system should integrate mental health institutions' expertise with school support for efficient referrals. Rapidly develop full-time mental health teachers, integrate mental health education into training, and offer comprehensive skill development. Regularly include mental health education in social governance

and school assessments, with a city-level evaluation team. Strengthen school mental health by integrating it into the curriculum, providing counseling facilities, and personalized intervention plans. Enhance family education through "parent schools" and workshops, and increase financial investment for mental health initiatives, ensuring support from city and district departments.

References

1. YU Guoliang, HOU Ruihe, JIANG Zhaoping, et al. (2005). Investigation of Psychological Health Status and Characteristics of Students in Secondary Vocational Schools. *China Vocational and Technical Education,* (32), 32–35 p.

2. YU Xiaoqi, ZHANG Yali, YU Guoliang. (2022). Prevalence of Mental Health Problems among Senior High School Students in Mainland China from 2010 to 2020: A Meta-Analysis. *Advances in Psychological Science,* 30(5), 978–990 p.

3. ZHOU Bucheng. (1991). *Manual of Mental Health Diagnosis Test.* Shanghai: East China Normal University Press, 5–10 p.

4. HU Xingchen, Zhang Yingli, Liang Wei, et al. (2014). Reliability and Validity of the Patient Health Questionnaire-9 (PHQ-9) in Adolescents. *Sichuan Mental Health,* 27(4), 357–360 p.

5. ZHAO Jianping. (2011). Investigation on the Mental Health Status of Vocational School Students. *Vocational Education Forum,* (35), 137–138 p.

6. LUO Mingchun, DENG Mei. (2006). Survey on the Mental Health Status of Secondary Vocational School Students. *Chinese Journal of Mental Health,* 20(7), 456–456 p.

7. FANG Shuanfeng, JING Chengxue, WANG Linlin. (2010). Analysis of Mental Health Status of Only Children and Non-Only Children. *Journal of Clinical Rational Drug Use,* 3(10), 49–50 p.

8. WANG Qian, LIN Yanmin, LU Jinkui, et al. (2020). The Current Situation of Depressive Symptoms and Influencing Factors Among Left-Behind Children in the Northeastern Jiangxi Province. *Chinese School Health,* 41(8), 127–129 p.

УДК 378.178

MENTAL HEALTH OF YOUTH IN PAKISTAN: ROLE OF SOCIAL MEDIA USE AND NEGATIVE EMOTIONS

Faiza[1], H. Jami[2], A. Weisman de Mamani[3], A. M. La Greca[3], R. Landoll[4], J. A. Malik[2], S. S. Ahmad[3].

[1]M. Phil Scholar, National Institute of Psychology, Quaid-i-Azam University, Islamabad
[2]Ph.D, National Institute of Psychology, Quaid-i-Azam University, Islamabad
[3]Ph.D, University of Miami
[4]Ph.D, Uniformed Services University

Young people contribute significantly to the advancement of their nation. They are particularly susceptible to the emergence of mental health issues and may have trouble making decisions [55]. Workload, academic stress, burnout, and other factors may lead to mental health problems [8; 16]. Among these social media use may have a profound impact on the psychological health of youth [51]. Heavy involvement that is excessive use of social media causes addiction involving intense preoccupation, increased tolerance, withdrawal symptoms, and failed attempts to reduce or stop usage. Declined interest in other activities, ongoing excessive use, dishonesty in usage, and risks to one's career and relationships are negative consequences of social media use [12].

During the course of social media use, youth experience cyber victimization where they become targets of online harassment or bullying, often as a result of excessive internet use and engaging in risky online behaviors, such as problematic social media use, connecting with strangers, or online friendship [3; 44]. They may also indulge in cyber-aggression or bullying that is intentionally and recurrently harming others through the use of social media [39]. While using social media, youth indulge in various activities like watching pornography, just scrolling which leads to wastage of time, behaving aggressively or getting victimized, etc. Resultantly, may experience a negative emotion that is shame and guilt. Shame results when one's entire self is evaluated negatively while guilt develops when a negative assessment is limited to a specific behavior [31].

Mental health problems, or mental illness, are conditions that influence a person's thoughts, emotions, mood, or behavior, impacting their ability to connect with others and perform daily tasks effectively [19]. The American Academy of Pediatrics and the American Academy of Child as well as Adolescent Psychiatry declared a national emergency in youth's mental health as a result of the increase in anxiety and depression [53]. There has been a rapid increase in the mental health problems of youth in comparison to the general population [33] in the era of rapid growth in digital technology.

© Faiza, Jami H., Weisman de Mamani A., La Greca A. M., Landoll R., Malik J. A., Ahmad S. S., 2025

As of January 2023, Pakistan had a population of 238.1 million. Among this population, it is estimated that approximately 71.7 million individuals used social media during the same period [24]. The younger generation is particularly impacted, with 84% of individuals aged 18 to 29 actively engaging with these platforms [9], highlighting the significant influence of social media on their lives. Pakistan is among the countries with the youngest population in the world, ranking among the top five nations in which young people under 30 make up 68% of its population [37]. Youth use social media to interact with their close friends, peers, and parents, and to share pictures and memes. Many young people report viewing social media as an integral part of their lives [2]. Social media is also becoming an essential tool for growth, academics, and engagement among youth [7]. However, many youth spend most of their time online rather than concentrating on their studies, jobs, and families. Thus, extensive social media use can have a detrimental impact on physical and mental well-being [2; 15].

While there are positive aspects of social media use such as it provides students with an effective way to connect with each other for class projects, group assignments, and homework assistance and also fosters positive interaction [47; 54]. Negative interactions can lead to issues like cyber aggression and victimization, which are significant concerns. Social media facilitates bullying through harmful communications, spreading false rumors, social isolation, and various forms of cyberbullying [38]. This problem is particularly prevalent in Pakistan, where youth affected by bullying often experience anxiety, moderate to severe depression, and, in some cases, suicidal thoughts [56]. Saleem et al. (2021) found that 90% of (N = 328) Pakistani university students reported being victims of cyberbullying. Those targeted by cyberbullying often face feelings of anger and other psychological problems [23]. Given the prevalence of cyberbullying, it continues to be a significant public health issue that impacts mental health [14; 17].

Moreover, negative emotions such as shame and guilt are unpleasant feelings that arise when someone doesn't live up to their expectations, values, and standards [52]. Shame and guilt due to social media use also lead to mental health problems [41]. However, the literature does not show how shame and guilt emerging from social media use influence the youth’s mental health. Therefore, this study will explore the role of social media use (heavy involvement and negative consequences), cyber peer experiences in terms of showing aggression or getting victimized, and shame and guilt emerging out of social media use on the mental health of youth.

The ecological system model was chosen to serve as the study's guiding framework, originally introduced by Urie Bronfenbrenner in 1979. The Bioecological system theory emphasizes that an individual's development is influenced by various interrelated environmental systems, ranging from immediate surroundings, like family, to broader societal contexts, such as culture. Bronfenbrenner (1979) stated, “human development is the product of interaction between the growing human organism and its environment" (p. 16), highlighting

that individuals adapt to social changes in their environment, which can have a lasting impact on them. A person's development is influenced by multiple interrelated environmental systems, ranging from their immediate environment to wider societal communities [11]. Under Bronfenbrenner's ecological systems theory (1979), youth behavior and well-being are shaped by the social systems in which they are involved. Social systems interact with each other and create an impact on mental health. One such system is cyberspace where youth use social media, display aggression or get victimized while interacting with peers, and experience various emotions. This may have an impact on mental health as the ecological systems theory emphasizes how elements of a person's social ecology can operate as both risk factors and shields against the emergence of psychological issues [46].

Young people who spend more than three hours a day on social media and perceive their usage as an irrational delay of intended tasks have an increased risk of exposure to aggression, cyber victimization, and of experiencing negative emotions such as guilt and shame [41] and mental health problems [10; 9]. Hence, this study is aimed to examine role of social media use and its domains, cyber victimization, cyber aggression, shame, and guilt in mental health problems. Role of other variables related to individual and family system as explained in ecological system model are controlled to study controlled impact of study variables on mental health.

Hypotheses

Based on the literature review, the following hypotheses were formed:

1. Social media use including heavy involvement and the negative consequences of social media is positively associated with mental health problems.

2. Cyber victimization and cyber aggression are positively associated with mental health problems.

3. Negative emotions including shame and guilt are positively linked with mental health problems.

Method

Sample

Five hundred college and university students voluntarily participated in the study consisting of males (n = 244) and females (n = 256) with age ranges between 16 to 25 years (M = 20.14, SD = 2.50). Youths younger than 16 years or greater than 25 years were not included in this study. Only those participants were included in the study who had access to social media with at least one social media accoun, individuals not using social media were excluded. The participants included both males (n = 244) and females (n = 256) with an age range between 16-25 (M = 20.14, SD = 2.50). Most participants came from a nuclear family system (n = 273, 54.6%) rather than a joint family system.

Gaming and Social Media Questionnaire [12]

Social media use was measured through this self-report measure having two domains Heavy Involvement (e.g., “Preoccupation: Using digital media is one of the most important activities in my life right now.”), and Negative Consequences (e.g., “Escape: I use digital media as a way to escape reality”). It is a

5-point Likert scale ranging from 0 (Strongly Disagree) to 4 (Strongly Agree). It has an averaged summed scoring with high scores on this scale indicating high severity. Cronbach's alpha for the current sample is .84. This Questionnaire was translated in the current study.

State Shame and Guilt Scale [31]; translated by [40]

This scale was used to measure participants' level of shame and guilt (Marschall et al., 1994) experienced after using social media. It is a 10-item scale comprising a 5-point Likert scale (1 = not feeling this way at all) to (5 = feeling this way strongly). It consists of two subscales with five items each and scores range from 5-25, with higher scores indicating higher shame and guilt. Alpha reliability for Shame (.77) and Guilt (.79) for the current sample was satisfactory.

Cyber-Peer Experiences Questionnaire [25]

The Cyber-Peer Experiences Questionnaire was developed to examine experiences through social media. This measure consists of 15 items asking participants how often they have experienced or perpetrated cyber-aggressive behaviors in the past two months. The questionnaire consists of two subscales; Cyber Victimization (e.g., "A peer posted pictures of me that made me look bad via electronic media.") and Cyber Aggression (e.g., "I sent embarrassing pictures or videos of a peer to others via electronic media."). Participants can rate occurrences of each item on a 5-point Likert scale (1 = Never to 5 = A few times a week), in which high scores indicate high frequencies of cyber aggression and cyber victimization. The Cronbach alpha reliability for cyber victimization and cyber aggression is .84 and .77 [35]. In the current study, the alpha reliability for cyber victimization is .86, while cyber aggression has an alpha reliability of .87. The total scores for each subscale can be obtained by summing the average score. The Cyber-Peer Experiences Questionnaire was translated in the current study.

The Depression Anxiety, Stress Scale-21 [29]; translated by [6]

It was used [29] was used to assess mental health problems. It has 21 items scored on a 4-point Likert rating scale (0 = Did not apply to me at all) to (3 = Applied to me very much or most of the time) and inquires as to whether participants have gone through any particular emotional states in the previous week. It is grouped into three subscales and each subscale contains 7 items; Depression (e.g., "I felt that life was meaningless."), Anxiety (e.g., "I felt I was close to panic."), and Stress (e.g., "I felt that I was rather touchy"). The total score is obtained by summing all the items. The test-retest reliability, discriminant, and construct validity were also acceptable and the alpha reliability of these subscales are .82, .81, and .87 for Depression, Anxiety, and Stress, respectively [29]. The DASS-21 has an excellent alpha reliability (.91) for current sample.

The research was ethically approved by the Internal Review Board on 11 Oct 2023. Data were collected from different colleges and universities of Rawalpindi and Islamabad. Questionnaires were completed after obtaining informed consent from the administrative staff of the institutions and the students.

Ethical considerations such as informed consent, confidentiality anonymity, and the right to withdraw were followed. They were given access to resources that would enable them to seek professional assistance if the participant felt any discomfort during filling out the questionnaires. Analyses were done through IBM SPSS Statistics 26.

Table 1

Correlation between Social Media Use and Its Domains, Cyber Victimization, Cyber Aggression

		1	2	3	4	5	6	7	8
1	Social Media Use	-	-	-	-	-	-	-	-
2	Heavy Involvement	.85**	-	-	-	-	-	-	-
3	Negative Consequences	.93**	.60**	-	-	-	-	-	-
4	Cyber Victimization	.20**	.06	.27**	-	-	-	-	-
5	Cyber Aggression	.19**	.08	.24**	.77**	-	-	-	-
6	Shame	.32**	.16**	.38**	.28**	.19**	-	-	-
7	Guilt	.34**	.18**	.39**	.27**	.19**	.73**	-	-
8	Mental Health Problems	.33**	.20**	.37**	.27**	.22**	.45**	.40**	-

Table 1 shows the correlation analysis between study variables. Table 1 shows that social media use is significantly positively associated with cyber victimization, cyber aggression, shame, guilt, and mental health problems. Similarly, as heavy involvement increases, shame, guilt, and mental health problems also increase. Heavy involvement is not associated with cyber victimization and cyber aggression. The negative consequence of social media is significantly positively associated with cyber victimization, cyber aggression, shame, guilt, and mental health problems. As cyber victimization and cyber aggression increases, shame, guilt, and mental health problems also increase. Shame is significantly positively associated with mental health problems. Lastly, guilt is also significantly positively associated with mental health problems.

Table 2

Shame, Guilt, and Mental Health Problems (N = 500) $^{**}p < .01$.

Variable	*B*	95% *CI* for B		SE B	β	R^2	ΔR^2
		LL	*UL*				
Step 1						.01	
Constant	12.29	2.02	22.37	5.13			
Age	.40	-.49	1.28	.45	.09		
Gender [a]	2.07	-.13	4.28	1.12	.09		
Education	-.26	-1.36	.85	.56	-.04		
Family System[b]	.15	-2.05	2.34	1.12	.01		
Step 2						.26	.25
Constant	-7.26	-16.72	2.21	4.82			
Heavy Involvement	.11	-1.06	1.28	.60	.01		
Negative Consequences	2.42	.87	3.97	.79	.17**		
Cyber Victimization	2.19	-.06	4.43	1.14	.13		
Cyber Aggression	-.01	-2.14	2.12	1.09	.00		

End of Table 2

Shame	.73	.39	1.08	.18	.26**		
Guilt	.28	-.03	.59	.16	.11		

Hierarchical Regression for Predicting Mental Health Problems (N = 500) Note. B = unstandardized coefficient; CI = confidence interval; LL = lower limit; UL = upper limit; β = standardized coefficient.
Step 1 includes controlled variables [a]1 = male, 2 = female. [b]1= nuclear, 2 = joint. **$p < .01$.

Table 2 shows the findings of multiple regression analysis on mental health problems as an outcome variable. In the first step of hierarchical multiple regression, sociodemographic variables are entered as control variables. Table 2 reveals that this model did not predict mental health problems F (4,451) = 1.07, $p > .05$ and explained only 1% of the variance in mental health problems. In Step 2, with the unique variance of 25% for all study variables model is significant F (6,445) = 15.83, $p < .01$, after controlling socio-demographic variables in Step 1. Negative consequences of social media use and shame significantly positively predicted mental health problems. Heavy involvement, cyber victimization, cyber aggression, and guilt have a nonsignificant predictive role in mental health problems in the combined predictive role.

Study results showed that social media use along with its domains (heavy involvement and negative consequences) is significantly positively associated with mental health problems. This finding is consistent with the previous literature [22; 50]. One explanation could be that young people use social media excessively, which can have negative effects on various parts of life. They may also have an insatiable need to check in and use applications [45]. Cyber victimization is significantly positively associated with mental health problems. Previous research supports this finding [49]. Research has shown that young participants frequently face mental health challenges when they encounter misleading messages online, as they find it difficult to evaluate potential threats due to uncertainty about the sender's intentions. This confusion can impair their ability to use effective coping strategies, ultimately worsening their mental health issues [18; 26; 27]. Further, cyber aggression is significantly positively associated with mental health problems. The finding is consistent with previous research [4; 36]. Youth who are involved in cyber aggression are anonymous which could allow them to post harmful comments because their identity is hidden [38]. Perpetrating aggression is a stressor as the perpetrator may constantly anticipate being caught and subject to punishment. A person may also feel ashamed of the act which may lead to mental health issues.

There is a strong positive correlation between shame and guilt for using social media and mental health issues. Shame and guilt are unpleasant feelings that arise when someone doesn’t live up to their expectations, values, and standards [52]. Shame can indeed play a crucial role in various mental health conditions. It often exacerbates feelings of anxiety, depression, and low self-esteem, making it harder for individuals to seek help or connect with others. This emotional burden can lead to isolation and further mental health struggles [42]. Moreover,

when guilt becomes chronic, it is often closely associated with symptoms of mental illness [13]. Findings show that all hypotheses of the study are confirmed.

Findings showed that negative consequences of social media use and shame significantly predict mental health problems among youth. The finding is consistent with the previous literature [22; 50]. Due to social media use, youth often have to face consequences, like getting distracted by social media limiting time and attention for academics that eventually impairs their academic performance [21]. Social media use, for instance, might interfere with peer interactions or good family dynamics. That is why mental health concerns in youth are becoming a more significant issue [57] with 75% of mental illnesses emerging before the age of 25 years [32].

The General Strain Theory [1] states that people are more likely to feel a variety of negative emotions when confronted with stressful life circumstances. Furthermore, because shame can drain a lot of mental and emotional energy, the detrimental effects on mental health might impair academic and professional performance [48]. Shame affects youth deeply because it is a fundamental part of who we are. It increases vulnerabilities, self-doubt, and attempts to live up to social norms. This is a complicated, nuanced internal struggle with vulnerability and shame. It has an impact on relationships, sense of self-worth, and general well-being [28].

Social media use including heavy engagement, its negative effects, cyber victimization, cyber aggression and emerging shame and guilt for using social media have significant positive association with mental health problems. Among these negative consequences of social media use and feeling shame because of social media use positively predict mental health issues in Pakistani Youth.

Implications of the Study

This study provides a need for school counselors and educators to have a preventive approach in guiding youth about the risk and protective factors in context of social media use for better mental health. Government officials can also play a role in improving the mental health of the youth. "Heavy usage" alert that appears when an excessive amount of time has been spent on the internet can be a solution to the problem (Ulvi et al., 2022). Self-help-promoting content can be helpful. Emotional regulation techniques can be taught to youth in how to regulate their emotions more specifically shame while using social media.

The current study ($N = 500$) only included data from two cities in Pakistan, hence findings may not be generalizable to Pakistan as a whole, and the sample size is not large enough to ensure a representative sample. Future studies should be conducted in different cities of Pakistan with larger sample sizes to cover certain cultural contexts and for generalizable results. Participants may be more susceptible to a desirable response bias which was not evaluated in this study. Thus, there may be a response bias and controlling of information from the participants. Future studies may thus incorporate measures of social desirability to counter that possibility. This study was cross-sectional in nature, longitudinal

study and experimental is suggested to study real impact of social media and related variables on mental health problems of Pakistani youth.

References

1. Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology*, *30*(1), 47–88 p. https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1992.tb01093.x

2. Ali, R. (2016). Social Media and Youth in Pakistan: Social Media and Youth in Pakistan: Implications on Family Relations. *Global Media Journal*, *14*, 26.

3. Álvarez-García, D., Pérez, J. C. N., González, A. D., & Pérez, C. R. (2015). Risk factors associated with cybervictimization in adolescence. *International Journal Of Clinical and Health Psychology*, *15*(3), 226–235 p. https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.03.002

4. Ashiq, S., Majeed, S., & Malik, F. (2016). Psychological predictors of cyber bullying in early adulthood. *Health Science Journal, 10*(3), 1–9 p.

5. Ashraf, F., Zareen, G., Nusrat, A., Arif, A., & Griffiths, M. D. (2021). Correlates of Psychological Distress among Pakistani Adults during the COVID-19 Outbreak: Parallel and Serial Mediation Analyses. *Frontiers in Psychology*, *12*, 647821. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.647821

6. Aslam, N. (2007). *Psychological disorders and resilience in earthquake affected individuals*. [Unpublished dissertation]. National Institute of Psychology, Quaid-i-Azam University.

7. Atoni, Phillip Ipat, & Paul Ogula (2021); Students' Socio-Economic Background on Social Media Use In Turkana Central Sub County Kenya; *International Journal of Scientific and Research Publications (IJSRP) 11*(5). http://dx.doi.org/10.29322/IJSRP.11.05.2021.p11335

8. Azad, N., Shahid, A., Abbas, N., Shaheen, A., & Munir, N. (2017). Anxiety and depression in medical students of a private medical college. *Journal of Ayub Medical College Abbottabad*, *29*(1), 123–127 p. http://www.demo.ayubmed.edu.pk/index.php/jamc/article/view/850

9. Belle Wong, J.D. (2023, May 18). Top social media statistics and trends of 2024. *Forbes.* https://www.forbes.com/advisor/business/social-media-statistics/

10. Braghieri, L., Levy, R. E., & Makarin, A. (2022). Social media and mental health. *American Economic Review*, *112*(11), 3660–3693 p. https://doi.org/10.1257/aer.20211218

11. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press. Google Scholar

12. Burén, J., Nutley, S. B., Crisci, G., & Thorell, L. B. (2023). Evidence of a two-factor structure for Internet Gaming Disorder and Social Media Disorder: Psychometric properties of a new screening instrument for adolescents and adults. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 45*(3), 702–715 p. https://doi.org/10.1007/s10862-023-10066-4

13. Bybee, J., & Quiles, Z. N. (1998). Guilt and mental health. In *Guilt and children* (269–291 p). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012148610-5/50014-X

14. Cassidy, W., Faucher, C., & Jackson, M. (2013). Cyberbullying among youth: A comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice. *School Psychology International, 34*(6), 575–612 p. https://doi.org/10.1177/0143034313479697

15. Chao, C. M., & Yu, T. K. (2023). Internet Use and Adolescents' Physical and Mental Health: the Mediating Role of Self-consciousness and Peer Relationships. *International journal of mental health and addiction*, *21*(2), 911–928 p. https://doi.org/10.1007/s11469-021-00631-x

16. Chou WP, Yen CF, Liu TL. (2018). predicting efects of psychological infexibility/ experiential avoidance and stress coping strategies for internet addiction, signifcant depression, and suicidality in college students: a prospective study. *Int J Environ Res Public Health, 15*(4), 788. https://doi.org/10.3390/ijerph15040788. 25

17. Den Hamer, A., Konijn, E. A., & Keijer, M. G. (2013). Cyberbullying behavior and adolescents' use of media with antisocial content: A cyclic process model. *Cyberpsychology Behavior, and Social Networking, 17*(2), 74–81 p. https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0307

18. Dennehy, R., Meaney, S., Walsh, K. A., Sinnott, C., Cronin, M., & Arensman, E. (2020). Young people's conceptualizations of the nature of cyberbullying: A systematic review and synthesis of qualitative research. *Aggression and Violent Behavior*, *51*, 101379. https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101379

19. Ferrari, A. J., Norman, R. E., Freedman, G., Baxter, A. J., Pirkis, J. E., Harris, M. G., Page, A., Carnahan, E., Degenhardt, L., Vos, T., & Whiteford, H. A. (2014). The burden attributable to mental and substance use disorders as risk factors for suicide: Findings from the global burden of disease study. *PLoS ONE*, *9*(4), e91936. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0091936

20. Garett, R., Lord, L. R., & Young, S. D. (2016). Associations between social media and cyberbullying: A review of the literature. *MHealth,* 2. https://doi.org/10.21037/mhealth.2016.12.01

21. Henderson, J. (2024, March 12). Social media use and academic achievement. *UDAILY.*

22. Huang, Xc. Zhang, Yn. & Wu, Xy. (2023). a cross-sectional study: family communication, anxiety, and depression in adolescents: the mediating role of family violence and problematic internet use. *BMC Public Health, 23,* 1–14 p. https://doi.org/10.1186/s12889-023-16637-0

23. Iqbal, S., & Jami, H. (2022). Exploring definition of cyberbullying and its forms from the perspective of adolescents living in Pakistan. *Psychological Studies*, *67*(4), 514–523 p. https://doi.org/10.1007/s12646-022-00689-0

24. Kemp, S. (2023, April 27). Digital 2023 April Global Statshot Report. https://datareportal.com/reports/digital-2023-april-global-statshot

25. Landoll, R. R., La Greca, A. M., Lai, B. S., Chan, S. F., & Herge, W. M. (2015). Cyber victimization by peers: Prospective associations with adolescent social anxiety and depressive symptoms. *Journal of Adolescence*, *42*, 77–86 p. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.04.002

26. Lazarus, R. S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.

27. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of personality*, *1*(3), 141–169 p. https://doi.org/10.1002/per.2410010304

28. Lin, X., GAO, H., Wang, R., & Wu, Y. (2023). Life history strategies, body surveillance, and online interpersonal sexual objectification experiences on women's body shame. *Personality and Individual Differences*, *201*, 111950. https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111950

29. Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. B*ehaviour Research and Therapy, 33*(3), 335–343 p. https://doi.org/10.1016/0005- 7967(94)00075-U

30. Marciano, L., Schulz, P. J., & Camerini, A. L. (2020). Cyberbullying perpetration and victimization in youth: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *25*(2), 163–181 p. https://doi.org/10.1093/jcmc/zmz031

31. Marschall, D., Sanftner, J., & Tangney, J. P. (1994). The state shame and guilt scale. *Fairfax, VA: George Mason University*, *4*, 371–392 p.

32. McGorry, P. D., & Mei, C. (2018). Early intervention in youth mental health: progress and future directions. *BMJ Ment Health*, *21*(4), 182–184 p. https://doi.org/10.1136/ebmental-2018-300060

33. Melaku, L., Bulcha, G., & Worku, D. (2021). Stress, anxiety, and depression among medical undergraduate students and their coping strategies. *Education Research International*, *2021*(1), 9880309. https://doi.org/10.1155/2021/9880309

34. Merriam-Webster. (n.d.). Social Media. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Retrieved August 11, 2024, from https://www.merriam-webster.com/dictionary/social%20media

35. Moore, K. (2015). *Investigating Construct Validity of the Cyber--Peer Experiences Questionnaire*. [Master's thesis, University of South Carolina, Columbia]. Retrieved from https://scholarcommons.sc.edu/etd/3201

36. Musharraf, S., & Anis-ul-Haque, M. (2018). Impact of cyber aggression and cyber victimization on mental health and well-being of Pakistani young adults: The moderating role of gender. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, *27*(9), 942–958 p. https://doi.org/10.1080/10926771.2017.1422838

37. Numan, M. (2023, August 16). Pakistan’s Youth Bulge: Implications and Pathways – OpEd. *Eurasia Review.* https://www.eurasiareview.com/16082023-pakistans-youth-bulge-implications-and-pathways-oped.

38. O’reilly, M., Dogra, N., Whiteman, N., Hughes, J., Eruyar, S., & Reilly, P. (2018). Is social media bad for mental health and wellbeing? Exploring the

Perspectives of Adolescents. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *23*(4), 601–613 p. https://doi.org/10.1177/1359104518775154

39. Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health, 80,* 614–621 p. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00548.x.

40. Rasool, F. & Kausar, R. (2012). *Psychological causes of beggary and its psychological implications.* [Unpublished M. Phil dissertation]. Institute of Applied Psychology, University of Punjab.

41. Reinecke, L., & Meier, A. (2020). Guilt and media use. *The International Encyclopedia of Media Psychology*, *1,* 1–5 p. https://doi.org/10.1002/9781119011071.iemp0183

42. Sadath, A., Kavalidou, K., McMahon, E., Malone, K., & McLoughlin, A. (2024). Associations between humiliation, shame, self-harm and suicidality among adolescents and young adults: A systematic review. *PLoS one*, *19*(2), e0292691. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0292691

43. Saleem, S., Khan, N. F., & Zafar, S. (2021). Prevalence of cyberbullying victimization among Pakistani Youth. *Technology in Society*, *65*, 101577. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101577

44. Saridakis, G., Benson, V., Ezingeard, J. N., & Tennakoon, H. (2016). Individual information security, user behaviour and cyber victimisation: An empirical study of social networking users. *Technological Forecasting and Social Change*, *102*, 320–330 p. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2015.08.012

45. Schivinski, B., Brzozowska-Woś, M., Stansbury, E., Satel, J., Montag, C., & Pontes, H. M. (2020). Exploring the role of social media use motives, psychological well-being, self-esteem, and affect in problematic social media use. *Frontiers in Psychology*, *11*, 617140. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.617140

46. Sheerin K. M., Brodell R., Huey S. J Jr and Kemp K. A. (2023) Applying ecological systems theory to juvenile legal system interventions outcomes research: a measurement framework. *Front. Psychol. 14,* 1177568. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1177568

47. Siddiqui, S., & Singh, T. (2016). Social media its impact with positive and negative aspects. *International Journal of Computer Applications Technology and Research*, *5*(2), 71–75 p.

48. Simon, R. W., & Nath, L. E. (2004). Gender and emotion in the United States: Do men and women differ in self-reports of feelings and expressive behavior. *American Journal of Sociology*, *109*(5), 1137–1176. p https://doi.org/10.1086/382111

49. Song, K., Zhou, F. J., Niu, G. F., Fan, C. Y., & Zhou, Z. K. (2024). The Association between Cyberbullying Victimization and Depression among Children: A Moderated Mediation Model. *Behavioral Sciences (Basel, Switzerland)*, *14*(5), 414. https://doi.org/10.3390/bs14050414

50. Sujarwoto, Saputri, R. A. M., & Yumarni, T. (2023). Social media addiction and mental health among university students during the COVID-19 pan-

demic in Indonesia. *International Journal of Mental Health and Addiction*, *21*(1), 96–110 p. https://doi.org/10.1007/s11469-021-00582-3

51. Sümen, A., & Evgin, D. (2021). Social media addiction in high school students: a cross-sectional study examining its relationship with sleep quality and psychological problems. *Child Indicators Research*, *14*(6), 2265–2283 p. https://doi.org/10.1007/s12187-021-09838-9

52. Tracy, J. L. (2007). *The self-conscious emotions: Theory and research*. Guilford Press.

53. Weigle, P. E., & Shafi, R. M. (2024). Social media and youth mental health. *Current Psychiatry Reports*, *26*(1), 1–8 p. https://doi.org/10.1007/s11920-023-01478-w

54. West, M., Rice, S., & Vella-Brodrick, D. (2024). Exploring the "social" in social media: Adolescent relatedness-thwarted and supported. *Journal of Adolescent Research*, *39*(3), 539–570 p. https://doi.org/10.1177/07435584211062158

55. Yu, D. J., Wing, Y. K., Li, T. M., & Chan, N. Y. (2024). The impact of social media use on sleep and mental health in youth: a scoping review. *Current Psychiatry Reports*, *26*(3), 104–119 p. https://doi.org/10.1007/s11920-024-01481-9

56. Zahra, Q. (2020, September 08). *Correlation between Pakistani youth & social media*. The Nation. https://www.nation.com.pk/08-Sep-2020/ correlation-between-pakistani-youth-social-media

57. Zubair, U., Khan, M. K., & Albashari, M. (2023). Link between excessive social media use and psychiatric disorders. *Annals of Medicine and Surgery*, *85*(4), 875-878 p. https://doi.org/10.1097/MS9.0000000000000112

УДК 159.922.73-054.72(=581)=111

RESEARCH ON THE CURRENT STATUS AND INTERVENTION EFFECTS OF RESILIENCE IN CHINESE MIGRANT CHILDREN

L. Y. Liu, H. J. Wu, Y. Y. Dong
Jiangsu University of Technology (China)

Migrant children, a uniquely Chinese phenomenon emerging from the country's urbanization process, deserve academic attention as a major practical issue that must be addressed during urbanization. In April 2023, the National Bureau of Statistics, UNICEF, and UNFPA jointly released the "2020 Situation of Children in China: Facts and Figures," indicating that in 2020, the number of children affected by population mobility in China (children of the migrant population) was 138 million, approximately half (46.4%) of the child population in China, with 71.09 million classified as migrant children. The sheer number of migrant children makes them a doubly socially disadvantaged group. They often find themselves in adverse situations due to social and family factors and face numerous psychological challenges, leading to maladaptive behaviors in learning and life. Studies have shown that resilience positively impacts urban adaptation among migrant children under adverse conditions.

Resilience is an individual's ability to adapt well in the face of life's adversities, trauma, tragedies, threats, or significant stress, entailing a "bouncing back" ability in response to stress and frustration [1]. On resilience interventions, several related studies and explorations have been conducted abroad. For instance, Henderson proposed the "Six Strategies Training Program,"[2] while the "International Resilience Project" introduced the "I Have, I Am, I Can" intervention plan as an operational intervention strategy, involving psychological interventions in 30 countries for children aged 0 to 11 using 15 scenarios [3]. Sternberg proposed the "3R" resilience intervention, aimed at enhancing students' academic resilience by teaching reasoning, resilience, and responsibility.

This study, based on a self-developed migrant children's resilience questionnaire, provides a detailed analysis of the current status. Additionally, this study intends to intervene with migrant children with lower resilience levels, aiming to enhance their resilience and foster their psychological adaptation and healthy development.

The participants for the current status survey were selected using convenience random sampling from eighth-grade students at a for migrant children in a certain city. A total of 300 questionnaires were distributed, and 293 valid responses were received, resulting in a response rate of 97.1%. Among the participants, there were 126 girls and 167 boys.

Sixty students whose scores fell below the 27th percentile were selected as subjects for group counseling and were randomly divided into two groups:

© Liu L. Y., Wu H. J., Dong Y. Y., 2025

an intervention group and a control group. The intervention group included 30 participants with an average age of 13, consisting of 16 boys and 14 girls; the control group also included 30 participants with an average age of 13, with 16 boys and 14 girls.

The study utilized a self-compiled "Migrant Children's Resilience Scale." This scale includes two sub-scales: the Personal Strength Scale and the Social Support Scale. The Personal Strength sub-scale includes four dimensions: Growth from Failure, Goals and Aspirations, Positive Cognition, and Interpersonal Harmony. In this study, the Cronbach's alpha for this sub-scale was 0.92. The Social Support sub-scale includes three dimensions: Teacher Support, Family Support, and Friend Support, with a total of 24 items. The Cronbach's alpha for this sub-scale was 0.90.

To develop the group counseling plan for enhancing resilience in migrant children, interviews and questionnaires were conducted with the children. Combining subjective wishes and objective data, four themes targeting resilience and protective factors were established: Positive Cognition, Interpersonal Communication, Problem Solving, and Parent-Child Emotional Connection. Each theme included two group activities, with a total of eight sessions, each lasting 70 minutes. The first session of each theme included a lecture to introduce the theoretical knowledge and theme of the upcoming activities. Each of the eight sessions included three parts: a warm-up activity, a thematic activity, and a summary and guidance section.

Research Results on the Current Situation of Resilience Levels in Migrant Children

Descriptive statistics were used to examine the basic characteristics of resilience in migrant children, providing a preliminary understanding of their resilience. The overall resilience level of migrant children is 3.83, which is slightly above average.

Migrant children's scores for overall personal resilience and each dimension range from approximately 3.59 to 4.28. Among these, score for Growth in Adversity is the at 3.59, while the score for Interpersonal is the highest at 4.28. Variance was used to examine the differences among the dimensions of migrant children's resilience, revealing significant ($F=45.97$, $p<0.001$). An LSD multiple comparison indicated that Interpersonal Harmony is significantly higher than dimensions, while Growth in Adversity is significantly lower than the other dimensions.

The overall and dimensional scores for social support in migrant children range from approximately 3.68 to 4.05, with Friend Support being the highest and Family Support the lowest. Variance analysis was used to investigate the differences among the three dimensions of migrant children's social support, showing significant differences ($F=12.68$, $p<0.001$). An LSD multiple comparison found that Friend Support and Teacher Support are significantly higher than Family Support, with Teacher Support significantly higher than Family Support.

Research Results of Intervention on Resilience Levels in Migrant Children.

Before the first group counseling session, 60 students with resilience levels below the 27th percentile were selected as the intervention and control groups. After the final group counseling session, the intervention and control groups were tested again using the same questionnaire as before.

A paired sample t-test was conducted on the pre-test and post-test data of personal resilience in migrant children who received the intervention. The results are shown in table 1.

Table 1

Comparison of Pre- and Post-Group Counseling on Personal Resilience in the Intervention Group of Migrant Children (M±SD)

	Growth in Adversity	Goals and Aspirations	Positive Cognition	Interpersonal Harmony	Overall
Pre-test	3.37±0.65	3.95±0.86	3.39±0.88	4.14±0.76	3.67±0.56
Post-test	3.61±0.64	3.98±0.70	4.17±1.22	4.29±0.68	3.94±0.53
t	-1.71	-0.19	-4.35***	-0.89	-2.75***

As seen in Table 1, scores in all dimensions and the overall score of personal resilience in migrant children were higher in the post-test compared to the pre-test. Notably, Positive Cognition and overall personal resilience scores showed significant differences, with post-test scores significantly higher than pre-test scores.

Discussion

From the pre-test and post-test results of the intervention, all scores in the post-test are higher than those in the pre-test, with significant differences in positive cognition, overall personal resilience, indicating that group interventions effectively enhanced resilience levels in migrant children.

The significant improvement in positive cognition and family support levels in migrant children after resilience group counseling is closely linked to the intervention. In terms of intervention themes, positive cognition and parent-child emotional connection were critical aspects. Regarding the positive cognition theme, the group counseling used two activities to teach migrant children the theoretical support and practical skills of positive cognition, allowing them to experience and learn how to apply positive cognition through group activities.

Conclusion

(1) Migrant children's resilience levels are around the medium level, with interpersonal harmony scoring the highest in personal strength and growth in adversity scoring the lowest, indicating an urgent need to enhance their ability to overcome setbacks. In terms of social support, friend support scores the highest, while family support scores the lowest, suggesting a need to strengthen family support for migrant children.

(2) The intervention in migrant children groups showed noticeable results, significantly enhancing migrant children's resilience levels. Post-test scores in all dimensions were higher than pre-test scores, with positive cognition, overall

personal resilience, achieving significant differences, where post-test scores were significantly higher than pre-test scores.

References

1. Werner, E. E. (1995). Resilience in development. Current Directions in Psychological Science, 3, 81-85.

2. Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). Resilience in schools: Making it happen for students and educators. Corwin Press.

3. Grotberg, E. H. (1996). The International Resilience Project: Findings from the research and the effectiveness of interventions.