Department of Education and Science of the City of Moscow
Moscow City University, Samara branch

ISSN 2713-0827

ACTUAL PROBLEMS OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Scientific journal

2020. No. 1

Samara

Департамент образования и науки города Москвы

Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
Самарский филиал

ISSN 2713-0827

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Научный журнал

2020. № 1

Самара

Учредитель и издатель – Самарский филиал
Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет».

Основан в 2020 году. Выходит два раза в год.

Главный редактор – О. А. Корнилова, д. психол. н., доцент

Редакционный совет:
О. А. Корнилова, д. психол. н., доцент, Е. А. Гуськов, к. ист. н., доцент,
И. А. Носков, д. пед. н., профессор, И. Л. Матасова, к. психол. н., доцент, Н. В. Мыльникова, к. ф. н.

Рецензент – Г. В. Акопов, д. психол. н., профессор

Самарский филиал ГАОУ ВО МГПУ, 443081, г. Самара, ул. Стара-Загора, 76.
Сайт журнала: http://psy-teaching.ru/

Founder and publisher – Moscow City University, Samara branch.
Founded in 2020. Published twice a year.

Editor-in-Chief – O. A. Kornilova, Doctor of Psychology, Professor

Editorial Board:
O. A. Kornilova, Doctor of Psychology, Professor, E. A. Gus'kov, PhD (History), Associate Professor,
I. A. Noskov, Doctor of Pedagogy, Professor, I. L. Matasova, PhD (Psychology), Associate Professor,
N. V. Myl'nikova, PhD (Philology)

Reviewer – G. V. Akopov, Doctor of Psychology, Professor

Moscow City University, Samara branch, 443081, Samara, Stara-Zagora St., 76.
The journal's website: http://psy-teaching.ru/

Формат 60x90$^{1}/_{8}$. Усл. печ. л. 12,25.

© СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2020
© Отмеченные в содержании знаком * фамилии, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЗОР ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ОПИСАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА
Береснева Оксана Евгеньевна, Корнилова Ольга Алексеевна 7
ДИНАМИКА ВНУТРЕННИХ КОНФЛИКТОВ У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
Герасимова Татьяна Владимировна 13
ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С ОСОБЕННОСТЯМИ ОРГАНИЗАЦИИ СВОБОДНОГО ВРЕМЕНИ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ
Заузолкова Надежда Александровна 18
ЭКСПРЕСС-МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА
Капцов Александр Васильевич, Колесникова Екатерина Ивановна 23
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ДЕЗАДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ
Масляев Никита Сергеевич 31
ДИДАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ
Матасова Инна Леонидовна 36
ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ ПРОФЕССИНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ФРУСТРАЦИОННОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ
Никифорова Татьяна Юрьевна 41
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ ДЛЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ
Степанов Антон Борисович 46
УСТАНОВКА НА ЦЕЛОМУДРИЕ В СТРУКТУРЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА
Телепова Надежда Николаевна, Телепов Михаил Николаевич 51
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С ВЫРАЖЕННОЙ СКЛОННОСТЬЮ К АУТОАГРЕССИИ
Шаталина Мария Александровна 59
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕВРОТИЗАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ
Горохова Маргарита Юрьевна, Ахрямкина Тамара Александровна 63
ГОТОВНОСТЬ К БРАКУ И ОТНОШЕНИЕ К ЛЮБВИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ
Родионова Ольга Геннадьевна 71
ПРОБЛЕМЫ СМЫСЛА ЖИЗНИ И ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ
Устюжанинова Елена Николаевна 77
ОБРАЗОВАНИЕ В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ (РАЗМЫШЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ)
Бельцер Инна Самуиловна 82
ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ
Комендантова Анжела Юрьевна 85
АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
Маврина Татьяна Владимировна 89
АНАЛИЗ СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПОРТСМЕНОК, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ПЛЯЖНЫМ ВОЛЕЙБОЛОМ, В СОРЕВНОВАТЕЛЬНОМ ПЕРИОДЕ (НА ПРИМЕРЕ СБОРНОЙ КОМАНДЫ ТАТАРСТАНА)
Зизикова Светлана Ивановна, Някина Наталья Геннадьевна 94

CONTENTS

OVERVIEW OF PSYCHOLOGICAL APPROACHES TO DESCRIBE
THE CONTENT AND STRUCTURE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE
Oksana Evgen'evna Beresneva, O'lga Alekseevna Kornilova 7

DYNAMICS OF INTERNAL CONFLICTS OF MEDICAL STUDENTS
IN THE LEARNING PROCESS
Tatyana Vladimirovna Gerasimova 13

THE CORRELATION BETWEEN THE LEARNING MOTIVATION
OF AN ELEMENTARY SCHOOL STUDENT AND THE WAY
THE CHILD'S LEISURE TIME IS ARRANGED IN THE FAMILY
Nadezhda Alexandrovna Zauzolkova 18

EXPRESS-METHOD OF DIAGNOSTICS OF INTERACTIONS
IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY
Alexander Vasilievich Kaptsov, Ekaterina Ivanovna Kolesnikova 23

THEORETICAL ANALYSIS OF DISADAPTIVE BEHAVIOR OF YOUNG PEOPLE
Nikita Sergeevich Maslyaev 31

DIDACTIC PSYCHOLOGICAL GAME AS A MEANS OF INCREASING
MOTIVATION TO TEACH PSYCHOLOGY STUDENTS
Inna Leonidovna Matasova 36

RESEARCH OF FACTORS OF PROFESSIONAL COMPETENCE
IN THE FORMATION OF TEACHER'S FRUSTRATION TOLERANCE
Tatyana Yuryevna Nikiforova 41

USING THE VOLUNTEER MOVEMENT
FOR CAREER GUIDANCE IN ADOLESCENCE
Anton Borisovich Stepanov 46

CHASTITY ATTITUDE IN THE STRUCTURE OF MORAL VALUES
OF BOYS AND GIRLS AT THE AGE OF 16–17
Nadezhda Nikolaevna Telepova, Mikhail Nikolaevich Telepov 51

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF TEENS
WITH AN INCLINATION TO AUTOAGGRESSION
Mariya Alexandrovna Shatalina 59

GENDER-BASED SPECIFICS OF NEUROTIZATION IN ADOLESCENCE
Margarita Yurievna Gorokhova, Tamara Aleksandrovna Akhryamkina 63

READINESS FOR MARRIAGE AND ATTITUDE TO LOVE
OF YOUNG MEN AND WOMEN AS A FACTOR OF PERSONAL MATURITY
Ol'ga Gennad'evna Rodionova 71

PROBLEMS OF MEANING OF LIFE AND FORMATION
OF STUDENTS' RESPONSIBILITY
Elena Nikolaevna Ustyuzhaninova 77

TEACHING IN THE CHANGING WORLD (TEACHER'S OPINION)
Inna Samuilovna Beltser 82

TECHNOLOGIES OF INTERACTIVE INTERACTION
IN TEACHING ENGLISH TO STUDENTS OF PEDAGOGICAL DIRECTION
Anzhela Yur'evna Komendantova 85

ADAPTATION OF MIGRANT CHILDREN IN PRIMARY SCHOOL
Tatyana Vladimirovna Mavrina 89

ANALYSIS OF SPORTS PREPARATION OF HIGHLY QUALIFIED ATHLETES
IN BEACH VOLLEYBALL IN THE COMPETITIVE PERIOD
(ON THE EXAMPLE OF THE COLLECTIVE TEAM OF TATARSTAN)
Svetlana Ivanovna Zizikova, Natalia Gennad'evna Nyakina 94

ОБЗОР ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ОПИСАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Береснева Оксана Евгеньевна
старший преподаватель
Частное учреждение образовательная организация высшего образования
«Медицинский университет «Реавиз»
г. Самара
o.e.beresneva@reaviz.online

Корнилова Ольга Алексеевна
доктор психологических наук, доцент
Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
г. Самара
KornilovaOA@mgpu.ru

Аннотация. Существует несколько подходов к формулированию понятия «эмоциональный интеллект», определению его структуры и описанию содержания. Разработан целый ряд моделей эмоционального интеллекта, проведена масса исследований его влияния на успешность в отдельных видах деятельности, подробно обсуждается структура и методы изучения эмоционального интеллекта. Понятие ввели в научную терминологию Дж. Мэйер и П. Сэловей в 1990 г., определившие его как способность осознавать смысл эмоций и использовать эти знания для выяснения причин возникновения проблем и решения этих проблем. Д. Гоулман описывает эмоциональный интеллект как совокупность качеств, определяющих способность человека управлять собой и своими отношениями с другими людьми, включающих четыре основных компонента: самосознание, самоконтроль, социальная чуткость и управление межличностными отношениями. А. В. Карпов в своих исследованиях отмечает возможность выделения двух основных моделей эмоционального интеллекта: смешанная модель и модель способностей. Смешанная модель рассматривает эмоциональный интеллект как сочетание умственных и личных черт, свойственных каждому человеку, включающая когнитивные, личностные и мотивационные черты. К смешанным моделям можно отнести представления Д. Гоулмана об эмоциональном интеллекте; концепцию Бар-Она, в которой он описывает эмоциональный интеллект с помощью таких качеств индивида, которые помогают ему противостоять давлению внешней среды. Рассматривая модели способностей, мы имеем дело с представлением об эмоциональном интеллекте как о пересечении эмоций и познания. К такой модели мы отнесем концепцию эмоционального интеллекта, предложенную Дж. Мэйером, Д. Карусо и П. Сэловеем. EQ (коэффициент эмоционального развития), по мнению многих исследователей, продолжает развиваться на протяжении всей жизни и его развитие представляется весьма актуальным, поскольку: эмоции имеют адаптивную природу, способствуя выживанию индивида на всех уровнях взаимодействия с социумом; развитие эмоционального интеллекта способствует гармоничному личностному развитию, позволяя создавать дополнительные мотивирующие факторы.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональная сфера, эмоции, модель, способности, личностные и социальные навыки.

OVERVIEW OF PSYCHOLOGICAL APPROACHES TO DESCRIBE THE CONTENT AND STRUCTURE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

Oksana Evgen'evna Beresneva
Senior Lecturer
Private institution educational organization of higher education
"Reaviz Medical University"
Samara
o.e.beresneva@reaviz.online

O'lga Alekseevna Kornilova
Doctor of Psychology, Associate Professor
Moscow City University, Samara branch
Samara
KornilovaOA@mgpu.ru

Abstract. There are several approaches to formulating the concept of emotional intelligence, determining its structure and describing its content. Nowadays various types of emotional intelligence have been developed, analytical studies of its influence on effective functioning of large intelligence have been carried out, and methods of studying emotional intelligence are discussed in detail. The concept was introduced into scientific terminology by J. Mayer and P. Salovey in 1990. The scientists defined it as the ability to comprehend emotions and use this knowledge to understand the roots of emotional problems and subsequently solve them. D. Goleman describes emotional intelligence as a set of qualities that determine a person's ability to control his or her emotions, relationships with other people. Emotional intelligence includes four main components: self-awareness, self-control, social sensitivity and interpersonal issues. A. V. Karpov in his research highlights the possibility of distinguishing two main models of emotional intelligence: the mixed model and the ability model. The mixed model considers emotional intelligence as a combination of mental and personal characteristics including cognitive, personal and motivational traits innate to everyone. Mixed models include D. Goleman's considerations on emotional intelligence, the Bar-On model in which he describes emotional intelligence with the help of those individual's qualities helping him or her to withstand the pressure of the external environment. While referring to the ability models, we deal with the concept of emotional intelligence as the intersection of emotion and cognition. This approach to the issue is fed into the concept of emotional intelligence offered by J. Mayer, D. Karusoi and P. Salovey. According to many researchers, EQ (the emotional development coefficient) continues to develop throughout the whole life and its development seems to be relevant for some reasons: emotions are of an adaptive nature contributing to an individual's survival skills at all levels of the interaction with society; the development of emotional intelligence contributes to the adequate personal development allowing one to create additional motivating factors.

Keywords: emotional intelligence, emotional sphere, emotions, model, abilities, personal and social skills.

В зарубежной психологии еще с начала XX в. велись поиски способностей, которые в отличие от традиционно выделяемого общего интеллекта связаны с социально-эмоциональной сферой психики. Ведущие специалисты в области психологии интеллекта, в том числе – социального интеллекта (Э. Торндайк, Ч. Спирмен, Д. Векслер, Дж. Гилфорд, Г. Айзенк и др.) утверждали, что люди различаются по способности понимать других людей и управлять ими, т. е. действовать разумным образом в человеческих отношениях [Робертс, Мэттьюс, Зайднер, Люсин 2004, 3–24].

В отечественной психологии идея единства аффекта и интеллекта нашла свое отражение в трудах Л. С. Выготского [Выготский 1982, 325], С. Л. Рубинштейна [Рубинштейн 1976, 247], А. Н. Леонтьева [Леонтьев 1972, 137–140]. Ученые пришли к выводу о существовании динамической смысловой системы, представляющей собой единство аффективных и интеллектуальных процессов: «Как известно, отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от его аффективной, волевой стороны представляет один из основных и коренных пороков всей традиционной психологии. Мышление при этом неизбежно превращается в автономное течение себя мыслящих мыслей, оно отрывается от всей полноты живой жизни...» [Выготский 1982, 278]. С. Л. Рубинштейн, развивая идеи Л. С. Выготского, отмечал, что мышление уже само по себе является единством эмоционального и рационального. Однако намеченные Л. С. Выготским подходы к пониманию единства аффекта и интеллекта в процессе развития человека в свое время не получили должной разработки [Андреева 2006, 78–86].

Понятие «эмоциональный интеллект» ввели в научную терминологию Дж. Мэйер и П. Сэловей в 1990 г. По их представлению, «эмоциональный интеллект – набор способностей, которые объясняют, насколько точно изменяется эмоциональное восприятие и понимание людей. Более формально эмоциональный интеллект – способность чувствовать и выражать эмоции, связывать эмоции и мысли, понимать причину эмоций, и регулировать эмоции в себе и других» [Майерс 2001, 461–462].

На сегодняшний день разработан целый ряд моделей эмоционального интеллекта, проведена масса исследований его влияния на успешность в отдельных видах деятельности, подробно обсуждается структура и методы изучения эмоционального интеллекта.

Попытка объяснить эмоциональную сферу и сферу человеческих отношений при помощи методологии, традиционно используемой для трактовки интеллектуальной и познавательной деятельности, получает свое развитие в работах Джона Майера и Петера Сэловея, которые в 1993 г. опубликовали совместный труд, сыгравший определяющую роль в становлении концепции эмоционального интеллекта. Авторы определяют понятие эмоционального интеллекта как способность осознавать смысл эмоций и использовать эти знания для выяснения причин возникновения проблем и решения этих проблем. Согласно им, эмоциональный интеллект связан с четырьмя основными типами способностей, которые означают:

1) точность оценки и выражение эмоций как самого индивида, так и окружающих его людей;

2) когнитивную ассимиляцию эмоционального опыта;

3) распознавание, понимание и осмысление эмоций;

4) адаптивную регуляцию эмоций индивида и окружающих людей.

Согласно Майеру и Сэловею, «люди, обладающие высоким уровнем эмоционального интеллекта, способны к более быстрому прогрессу в определенных способностях и более эффективному их использованию» [Mayer, Salovey 1997, 10–11].

В 1995 г. в Нью-Йорке была опубликована книга Дениэла Гоулмана «Эмоциональный интеллект» [Goleman 1997, 353]. В ней он раскрыл сущность понятия эмоционального интеллекта. Слово emotion происходит от латинского motere, что значит «двигать», и, конечно, эмоции движут людьми различным образом в разных сферах жизни.

Д. Гоулман описывал эмоциональный интеллект как совокупность качеств, определяющих способность человека управлять собой и своими отношениями с другими людьми. Он включает четыре основных компонента: самосознание, самоконтроль, социальную чуткость и управление межличностными отношениями. Эти компоненты можно объединить в два блока навыков. Первый блок – личностные навыки, определяющие способность управления самим собой. Во второй блок входят социальные навыки, определяющие нашу способность управления отношениями с людьми. К личностным навыкам Д. Гоулман относит самосознание и самоконтроль, к социальным – социальную чуткость и управление отношениями.

Рассматривая каждый из составляющих компонентов, Гоулман отмечал, что самосознание – это понимание характера собственных эмоций, а также осознание своих сильных и слабых сторон, ценностей, мотивов. Из самосознания вытекает самоконтроль – источник энергии, необходимый всем, кто хочет добиться желаемого результата. При этом важно, чтобы отрицательные эмоции не взяли верх. Особенно это важно для людей, работающих в сфере социальных отношений. Кроме самосознания и эмоционального самоконтроля таким людям необходима социальная чуткость, или умение сопереживать (эмпатия). При этом автор особо подчеркивает, что «уметь сопереживать не значит относиться к эмоциям других людей как к собственным и пытаться угодить всем и каждому… На деле сопереживание означает способность заботливо и внимательно относиться к чувствам других… и принимать разумные решения, взывающие ответную реакцию» [Goleman 1997].

А. В. Карпов вслед за Майером и его коллегами отмечает возможность выделения двух основных моделей эмоционального интеллекта: смешанная модель и модель способностей.

Смешанная модель рассматривает эмоциональный интеллект как сочетание умственных и личных черт, свойственных каждому человеку [Стернберг, Форсайт, Хедланд 2003, 272]. Смешанные модели включают когнитивные, личностные и мотивационные черты, благодаря чему они оказываются тесно связанными с адаптацией к реальной жизни и процессами совладания (R. Bar-On, D. Goleman, R. Cooper). К смешанным моделям можно отнести представления Д. Гоулмана об эмоциональном интеллекте, поскольку предложенная им структура эмоционального интеллекта включает набор разнокачественных и даже разнонаправленных параметров: во-первых, понимание собственных эмоций, целей и результатов своего по-

ведения и вместе с тем понимание эмоций и поведения других людей; во-вторых, умение регулировать свои эмоции и поведение и влиять на поведение других людей.

Другим примером смешанной модели является концепция израильского психолога Р. Бар-Она. Он определяет эмоциональный интеллект такими качествами индивида, которые помогают ему противостоять требованиям и давлению внешней среды [Bar-On 1997]. Бар-Он описывал пять сфер эмоционального интеллекта и пятнадцать шкал внутри них. К внутриличностной сфере он отнес: самоанализ (способность анализировать собственное поведение и реакцию окружающих на себя и свои действия); ассертивность (умение выражать свои чувства, отстаивать свою позицию, мнение без агрессии); независимость (умение действовать самостоятельно, не перекладывая ответственность на других); самоуважение (умение уважать себя и принимать себя таким, как есть, зная свои недостатки, и не смотреть на других свысока); самореализацию (реализация своего потенциала, постановка долгосрочных целей и их достижение). К межличностной сфере – эмпатию (умение понимать чувства других людей) и социальную ответственность (умение быть заинтересованным в сотрудничестве и поступать ответственно). Сфера приспособляемости включает: понимание действительности (умение видеть реальность такой, какая она есть); гибкость (умение приспосабливаться к действительности и ее изменяющимся условиям); умение решать проблемы (умение понять, что проблема существует, сформулировать ее суть, найти возможные решения и выбрать одно из них, начать его реализовывать, оценить результат). К четвертой сфере (умения справиться со стрессом) относятся: переносимость стресса (умение противостоять неблагоприятным событиям и проблемам, не отступать перед ними) и контроль над импульсами (умение сдерживать себя). К сфере общего настроения – оптимизм (умение видеть положительные моменты и не пасовать перед неприятностями); счастье (умение быть довольным и удовлетворенным собой и своей жизнью, желание доставлять окружающим радость) [Сироткина 2006, 45–52].

Фундаментальность своих исследований и выводов о значимости эмоционального интеллекта Бар-Он подкрепил авторским психодиагностическим тестом на измерение эмоционального интеллекта, включающим следующие компоненты:

1) интраперсональные: самонаблюдение, эмоциональное самосознание, напористость, самоутверждение, независимость, самоактуализация;

2) интерперсональные: эмпатия, социальная ответственность, интерпесональные отношения;

3) управление стрессом: толерантность к стрессу, контроль импульсивности;

4) способность к адаптации: проверка реальности, гибкость, решение проблем;

5) оценка общего настроения: оптимизм, счастье.

Тест прошел апробацию на девяти тысячах испытуемых из девяти стран мира.

Рассматривая модели способностей, мы имеем дело с представлением об эмоциональном интеллекте как о пересечении эмоций и познания. К моделям способностей относится концепция эмоционального интеллекта, предложенная Дж. Мэйером, Д. Карусо и П. Сэловеем. Они определяют эмоциональный интеллект как способность воспринимать, вызывать эмоции, повышать эффективность мышления с помощью эмоций, понимать эмоции и эмоциональные знания и рефлексивно регулировать эмоции для эмоционального и интеллектуального развития. В рамках данного подхода выделяется комбинация из четырех способностей:

1. Восприятие, идентификация эмоций (собственных и других людей), выражение эмоций – способность определять эмоции по физическому состоянию, чувствам и мыслям, а также дифференцировать истинные и ложные выражения чувств.

2. Фасилитация мышления – способность вызвать определенную эмоцию с ее последующим контролем. Эмоции направляют внимание на важную информацию, помогают в рассуждениях и в памяти на чувства; смена настроения с оптимистического на пессимистическое позволяет учитывать разные точки зрения.

3. Понимание эмоций – способность понимать сложные эмоции и эмоциональные переходы с одной стадии на другую, анализ эмоций, использование эмоциональных знаний.

4. Управление своими эмоциями и чувствами других людей. Это рефлексивная регуляция эмоций, необходимая для эмоционального и интеллектуального развития, которая помогает оставаться открытым к позитивным и негативным чувствам; осознавать эмоции; управлять своими и чужими эмоциями с помощью сдерживания негативных чувств и усиления положительных без искажения содержащейся в них информации.

По мнению авторов, эмоционально интеллектуальный человек должен постоянно справляться с состояниями эмоциональной нестабильности. Регулирование эмоций должно быть пластичным.

В свою очередь, И. Н. Андреева [Андреева 2004, 22–26] включает следующие компоненты в структуру эмоционального интеллекта:

l. Распознавание собственных эмоций, что способствует более эффективной коммуникации, поскольку позволяет адекватно идентифицировать, описывать, перерабатывать и в дальнейшем выражать эмоции.

2. Владение эмоциями, которое связано с проблемой самоконтроля. Адекватная эмоциональная экспрессия является важным фактором поддержания физического и психического здоровья.

3. Понимание эмоций. Глубина самопонимания, обусловленная уровнем развития эмоциональных способностей, которое в свою очередь обеспечивает осознание эмоций.

4. Самомотивация. В структуре эмоционального интеллекта возможно наличие эмоций, «самомотивирующих» когнитивную деятельность, связанную с эмоциональной сферой, точнее с распознаванием, выражением, пониманием эмоций.

Все структурные компоненты эмоционального интеллекта взаимосвязаны, и их тесная взаимозависимость способствует эффективному межличностному взаимодействию.

В работе «Мистика лидерства» М. Кетс де Врис выделяет три основных компонента эмоционального потенциала [Кетс де Врис 2011]:

1. Понять свои собственные чувства – первый шаг к эмоциональному развитию, поскольку люди, не знающие себя, невольно попадают в плен дисфункционального поведения (и более того, плохо могут оценивать других).

2. Научиться управлять ими – второй шаг в развитии эмоционального интеллекта. Научиться признавать целый спектр чувств, которые есть у нас (даже если нам не нравится, что некоторые чувства рассказывают о нас), и обращаться с ними.

3. Научиться распознавать эмоции других, справляться и управлять ими. Искусству сопереживания, т. е. понимания чувств другого, можно научиться.

Таким образом, анализ научной литературы показал, что в настоящее время существует несколько подходов к формулированию понятия «эмоциональный интеллект», определению его структуры и описанию содержания. И если IQ (коэффициент умственного развития) человека практически не меняется после молодости (выкристаллизованный интеллект может расти с возрастом, а изменчивый интеллект уменьшается), то EQ (коэффициент эмоционального развития) продолжает развиваться на протяжении всей жизни. Исходя из этого положения развитие эмоционального интеллекта представляется весьма актуальным, поскольку:

– эмоции имеют адаптивную природу, способствуя выживанию индивида на всех уровнях взаимодействия с социумом;

– развитие эмоционального интеллекта способствует гармоничному личностному развитию, позволяя создавать дополнительные мотивирующие факторы;

– эмоциональность признается ключевым фактором, обусловливающим жизненный успех, более существенным, нежели общий интеллект. По мнению Е. Л. Яковлевой [Яковлева 1997, 20–27], осознание собственной индивидуальности есть не что иное, как осознание собственных эмоциональных реакций и состояний, указывающих на индивидуальное отношение к происходящему.

Литература

1. Андреева, И. Н. *Понятие и структура эмоционального интеллекта* // Социально-психологические проблемы ментальности: 6-я Международная научно-практическая конференция. Ч. 1. Смоленск, 2004, 22–26.
2. Андреева, И. Н. *Эмоциональный интеллект: исследования феномена* // Вопросы психологии. 2006, 3, 78–86.
3. Выготский, Л. С. *Собрание сочинений*: в 6 т. Т. 2. *Проблемы общей психологии* / под ред. В. В. Давыдова. М., 1982.
4. Кетс де Врис, М. *Мистика лидерства.* М.: Альпина Паблишер, 2011, 280.
5. Леонтьев, А. Н. *Деятельность и сознание* // Вопросы философии. 1972, 12, 137–140.
6. Майерс, Д. *Психология*. Мн., 2001.
7. *Практический интеллект* / Стернберг, Р. Дж. и др. СПб, 2003.
8. Рубинштейн, С. Л. *Проблемы общей психологии*. М., 1976.
9. Сироткина, И. *Эмоциональный интеллект (EQ)* // Управление персоналом. 2006, 21, 45–52.
10. *Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике* / Р. Д. Робертс и др. // Психология: журнал Высшей школы экономики. 2004, 1, 4, 3–24.
11. Яковлева, Е. Л. *Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития* // Вопросы психологии. 1997, 4, 20–27.
12. Bar-On, R. *Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto, 1997.
13. Goleman, D. *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. New York, 1997, 353.
14. Mayer, J. D., Salovey, P. *What is Emotional Intelligence?* // Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators / P. Salovey & D. Sluyter (eds.). New York, 1997, 3–31.

References

1. Andreeva, I. N. *Emotsional'nyy intellekt: issledovaniya fenomena* [*Emotional Intelligence: Studies of the Phenomenon*] // Voprosy psihologii. 2006, 3, 78–86 (in Russian).
2. Andreeva, I. N. *Ponyatie i struktura emotsional'nogo intellekta* [*The Concept and Structure of Emotional Intelligence*] // Sotsial'no-psihologicheskie problemy mental'nosti [Socio-Psychological Problems of Mentality]: the 6th International Scientific and Practical Conference. Part 1. Smolensk, 2004, 22–26 (in Russian).
3. *Emotsional'nyy intellekt: problemy teorii, izmereniya i primeneniya na praktike* [*Emotional Intelligence: Problems of Theory, Measurement, and Application in Practice*] / Roberts, R. D. et al. // Psychology: Journal of the Higher School of Economics. 2004, 1, 4, 3–24 (in Russian).
4. Kets de Vries, M. *Mistika liderstva* [*The Leadership Mystique*]. Moscow: Alpina Publisher, 2011, 280 (in Russian).
5. Leont'ev, A. N. *Deyatel'nost' i soznanie* [*Activity and Consciousness*] // Voprosy filosofii. 1972, 12, 137–140 (in Russian).
6. Mayers, D. *Psihologiya* [*Psychology*]. Minsk, 2001 (in Russian).
7. Prakticheskiy intellekt [*Practical Intelligence*] / Sternberg, R. Dzh. Saint Petersburg, 2003 (in Russian) = *Practical Intelligence in Everyday Life* / R. Sternberg et al. Cambridge, 2000.
8. Rubinshteyn, S. L. *Problemy obshchey psihologii* [*Problems of General Psychology*]. Moscow, 1976 (in Russian).
9. Sirotkina, I. *Emotsional'nyy intellekt (EQ)* [*Emotional Intelligence (EQ)*] // Upravlenie personalom [Personnel Management]. 2006, 21, 45–52 (in Russian).
10. Vygotskiy, L. S. *Sobranie sochineniy* [*Collected works*]: in 6 vols. Vol. 2. Problemy obshchey psihologii [Problems of General Psychology] / Ed by. V. V. Davydova. Moscow, 1982 (in Russian).
11. Yakovleva, E. L. *Emotsional'nye mekhanizmy lichnostnogo i tvorcheskogo razvitiya* [*Emotional Mechanisms of Personal and Creative Development*] // Voprosy psihologii, 1997, 4, 20–27 (in Russian).
12. Bar-On, R. *Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto, 1997.
13. Goleman, D. *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. New York, 1997, 353.
14. Mayer, J. D., Salovey, P. *What is Emotional Intelligence?* // Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators / P. Salovey & D. Sluyter (eds.). New York, 1997, 3–31.

ДИНАМИКА ВНУТРЕННИХ КОНФЛИКТОВ У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Герасимова Татьяна Владимировна
старший преподаватель
Частное учреждение образовательная организация высшего образования
«Медицинский университет «Реавиз»
г. Самара
ul.h2015@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию внутриличностных конфликтов (ВЛК) у студентов-медиков разных факультетов. Проведен анализ характера ВЛК и внутриличностной дезинтеграции по разным сферам: активная, деятельная жизнь, здоровье, интересная работа, красота природы и искусства, любовь, материально обеспеченная жизнь, верные друзья, уверенность в себе, познание, свобода, счастливая семейная жизнь, творчество. Установлена разница между ценностью и ее доступностью, так как она отражает рассогласование и дезинтеграцию в личностно-мотивационной сфере, проведен рейтинг терминальных ценностей. Отслежена динамика ВЛК и внутренних вакуумов от начального до выпускного курса.

Ключевые слова: внутриличностный конфликт, внутриличностная дезинтеграция, ценность, доступность, студенты-медики, профессионально важные качества.

DYNAMICS OF INTERNAL CONFLICTS OF MEDICAL STUDENTS IN THE LEARNING PROCESS

Tatyana Vladimirovna Gerasimova
Senior Lecturer
Private institution educational organization of higher education
“Reaviz Medical University”
Samara
ul.h2015@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the study of intrapersonal conflicts of medical students studying at different faculties. The analysis of the nature of intrapersonal conflicts and intrapersonal disintegration in different areas is carried out: active life, health, interesting work, beauty of nature and art, love, financially secure life, loyal friends, self-confidence, knowledge, freedom, happy family life, creativity. The difference between value and its availability is established, as it reflects the mismatch and disintegration in the personal-motivational sphere, and the rating of terminal values is carried out. The dynamics of intrapersonal conflicts and internal vacuums from the initial to final courses is tracked.

Keywords: intrapersonal conflict, intrapersonal disintegration, value, accessibility, medical students, professionally important qualities.

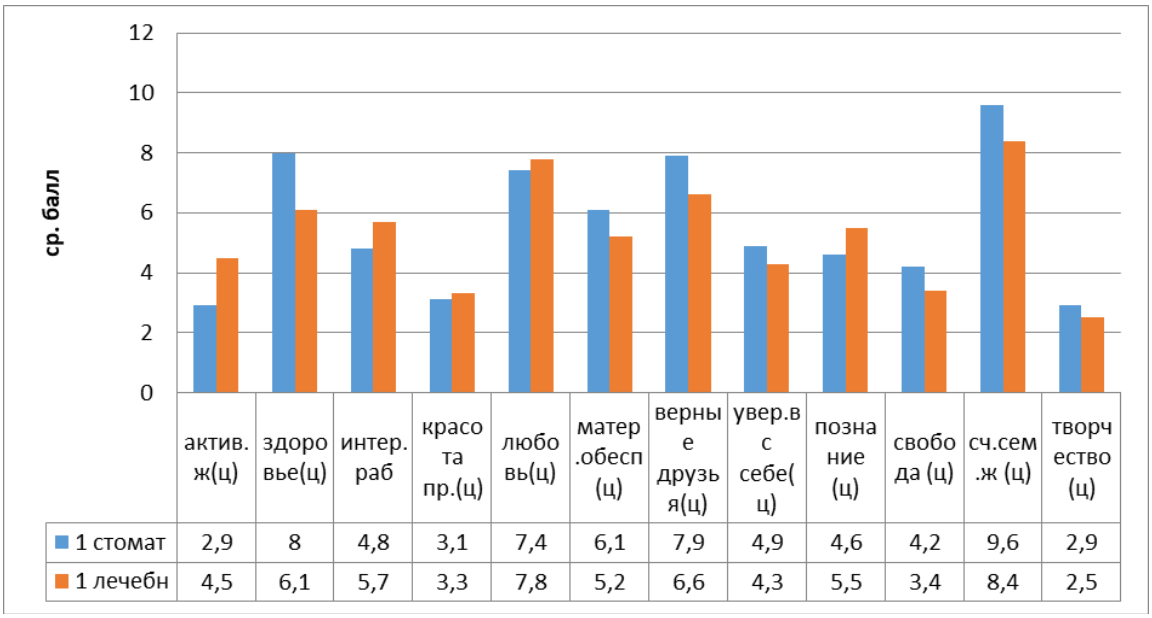
Проблема подготовки будущих врачей несомненно представляет интерес в настоящее время, характеризующееся сложной обстановкой в плане здоровья населения. Наличие и возможность формирования определенных особенностей мотивационно-личностной сферы является необходимым условием становления личности профессионала [Долгова 2017].

Внутриличностный конфликт представляет собой внутриличностное противоречие, воспринимаемое и эмоционально переживаемое человеком как значимая для него психологическая проблема, требующая разрешения и вызывающая внутреннюю работу сознания, направленную на его преодоление.

Длительные внутриличностные конфликты угрожают эффективности деятельности, могут тормозить развитие личности. Частые внутриличностные конфликты приводят к потере уверенности в себе, к комплексу неполноценности, к потере смысла жизни. Острые внутриличностные конфликты приводят к деструкции межличностных отношений, профессиональной деятельности, являются причиной раздражительности, тревожности, агрессивности [Богданов, Зазыкин 2004].

Расширение самопознания, профессиональное развитие происходит за счет понятия внутриличностных противоречий. Выявление особеннойстей внутриличностных конфликтов в работе врача способствует осмыслению профессионального и личностного формирования будущего медика на этапе профессиональной подготовки.

Нами была проведена диагностика студентов медицинского университета при помощи методики Е. Фанталовой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД) [Фанталова 2001]. Согласно полученным данным низшие рейтинговые места у испытуемых занимают ценности «красота природы», «активная жизнь» и «творчество», высшие рейтинговые места зафиксированы в отношении ценностей «здоровье», «любовь», «верные друзья», «счастливая семейная жизнь» (рисунок 1). Статистически более низкий уровень ценностей у стоматологов: «активная жизнь» ($p \leq 0{,}01$), «интересная работа» ($p \leq 0{,}01$), «любовь» ($p \leq 0{,}05$), «познание». Статистически ниже у студентов-лечебников ценности: «здоровье» ($p \leq 0{,}01$), «материально обеспеченная жизнь» ($p \leq 0{,}01$), «верные друзья» ($p \leq 0{,}01$), «уверенность в себе» ($p \leq 0{,}01$), «счастливая семейная жизнь» ($p \leq 0{,}01$).



	актив. ж(ц)	здоровье(ц)	интер. раб	красота пр.(ц)	любовь(ц)	матер .обесп (ц)	верные друзья(ц)	увер.в с себе(ц)	познание (ц)	свобода (ц)	сч.сем .ж (ц)	творчество (ц)
1 стомат	2,9	8	4,8	3,1	7,4	6,1	7,9	4,9	4,6	4,2	9,6	2,9
1 лечебн	4,5	6,1	5,7	3,3	7,8	5,2	6,6	4,3	5,5	3,4	8,4	2,5

Рис. 1. Рейтинг терминальных ценностей у студентов 1-го курса факультетов лечебного и стоматологии (методика Е. Фанталовой)

Для нашего исследования важно установление разницы между ценностью и ее доступностью, так как она отражает рассогласование и дезинтеграцию в личностно-мотивационной сфере (рисунок 2).

Данные статистического анализа при помощи метода Манна – Уитни свидетельствуют о том, что у студентов-первокурсников установлены различия в показателе внутриличностного конфликта по ценностям: «здоровье» ($p \leq 0{,}01$), «любовь» ($p \leq 0{,}05$), «верные друзья» ($p \leq 0{,}01$), «счастливая семейная жизнь» ($p \leq 0{,}01$) (выше у стоматологов).

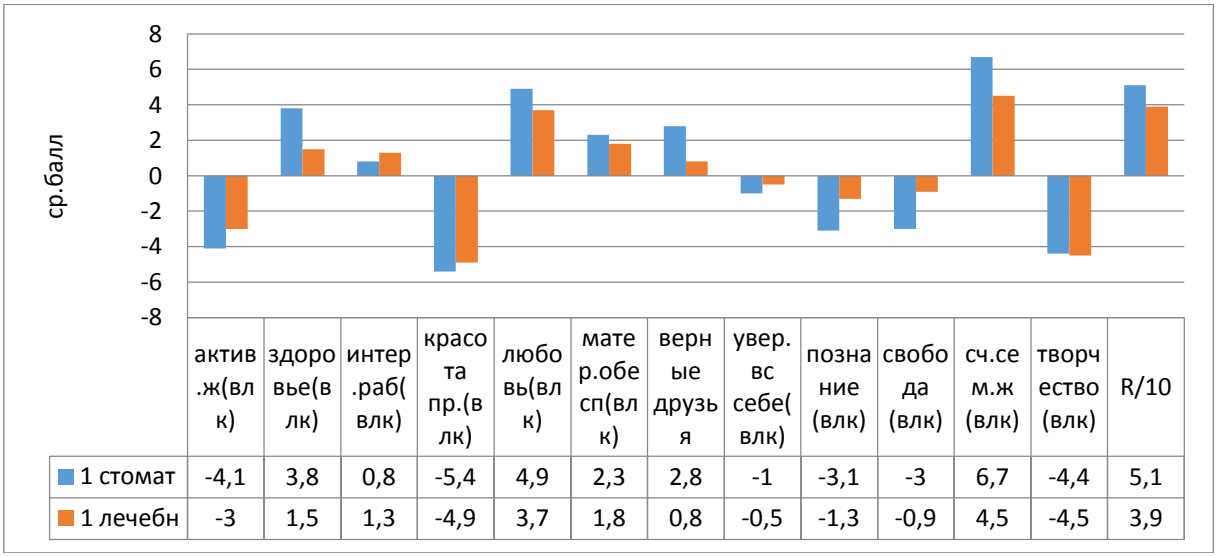
Причем, наиболее высокие различия по ценностям «активная жизнь», «здоровье», «верные друзья», «счастливая семейная жизнь».

Различия по уровню внутреннего вакуума (превышение доступности над ценностью) установлены по ценностям: «активная жизнь» ($p \leq 0{,}01$), «красота природы и искусства» ($p \leq 0{,}01$), «уверенность в себе» ($p \leq 0{,}01$), «познание» ($p \leq 0{,}01$), «свобода» ($p \leq 0{,}01$), «счастливая семейная жизнь» ($p \leq 0{,}01$) (выше у стоматологов).

Общий показатель внутриличностного конфликта выражается в значении внутриличностной дезинтеграции. Среднее значение внутриличностной дезинтеграции у студентов лечебного факультета – 51 балл, у студентов-стоматологов – 39. Поскольку показатели нормы по этому параметру распределяются следующим образом: 33 балла у мужчин, 37 у женщин – низкий уровень дезинтеграции в мотивационно-личностной сфер, до 50 – средний уровень

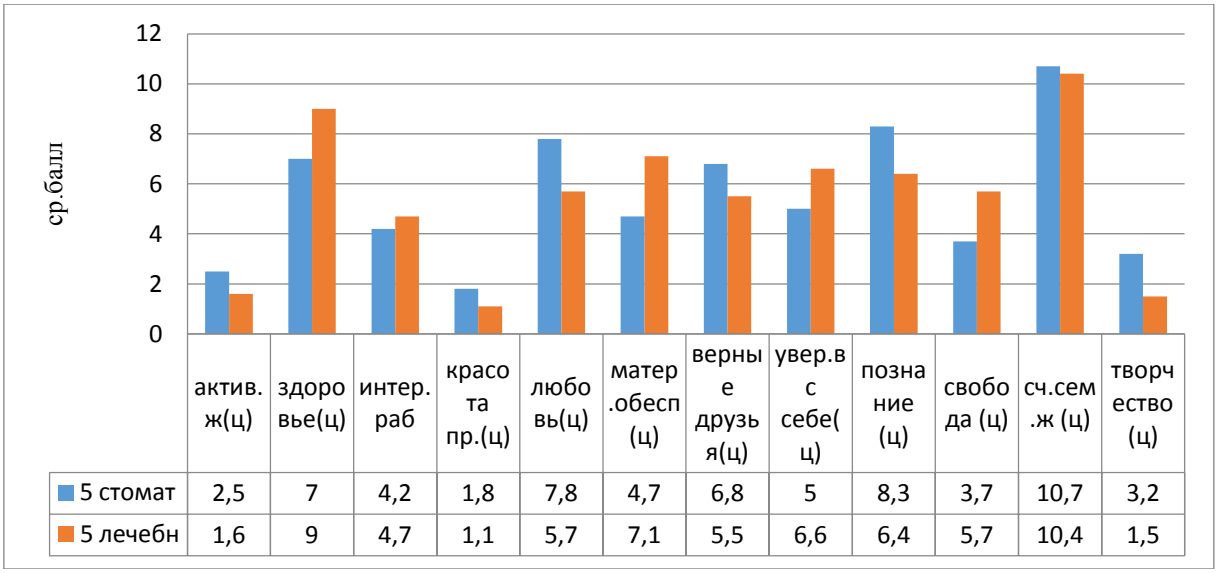
дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере, 50–72 – высокий уровень дезинтеграции, мы можем сделать заключение о том, что стоматологи в этом смысле находятся в более благополучном состоянии. И внутренний вакуум и внутриличностный конфликт чаще встречается у стоматологов.

Также нами были рассмотрены особенности рейтинга ценностей у студентов 5-го курса. Согласно полученным данным низшие рейтинговые места у испытуемых занимают ценности «красота природы», «активная жизнь» и «творчество», высшие рейтинговые места зафиксированы в отношении ценностей «здоровье», «любовь», «верные друзья», «счастливая семейная жизнь» (рисунок 3).



	актив.ж(влк)	здоровье(влк)	интер.раб(влк)	красота пр.(влк)	любовь(влк)	матер.обесп(влк)	верные друзья	увер.вс себе(влк)	познание (влк)	свобода (влк)	сч.сем.ж (влк)	творчество (влк)	R/10
1 стомат	-4,1	3,8	0,8	-5,4	4,9	2,3	2,8	-1	-3,1	-3	6,7	-4,4	5,1
1 лечебн	-3	1,5	1,3	-4,9	3,7	1,8	0,8	-0,5	-1,3	-0,9	4,5	-4,5	3,9

Рис. 2. Выраженность внутриличностных конфликтов и внутренних вакуумов у студентов 1-го курса факультетов лечебного и стоматологии (методика Е. Фанталовой)



	актив.ж(ц)	здоровье(ц)	интер.раб	красота пр.(ц)	любовь(ц)	матер.обесп (ц)	верные друзья(ц)	увер.вс себе(ц)	познание (ц)	свобода (ц)	сч.сем.ж (ц)	творчество (ц)
5 стомат	2,5	7	4,2	1,8	7,8	4,7	6,8	5	8,3	3,7	10,7	3,2
5 лечебн	1,6	9	4,7	1,1	5,7	7,1	5,5	6,6	6,4	5,7	10,4	1,5

Рис. 3. Рейтинг терминальных ценностей у студентов 5-го курса факультетов лечебного и стоматологии (методика Е. Фанталовой)

Статистические различия установлены по ценностям: «активная жизнь» ($p \leq 0,05$), «красота природы и искусства» ($p \leq 0,01$), «любовь» ($p \leq 0,05$), «верные друзья» ($p \leq 0,01$), «познание» ($p \leq 0,01$), «счастливая семейная жизнь» ($p \leq 0,01$), «творчество» ($p \leq 0,01$) (выше у стоматологов); «здоровье» ($p \leq 0,01$), «интересная работа» ($p \leq 0,05$), «материально обеспеченная жизнь» ($p \leq 0,01$), «уверенность в себе» ($p \leq 0,01$), «свобода» ($p \leq 0,01$) (выше у лечебников).

Причем наиболее высокие показатели превышения ценности над доступностью (тенденция внутриличностного конфликта) по ценностям «здоровье», «любовь», «материально обеспеченная жизнь», «уверенность в себе».

Данные статистического анализа при помощи метода Манна – Уитни свидетельствуют о том, что у студентов-выпускников установлены различия в показателе внутриличностного конфликта по ценностям: «материально обеспеченная жизнь» ($p \leq 0,05$), «уверенность в себе» ($p \leq 0,01$), (выше у стоматологов); «здоровье» ($p \leq 0,01$), «любовь» ($p \leq 0,05$), «свобода» ($p \leq 0,05$), «счастливая семейная жизнь» ($p \leq 0,05$) (выше у лечебников).

Различия по уровню внутреннего вакуума (превышение доступности над ценностью) установлены по ценностям: «активная жизнь» ($p \leq 0,01$), «красота природы и искусства» ($p \leq 0,05$), «творчество» ($p \leq 0,01$) (выше у лечебников).

Причем наиболее высокие показатели превышения ценности над доступностью (тенденция внутриличностного конфликта) по ценности «здоровье». Наиболее сильное превышение доступности над ценностью (тенденции внутреннего вакуума) – по ценностям: «активная жизнь», «красота природы и искусства», «творчество» (рисунок 4).

	актив.ж(влк)	здоровье(влк)	интер.раб(влк)	красота пр.(влк)	любовь(влк)	матер.обесп(влк)	верные друзья	увер.вс себе(влк)	познание (влк)	свобода (влк)	сч.сем.ж (влк)	творчество (влк)	R/10
5 стомат	-3	0,7	0,4	-3	1,1	3	-0,3	0,5	-1,7	0,5	2,8	-0,8	2,8
5 лечебн	-4,8	6,1	-0,4	-4,3	1,4	2,4	-0,3	0,3	-1,9	1,1	3,8	-4,1	4,2

Рис. 4. Выраженность внутриличностных конфликтов у студентов 5-го курса факультетов лечебного и стоматологии (методика Е. Фанталовой)

По уровню дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере стоматологи более благополучны, так как у них этот показатель равен 28 баллам, а у лечебников – 42 баллам.

При этом у стоматологов снизился уровень ценности «здоровье» и внутриличностный конфликт в сфере здоровья, снизилось количество доступных ценностей, уровень дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере.

У лечебников к 5-му курсу повысился уровень ценности «здоровье» и внутриличностный конфликт в сфере здоровья, снизился уровень ценностей «активная и деятельностная жизнь», «интересная работа», «творчество», снизилось количество доступных ценностей и количество внутриличностных конфликтов.

Профессиональное становление на современном рынке труда, предъявляющем новые высокие требования к будущим профессионалам, во многом зависит от системы психологического сопровождения в той профессиональной среде, в которой будущий специалист формируется, развивается и реализует свой интеллектуальный**,** творческий и социальный потенциал [Митина 1996]. На основании вышеизложенного можно сделать вывод о неконтро-

лируемой динамике уровня ценностей и доступностей у студентов-медиков на протяжении обучения в вузе, что может быть использовано при разработке программы психолого-педагогического сопровождения формирования профессионально важных качеств.

Литература

1. Богданов, Е. Н, Зазыкин, В. Г. *Психология личности в конфликте*: учебное пособие. СПб, 2004.
2. Долгова, В. И. *Формирование профессионально важных качеств*. Челябинск, 2017.
3. Митина, Л. М. *Проблемы профессиональной социализации личности*. Кемерово, 1996.
4. Фанталова, Е. Б. *Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта*. Самара, 2001.

References

1. Bogdanov, E. N., Zazykin, V. G. *Psihologiya lichnosti v konflikte* [*Psychology of Personality in Conflict*]. Saint Petersburg, 2004.
2. Dolgova, V. I. *Formirovanie professional'no vazhnyh kachestv* [*Formation of professionally important qualities*]. Chelyabinsk, 2017.
3. Mitina, L. M. *Problemy professional'noy sotsializatsii lichnosti* [*Problems of professional socialization of the individual*]. Kemerovo, 1996.
4. Fantalova, E. B. *Diagnostika i psihoterapiya vnutrennego konflikta* [*Diagnostics and psychotherapy of internal conflict*]. Samara, 2001.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С ОСОБЕННОСТЯМИ ОРГАНИЗАЦИИ СВОБОДНОГО ВРЕМЕНИ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ

Заузолкова Надежда Александровна
кандидат психологических наук
Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования г. Москвы
«Московский городской педагогический университет»
г. Самара
lukinana15@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается мотивация обучения младшего школьника как комплексное явление, состоящее из мотивов, непосредственно связанных с содержанием самой учебной деятельности, и мотивов взаимоотношений ребенка с окружающей средой. Особое внимание уделяется семье как источнику формирования устойчивой познавательной активности. В статье представлены результаты экспериментального исследования взаимосвязи мотивации обучения младшего школьника с особенностями организации свободного времени ребенка в семье. Материал содержит данные о выявленных уровнях школьной мотивации, а также результаты исследования содержания свободного времени ребенка в семье. Подробно рассмотрены такие параметры содержания внешкольного времени, как совместное время родителей с ребенком, интерес родителя к школьной жизни, интерес родителя к личной жизни ребенка, эмоциональная близость родителя с ребенком. Результаты экспериментального исследования подкреплены данными математико-статистической обработки.

Ключевые слова: младший школьник, мотивация обучения, свободное время ребенка в семье.

THE CORRELATION BETWEEN THE LEARNING MOTIVATION OF AN ELEMENTARY SCHOOL STUDENT AND THE WAY THE CHILD'S LEISURE TIME IS ARRANGED IN THE FAMILY

Nadezhda Alexandrovna Zauzolkova
PhD (Psychology)
Moscow City University, Samara branch
Samara
lukinana15@mail.ru

Abstract. The article examines the learning motivation of an elementary school student as a complex phenomenon consisting of the motives directly related to the educational activity itself and the motives related to the child's relationship with the environment. Special attention is paid to a family as a basis for the formation of a sustainable cognitive activity. The results of an experimental study are presented on the correlation between a younger student's learning motivation and the specifics of the child's spare time organization. The text describes the identified learning motivation levels and the findings of the study of how children are spending their time in the family. The following parameters of out-of-school time are discussed: the time parents and their child spend together, the parents' interest in school life, the parents' interest in the child's personal life; emotional bond between parents and their child. The data obtained in the experimental study are supported by the results of mathematical and statistical processing.

Keywords: elementary school student, learning motivation, arrangement of a child's leisure time in the family.

Общеизвестно, что мотивация обучения – явление комплексное. Еще в 1970-х годах Л. И. Божович разделила мотивы учения на две большие категории. К первой категории отнесены мотивы, непосредственно связанные с содержанием самой учебной деятельности (познавательные интересы), ко второй – широкий спектр взаимоотношений ребенка с окружающей средой (потребность в общении с другими людьми, в оценке и одобрении, желание занять определенное место в системе доступных общественных отношений). Наличие устой-

чивых мотивов обеих категорий выступает важным фактором успешного осуществления не только учебной, но и любой другой деятельности [Божович 1972, 17].

Младший школьный возраст, как известно, является ключевым этапом формирования познавательной активности. В этот период ребенок впервые сталкивается, с одной стороны, с систематическим обучением, а с другой – с оценкой своих познавательных возможностей социумом. Именно это столкновение определяет, на наш взгляд, отношение ребенка к учебе в целом и своим познавательным возможностям в частности. К завершению младшего школьного возраста ребенку крайне важно хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы. Полноценное проживание этого возраста, его позитивные приобретения являются необходимым основанием, на котором выстраивается дальнейшее развитие ребенка как активного субъекта познания и деятельности. Основная задача взрослых в этот период – создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальности каждого ребенка [Кулик, Берестов 1990, 49].

В этой связи вопрос изучения создания оптимальных условий для развития истинно познавательной активности видится нам актуальным. Учитывая описанный выше комплексный характер мотивации обучения, остановимся подробнее на взаимосвязи учебной мотивации с ближайшим социальным окружением ребенка, а именно с семьей. Рассмотрим взаимосвязь мотивации обучения младшего школьника с особенностями организации свободного времени ребенка в семье.

Объектом нашего исследования выступает мотивация обучения младшего школьника. Предметом – взаимосвязь мотивации обучения младшего школьника с особенностями организации свободного времени ребенка в семье. Цель – выявить взаимосвязь мотивации обучениям младшего школьника с особенностями организации его свободного времени. Гипотеза исследования: существует взаимосвязь мотивации обучения младшего школьника с особенностями организации свободного времени ребенка в семье.

Экспериментальное исследование проводилось в муниципальном бюджетном образовательном учреждении школе № 28 города Самары. В исследовании принимали участие учащиеся 4-х классов (30 учащихся: 16 мальчиков и 14 девочек). Средний возраст составляет 10–11 лет. Эксперимент носил констатирующий характер. Для исследования были использованы анкета изучения свободного времени ребенка в семье и анкета изучения школьной мотивации Н. Г. Лускановой. С целью выявления достоверности взаимосвязи показателей уровня школьной мотивации с особенностями организации свободного времени ребенка в семье использовался метод ранговой корреляции Ч. Спирмена. Математико-статистическая обработка осуществлялась при помощи программы SPSS 13.0.

На рисунке 1 представлено процентное распределение учащихся в соответствии с обнаруженным уровнем учебной мотивации (по анкете Н. Г. Лускановой).

Рис. 1

Полученные данные позволили разделить младших школьников на четыре группы, в зависимости от выявленного уровня школьной мотивации. В первую группу с максимально высоким уровнем учебной мотивации вошли 10,3 % от общего количества исследуемых детей. У данной группы познавательный мотив максимален, дети стремятся наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Ученики четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки.

Во вторую группу с хорошим уровнем школьной мотивации вошло большинство обследуемых детей (58,6 %). Данные дети успешно справляются с учебной деятельностью. Подобный уровень мотивации является нормой.

В третью группу (положительное отношение к школе) вошли 17,2 % от общего количества обследованных детей. Учеников этой группы школа привлекает в основном не учебными, а внеклассными сторонами. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу для общения. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, а учебный процесс их мало привлекает.

Четвертая группа (низкая школьная мотивация) представлена 13,7 % детей. Эти дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия, на уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности, находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе.

С целью анализа содержания свободного времени ребенка в семье была специально разработана анкета, каждый из вопросов которой имеет принадлежность к одной из шкал. Первая шкала – шкала совместного времени родителей с ребенком; вторая шкала – интерес к школьной жизни и совместное выполнение домашнего задания; третья шкала – интерес родителя к личной жизни ребенка; четвертая шкала – эмоциональная близость с ребенком, проявляющаяся в партнерских детско-родительских отношениях. Результаты исследования содержания свободного времени ребенка в семье представлены на рисунке 2.

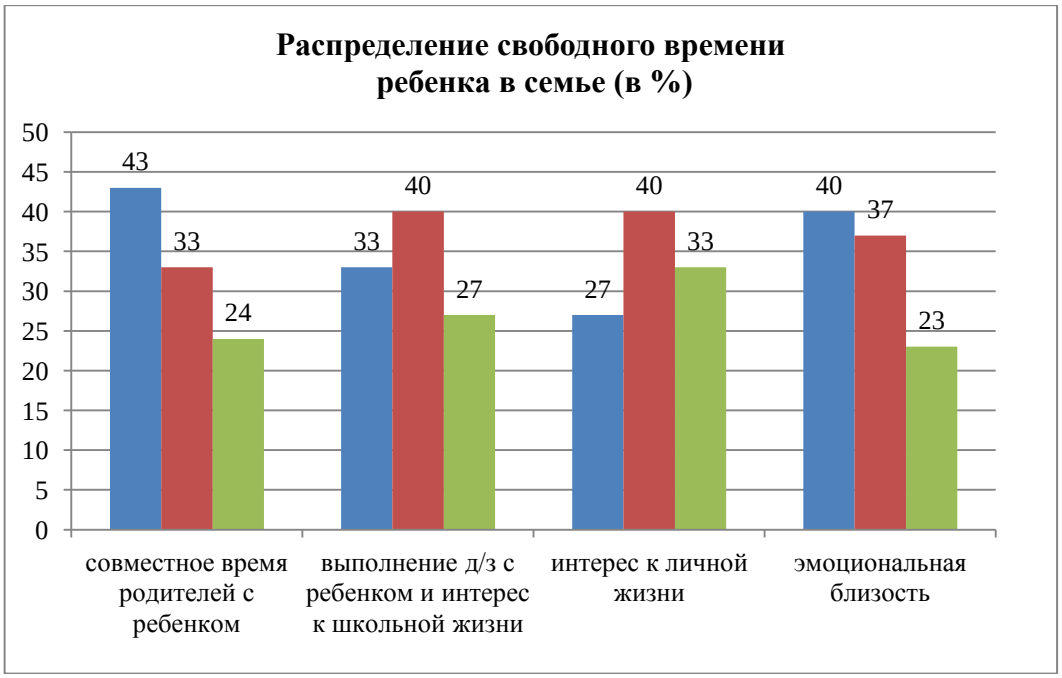


Рис. 2

Как видно из диаграммы, по первой шкале (совместное время родителей с ребенком) высокий уровень набрали 43 % родителей. Это говорит о том, что родители уделяют достаточно много времени ребенку и свободную минуту предпочитают провести с ним. 33 % – это те родители, которые уделяют достаточное количество времени своему ребенку. 24 % рес-

пондентов проводят минимальное количество времени с ребенком. Такие родители проводят свободное время за работой или за домашними делами.

По второй шкале (выполнение домашнего задания с ребенком и интерес к школьной жизни) выявлено следующее: 33 % от общего количества опрошенных родителей предпочитают провести время с ребенком, помогая ему выполнить домашнее задание; 40 % родителей редко помогают и проверяют домашнее задание, по их мнению, ребенок самостоятельно с ним справляется. Оставшиеся 27 % не проверяют домашнее задание и не помогают школьнику с его выполнением, не посещают родительские собрания.

Третья шкала (интерес к личной жизни). 27 % родителей интересуются личной жизнью ребенка, знают, с кем он проводит школьное и внешкольное время, точно могут ответить на вопрос, где находится школьник в тот или иной промежуток времени; 40 % родителей затрудняются ответить, с кем дружит и общается их ребенок, или не всегда знают о его трудностях. 33 % – это те родители, которые не знают о местонахождении ребенка после школы, не интересуются, с кем он общается, и не стремятся об этом узнать.

Четвертая шкала (эмоциональная близость). 40 % родителей эмоционально близки со своими детьми, могут обратиться к ребенку с любой просьбой или вопросом; 37 % делают это редко, и в результате положительные эмоции от общения получает только один из членов семьи, в более редких случаях такое общение приводит к ссоре; 23 % опрошенных не могут установить близкие эмоциональные отношения. В редких случаях общение с ребенком приводит к негативным эмоциям.

Следующим этапом было изучение распределение свободного времени школьника. Результат отражен в диаграмме.

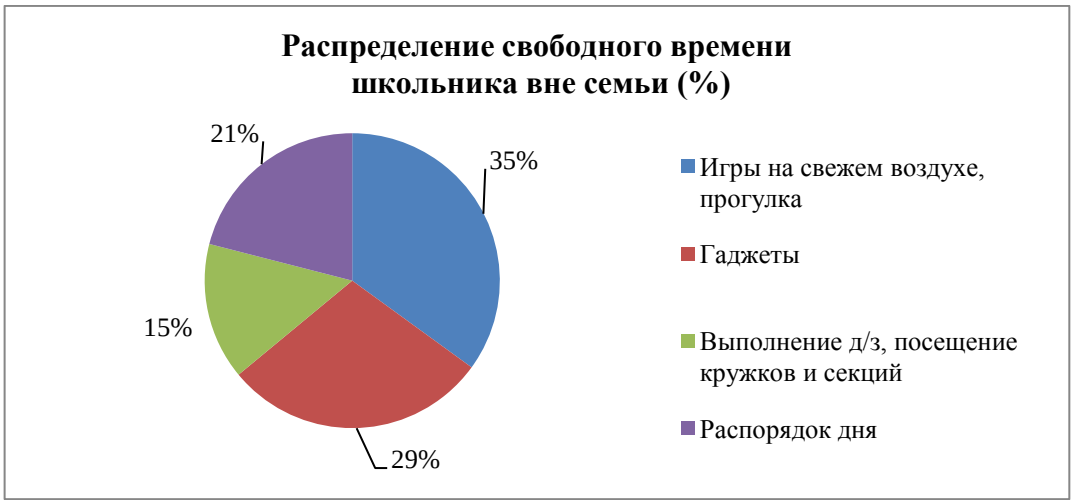


Рис. 3

Из рисунка видно, что большая часть детей (35 %) свободное время проводит за играми на свежем воздухе или прогулкой; 29 % – с гаджетами; 21 % имеют распорядок дня, который включает прогулку, просмотр телевизора или игру на компьютере, посещение кружков или секций и выполнение домашнего задания. Последняя группа детей проводит свободное время более плодотворно, так как их день включает и отдых, режим, досуг в разных областях. 15 % занимаются выполнением домашнего задания, посещением художественных кружков и спортивных секций.

Следующим этапом нашего исследования было определение взаимосвязи мотивации обучения младшего школьника с особенностями организации свободного времени в семье. С этой целью был применен корреляционный анализ Ч. Спирмена. Были исследованы следующие показатели:

1) уровни школьной мотивации (1 – максимально высокий, 2 – хороший, 3 – положительное отношение к школе и 4 – низкая школьная мотивация);

2) особенности организации свободного времени ребенка в семье (1 – совместное время, проведенное ребенком с родителями, 2 – выполнение домашнего задания вместе с ребенком, 3 – интерес родителя к личной жизни ребенка, 4 – эмоциональная близость родителя и ребенка, 5 – игры на свежем воздухе, 6 – четкий распорядок дня, 7 – гаджеты, 8 – кружки и секции).

Корреляционный анализ Спирмена выявил наличие взаимосвязи между показателями: максимально высокого уровня школьной мотивации и наличием достаточного количества свободного времени ребенка, проведенного с родителями, эмоциональной близости с родителями, игр на свежем воздухе. Хороший уровень школьной мотивации взаимосвязан с наличием игр на свежем воздухе и использованием гаджетов. Положительное отношение к школе взаимосвязано с такими особенностями организации совместного времени ребенка в семье, как интерес родителя к личной жизни ребенка, эмоциональная близость с ним, игры на свежем воздухе, четкий распорядок дня, гаджеты, посещение кружков и секций. Низкая школьная мотивация обнаружила взаимосвязь со шкалой выполнения домашнего задания ребенком совместно с родителем, играми на свежем воздухе, а также систематического использования гаджетов. При низком уровне школьной мотивации у детей не выявлено наличия достаточного свободного времени, проводимого с родителями, интереса родителей к личной жизни ребенка, эмоциональной близости с ним, а также установленного четкого распорядка дня.

В итоге проведенного эмпирического исследования взаимосвязи мотивации обучения младшего школьника с особенностями организации свободного времени ребенка в семье мы получили достаточно противоречивые результаты, которые нам предстоит осмыслить. Мотивация обучения младшего школьника, безусловно, зависит от множества факторов. Стремление младшего школьника к познанию неизбежно соприкасается с постоянными формами контроля и отчетности по отношению к результатам. Данный момент видится нам интересным и наводит на размышления о дополнении представленного исследования новыми эмпирическими данными.

Литература

1. Божович, Л. И. *Проблемы развития мотивационной сферы ребенка* // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной. М., 1972, 7–44.

2. Кулик, Л. А., Берестов, Н. И. *Семейное воспитание.* М., 1990.

References

1. Bozhovich, L. I. *Problemy razvitiya motivacionnoy sfery rebenka* [*Problems of the Development of the Child's Motivational Sphere*] // Izuchenie motivatsii povedeniya detey i podrostkov [Studying the Motivation of Children's and Adolescents' Behavior] / Ed. by L. I. Bozhovich, L. V. Blagonadezhina. Moscow, 1972, 7–44 (in Russian).

2. Kulik, L. A., Berestov, N. I. *Semeynoe vospitanie* [*Family Education*]. Moscow, 1990 (in Russian).

ЭКСПРЕСС-МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА[1]

Капцов Александр Васильевич
доктор психологических наук, доцент
Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования г. Москвы
«Московский городской педагогический университет»
г. Самара
avkaptsov@mail.ru

Колесникова Екатерина Ивановна
кандидат психологических наук, доцент
Самарский государственный технический университет
г. Самара
KolesnikovaEI@yandex.ru

Аннотация. Образовательная среда вуза является одним из условий формирования социально и профессионально значимых компетенций студентов как конкурентно способных будущих специалистов. В последнее время в связи с процессами цифровизации, которые происходят во всех сферах общества, меняются и требования к образовательному процессу в вузе. Возникает потребность интеграции лучших образовательных технологий традиционной дидактики и цифровых технологий. В статье анализируются различные аспекты соответствия образовательной среды вуза вызовам цифрового общества. Техническое обеспечение учебного процесса (инструментальный аспект) должно дополняться соответствующей подготовкой научно-педагогических кадров, которые владеют современными методиками обучения с использованием цифровых технологий (педагогический аспект). Психологическая сторона образовательного процесса призвана обеспечить личностно-профессиональное развитие обучающихся, которое возможно только в специально организованной образовательной среде, что актуализирует экопсихологический подход. Приводится методика, разработанная с использованием экопсихологического подхода, определяющая базовые экопсихологические типы взаимодействия обучающихся с тремя компонентами образовательной среды (пространственно-предметным, коммуникативным, технологическим). Содержание компонентов имеет цифровой и традиционный дидактический характер. Диагностическим концептом разработанной методики являются характеристики взаимодействия, что позволяет определять экопсихологический тип взаимодействия любого компонента образовательной среды по отдельности, причем как для отдельного обучающегося, так и для учебной студенческой группы, факультета и вуза в целом. Также диагностическим конструктом является напряженность образовательной среды как различной силы влияние на восприятие обучающегося того или иного экопсихологического типа взаимодействия. Сочетание диагностических конструктов дает оригинальное представление обучающихся об образовательной среде. Психометрические показатели методики позволяют рекомендовать её для использования в мониторинге образовательного процесса в вузе.

Ключевые слова: взаимодействие, тип, студенты, образовательная среда, цифровизация среды, экопсихологический подход.

EXPRESS-METHOD OF DIAGNOSTICS OF INTERACTIONS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

Alexander Vasilievich Kaptsov
Doctor of Psychology, Professor
Moscow City University, Samara Branch
avkaptsov@mail.ru

[1] Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант 19-29-14067.

Ekaterina Ivanovna Kolesnikova
PhD (Psychology), Associate Professor
Samara State Technical University
Samara
KolesnikovaEI@yandex.ru

Abstract. The educational environment of the university is one of the conditions for the formation of socially and professionally significant competencies of students as competitively capable future specialists. Recently, in connection with the processes of digitalization that are taking place in all spheres of society, the requirements for the educational process at the university are also changing. There is a need to integrate the best educational technologies of traditional didactics and digital technologies. The article analyzes various aspects of the compliance of the educational environment with the challenges of the digital society. Technical support of the educational process (instrumental aspect) should be supplemented by appropriate training of scientific and pedagogical personnel who are familiar with modern teaching methods using digital technologies (pedagogical aspect). The psychological side of the educational process is designed to ensure the personal and professional development of students, which is possible only in a specially organized educational environment, which actualizes the ecopsychological approach. A methodology developed using the ecopsychological approach is used, which defines the basic ecopsychological types of interaction of students with three components of the educational environment (spatial-subject, communicative, technological). The content of the components is digital and traditional didactic. The diagnostic concept of the developed methodology is the characteristics of interaction, which allows us to determine the ecopsychological type of interaction of any component of the educational environment separately, both for an individual student and for the student group, faculty and university as a whole. Also, the diagnostic construct is the intensity of the educational environment as a different force influences the perception of the student of a particular ecopsychological type of interaction. The combination of diagnostic constructs gives students an original idea of the educational environment. Psychometric indicators of the methodology allow us to recommend it for the use in monitoring the educational process at the university.

Keywords: interaction, type, students, educational environment, digitalization of the environment, ecopsychological approach.

Процессы цифровизации, интенсивно происходящие в современном обществе, предъявляют новые требования к организации образовательного процесса в вузе. Цифровые компетенции, так необходимые в настоящее время, могут быть сформированы лишь в соответствующей образовательной среде. Аспекты оценки критериев соответствия образовательной среды современного вуза вызовам цифровой экономики и в целом цифрового общества различны.

С точки зрения инструментального аспекта важно оценить обеспеченность средствами электронного обучения, наличие платформ обучения, адаптивных образовательных виртуальных сред, лабораторий и пр. Техническая оснащенность имеет большое значение, однако она должна быть дополнена современными педагогическими методами. Так, в научной литературе [Барабанова 2019] отмечается важность новых образовательных технологий и учебных моделей (совместное и проектное обучение, геймификация, модель «перевёрнутого класса», модели для мобильных сред обучения), а также подготовки научно-педагогических кадров, имеющих компетенции работы с подобными моделями.

Заметим, что подходы некоторых исследователей сосредоточены на психологических аспектах. Например, П. А. Кисляков ставит вопрос об исключении факторов социального риска образовательной среды, таких как дегуманизация и рост насилия в образовательной среде, интенсификация учебного процесса и педагогическая тактика, провоцирующие возникновение стресса у обучающихся [Кисляков 2014, 51].

Как отмечает П. А. Кисляков, «студент в процессе образования своими действиями и поступками активизирует элементы социально безопасной среды и тем самым создает ее для себя» [Кисляков 2014, 48]. Образовательная среда при этом выступает как средство комплексного целенаправленного воздействия на студента как индивида (адаптивная функция), личность (формирующая функция) и субъекта образовательной деятельности (образовательная функция).

При этом собственная активность студента должна иметь преодолевающий характер (компликологический аспект). Нами отмечалось, что уровень трудности обучения влияет на особенности развития личности студента и его академическую успешность, приводя даже к регрессу. Уровень трудности может создаваться либо объективным факторами (особенности организации учебного процесса), либо субъективным восприятием студента. В лонгитюдных исследованиях [Колесникова 2013] установлено, что при очень высоком уровне трудности обучения снижается уровень психометрического интеллекта, у таких студентов возрастает эмоциональная напряженность, неуверенность в себе, потребность в социальном одобрении одновременно с низким статусом в учебной группе.

Интегрирующим все аспекты образовательной среды является экопсихологический подход. Образовательное учреждение понимается как экосистема «образовательных условий, необходимых для практической реализации данной образовательной технологии и миссии данного образовательного учреждения» [Панов 2007, 97]. В эту систему включены пространственно-предметные условия (компонент), система межличностных (социально-психологических) взаимоотношений между субъектами учебно-воспитательного процесса (коммуникативный компонент) и пространство разнообразных видов деятельностей, необходимых для социализации обучающегося в соответствии с возрастными особенностями развития и индивидуальными интересами обучающихся» (психодидактический компонент) [Панов 2007, 97].

Определяя принципы эколого-педагогического проектирования в рамках эколого-личностного подхода, В. А. Ясвин подчеркивает, что доминирующая роль в педагогической организации «зоны развивающих возможностей» принадлежит проектированию организационно-технологического (психодидактического) компонента среды, который призван адекватно опосредовать, целесообразно преобразовывать взаимодействие субъекта образовательного процесса с пространственно-предметным и социальным компонентами образовательной среды. Значительным достоинством концепции В. А. Ясвина является определение параметров образовательной среды, таких как широта, интенсивность, осознаваемость, обобщенность, устойчивость, эмоциональность, доминантность, социальная активность, мобильность [Ясвин 2019].

Однако В. А. Ясвиным не охарактеризованы особенности взаимодействия субъектов обучающихся с образовательной средой. Это восполнено в модели экопсихологического взаимодействия В. И. Панова. Им были выделены три основных типа взаимодействия со средой (объект-объектный, субъект-объектный, субъект-субъектный), из которых субъект-субъектный тип в свою очередь подразделяется на три подтипа (субъект-обособленный, субъект-совместный, субъект-порождающий) [Панов 2007, 179]. Эти типы являются базовыми или топологическими, поскольку не зависят от вида среды взаимодействия [Панов 2007, 182], тем не менее имеют свои особенности при взаимодействии с цифровой средой [Панов 2016]. Например, субъект может иметь свойства квазисубъектного взаимодействия (например, интернет-коммуникации с чат-ботом), при этом человек может оказаться в роли объекта, когда взаимодействие формально и не требует проявления собственной активности, человек, как пишет В. И. Панов, лишь отмечая наличие информационной среды, и не больше (объект-объектный тип).

На основе данной модели были разработаны методики [Капцов 2015; Капцов 2019], доказавшие свою конструктную валидность. Применение методик в исследованиях позволило установить взаимосвязи частоты предпочтения типа экопсихологического взаимодействия с профилем подготовки и курсом обучения (студенты старших курсов и в техническом вузе предпочитают субъект-нормативный тип взаимодействия по сравнению с гуманитариями, отмечающими у себя субъект-порождающий тип). Выявлены также взаимосвязи со шкалами академической мотивации, личностными качествами и ценностями [Булатова 2019].

Однако разработанная методика, особенно последний вариант, содержащий 58 вопросов, оказалась достаточно трудоемкой. Поэтому возникла необходимость разработки экспресс-варианта диагностики.

Описание разработанной методики

Разработанная методика для оценки образовательной среды учреждений с позиции экопсихологического подхода представляет собой анкету, состоящую из 30 пунктов. Эти пункты отобраны в результаты психометрической проверки и отсева не соответствующих критериям внутренней согласованности пунктов шкале методики.

Методика диагностирует типы взаимодействия обучающихся с тремя компонентами базовой и цифровой частей образовательной среды (пространственно-предметным, коммуникативным и технологическим). Как и в предыдущих вариантах методики, испытуемым предлагается выбрать описание своего восприятия процесса взаимодействия с элементами образовательной среды. Испытуемый к каждому пункту методики выбирает один из семи ответов, соответствующих экопсихологическому типу взаимодействия, закодированных следующими цифрами:

1 – отсутствие взаимодействия («затрудняюсь ответить, т. к. никогда над этим не задумывался»);

2 – объект-объектный тип («воспринимаю достаточно формально, активность не проявляю»);

3 – объект-субъектный тип («веду себя пассивно, но, что от меня требуется, выполняю»);

4 – субъект-объектный («веду себя активно, все, что мне нужно, обязательно сделаю»);

5 – субъект-обособленный («не отвечает моему представлению, поэтому оно меня возмущает»);

6 – субъект-совместный («способствует достижению поставленных мною учебных целей в совместном обучении с другими»);

7 – субъект-порождающий («побуждает работать над собой, самосовершенствоваться»).

В приложении приведен вариант методики для студентов вуза и ключ к ней. Заметим, что авторы допускают, что методика может быть адаптирована к конкретному вузу поясняющими примерами. Например, «Политех ТВ» можно заменить «Название вашего вуза ТВ». Обоснование замены было использовано в исследовании, проводившегося в нескольких вузах, результаты сопоставимы по критерию внутренней согласованности пунктов методики [Булатова 2019].

В методике сохранена шкала, диагностирующая интенсивность взаимодействия субъектов с образовательной средой (от очень слабой до очень сильной степени воздействия).

Поскольку в методике используется шкала наименований, то обработка результатов анкетирования заключается в вычислении относительной частоты встречаемости каждого экопсихологического типа взаимодействия/силы воздействия компонента как по отдельному испытуемому, так и по группе, факультету, вузу в каждом компоненте образовательной среды. Также, что немаловажно для современных процессов цифровизации в вузе, определяется частота встречаемости каждого экопсихологического типа взаимодействия / силы воздействия компонента в традиционном дидактическом и цифровом содержании шкал методики.

Выраженность каждой из шкал определяется путем суммирования баллов, выставленных испытуемым, в соответствии с ключом. Для интерпретации можно использовать следующие ориентировочные нормы: до 9 баллов (включительно) – низкая выраженность экопсихологического типа взаимодействия/воздействия компонента образовательной среды на испытуемого; 10–15 баллов – средняя (нормальная) выраженность экопсихологического типа взаимодействия/воздействия компонента; более 15 баллов – высокая выраженность экопсихологического типа взаимодействия/воздействия компонента.

В методике сохранена шкала, диагностирующая интенсивность взаимодействия субъектов с образовательной средой (от очень слабой до очень сильной степени воздействия).

Для психометрической проверки разработанной методики было проведено исследование.

Методика исследования

Психометрические исследование разработанной методики осуществлялись на выборках: студенты младших курсов инженерных специальностей и магистранты первого года обучения. Общий объем выборки составил 178 человек.

Одним из основных показателей качества методики является согласованность пунктов шкалы или надежность, которая определялась с помощью показателя альфа Кронбаха и тета-надежности в среде STATISTICA 10.0.

Результаты исследования

Результат определения степени согласованности пунктов методики по трем компонентам для базовой и цифровой частей приведен в таблице 1.

Таблица 1. Значения альфа- и тета-надежности шкал определения частоты экопсихологических типов взаимодействия студентов с компонентами образовательной среды вуза

Компонент	Базовая часть		Цифровая часть	
	Альфа	Тета	Альфа	Тета
Пространственно-предметный	0,697	0,703	0,678	0,682
Коммуникативный	0,659	0,670	0,646	0,668
Технологический	0,739	0,750	0,559	0,580

Из таблицы 1 следует, что надежность всех шкал соответствует требованиям практического использования. Наименьшая надежность, но находящаяся в пределах нормы, наблюдается в технологическом компоненте цифровой части методики (0,559). Следует иметь в виду, что показатель надежности альфа Кронбаха является жестким критерием и показывает нижнюю границу возможных значений, тогда как показатель тета-надежности определяет верхнюю границу [Капцов 2006]. Истинное значение надежности находится между нижней и верхней границами.

В таблице 2 приведены значения показателей надежности для шкал, определяющих влияние экопсихологических типов взаимодействия на субъектов образовательного процесса.

Таблица 2. Значения альфа- и тета-надежности шкал определения влияния экопсихологических типов взаимодействия студентов с компонентами образовательной среды вуза

Компонент	Базовая часть		Цифровая часть	
	Альфа	Тета	Альфа	Тета
Пространственно-предметный	0,568	0,575	0,620	0,631
Коммуникативный	0,721	0,729	0,686	0,699
Технологический	0,740	0,743	0,607	0,620

Из таблицы 2 следует, что наиболее низкой согласованностью в базовой части методики обладает шкала технологического компонента. Более детальный анализ выявил пункт, в котором мнение студентов оказалось рассогласованным. Им оказался пункт 30 «мое восприятие электронных образовательных ресурсов для лиц с ограниченными возможностями». Вполне возможно, что в обследованной выборке студентов это произошло из-за того, что в реальной действительности нет студентов с ограниченными возможностями. И ответы на данный пункт носят, скорее, гипотетический характер.

Проведенный анализ психометрических характеристик разработанной методики показал, что в целом она пригодна для исследовательских целей изучения характеристик образовательной среды вуза.

Выводы

1. Экопсихологический подход в условиях цифровизации образовательной среды позволяет разработать экспресс-методику с высокими психометрическими показателями.

2. Использование в методике шкал влияния экопсихологических типов взаимодействия позволяет оценить параметры напряженности образовательной среды.

Литература

1. Барабанова, С. В., Кайбияйнен, А. А., Крайсман, Н. В. *Цифровизация инженерного образования в глобальном контексте* // Высшее образование в России. 2019, 28 (1), 94–103.

2. Булатова, Т. А., Капцов, А. В., Колесникова, Е. И. *Особенности экопсихологических типов взаимодействия обучающихся с образовательной средой вуза в условиях цифровизации* // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2019, 2 (26), 29–52.

3. Капцов, А. В. *Повышение валидности психологической диагностики* // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2006, 2 (5), 188–193.

4. Капцов, А. В., Колесникова, Е. И. *Методика оценки образовательной среды учреждения с позиции экопсихологического подхода* // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2015, 2 (18), 34–45.

5. Капцов, А. В., Колесникова, Е. И. *Методика оценки образовательной среды вуза в условиях ее цифровизации* // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2019, 2 (26), 147–157.

6. Кисляков, П. А. *Психологический мониторинг образовательной среды вуза по критерию социальной безопасности студентов* // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2014, 2 (1), 47–54.

7. Колесникова, Е. И. *Особенности самооценки студентом субъективной напряженности в вузе* // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2013, 1 (14), 133–144.

8. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб, 2007.

9. Панов, В. И. *Информационная среда в контексте экопсихологического подхода к развитию психики: концептуальные предпосылки* // XII Международная научно-практическая конференция «Психология личностно-профессионального развития: современные вызовы и риски» / под ред. Л. М. Митиной. М., 2016, 23–27.

10. Ясвин, В. А. Инструментальная экспертиза в процессе педагогического проектирования школьной среды: дис. … докт. пед. наук. М., 2019.

References

1. Barabanova, S. V., Kaybiyaynen A. A., Kraysman N. V. *Tsifrovizatsiya inzhenernogo obrazovaniya v global'nom kontekste* [*Digitalization of Engineering Education in a Global Context*] // Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]. 2019, 28 (1), 94–103 (in Russian).

2. Bulatova, T. A., Kaptsov, A. V., Kolesnikova, E. I. *Osobennosti ekopsihologicheskih tipov vzaimodeystviya obuchayushchihsya s obrazovatel'noy sredoy vuza v usloviyah tsifrovizatsii* [*Features of Ecopsychological Types of Interaction of Students with the Educational Environment of the University in the Conditions of Digitalization*] // Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii. Seriya "Psihologiya" [Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series "Psychology"]. 2019, 2 (26), 29–52 (in Russian).

3. Kaptsov, A. V. *Povyshenie validnosti psihologicheskoy diagnostiki* [*Improving the Validity of Psychological Diagnostics*] // Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii. Seriya "Psihologiya" [Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series "Psychology"]. 2006, 2 (5), 188–193 (in Russian).

4. Kaptsov, A. V., Kolesnikova, E. I. *Metodika otsenki obrazovatel'noy sredy uchrezhdeniya s pozitsii ekopsihologicheskogo podhoda* [*Methodology for Assessing the Educational Environment of an Institution from the Standpoint of the Ecopsychological Approach*] // Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii. Seriya "Psihologiya" [Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series "Psychology"]. 2015, 2 (18), 34–45. (in Russian).

5. Kaptsov, A. V., Kolesnikova, E. I. *Metodika otsenki obrazovatel'noy sredy vuza v usloviyah ee tsifrovizatsii* [*Methodology for Assessing the Educational Environment of the University in the Context of its Digitalization*] // Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii. Seriya "Psihologiya" [Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series "Psychology"]. 2019, 2 (26), 147–157 (in Russian).

6. Kislyakov, P. A. *Psihologicheskiy monitoring obrazovatel'noy sredy vuza po kriteriyu sotsial'noy bezopacnosti studentov* [*Psychological Monitoring of the Educational Environment of the University According to the Criterion of Social Security of Students*] // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni

N. I. Lobachevskogo [Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N. I. Lobachevsky]. 2014, 2 (1), 47–54 (in Russian).

7. Kolesnikova, E. I. *Osobennosti samootsenki studentom sub'ektivnoy napryazhennosti v vuze* [*Features of the Student's Self-Assessment of Subjective Tension in the University*] // Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii. Seriya "Psihologiya" [Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series "Psychology"]. 2013, (14), 133–144 (in Russian).

8. Panov, V. I. *Psihodidaktika obrazovatel'nyh sistem: teoriya i praktika* [Psychodidactics of Educational Systems: Theory and Practice]. Saint Petersburg, 2007 (in Russian).

9. Panov, V. I. *Informatsionnaya sreda v kontekste ekopsihologicheskogo podhoda k razvitiyu psihiki: kontseptual'nye predposylki* [*Information Environment in the Context of the Ecopsychological Approach to the Development of the Psyche: Conceptual Prerequisites*] // XII Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya "Psihologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya: sovremennye vyzovy i riski". Pod red. L. M. Mitinoy [XII International scientific-practical conference "Psychology of personal and professional development: modern challenges and risks" / Ed. by L. M. Mitina]. Moscow, 2016, 23–27 (in Russian).

10. Yasvin, V. A. *Instrumental'naya ekspertiza v protsesse pedagogicheskogo proektirovaniya shkol'noj sredy* [*Instrumental Expertise in the Process of Pedagogical Design of the School Environment*]. Doct. Diss. Moscow, 2019 (in Russian).

Приложение

Экспресс-методика оценки образовательной среды вуза

Просим Вас высказать свои впечатления о вузе, в котором Вы учитесь, поставив в бланке ответов цифры в двух строчках:

Верхняя строка – оцените свое восприятие по шкале:

1 – затрудняюсь ответить, т. к. никогда над этим не задумывался;

2 – воспринимаю достаточно формально, активность не проявляю;

3 – веду себя пассивно, но, что от меня требуется, выполняю;

4 – веду себя активно, все, что мне нужно, обязательно сделаю;

5 – не отвечает моему представлению, поэтому оно меня возмущает;

6 – способствует достижению поставленных мною учебных целей в совместном обучении с другими;

7 – побуждает работать над собой, самосовершенствоваться.

Нижняя строка – оцените степень воздействия на Вас элементов обстановки/среды в вузе по шкале: **1** – очень слабо, **2** – слабо, **3** – средне, **4** – сильно, **5** – очень сильно.

Мое восприятие:

1. … учебных аудиторий, в которых чаще всего проходят наши занятия.
2. … действий большинства преподавателей, ведущих у нас занятия (лекции, практические занятия).
3. … доступности изложения лекций.
4. … формальных цифровых ресурсов учебной группы («точка роста», личный кабинет в ЭИОС и т. п.).
5. … оснащения лабораторных занятий приборами, установками, оборудованием и т. п.
6. … действий работников деканата.
7. … требований большинства преподавателей по изучаемым в этом семестре дисциплинам.
8. … использования социальных сетей на учебных занятиях в общении с друзьями, одногруппниками.
9. … использования онлайн-обучения (онлайн-лекции и т. п.).
10. ... содержания электронных методических материалов по изучаемым дисциплинам (конспект лекций, практикумы, рабочие программы и т. д.).
11. … оснащения лабораторных занятий современным программным обеспечением.
12. … компьютерных (дисплейных) классов (оснащенность ПК, современные операционные системы, выход в Интернет, наличие специального программного обеспечения и т. п.).
13. … встреч и общения с выпускниками вуза, в том числе с использованием виртуальных групп в социальных сетях (сообщества выпускников).
14. … оснащения аудиторий плакатами, наглядными пособиями, макетами.

15. … взаимоотношений в моей учебной группе.

16. … методических указаний для подготовки студентов.

17. … электронных СМИ вуза (например, газета «Инженер», журнал «Технополис Поволжья», «Политех ТВ» и другие).

18. … стиля общения преподавателей со студентами.

19. … наглядности макетов, образцов, фильмов, сопровождающих изучение дисциплин в семестре.

20. … фиксации результатов хода образовательного процесса (отметка о принятом задании, сообщения преподавателя, рейтинг, промежуточная аттестация в течение семестров и результатов зачетно-экзаменационной сессии).

21. … доступности Интернета в вузе.

22. … спортивных сооружений и залов (зал для игровых видов спорта, фитнес-зал, спортплощадки и т. д.).

23. … встреч с представителями профессиональных сообществ организаций.

24. … отношения преподавателей к учебному процессу.

25. … обеспечение функционирования электронной информационно-образовательной среды, в которой размещены расписание занятий и задания.

26. … виртуального общения со студентами других вузов, городов.

27. … содержания оценочных средств интернет-тестирования.

28. … зон Памяти (музей, стенды ветеранов, выдающихся сотрудников и т. п.).

29. … освещения в СМИ вуза неформальной студенческой жизни (СТЭМ, группы по интересам).

30. … электронных образовательных ресурсов для лиц с ограниченными возможностями.

Ключ

Компонент	Номера пунктов методики	
	Базовая часть	Цифровая часть
Пространственно-предметный	1, 5, 14, 22, 28	4, 11, 12, 20, 25
Коммуникативный	2, 6, 15, 18, 23	8, 13, 17, 26, 29
Технологический	3, 7, 16, 19, 24	9, 10, 21, 27, 30

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ДЕЗАДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

Масляев Никита Сергеевич
аспирант
Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования г. Москвы
«Московский городской педагогический университет»

педагог-психолог
Региональный социопсихологический центр
г. Самара
maslyaevns@gmail.com

Аннотация. В статье раскрывается проблема теоретических подходов к анализу дезадаптивного поведения, рассмотрены его виды и формы, приведен анализ изучения ценностно-смысловых ориентаций молодежи с дезадаптивностью поведения. Рассмотрено влияние стресса на адаптационные процессы с позиции теоретического анализа. На теоретическом уровне определена взаимосвязь дезадаптивного и деструктивного поведения. Рассмотрен процесс психологической адаптации в связи с двухфазным действием аккомодации и ассимиляции. Определен признак психологической дезадаптации как чувство неудовлетворенности, вызванное дискомфортом и потребностью в изменении социальной ситуации. Выделено влияние смысложизненной ориентации на проявление дезадаптивного поведения. Проведен анализ концепта дезадаптивного поведения на основе современных психологических теорий, поднимающих вопрос адаптивности. Феномен дезадаптивного поведения рассмотрен с точки зрения неудовлетворенности потребности личности. Проведен анализ исследования влияния ценностно-смысловой сферы на развитие дезадаптационного поведения. Сделаны выводы о том, что дезадаптивное поведение может быть представлено в качестве процесса оценки сложившейся ситуации и неадекватной ситуации и возможностям индивида попытки изменения данной ситуации, характеризующейся в первую очередь чувством неудовлетворенности. Выявлена обусловленность выбора модели поведения с совокупностью ценностно-смысловой и смысложизненной ориентацией индивида. Определено дальнейшее направление разработки феномена дезадаптивного поведения среди молодежи с последующей разработкой новых диагностических методик, соответствующих новым формам социального взаимодействия, в особенности в условиях цифровизации социальных конструктов.

Ключевые слова: дезадаптация, дезадаптивное поведение, деструктивность, человеческое поведение.

THEORETICAL ANALYSIS OF DISADAPTIVE BEHAVIOR OF YOUNG PEOPLE

Nikita Sergeevich Maslyaev
postgraduate student
Moscow City University, Samara branch

School Psychologist
Samara Region Center of Psychological Help
Samara
maslyaevns@gmail.com

Abstract. The article reviews theoretical approaches to disadaptive behavior and analyses studies of axiological principles of individuals with the disadaptive disorders. Furthermore, the article considers the findings of studies on the forms and types of disadaptive behavior. The author carried out a theoretical investigation of the stress influence on the process of adaptation and detected an interconnection between disadaptive and destructive behavior. Furthermore, the article elaborates upon the psychological adaptation of a person in its interconnection with the two stages of accommodation and assimilation. Psychological disadaptation is defined as unsatisfaction caused by discomfort and necessity to change social conditions, meanwhile disadaptive behaviour proves to correlate with a person's value system. It was found out that disadaptive behaviour in its essence is a reaction to dissatisfaction with life. The article analyses the content of the disadaptive behavior concept in accord to the modern theories on adaptation. Thus,

disadaptive behavior is analysed through the lens of unsatisfied necessities of a person and the strategy of behavior is chosen in accordance with the value system of a person. As a conclusion, the author sets the direction for the research of disadaptive behavior and finds ways for the development of new methodology that would be adequate to the new forms of social interaction in the situation of society digitalisation.
Keywords: disadaptation, disadaptative behavior, human behavior.

В современном обществе в связи с развитием технологий, а также увеличением объема информации постоянно возрастает количество стрессогенных факторов, таких как внезапные изменения в личной и социальной жизни. Вследствие этого обостряется проблема дезадаптивного поведения. Вопросы адаптации и дезадаптации набирают все большую актуальность.

Процесс адаптации в психологии выражен в выработке таких норм и средств поведения, которые позволяют личности соответствовать условиям среды.

Глобальные резкие перемены, в том числе социальная изоляция и вынужденная цифровизация привычных паттернов социального взаимодействия, отражаются в той или иной мере на представителях всех возрастных групп, особенно на подростках и молодежи, что в свою очередь актуализирует проблему дезадаптации в данной социальной группе.

Факторы, обусловливающие развитие стиля реагирования среди молодежи, который можно охарактеризовать как дезадаптационное поведение, требуют углубленного теоретического и практического изучения в связи с тем, что данный вопрос затрагивает одну из наиболее значимых общенаучных проблем, связанную с трансформацией, адаптацией и индивидуализацией педагогической деятельности, направленной на развитие профессиональных качеств молодых специалистов.

В общем виде дезадаптация рассматривается как нарушение реакции личности на стрессовые факторы, что является, вероятно, защитной функцией психики в ответ на попытку достижения потребности, но при условии невозможности реализации данной потребности в связи с индивидуальными особенностями личности или же социальной невозможностью их реализации (Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Понамаренко и др.). Дезадаптивное поведение как процесс взаимодействия личности со средой, имеющий форму поступков или реакций, обусловленных индивидуальными особенностями субъекта, есть деструктивное поведение личности. Отметим, что результатом дезадаптивности является деструктивность.

З. Фрейд определял деструктивность в виде отрицательного отношения к самому себе и обществу в целом. Деструктивность, по Фрейду, является выражением Танатоса, который наравне с Эросом является движущей силой человеческой жизни. По А. Адлеру, деструктивное поведение можно определить как результат субъективного ощущения беспомощности и отчуждения от общества [Куликов, Злоказов 2006].

Наиболее полное исследование вопроса деструктивности демонстрирует Э. Фромм. Он предположил, что глубокая разрушающая деструктивность не наблюдается у того индивида, у которого не выявлена враждебность по отношению к самому себе. Фромм рассматривал деструктивность как помеху на пути адекватного становления личности. Он исходил из констатации первичности психического, что в свою очередь определяет структуру социальных институтов [Фромм 2019]. Фромм исследовал процесс слияния неповторимого индивидуального склада личности и конкретной социальной среды, в которой находится личность. Среда оказывает воздействие на индивида, вызывая преображение его потребностей и поиск новых форм их удовлетворения. Фромм подчеркивал необходимость рассмотрения проблемы деструктивности с биосоциальной точки зрения. Деструкция социального взаимодействия так или иначе вызвана в первую очередь ситуацией, в которой индивид находится в состоянии невозможности реализации потребности, в результате чего возникают искаженные стремления и влечения [Фромм 2019].

Теоретический анализ проблемы позволяет говорить о влиянии ценностно-смысловой сферы на развитие дезадаптивного развития личности. Система смыслов и ценностей в психологии рассматривается как основание с регулятивной функцией, позволяющей личности справиться с кризисными ситуациями, а также способствующей выработке новых форм поведения,

позволяющих личности ориентироваться в новых условиях. Данные формы поведения могут быть как адаптивными, так и дезадаптивными (Ю. А. Васильева, Д. А. Леонтьев и др.).

Выработанные формы поведения используются не только для реализации реакции на стрессовые или кризисные состояния, но и для обусловленных возрастом основных задач, в основном связанных с успешным входом в систему социальных взаимодействий, выраженных в социальной роли студента или в профессиональной деятельности, а также принятием или отторжением представляемых индивиду норм и ценностей, принятых в данной социальной структуре.

Следует отметить, что успешность вступления в новые формы социального взаимодействия обусловлена успешностью переноса структурно-функциональных характеристик семейной или школьной социальной структуры в новые более сложные социальные структуры. В свою очередь, сама успешность данного переноса связана с возможностью усвоения норм и требований социальных конструктов, а также с регуляцией своего поведения на основе этих норм. Успешность или неуспешность регуляции поведения связанна с адаптивным или дезадаптивным поведением индивида. Так как под адаптированностью личности подразумевается соответствие индивида условиям существования, проявляющееся в чувстве удовлетворенности [Курпатов, Аверьянов 2013], то дезадаптивность можно определить как несоответствие поведения личности условиям существования или, иначе говоря, социальным требованиям. Следовательно, дезадаптивность может быть выражена в форме девиантного поведения.

Помимо социального проявления адаптивного и дезадаптивного поведения, следует отметить внутриличностные процессы, вызывающие развитие той или иной модели поведения.

Поскольку адаптивное поведение характеризуется чувством удовлетворенности, то дезадаптивное поведение сопровождается чувством неудовлетворенности, не вызывает чувства целостности и законченности ситуации, что в свою очередь приводит к повторению ситуации или постоянным возвращениям к свершившимся событиям, а это не позволяет человеку адекватно реагировать на события, происходящие здесь и сейчас. По своей сути результат непринятия действительной данности и есть чувство неудовлетворенности. Образуется цикличная модель, в которой все большую роль играет стрессовый характер, что рано или поздно приводит к трансформации стресса в дистресс.

В психологии стресс понимается в широком смысле как любое воздействие со стороны внешних сил, которое вызывает разрушительное влияние на организм. В более узком смысле стресс рассматривается как эмоциональное напряжение. Такой подход представлен, например, в работах Г. Селье, который особенно подчеркивает невозможность избегания стресса, но выделяет эустресс как нормальный уровень стресса, ведущий к активизации внутренних ресурсов организма, и дистресс, который вызывает истощение ресурсов личности в связи с невозможностью разрешения ситуации [Свенцицкий 2020].

Состояние дистресса приводит к ограничению возможности изменения условий существования для разрешения конкретной ситуации. Несоответствие или неадекватность реакции на ситуацию приводит к субъективному ощущению ухудшения качества жизни, что ведет к чувству неудовлетворенности и развитию стресса в дистресс. Данное определение не исключает возможности личности вносить изменения в сложившиеся условия существования, но вопрос состоит в результативности данных изменений, попытка изменения бытия конкретного индивида в условиях наличия у него дистресса и дезадаптивной модели поведения нередко ведет к ухудшению состояния и, соответственно, возрастанию неудовлетворенности и усугублению эмоционального истощения, вызванного дистрессом на фоне отсутствия реализации потребности или неразрешенных ситуаций. В то же время при наличии адаптивной модели поведения попытка изменения условий может рассматриваться как процесс психологической адаптации, ведущий к удовлетворению потребности или выработке нового паттерна поведения, способного справится с изменившимися условиями существования.

Процесс психологической адаптации неразрывно связан с двухфазным действием аккомодации и ассимиляции, где аккомодация, по Ж. Пиаже, – приспособление своих схем по-

нимания мира к рассматриваемым объектам; ассимиляция обычно рассматривается в психологии как процесс интерпретации новой информации в соответствии с уже имеющейся у индивида [Свенцицкий 2020].

Основополагающим признаком психологической дезадаптации является чувство неудовлетворенности, вызванное дискомфортом и потребностью в изменении данной ситуации. Само стремление к изменениям в лучшую сторону, или, иными словами, стремление к совершенству, не является признаком дезадаптивного поведения. Признаком как адаптивного, так и дезадаптивного поведения является результативность самого поведения, соответственно, даже поверхностно благоприятный исход действия, направленный на изменение ситуации, не является признаком успешной адаптации [Здравомыслов 1996].

Стоит отметить, что процесс успешной адаптации может быть осуществлен только при условии того, что индивидом объективно приняты реальные условия его существования, а его поведение соответствует (т. е. адекватно) требованиям конкретной ситуации. Направленные на последовательное изменение ситуации с позиций, которые реально могут быть изменены, новые паттерны поведения обнажают основные задачи процесса адаптации, выраженной в первую очередь в подборе, апробации и закреплении новых стереотипов поведения [Анцупов, Шипилов 2001].

Исключительно индивид, лишенный необходимости компенсировать несоответствие внутренней и внешней реальности, способен на совершенствование себя как личности и совершенствование окружающей его реальности. Согласно А. А. Ухтомскому, подлинная эволюция заключается в отправлении действия с того, что уже заложено в человеке; его переходу от своего прошлого ко всему новому и новому, еще не испытанному состоянию, причем поведение человека в этом новом состоянии определяется совокупностью накопляющихся следов от последовательных состояний, прежде всего от прошлых воздействий среды. В данном случае эволюция рассматривается именно как процесс адаптации [Анцупов, Шипилов 2001].

Термин «адаптация» так или иначе сам предполагает наличие условий, к которым необходимо адаптироваться, с одной стороны, и субъективных интересов адаптирующейся личности – с другой. В широком смысли данные интересы выражены прежде всего условием выживаемости. Но в современном человеческом обществе физиологическая выживаемость вытеснена социальной. В более узком психологическом смысле основным признаком отсутствия полноценной адаптации личности является неудовлетворенность. Данная неудовлетворенность вызвана, в первую очередь, отсутствием возможности реализации потребностей индивида. Соответственно, аккомодацией является приведение психической организации индивида в соответствие с состоянием удовлетворения, а не изменение условий существования. Для того чтобы личность имела возможность удовлетворения потребности, данная потребность объективно должна быть удовлетворимой. Для успешной адаптации необходимы такие новые паттерны поведения, которые позволили бы индивиду удовлетворить те потребности, которые возможно удовлетворить, то есть разрешить процесс ассимиляции.

Необходимо иметь в виду, что и дезадаптивное поведение является процессом принятия сложившейся ситуации. Личности для успешной адаптации требуется сперва принять за собой наличие дезадаптационного поведения, и только после их принятия и осмысления возможно изменение паттернов поведения, благодаря чему и произойдут изменения условий существования или, выражаясь иначе, осуществится успешная ассимиляция. Наличие возможности изменения не означает реального изменения, реальные изменения происходят только в случае выработки новых паттернов и модификации структуры психической организации [Уварина 2012]. Побудительной силой адаптационных процессов является не чувство неудовлетворенности, а осознанное желание изменений для удовлетворения необходимой потребности.

Необходимо отметить влияние смысложизненной ориентации на проявление дезадаптивного поведения: при условии наполненности жизни смыслом и наличия у субъекта оценки своей жизни как осмысленной, при наличии цели и возможности достижения поставленных целей, а также убеждения, что его жизнь подвластна волевому контролю, реже проявляется дезадаптивное поведение [Фромм 2019].

Связь ценностно-смысловой сферы личности и формирование дезадаптивной или адаптивной модели поведения подтверждается рядом исследований. Среди них необходимо отдельно выделить исследование Л. Г. Подколзиной, в котором продемонстрировано, что подростки «группы риска» имеют искаженную ценностно-мотивационную структуру личности. Сохранение собственной индивидуальности выбрано в качестве приоритета большинством подростков с выявленным дезадаптивным поведением. Последующий анализ испытуемых с выявленной дезадаптационной моделью поведения продемонстрировал негативное и нейтральное отношение к социальным ценностям [Подколзина 2009].

Осуществляя действия, направленные на изменение условий новой ситуации, вызывающей дискомфорт, сопровождающийся чувством неудовлетворенности, личность в попытке изменения ситуации оценивает ее с позиции ценностно-смысловой и совокупности смысложизненных ориентаций, определяющих выбор адаптивной или дезадаптивной модели поведения. К сожалению, мы еще многого не знаем о формах и видах дезадаптивного поведения. Этот феномен требует дальнейшего комплексного теоретико-методологического анализа. Необходима разработка современных методик, соответствующих новым цифровым аспектам социального взаимодействия.

Литература

1. Анцупов, А. Я., Шипилов, А. И. *Конфликтология*: учебник для вузов. М., 2001.
2. Здравомыслов, А. Г. *Социология конфликта*. М., 1996.
3. Куликов, В. Б., Злоказов, К. В. *Деструктивное поведение: теоретико-методологический аспект* // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2006, 3 (27), 89–92.
4. Курпатов, А. А., Аверьянов, Г. Г. *Руководство по системной поведенческой терапии*. Ростов н/Д, 2013.
5. Подколзина, Л. Г. *Ценностные ориентации подростков «группы риска» школьной и социальной дезадаптации*: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.10. СПб, 2009.
6. Свенцицкий, А. Л. *Краткий психологический словарь*. М., 2020.
7. Уварина, Н. В. *Ядро педагогической концепции: закономерности, принципы актуализации творческого потенциала личности учащихся в образовательном процессе* // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2012, 4 (263), 34–37.
8. Фромм, Э. *Анатомия человеческой деструктивности*. М., 2019.

References

1. Antsupov, A. Ya., Shipilov, A. I. *Konfliktologiya* [*Conflictology*]. Moscow, 2001 (in Russian).
2. Zdravomyslov, A. G. *Sotsiologiya konflikta* [*The Sociology of Conflict*]. Moscow, 1996 (in Russian).
3. Kulikov, V. B., Zlokazov, K. V. *Destruktivnoe povedenie: teoretiko-metodologicheskiy aspekt* [*Destructive Behavior: Theoretical and Methodological Aspect*] // Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah [Psychopedagogy in Law Enforcement]. 2006, 3 (27), 89–92 (in Russian).
4. Kurpatov, A. A., Aver'yanov, G. G. *Rukovodstvo po sistemnoy povedencheskoy terapii* [*A Guide to Systemic Behavioral Therapy*]. Rostov-on-Don, 2013 (in Russian).
5. Podkolzina, L. G. *Tsennostnye orientatsii podrostkov "gruppy riska" shkol'noy i sotsial'noy dezadaptatsii* [*Value Orientations of Adolescents of the "Risk Group" of School and Social Maladaptation*]. Diss. PhD. Saint Petersburg, 2009 (in Russian).
6. Sventsitskiy, A. L. *Kratkiy psihologicheskiy slovar'* [*A Brief Psychological Dictionary*]. Moscow, 2020 (in Russian).
7. Uvarina, N. V. *Yadro pedagogicheskoy kontseptsii: zakonomernosti, printsipy aktualizatsii tvorcheskogo potentsiala lichnosti uchashchihsya v obrazovatel'nom protsesse* [*The Core of the Pedagogical Concept: Regularities, Principles of Actualization of the Creative Potential of the Personality of Students in the Educational Process*] // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki [Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational Sciences]. 2012, 4 (263), 34–37 (in Russian).
8. Fromm, E. *Anatomiya chelovecheskoy destruktivnosti* [*The Anatomy of Human Destructiveness*]. Moscow, 2019 (in Russian) = Fromm, E. *The Anatomy of Human Destructiveness*. New York, 1973.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Матасова Инна Леонидовна
кандидат психологических наук, доцент
Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования г. Москвы
«Московский городской педагогический университет»
г. Самара
inna_gu@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме повышения мотивации студентов к обучению в вузе. Представлены мнения психологов с точки зрения анализа различных средств повышения мотивации: классических и современных. В качестве интересного нестандартного подхода представлена психологическая игра, обозначены основные её компоненты, содержание и правила. Достоинством является факт подтверждения эффективности использования игры в контексте рассматриваемой проблематики. Данные подтверждены результатами комплексной диагностики и методами математико-статистического анализа.

***Ключевые слова*:** мотивация, психологическая игра, мотивация к обучению, обучение студентов, интересное обучение в вузе.

DIDACTIC PSYCHOLOGICAL GAME AS A MEANS OF INCREASING MOTIVATION TO TEACH PSYCHOLOGY STUDENTS

Inna Leonidovna Matasova
PhD (Psychology), Associate Professor
Moscow City University, Samara branch
Samara
inna_gu@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the actual problem of increasing students ' motivation to study at the University. The article presents the opinions of psychologists from the point of view of analyzing various means of increasing motivation: classical and modern. As an interesting non-standard approach, the psychological game is presented, the main components of the game, its content and rules are indicated. The advantage is the fact of confirming the effectiveness of using the game in the context of the issue under consideration. These data are confirmed by the results of complex diagnostics and methods of mathematical and statistical analysis.

Keywords: motivation, psychological game, motivation to learn, students' learning, education with interest at the University.

Изменения, происходящие в современном обществе, предъявляют новые требования к качеству образования, к его организации и эффективности. Такая постановка вопроса напрямую связана с созданием условий, при которых обучающиеся высших учебных заведений осваивали информационный массив за минимальные сроки и в большей степени были сосредоточены на освоении профессиональных, практико-ориентированных компетенций. Именно этот факт отмечен в Федеральных образовательных стандартах высшего образования. Стоит отметить, что процесс наработки практических навыков, как правило, для большинства обучающихся является достаточно интересным занятием – практика всегда выигрывает в сравнении с процессом освоения теоретических основ [Кошман 2012]. Но каждый понимает, что без теоретического фундамента невозможно освоение практических навыков. Здесь как раз и возникает парадоксальная ситуация – желая быть профессионалами своего дела, студенты в процессе освоения теоретических знаний, теряют мотивационный запал овладения профессией в принципе.

На этот факт указывает и В. Е. Мельников. В своей статье он говорит о том, что настоящее время студенты нередко сталкиваются с немалым количеством проблем в обучении

[Мельников 2016]. Одной из них является отсутствие интереса учиться, получать знания. Поступая в вуз, абитуриенты хотят получить определенный объем знаний для дальнейшей жизни или удовлетворения собственных потребностей, но со временем у одних мотивация к учебному процессу не успевает проявиться, а у других по разным причинам утрачивается со временем. Важным для современных преподавателей является постижение механизмов формирования мотивации. Понимание этих механизмов позволит эффективно управлять процессом обучения, повышая интерес учащихся к изучению теоретических дисциплин общего и профессионального курсов.

Проблемой мотивации занимались и занимаются ученые различных областей науки России и зарубежья. Наиболее известными из них являются А. Маслоу, К. Левин, Б. Ф. Ломов, Л. И. Божович, И. В. Имедадзе, А. Н. Леонтьев, А. А. Файзуллаев, Х. Хекхаузен и др.

В современной научной литературе мотивация рассматривается с различных точек зрения, поэтому данное понятие объясняется по-разному. Так, согласно Х. Хекхаузену, «мотивация не является единым процессом, равномерно от начала до конца пронизывающим поведенческий акт. Она, скорее, складывается из разнородных процессов, осуществляющих функцию саморегуляции на отдельных фазах поведенческого акта, прежде всего до и после выполнения действия. От мотивации зависит, как и в каком направлении будут использованы различные функциональные способности. Мотивацией также объясняется выбор между различными возможными действиями, между различными вариантами восприятия и возможными содержаниями мышления; кроме того, ею объясняются интенсивность и упорство в осуществлении выбранного действия и достижении его результатов» [Хекхаузен 2003].

Также стоить обратить внимание на тот факт, что современных работ, посвящённых изучению средств повышения мотивации студентов к обучению в высших учебных заведениях, явно недостаточно. Тем не менее достаточное количество ученых отмечает, что формированию учебной мотивации способствует умелое использование игровых ситуаций и других элементов занимательности. Одним из наиболее действенных приёмов формирования мотивации к обучению является дидактическая игра [Плеханова, Пугал 2005]. Включение игровых и соревновательных элементов побуждает возникновение интереса к учебной деятельности и тем самым повышает работоспособность у студентов.

Немаловажным фактором, который может привести к снижению мотивации к обучению, является забывание полученного материала в связи с неиспользованием этих знаний на практике. В связи с этим преподавателю приходится либо повторять ещё раз теоретические основы, сокращая время на формирование практических навыков, либо предоставлять студентам право самостоятельного повторения теории. В этом случае освоение практических навыков идет без опоры на должные теоретические моменты и нет уверенности в том, что студент освоит практику на достаточном уровне. С этой точки зрения преподавателю приходится экономить на теоретическом материале или на практических навыках. И в том и в другом случае происходит снижение качества образования и эффективности работы преподавателя. Для разрешения этой ситуации можно вспомнить одну истину: лучшим залогом сохранения материала в памяти и развития определенных знаний служит не просто «голое» повторение, а рассмотрение ситуаций с различных ракурсах и в различной деятельности [Мельников 2016].

Возникает и другая проблема, смежная с предыдущей, – сложность терминологии. Речь идет о том, что немалое количество студентов заучивает определения, не осмысливая его. Сложные слова, редко употребляемые в речи, ускользают из памяти, даже если их зубрить несколько дней подряд. Зазубривание намного неэффективнее, нежели логическое запоминание, так как во втором случае происходит осмысление информации. Одним из способов эффективного запоминания является обсуждение и передача информации. Когда человек делится с кем-то своими знаниями или пытается объяснить другому лицу что-либо, он сам еще раз и намного глубже «проникает» в тему. Получение наводящих и уточняющих вопросов от собеседника поможет подключить логику, начать мыслить креативно, а не просто произносить заученное слово в слово [Шмаков 1994].

Все вышеперечисленные факты позволили задуматься над вопросом подачи знаний в виде дидактических игр. Именно игра позволяет уйти от тех ограничений стандартного образовательного процесса, которые озвучивались ранее.

Это определило тему исследования «Дидактическая психологическая игра как средство повышения мотивации к обучению студентов-психологов». Нами была разработана дидактическая психологическая игра и проверена её эффективность в решении поставленных задач.

Объект исследования – мотивация к обучению студентов в вузе.

Предмет – средства повышения мотивации к обучению в вузе у студентов-психологов.

Гипотеза – психологическая игра «ПсихоВООМ» способствует повышению мотивации к обучению студентов-психологов, улучшению эмоционального фона в процессе обучения и увеличивает объем знаний по дисциплинам психологического курса.

В качестве экспериментального средства повышения мотивации выступает созданная дидактическая игра.

Совместно со студентами 3-го курса под руководством научного куратора была разработана концепция игры, содержание заданий, компоненты оформления и пр.

Её суть заключается в том, что игроки разделяются на несколько команд по 2–4 человека, задача каждой команды – провести свою фигурку по полю и до окончания игры набрать баллов больше, чем соперники. Ходить можно на две клетки любым способом. Попадая на клетку определённого цвета, необходимо выполнить задание на карточке аналогичного цвета. Задания могут быть совершенно различными: нужно объяснять или отгадывать слова, термины, определения, фамилии, использовать различные способы, свою креативность и актерское мастерство. На выполнение задания дается определённое время (от 30 секунд до 2 минут). За правильное выполнение задания начисляются баллы.

На игровом поле спрятано 12 бонусных фишек. Когда все фишки собраны – игра окончена, остается подсчитать баллы и выявить команду победителей.

Карточки с заданиями разделены на несколько категорий:

1. «Люди из прошлого»: здесь представлены персоналии, имеющие прямое отношение к психологии и внесшие вклад в развитие психологии как науки: их имена и отчества, портреты и достижения.

2. «Ликбез»: в этих карточках дается несколько утверждений, определений, описаний, из которых нужно выбрать истинное, правильное, достоверное.

3. «Комиксы»: здесь в заданиях представлен ряд картинок, характеризующих какую-либо психологическую ситуацию. Необходимо сопоставить ситуацию на картинке и понятие.

4. «Маски»: в рамках этого задания необходимо с опорой на описание изобразить эмоцию так, чтобы ее отгадали члены команды.

5. «Глоссарий»: необходимо соотнести описания с определениями, представленными в карточке.

6. «Психодил» – аналог игры крокодил: необходимо дать определения словам, не называя их.

7. «Практика»: необходимо сопоставить диагностическую методику с автором или с её назначением.

Игра прошла «отладку» – она проигрывалась со студентами-психологами 2-го и 3-го курса. В проверке эффективности дидактической игры приняло участие 38 человек.

Проверка эффективности разработанной технологии осуществлялась в трёх направлениях: изучались изменения в показателях мотивационного, эмоционального и знаниевого компонента в отношении изучения психологических дисциплин у участников эксперимента.

Стоит отметить, что экспериментальная программа (процесс проигрывания) реализовывалась в течение трех месяцев (февраль – апрель) с частотой проигрывания один раз в неделю.

1. Мотивационный компонент изучался с опорой на методику Т. И. Ильиной. Замеры были сделаны в начале и конце эксперимента (табл. 1).

Таблица 1. Результаты диагностики по методике Т. И. Ильиной до и после эксперимента

Ведущие мотивы	Количество респондентов в %	
	до эксперимента	после эксперимента
Приобретение знаний	27	46
Овладение профессией	24	62
Получение диплома	68	68

Как видно из таблицы 1, после реализации эксперимента увеличился процент студентов, ведущим мотивом которых явилось приобретение знаний и овладение профессией. Количество студентов, основной целью которых было получение диплома, не изменилось. Однако у этих студентов наравне с указанным мотивом появились другие столь же значимые мотивы. Чаще всего вторым ведущим мотивом являлся овладение профессией. Другими словами, у обучающихся начала складываться позиция перспективной наработки профессиональных навыков.

2. Эмоциональный компонент оценивался исходя из позиции наличия позитивного эмоционального фона в процессе игры. Для этого была составлена карта наблюдений за эмоциональными проявлениями студентов и дополнительно использовался метод интервьюирования респондентов. В процессе наблюдения отслеживались положительные и отрицательные эмоциональные реакции и их количество при первом и последнем проигрывании. Далее проводился сравнительный анализ.

После анализа полученных результатов удалось установить, что при первом проигрывании количество положительных и отрицательных реакций у студентов было примерно одинаковым, хотя большинство из предложенных в процессе игры заданий выполнено не было.

При последнем проигрывании количество положительных эмоциональных реакций (смех, улыбка, одобрение, дружеское похлопывание, приветствие, рукопожатие и пр.) почти в два раза превосходило отрицательные (осуждение, обида, раздражение, страх и пр.). Стоит сказать, что и количественное проявление любых реакций в начале и конце эксперимента увеличилось в 2,5 раза, то есть респонденты не стеснялись в проявлении чувств и эмоций на момент окончания эксперимента, то есть стали более открытыми и положительно настроенными.

Эти же данные были подтверждены в процессе интервью со студентами после завершения эксперимента. Большинство из них говорили, что стали ближе к своим сокурсникам, почувствовали командный дух, возникало желание подбодрить в начале выполнения задания, порадоваться при успешном выполнении и с легкостью без разочарования принять ситуацию неудачи.

3. Знаниевый компонент предполагал изучение приращения информативной составляющей в процессе реализации эксперимента. То есть мы оценивали, насколько больше стали знать студенты после того, как они играли в игру в течение двух месяцев. Для этого был составлен тест с опорой на задания в игровых карточках. В него вошли вопросы из таких разделов, как семейная психология, психодиагностика, история психологии, дифференциальная психология и пр.

Диагностика проводилась в начале и в конце эксперимента (табл. 2).

Таблица 2. Результативность выполнения теста до и после эксперимента

Результативность правильности выполнения теста	Количество респондентов в %	
	до эксперимента	после эксперимента
0–35 %	32	15
36–65 %	53	47
66–100 %	15	38

Как видно из таблицы 2, количество студентов, справившихся с выполнением тестовых заданий на высоком уровне, возросло в 15 до 38 %, также с 32 до 15 % снизилось количество студентов с низким уровнем результативности выполнения задания. Все это может говорить о приросте знаниевой составляющей у студентов, принимающих участие в реализации экспериментальной программы.

Результаты исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Гипотеза о том, что психологическая игра «ПсихоВООМ» способствует повышению мотивации к обучению студентов-психологов, улучшению эмоционального фона в процессе обучения и увеличивает объем знаний по дисциплинам психологического курса, подтвердилась.

2. Игра способствует формированию мотивации у студентов вуза не только на получение диплома, но и на овладение профессией.

3. В процессе проигрывания игры увеличивается количество положительных эмоциональных откликов у студентов, совершенствуются коммуникативные навыки и навыки группового взаимодействия.

4. После реализации игровой деятельности у студентов увеличивается объем знаний по дисциплинам психологического курса.

Литература

1. Мельников, В. Е. *Мотивация к обучению студентов в вузе как психолого-педагогическая проблема* // Вестник Новгородского государственного университета. Серия: Педагогические науки. 2016, 5 (96), 61–64.

2. Хекхаузен, Х. *Мотивация и деятельность*. СПб, 2003.

3. Кошман, Л. С. *Дидактические игры как средство мобилизации познавательной деятельности студентов*: методическое пособие. Волжск, 2012.

4. Плеханова, И. Н., Пугал, Н. А. *Создание мотивации достижения успеха* // Специалист. 2005, 10, 32–34.

5. Шмаков, С. А. Игры учащихся – феномены культуры. М., 1994.

References

1. Mel’nikov, V. E. *Motivatsiya k obucheniyu studentov v vuze kak psihologo-pedagogicheskaya problema* [*Motivation for Teaching Students at a University as a Psychological and Pedagogical Problem*] // Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskie nauki [Bulletin of the Novgorod State University. Series: Pedagogical Sciences]. 2016, 5 (96), 61–64 (in Russian).

2. Hekkhauzen, H. *Motivatsiya i deyatel’nost’* [*Motivation and Activity*]. Saint Petersburg, 2003 (in Russian).

3. Koshman, L. S. *Didakticheskie igry kak sredstvo mobilizatsii poznavatel’noy deyatel’nosti studentov* [*Didactic Games as a Means of Mobilizing the Cognitive Activity of Students*]. Volzhsk, 2012 (in Russian).

4. Plekhanova, I. N., Pugal, N. A. *Sozdanie motivatsii dostizheniya uspekha* [*Creation of Motivation to Achieve Success*] // Spetsialist [Specialist]. 2005, 10, 32–34 (in Russian).

5. Shmakov, S. A. *Igry uchashchihsya – fenomeny kul’tury* [*Student Games – Cultural Phenomena*]. Moscow, 1994 (in Russian).

ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ ПРОФЕССИНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ФРУСТРАЦИОННОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Никифорова Татьяна Юрьевна
аспирант
Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования г. Москвы
«Московский городской педагогический университет»
г. Самара
tati163@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию значимости факторов профессиональной компетенции учителя для формирования у них фрустрационной толерантности во взаимодействии с учащимися. Проведен анализ удовлетворенности профессиональной деятельностью и самоконтроля в общении и корреляционный анализ взаимосвязей особенностей социального самоконтроля педагогов и типа их взаимодействия в диадных отношениях «учитель – ученик». Также установлены взаимосвязи между эмоциональной окрашенностью диадного взаимодействия «учитель – ученик» и показателями профессиональной удовлетворенности.

Ключевые слова: факторы профессиональной компетенции, фрустрационная толерантность, диадные отношения, самоконтроль, профессиональная удовлетворенность.

RESEARCH OF FACTORS OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE FORMATION OF TEACHER'S FRUSTRATION TOLERANCE

Tatyana Yuryevna Nikiforova
postgraduate student
Moscow City University, Samara branch
Samara
tati163@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the study of the importance of factors of professional competence of teachers for the formation of frustration tolerance in their interaction with students. The analysis of satisfaction with professional activity and self-control in communication among teachers and the correlation analysis of interrelations of features of social self-control of teachers and the type of their interaction in the dyad relations “teacher – student” is carried out. The interrelationships between the emotional coloring of the dyad interaction “teacher – student” and the indicators of professional satisfaction are also established.

Keywords: factors of professional competence, frustration tolerance, dyadic relationships, self-control, professional satisfaction.

Принимая во внимание, что стремительная глобализация приводит к повышению социальной мобильности и более тесным межличностным и межгрупповым контактам на всех уровнях, а фрустрационная толерантность – это процесс взаимной активности личности и группы, с усвоением групповых целей, ценностей и норм, его стремлением занять определенный статус и статус в межличностной системе, а также в соответствии с индивидуальными потребностями играть определенную роль в группе, поведение учителя, его общение и межличностное взаимодействие в группе будут параметрами социальной составляющей фрустрационной толерантности [Налчаджян 2004].

Не отрицая положительных сторон этих явлений, мы сосредоточимся на росте психосоциальной напряженности внутри сообщества, который вызван резкими изменениями системы ценностей и поведенческих ориентаций, а также негативными личностными реакциями. Все это влияет на качество адаптации к окружающей среде, жизнедеятельность личности и ее самореализацию.

Для современного человека требование быть компетентным имеет очень большое личное и социальное значение. Это связано с характеристикой, данной человеку путем оценки

эффективности его действий, направленных на решение определенного круга основных проблем в данном сообществе [Иванов 2003].

Для педагогов их профессиональная компетентность – это универсальная система профессиональных качеств, знаний, умений и навыков. Она характеризуется гуманным и ценностным отношением к учащимся, творческими методами работы и постоянной приверженностью личностному и профессиональному совершенствованию. Эффективность деятельности учителя связана с его уровнем компетентности.

Несмотря на их разные позиции, условия их совместной деятельности иногда выдвигают задачи одного и того же характера. В данном случае мы заинтересованы в преодолении субъективных чувств, психологического барьера, который затрудняет (а иногда и делает невозможным) сотрудничество учителей и учащихся, а также реализацию индивидуальных когнитивных и коммуникативных потребностей.

В последние годы из-за проблем геополитического и социально-экономического порядка риск угрозы психологической безопасности остается высоким. Обеспечение психологической безопасности в образовательном процессе становится ежедневной задачей. В системе образования эта задача ложится в основном на учителей.

Таким образом, проблема фрустрационной толерантности учителя привела к необходимости изучения факторов построения профессионального взаимодействия в диаде «учитель – ученик». А именно, проведено исследование значимости факторов профессиональной компетентности учителя: удовлетворенности профессиональной деятельностью и самоконтроля в общении для формирования фрустрационной толерантности.

Нами была осуществлена диагностика «Изучение удовлетворенности учителей своей профессией и работой» (методика Н. В. Журина и Е. П. Ильина).

Процентное соотношение степени удовлетворенности учителей работой (по всем 17 позициям) представлено в диаграмме. Согласно полученным данным, большинство удовлетворены такими аспектами своей профессиональной деятельности, как профессия (89 %) и своя организационная подготовка (85 %).

Рис. Определение степени удовлетворенности /неудовлетворенности (методика Н. В. Журина и Е. П. Ильина)

Исследовать и проанализировать коммуникативные умения как еще один из факторов формирования фрустрационной толерантности позволила методика диагностики «Самоконтроль в общении» (тест М. Снайдера). Коммуникативный контроль в понятийном ракурсе включает в себя не только оценку собеседника, определение его сильных и слабых сторон, но и умение установить дружескую атмосферу, умение понять проблемы собеседника и т. д.

Средний уровень коммуникативного контроля имеют большинство респондентов – 66 %, низкий уровень – 23 %, высокий уровень – 11 %.

Таблица. Удовлетворенность учителей различными аспектами профессиональной деятельности (методика Н. В. Журина и Е. П. Ильина)

Степени удовлетворения	**Аспекты профессиональной деятельности учителей (в %)**																
	профессией	результатами	взаимоотношениями				отношением			своей подготовкой				учебной программой	материальной базой школы	местом работы	заработной платой
			с администрацией школы	с коллегами	с учащимися	с родителями учащихся	к предмету учащихся	к предмету педагогического коллектива	к предмету родителей учащихся	профессиональной в целом	методической	теоретической	организационной				
Высокая	89	59	63	83	81	60	55	65	73	74	72	82	85	39	20	76	34
Средняя	5	11	26	14	11	31	26	31	15	13	20	14	10	26	13	17	15
Низкая	6	30	11	3	8	9	19	4	12	13	8	4	5	35	67	7	51

Педагоги с высоким коммуникативным контролем постоянно следят за собой, хорошо знают, где и как себя вести, управляют выражением своих эмоций, легко могут влиться в любой коллектив и наладить нормальные взаимоотношения, гибко реагируют на изменение ситуации, хорошо чувствуют и могут предвидеть впечатление, которое производят на окружающих, что характеризует их как проявляющих фрустрационную толерантность. Вместе с тем у них затруднена спонтанность самовыражения, они не любят непрогнозируемых ситуаций. Их позиция: «Я такой, какой я есть в данный момент». Учителя с низким коммуникативным контролем характеризуются постоянством поведения независимо от ситуации, более непосредственны и открыты, у них устойчивое Я, мало подверженное изменениям в различных ситуациях, и они не считают нужным меняться в зависимости от ситуации. Им присуща импульсивность и раскованность. Они способны к искреннему раскрытию в общении, отчего некоторые считают таких людей «неудобными» по причине их прямолинейности. Личности со средним коммуникативным уровнем самоконтроля склонны к чрезмерно бурным реакциям, несдержанны в своих эмоциональных проявлениях, но искренни. Однако таким людям свойственно считаться в своем поведении с окружающими людьми, при этом они сопоставляют свой стиль поведения со стилем окружающих. Как правило, это искренние и доброжелательные люди.

Далее статистическая обработка результатов исследования проводилась с использованием компьютерной программы SPSS 13.0. Был проведен анализ всех полученных данных на нормальность распределения. Для выявления корреляционных связей между рядами параметрических данных использовали коэффициент корреляции Пирсона, для непараметрических данных – коэффициент корреляции Спирмена.

Анализ взаимосвязей особенностей социального самоконтроля педагогов и типа их взаимодействия в диадных отношениях «учитель – ученик» показал, что способность педагога проявлять разнообразие форм реагирования в разных обстоятельствах повышает частоту использования им поощрений в диадных отношениях с учащимися ($R=0,168$ при $p<0,05$).

Анализ взаимосвязей по Спирмену показал существование значимых взаимосвязей между эмоциональной окрашенностью диадного взаимодействия «учитель – ученик» и показателями профессиональной удовлетворенности. Позитивная окрашенность взаимодействия с учащимся находится в прямой зависимости от уровня удовлетворенности взаимоотношениями с администрацией, положением педагога в обществе, возможностью выбирать место работы ($R=0,161$; $R=0,205$ при $p\leq0,05$, $R=0,256$ при $p\leq0,01$). Негативная окрашенность взаимодействий с учащимся тем меньше, чем выше уровень удовлетворенности условиями работы и материальным положением ($R=0,181$; $R=0,190$ при $p\leq0,05$).

Тем самым взаимодействие в диаде «учитель – ученик» – психолого-педагогическая реальность, содержащая особые организационные условия формирования личности, а также возможности для развития, в том числе в социально-пространственной, объективной среде. Психологическая природа этой реальности представляет собой совокупность деятельностно-коммуникативных взаимоотношений участников образовательного процесса [Баева, Волкова, Лактионова 2009].

С индивидуально-личностной стороны фрустрационная толерантность – это проявление состояния учителя в образовательной среде, свободного от психологического насилия в общении, помогает удовлетворить потребности в личном и конфиденциальном взаимодействии, создает референтную ценность для среды и обеспечивает возможность межличностного взаимодействия.

С точки зрения организации и обучения, интерактивное взаимодействие «учитель-ученик» – это состояние организации и психосоциальных аспектов образовательной среды, обеспечивающее жизнь и здоровье субъекта образования, формирующее среду для развития участников образовательных отношений [Рубцов, Баева, Гаязова 2011].

Таким образом, все сказанное выше актуализирует два аспекта одной проблемы: формирование компетенции фрустрационной толерантности у учителей и обучающихся в процессе взаимодействия. При этом очевидна зависимость формирования, воспитания и разви-

тия разных компетенций у учащихся от профессиональной компетентности учителя. В рамках данной статьи мы ограничились лишь описанием нескольких факторов формирования фрустрационной толерантности. В дальнейшем предстоит практически рассмотреть вопросы, связанные с поиском путей, способов, критериев формирования фрустрационной толерантности у субъектов образовательных отношений, с определением роли учителя и стратегии его деятельности в ходе диадных отношений «учитель – ученик».

Литература

1. Баева, И. А., Волкова, И. А., Лактионова, Е. Б. *Психологическая безопасность образовательной среды*: учебное пособие. М., 2009.

2. Иванов, Д. А., Митрофанов, К. Г., Соколова, О. В. *Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий*: учеб.-метод. пособ. М., 2003.

3. Налчаджян, А. А. *Этнопсихология*. М., 2004.

4. Рубцов, В. В., Баева, И. А., Гаязова, Л. А. *Обеспечение безопасности образовательной среды: комплексный подход* // Психологические проблемы безопасности в образовании: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. И. А. Баевой, В. В. Рубцова. Т. 1. М., 2011, 3−7.

References

1. Baeva, I. A., Volkova, I. A., Laktionova, E. B. *Psihologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noy sredy* [*Psychological Safety of the Educational Environment*]. Moscow, 2009.

2. Ivanov, D. A., Mitrofanov, K. G., Sokolova, O. V. *Kompetentnostnyy podhod v obrazovanii. Problemy, ponyatiya, instrumentariy* [*Competence Approach in Education. Problems, Concepts, Tools*]. Moscow, 2003.

3. Nalchajyan, A. A. *Etnopsichologiya* [*Ethnopsychology*]. Moscow, 2004.

4. Rubtsov, V. V., Baeva, I. A., Gayazova, L. A. *Obespechenie bezopasnosti obrazovatel'noy sredy: kompleksnyy podhod* [*Ensuring the Safety of the Educational Environment: A Comprehensive Approach*] // Psihologicheskie problemy bezopasnosti v obrazovanii [Psychological Problems of Safety in Education]: Materials of the scientific and practical conference / Ed. by I. A. Baeva, V. V. Rubtsov. Vol. 1. M., 2011, 3–7.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ ДЛЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Степанов Антон Борисович
кандидат психологических наук, доцент
Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования г. Москвы
«Московский городской педагогический университет»
Самара
stean75@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний момент проблеме профориентации в подростковом возрасте. Описаны особенности профориентационной работы, ее специфика в подростковом возрасте. Показаны особенности волонтерской и добровольческой работы и их возможности для профессионального и личностного становления подростков. Рассказывается о механизмах и условиях влияния добровольчества и волонтерства на становление личности подростка и осуществлении им профессионального выбора и профессионального самоопределения.

Ключевые слова: подростковый возраст, профессиональная ориентация, добровольчество, волонтерство, личностное развитие, профессиональное становление.

USING THE VOLUNTEER MOVEMENT FOR CAREER GUIDANCE IN ADOLESCENCE

Anton Borisovich Stepanov
PhD (Psychology), Associate Professor
Moscow City University, Samara branch
Samara
stean75@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the current problem of vocational guidance in adolescence. The features of vocational guidance work, its specificity in adolescence are described. The features of volunteer and volunteer work and their opportunities for professional and personal development of adolescents are shown. The article describes the mechanisms and conditions of the influence of volunteerism and volunteering on the formation of a teenager's personality and the implementation of his professional choice and professional self-determination.

Keywords: adolescence, vocational guidance, volunteering, volunteering, personal development, professional development.

Подростковые годы характеризует критически проходящее социальное и личностное изменение в сторону взрослости, которое традиционно связывается с психологическими и физиологическими сложностями взросления. Для данного этапа, с одной стороны, показательны отрицательные психологические поведенческие реакции, дисгармония, сокращение в первую очередь устоявшейся мотивационно-личностной сферы заинтересованности детей в обучении и взаимодействии с родителями, бунтующий характер взаимоотношений и его преобладание в социальной деятельности.

Но подростковые годы выделяются также возрастанием самодостаточности детей, существенно разрастается область самостоятельной деятельности ребенка, и это дает возможность выработать правильное отношение ребенка к себе и обществу, определиться со своими прямыми обязанностями, правами и социальными желаниями.

Именно тогда возникает необходимость в формировании четкого профессионального самоопределения или, как минимум, профессионального выбора, что является совершенно необходимым социальным действием.

Профессиональная ориентация дает возможность ребенку сделать свой выбор относительно предстоящей работы, тем самым поставить перед собой задачу, по достижении которой значительно облегчится его интеграция в общество и социум, выявятся психофизиоло-

гические особенности подростка, то, что дает возможность совершить верный подбор специальности в согласии с обнаруженными возможностями и профессионально значимыми качествами личности.

При этом достаточно большой сложностью профориентационной работы остается практическое ознакомление подростка со спецификой профессии и профессиональных действий. Без этого даже профессиональный выбор сделать правильно оказывается достаточно проблематично, не говоря уже о профессиональном самоопределении [Бендюков, Соломин, Ткачев 2018]. Из-за недостатка жизненного опыта подросток с большим с трудом может представить себе особенности осуществления профессиональных обязанностей и в общем профессиональную деятельность. В силу специфики возраста также представляется маловероятным поступление на работу по выбранной специальности и получение хотя бы самого простого опыта работы по ней.

Однако существует возможность оказания добровольных, волонтерских услуг, связанных с достаточно широким спектром профессий. Например, во время больших мероприятий оказываются востребованы волонтеры-добровольцы в сфере «человек – человек» (продавец-распространитель, помощник полицейского, врача и т. п.), «человек – техника» (помощь в обслуживании машин и механизмов), «человек – природа» (уход за зелеными насаждениями, домашними животными и т. п.). При необходимости несложную помощь можно оказать практически в любой профессиональной деятельности.

Волонтерская работа затрагивает обширную область интересов личности, в том числе классические моменты взаимопомощи и самопомощи в какой-либо деятельности, обеспечение разных услуг, важных для общества, причем деятельность осуществляется по собственной воле, с обязательной общественной пользой и без материального вознаграждения [Амирова 2017].

Волонтеры, согласно Федеральному закону от 11 августа 1995 г. № 135-ФЗ, – люди, добровольно исполняющие безвозмездную работу или оказывающие безвозмездные услуги, осуществляющие тем самым добровольческую работу в различных сферах общественной жизни.

В резолюциях ООН термины «добровольчество», «работа на добровольных началах» и «добровольческая деятельность» обозначают «широкий круг деятельности, включая традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, и другие формы гражданского участия, осуществляемые добровольно на благо общества» [Красавина, Горлова 2018].

Все это позволяет говорить уже не просто о каких-то навыках профессиональной работы, но и о формировании и воспитании личности подростка, созданию у него профессионально-важных качеств и желательных морально-нравственных императивов.

Включение ребенка в волонтерскую добровольческую работу приводит к положительным переменам в области нравственных качеств личности, изменению в положительную сторону коммуникации в социуме, формированию индивидуальных психологических новообразований, в т. ч. творческой активности, социальной компетентности и навыка работы в нестандартных ситуациях. Феномен волонтерской работы заключается в том, что, привнося перемены в общество, индивид неизбежно меняется и сам [Красавина, Горлова 2018].

Объектом перемен в волонтерской работе считается непосредственно лицо, исполняющее данную работу, то есть подросток. Стоит отметить, что основное в волонтерской работе – анализ своих перемен, причем как самоанализ, так и анали мнения со стороны. Мало того, волонтерская работа самим фактом подготовки к ней создает немало возможностей для саморазвития и личностного роста.

Участвуя в волонтерской работе, человек осваивает разнообразные методы ее осуществления, согласно своим способностям овладевает разными методами общественного взаимодействия и профессиональными навыками. Именно поэтому подросток не только получает уникальный шанс обретения методов общественного взаимодействия и профессиональных навыков, но и обучается применять их наиболее оптимально, результативно и комфортно для

себя с целью достижения профессиональных целей и задач [Артемкина, Корчагина, Токарева, 2017].

Все это является важнейшим фактором и условием эффективной профессиональной работы в последующем, определяет результативность межличностных взаимоотношений и социальных контактов. При этом начинают складываться и полезные отношения с социальными структурами и институтами, приходит понимание специфических особенностей их работы и взаимодействия с ними.

Помимо этого, волонтерская работа дает вероятность выхода на «настоящую взрослую» работу, что часто получает социальное подтверждение, еще больше мотивируя подростка на самоизменение и саморазвитие. Это позволит в дальнейшем уже не просто адаптироваться к новым социальным ролям и статусам, но быстро, отвечая своим желаниям, находить свое место в профессии и обществе, не вступая в конфликт со своими личностными особенностями и морально-нравственными ценностями.

Случается, что подросток заинтересован в большом количестве профессий и никак не может сделать профессиональный выбор. Может быть и противоположная ситуация, когда подростку ничто не нравится. Именно волонтерская деятельность позволяет пробудить желания ребенка, показать его способности, создать ситуацию успеха, что сильно облегчает и стимулирует последующий выбор специальности.

В настоящее время не существует единой универсальной методики для определения профессионального предназначения. Практика показывает, что наиболее эффективным является комплексный подход, учитывающий желания и представления самого подростка о своей будущей деятельности, его интеллектуальный потенциал, физические и психофизиологические особенности, представления родителей о его потенциале и индивидуальных возможностях.

Нужно сначала делать людей, а уже потом специалистов, полагал известный врач и ученый Н. И. Пирогов. Ребенок сначала обязан стать личностью, а только лишь затем он может стать профессионалом в какой-либо деятельности [Гавриленкова 2019]. Почти в каждой важной с точки зрения социума специальности индивид обязан не только владеть профессиональными навыками, но и обладать личностными качествами, обеспечивающими успешность деятельности в обществе.

Современное общество как никогда нуждается в наличии хороших специалистов разных специализаций. Исходя из сложностей современных профессий, нужно понимать, что настоящий специалист должен быть мужественным, смелым, ответственным и очень умным человеком. На получение любой более-менее значимой профессии уходит много времени и сил. К тому же многие профессии – это призвание. Только если человек будет любить свою профессию, он сможет стать настоящим профессионалом, а в таких специалистах всегда есть нужда. Поэтому сейчас встает задача профориентации школьников в области широкого спектра профессий, что позволит подготовить достойную замену уже в детском возрасте. Стоит помнить, что подростковый возраст – время для определения своего места в жизни, стартовой площадки, с которой начинается разбег по дорожке профессиональной карьеры.

Но зачастую в подростковом возрасте люди не знают, чего хотят. А если и знают, то не уверены в том, что их выбор правильный. Практика показывает, что важность принятия решения об овладении профессией и собственная ответственность за принятое решение часто заставляют подростка постоянно откладывать решение вопроса. С другой стороны, время требует определяться как можно скорей. Между тем профессиональное самоопределение, особенно если оно касается сложной и важной профессии врача, учителя, военного и т. п., – событие, которое часто в корне меняет все течение жизни подростка, затрагивая все ее сферы.

Любимая работа – важнейшая составляющая жизни. Заниматься в жизни любимым делом – значит жить в согласии с собой. Люди, нашедшие «свою» работу, могут четко осознавать: «Я на своем месте, это верно сделанный выбор». И выбор должен осуществить тот, кому дальше жить с этим выбором, то есть сам подросток. Волонтерство помогает сделать оптимальный выбор через ситуации профессионального самоопределения. Профориентацион-

ные занятия могут содействовать осмысленному выбору школьником своего профессионального пути, но настоящий выбор может быть осуществлен только через личный опыт и неустанную работу по познанию своих личностных качеств и их формированию.

Развитие личности и человека, полезного обществу и государству, зависит от сферы занятости индивида в социальной среде. То, кем и как станут работать повзрослевшие подростки, какую профессию они выберут, обеспечит их статус и вклад в общество. Правильно выстроенная добровольческая (волонтерская) деятельность дает возможность регулировать многочисленные трудности обучения, выбора профессии, профессионального образования и самообразования, особенно в сложном подростковом возрасте. Давно установлено, что уверенность в будущем, правильный выбор профессии и своего места в социуме уберегает множество школьников от непродуманных поступков, недовольства своим положением и профессиональным занятием [Бабина 2018].

Государство и общество с оптимизацией профессионального выбора не только борется с некомпетентными специалистами, но и решает достаточно острые социальные проблемы. Волонтерская деятельность, напрямую позитивно влияя на профессиональный выбор и самоопределение, имеет и широкое общественное значение, внося свой вклад в решение социальных проблем.

Литература

1. Амирова, Р. И. *Волонтерство как инновационная практика в России* // Научная мысль XXI века: результаты фундаментальных и прикладных исследований: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Самара, 2017, 80–81.
2. Артемкина, О. В., Корчагина, Л. М., Токарева, И. С. *Об опыте привлечения волонтеров к работе с несовершеннолетними правонарушителями в комплексном центре социального обслуживания населения* // Социальное обслуживание. 2017, 7, 86–91.
3. Бабина, Т. В. *Методы оценки социальной и экономической эффективности добровольческой деятельности* // Проблемы эффективного использования научного потенциала общества: сб. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. 3. Уфа, 2018, 43–45.
4. Бендюков, М., Соломин, И., Ткачев, М. *Азбука профориентации*. М., 2018.
5. Гавриленкова, И. *Профориентация – глобальная проблема человека нового тысячелетия.* М., 2019.
6. Красавина, Е. В., Горлова, Н. И. *Мотивационные аспекты участия молодежи в волонтерской деятельности* // Инновационное развитие: потенциал науки и современного образования: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. 3. Пенза, 2018, 224–227.
7. Федеральный закон от 11 августа 1995 г. № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» (с изменениями и дополнениями от 21 марта, 25 июля 2002 г., 4 июля 2003 г., 22 августа 2004 г., 30 декабря 2006 г., 30 декабря 2008 г., 23 декабря 2010 г., 5 мая 2014 г.) // Собрание законодательства Российской Федерации. 1995. № 33. Ст. 3340; 2002. № 12. Ст. 1093; № 30. Ст. 3029; 2003. № 27. Ст. 2708; 2004. № 35. Ст. 3607; 2007. № 1. Ст. 39; 2009. № 1. Ст. 17; 2010. № 52. Ст. 6998; 2014. № 19. Ст. 2308.

References

1. Amirova, R. I. *Volonterstvo kak innovatsionnaya praktika v Rossii* [*Volunteerism as an Innovative Practice in Russia*] // Nauchnaya mysl’ XXI veka: rezul’taty fundamental’nyh i prikladnyh issledovaniy [Scientific Thought of the XXI century: Results of Fundamental and Applied Research]. Materials of the International Scientific and Practical Conference. Samara, 2017, 80–81 (in Russian).
2. Artemkina, O. V., Korchagina, L. M., Tokareva, I. S. *Ob opyte privlecheniya volonte-rov k rabote s nesovershennoletnimi pravonarushitelyami v kompleksnom tsentre sotsial'no-go obsluzhivaniya naseleniya* [*On the Experience of Attracting Volunteers to Work with Juvenile Offenders in the Integrated Center for Social Services of the Population*] // Sotsial’noe obsluzhivanie [Social Service]. 2017, 7, 86–91 (in Russian).
3. Babina, T. V. *Metody otsenki sotsial’noy i ekonomicheskoy effektivnosti dobrovol’-cheskoy deyatel’nosti* [*Methods for Assessing the Social and Economic Effectiveness of Voluntary Activity*] // Problemy effektivnogo ispol’zovaniya nauchnogo potentsiala obshchestva [Problems of Effective Use of the Scientific Potential of Society]: Materials of the International Scientific and Practical Conference 3. Ufa, 2018, 43–45 (in Russian).

4. Bendyukov, M., Solomin, I., Tkachev, M. *Azbuka proforientatsii* [*The ABC of Career Guidance*]. Moscow, 2018 (in Russian).

5. Gavrilenkova, I. *Proforientatsiya – global'naya problema cheloveka novogo tysyacheletiya* [*Career Guidance – a Global Human Problem of the New Millennium*]. Moscow, 2019 (in Russian).

6. Krasavina, E. V., Gorlova, N. I. *Motivatsionnye aspekty uchastiya molodezhi v vo-lonterskoy deyatel'nosti* [*Motivational Aspects of Youth Participation in Volunteer Activities*] // Innovatsionnoe razvitie: potentsial nauki i sovremenno-go obrazovaniya [Innovative Development: the Potential of Science and Modern Education]. Materials of the International Scientific and Practical Conference 3. Penza, 2018, 224–227 (in Russian).

7. Federal Law No. 135-FZ of August 11, 1995 "On Charitable Activities and Charitable Organizations" (with amendments and additions of March 21, July 25, 2002, July 4, 2003, August 22, 2004, December 30, 2006, December 30, 2008, December 23, 2010, May 5, 2014). Collection of Legislation of the Russian Federation. 1995. No. 33. Art. 3340; 2002. No. 12. Art. 1093; No. 30. Art. 3029; 2003. No. 27. Art. 2708; 2004. No. 35. Art. 3607; 2007. No. 1. Art. 39; 2009. No. 1. Art. 17; 2010. No. 52. Art. 6998; 2014. No. 19. Art. 2308 (in Russian).

УСТАНОВКА НА ЦЕЛОМУДРИЕ В СТРУКТУРЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Телепова Надежда Николаевна
доктор психологических наук, доцент, профессор
Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования г. Москвы
«Московский городской педагогический университет»
г. Самара
Telepovs@mail.ru

Телепов Михаил Николаевич
кандидат психологических наук, доцент
Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования г. Москвы
«Московский городской педагогический университет»
г. Самара
Telepovs@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблемам формирования у юношей и девушек нравственно-психологических установок в области половых взаимоотношений. Затрагиваются вопросы построения и переоценки системы ценностей старшего подросткового возраста, который характеризуется переходом на стадию личных нравственных принципов, в структуре которых находится целомудрие, которое мы понимаем как систему личностных и ценностных установок на воздержание от всех форм сексуальных отношений до вступления в брак. Сексуальное невоздержание у подростков прежде всего связано с переживанием собственных отрицательных эмоций и чувств, что приводит к разрушительным последствиям и множеству психологических проблем и травм. Депрессия, которая развивается в результате разрыва отношений, разочарования в другом человеке и в чувстве любви, тяжело переносится, особенно если эти отношения соединяли интимные контакты. Кроме того, в психотерапевтическую и во врачебную практику уже прочно вошло понятие «постабортный синдром» как следствие подобных отношений. В результате безответственного нецеломудренного поведения у подростков формируется неспособность к построению долгосрочных отношений не только в семье, но и в дружбе, и в партнерских отношениях, лживость, которая проявляется в нечестности по отношению к самому себе, родителям и близким родственникам, партнеру, а также в дальнейшей к неспособности строить супружеские взаимоотношения. Подростки, прошедшие через ранний половой дебют и частую смену половых партнеров, нуждаются в серьезной психологической и социальной реабилитации, а зачастую и в психотерапевтической помощи. В нашем исследовании мы изучали особенности проявления целомудрия в структуре ценностно-смысловых ориентаций у юношей и девушек. В эксперименте приняли участие 45 человек: 22 юноши и 23 девушки (16–17 лет) МБОУ «Школа № 174 имени И. П. Зорина» г. о. Самара. В нашем исследовании были использованы «Опросник определения уровня установки на целомудрие» М. В. Ганиной и опросник «ЦСО и нравственно-духовный ориентаций» (тест Рокича в авторской адаптации). В результате исследования мы выяснили, что, несмотря на то, что в отношении ценностно-смысловых ориентиров в целом у юношей и девушек статистически значимой разницы не выявлено, установка на целомудрие как составляющая ценностно-смысловых ориентаций более выражена у девушек, нежели у юношей.

Ключевые слова: система ценностей, целомудрие, сексуальное невоздержание у подростков, ценностно-смысловые ориентации

CHASTITY ATTITUDE IN THE STRUCTURE OF MORAL VALUES OF BOYS AND GIRLS AT THE AGE OF 16–17

Nadezhda Nikolaevna Telepova
Doctor in Psychology, Associate professor, Professor
Moscow City University, Samara Branch
Samara
Telepovs@mail.ru

Mikhail Nikolaevich Telepov
PhD (Psychology), Associate Professor
Moscow City University, Samara Branch
Samara
Telepovs@mail.ru

Abstract. The Article deals with the issue of developing morality and values in the youth concerning sexual relationships; issues of developing and re-evaluating the value system of the youth which is characterized by the transition to the stage of personal moral principle (chastity is among these principles). Chastity in our research is a term defining system of personal and moral attitude for premarital sexual abstinence. Sexual intemperance of adolescents is primarily associated with lots of negative emotions and feelings, which lead to tragic consequences and psychological problems and injuries. Depression, which develops as a result of break-ups in relations, disappointment in another person and in love, is hard to bear, especially if these relationships included sexual contacts. In addition, the concept of "post-abortion syndrome" as a consequence of such relationships has already entered the field of psychotherapy and medical practice. In our research we studied chastity attitudes in the structure of moral values of boys and girls (age 16–17). Sample includes 45 young people: 22 boys и 23 girls of Samara school № 174. In our study, we used the "Questionnaire for determining the level of chastity attitude" by M. V. Ganina and the Questionnaire "CSR and moral and spiritual orientations" (the Rokich Test in the author's adaptation). The research results reveals the absence of statistically meaningful data difference in moral values of boys and girls; but there is a statistically meaningful difference in chastity attitude; the girls demonstrate the higher level of chastity attitude.

Keywords: the system of values, sexual intemperance of adolescents, chastity attitude, moral values.

Для юношеского возраста характерно воспринимать наружный, физический мир как возможность субъективного эксперимента, средоточием которого является сам подросток. Открытие собственного внутреннего мира – чрезвычайно принципиальное, радостное и волнующее явление, но оно вызывает и немало беспокойных, драматических переживаний.

Б. С. Братусь в своих работах утверждает, что человек может быть вполне психически здоровым (адекватно мыслить, ставить сложные цели, находить к ним верные пути, быть деятельным, успешным, самодостаточным) и одновременно личностно ущербным: не координировать, не направлять свою жизнь к достижению человеческой сущности, удовлетворяться суррогатными ценностями [Братусь 2019].

Проблема взаимосвязи личностных характеристик девушек и юношей и их нравственно-психологических установок в области половых отношений (установка на целомудрие), как показывает анализ, редко становится предметом научного психологического исследования. Однако мы полагаем, что это одна из центральных проблем нравственного воспитания молодежи, чрезвычайно актуальная сегодня. Так называемая «сексуальная революция», которая отвергла традиционные нравственные нормы полового поведения, повлекла за собой много непредвиденных и трагичных последствий: СПИД, подростковую беременность, равно как психологический и эмоциональный ущерб, причиняемый тем, кто преждевременно вступает в половые отношения. Что касается психологических проблем, связанных с формированием установок подростков в вопросах сохранения целомудрия, то здесь научных исследований крайне мало. Как уже упоминалось выше, под целомудрием мы понимаем в данной работе систему личностных и ценностных установок на воздержание от всех форм сексуальных отношений до вступления в брак.

Объект исследования, результаты которого мы представляем в данной статье: система ценностно-смысловых ориентаций у юношей и девушек, в то время как *предметом* исследования является проявление целомудрия в структуре ценностно-смысловых ориентаций. *Целью* нашей работы является исследование проявления целомудрия в структуре ценностно-смысловых ориентаций у юношей и девушек. В ходе нашего исследования мы проверяли следующую *гипотезу*: проявление целомудрия в структуре ценностно-смысловых ориентаций у юношей и девушек имеет свои особенности.

Т. В. Андреева полагает, что главным измерением времени в самопознании юношеского возраста является грядущее, к которому человек себя готовит. Мечты о будущем занима-

ют центральное пространство в его переживаниях. В связи с развитием самопознания у юношей и девушек появляется рвение к доверительности в содействии с окружающими людьми. Доверительность делается качеством общения со зрелыми, а «исповедальность» – с ровесниками, что в первую очередность подразумевает глубокое самораскрытие [Андреева 2004].

Одной из основных неосознаваемых функций юношеской дружбы является поддержание самоуважения. Юношеская дружба время от времени выступает как типичная форма «психотерапии», дающая возможность юношам и девушкам проявить переполняющие их ощущения и отыскать доказательство их существования у такого, кто делит их сомнения, надежды и тревоги. Юношеская потребность в самораскрытии нередко перевешивает стремление к раскрытию внутреннего мира другого человека, побуждая не столько избирать друга, сколько выдумывать его. Нуждаясь в сильных эмоциональных привязанностях, юные люди порой не замечают настоящих характеристик напарника. При всей их исключительности дружественные отношения в таких случаях традиционно кратковременны. По мнению Ж. Булаевой и В. Франчука, чем эгоцентричнее дружба, тем вероятнее, что с возрастом в ней явится враждебность [Булаева, Франчук 2005].

Что касается любви в юношеском возрасте, это является проявлением потребности в эмоциональном контакте, взаимопонимании, искренней близости. Эротические мотивы при этом практически не выражены или не осознаны. По образному выражению З. Фрейда юноша не любит девушку, к которой его влечет, и его не влечет к девушке, которую он любит. Соотношение дружбы и любви представляет в юности сложную проблему. С одной стороны, эти отношения кажутся более или менее альтернативными. Появление любимой девушки снижает эмоциональный накал однополой дружбы, друг становится скорее добрым товарищем. С другой стороны, любовь предполагает большую степень интимности, чем дружба, она как бы включает в себя дружбу [Колесов 2001]. В юношеском возрасте бывает сложно совместить пробуждающуюся чувственность с нормами морали и нравственности.

Ценностные ориентации – это отображение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических житейских целей и общих мировоззренческих ориентиров. По мнению В. В. Нагаева, ценностные ориентации – это метод дифференциации объектов реальности по их значительности (позитивной или отрицательной) [Кон 2001]. Е. С. Волков определяет ценностные ориентации как намеренный стабилизатор общественного поведения личности. Он считает, что ценностные ориентации играют мотивационную роль и определяют отбор деятельности. Возникновение собственного мнения и установок объясняется влиянием обучения [Волков 1981].

Построение и переоценка системы ценностей – главный процесс нравственного развития в юношеском возрасте, который базируется на ряде самостоятельных предпосылок. По мнению М. В. Ганиной, это есть:

- во-первых, установленная степень умственного развития, способность принимать, использовать и оценивать нормы и поступки;
- во-вторых, эмоциональное формирование, включая способность к сопереживанию;
- в-третьих, накопление собственного опыта самостоятельных нравственных поступков и их анализа;
- в-четвертых, воздействие общественной среды, дающей конкретные образцы нравственного и безнравственного поведения, поощряющей его действовать так или по-другому [Ганина 2008а].

По Г. Крайгу, юношеский возраст характеризуется переходом на стадию личных нравственных принципов, в основе которой лежит самостоятельность нравственных ценностей от ролей и престижа. На этом шаге развития возникает «договорная» ориентация на воплощение законов и ориентация на взгляды, претендующие на универсальность (мысль верности). Модель Г. Крайга и его эксперименты по нравственному обучению позволяют сделать многие важные выводы, например о том, что система ценностей девушек и юношей отчасти

зависит от их когнитивного развития, а эти ценности в некой степени являются продуктом имеющегося у человека опыта формирования нравственных суждений [Крайг 2005].

По мнению Б. С. Братуся, наблюдение за повседневной жизнью дает возможность сделать вывод о существовании заметных личностных различий между юношами и девушками в нашем обществе. Во многих эмоциональных и социальных характеристиках эта дифференциация ощутима с раннего возраста. Важный аспект личностного развития, обнаруживающий традиционные половые различия, включают интересы, предпочтения, идеалы, установки и личностные ценности. Эти особенности часто оказывают непредвиденное влияние не только на развитие эмоциональных и характерных черт, но также на достижения и действительные возможности человека [Братусь 2019].

Нравственное сознание зависит от многих факторов, среди основных можно выделить пол, возраст, культурную принадлежность. Их сравнительная роль до конца не ясна. Эмпирических данных очень мало, и гипотезы нередко остаются без должного исследования. Гендерные различия нравственного сознания выявляются во всех культурах. При этом принципиальных различий, когда один пол держится на одной точки зрения, а другой – на противоположной, чрезвычайно мало. Отличия главным образом появляются в выраженности позиции.

Исследования юношеских групп выявляют подобные половые различия в интересах и установках. Некоторые ученые (в частности, И. С. Кон, В. С. Немцев) проводили систематический анализ разговоров, которые ведут юноши и девушки. Несмотря на то, что место действия в некой степени определяло темы беседы, основные гендерные различия достаточно устойчивы. У юношей в дискуссиях более распространены такие темы, как финансы, бизнес и спорт; женщины выбирают дискуссии об остальных девушках и одежде. Кроме такого, женщины существенно больше разговаривают о людях. В разговорах смешанных групп преобладают темы, представляющие или одинаково значимый, или одинаково незначительный интерес для представителей обеих гендерных групп [Кон 2005].

В литературных источниках, кинофильмах и радиопрограммах юноши выбирают приключения и исследования; среди женщин более популярны любовные романы и истории о детях и семье. Эти выводы подтверждаются обзором читательских предпочтений. Профессиональная ориентация выпускников средней школы выявляет рвение юношей к работе, связанной с управлением, выгодой и самостоятельностью, в то время, когда женщины оценивают работу, интересную для них или относящуюся к сфере общественного сервиса. Юноши на первое место ставят темы физического здоровья, безопасности и денег, а также проявляют более открытую заинтересованность сексом. Девушек заботят вопросы личной привлекательности, личностная философия, режим дня, психическое здоровье, манеры, личностные качества, а также домашние и семейные взаимоотношения.

Целомудрие в контексте нашей работы понимается как воздержание от сексуальных отношений до брака. Некоторые исследователи – такие, например, как Т. А. Гурко, В. В. Зеньковский, А. Кинтас, В. С. Немцев – считают, что невоздержание от сексуальных отношений до брака является личностной незрелостью, нарушением личности. Сексуальное невоздержание связано с переживанием отрицательных эмоций и чувств и приводит к разрушительным последствиям и создающее разрушительные черты нрава. Когда подростки до 17 лет начинают вести активную половую жизнь, они встречаются с рядом психологических проблем и травм [Захарова 1993].

Ощущение использованности и опустошенности особенно тяжело переживается девушками, если ожидались долгосрочные отношения. И. С. Кон утверждает, что пережитые при первой близости впечатления навсегда сохраняются в памяти и сильно влияют на последующую сексуальную жизнь, а генетический «след» от любого сексуального контакта навсегда зафиксирован в генетической памяти. Если первый партнер является единственным в качестве супруга или супруги, то нет оснований для возникновения чувства опустошенности, ощущения использованности, отрицательных воспоминаний и разрушительного сравнения [Кон 2005].

Депрессия развивается в результате разрыва отношений, разочарования в другом человеке и в чувстве любви. И парни, и девушки тяжело переносят разрыв, особенно если их соединяли интимные отношения. Когда молодой человек или девушка чувствуют, что им или ею воспользовались для удовлетворения эгоистических желаний, часто наступает чувство опустошенности, перерастающее в депрессию. По данным исследований, после того как девушка делает аборт по настоянию парня или родителей, к ней приходит осознание содеянного, и девушка может впасть в тяжелую депрессию, сопровождающуюся глубоким чувством вины. Во врачебную практику прочно вошло понятие «постабортный синдром».

В своей «Педагогической поэме» А. С. Макаренко писал: «В деле перевоспитания нет ничего труднее девочек, побывавших в руках. Как бы долго ни болтался на улице мальчик, в каких бы сложных и незаконных приключениях он ни участвовал, но, если у него есть – пусть самый небольшой – интеллект, в хорошем коллективе из него всегда выйдет человек. Это потому, что мальчик этот, в сущности, только отстал, его расстояние от нормы можно всегда измерить и заполнить. Девочка, рано начавшая жить половой жизнью, не только отстала, – и физически, и духовно, она несет на себе глубокую травму, очень сложную и болезненную… И в одно время с усекновением личности у этих девочек уживается примитивная глупая гордостью… В этих сложных переплетах боли и чванства, бедности и богатства, ночных слез и дневных заигрываний нужен дьявольский характер, чтобы наметить линию и идти по ней, создать новый опыт, новые привычки, новые формы осторожности и такта» [Макаренко 1971, 183].

Безответственность выражается в нарушении принципов взаимодействия между людьми. Подростки не хотят нести ответственность за последствия рискованного поведения: беременность, заражение венерическими заболеваниями, а также «разбитое» сердце другого человека. Безответственный человек не является надежным партнером для долгосрочных отношений в браке и в воспитании будущего поколения. Лживость формируется в результате безответственного нецеломудренного поведения. Во-первых, подростки лгут себе, оправдывая свою половую распущенность или убеждая себя, что любят человека, с которым вступают в сексуальные отношения. Во-вторых, они обманывают родителей, которые ожидают от своих детей целомудренного поведения. В-третьих, чтобы добиться интимных отношений, парни говорят девушке, что она первая, или обещают жениться. Девушки лгут, скрывая истинные мотивы вступления в интимные отношения (например, стремление выйти замуж любым путем, материальная заинтересованность и т. п.). Но известно, что на лжи невозможно построить долговременных отношений [Ганина 2008б].

Поведение мужчин с эгоистической тенденцией к половому удовлетворению объясняется утратой социально-полезных интересов, отсутствием высоконравственных идеалов и подлинных ценностей. А эгоизм является и причиной, и следствием нецеломудренного поведения. Эгоистическими мотивами вступления подростков в интимные отношения до брака являются любопытство, удовлетворение полового влечения, самоутверждение.

Внебрачная половая жизнь есть торжество чистой сексуальности за счет духовной стороны, в частности за счет тех радостей и творческой силы, которые вытекают из переживаний любви. Таковы указания социального знания, психопатологии, категорические указания морального и религиозного сознания. Воздержание от сексуальных отношений до брака (целомудрие) – это признак личностного здоровья, которое характеризуется наличием целостного внутреннего мира, проявляется в созидательных действиях и формирует созидательные черты характера [Телепов, Телепова 2019].

Свое исследование мы проводили на выборке, численность испытуемых которой составила 45 человек. В выборку вошли две группы: первая группа юношей составила 22 человека, а вторая группа девушек составила 23 человека (16–17 лет) МБОУ «Школа № 174 имени И. П. Зорина» г. о. Самара. Испытуемых проинформировали о теме и цели исследования, им была дана гарантия анонимности результатов тестирования.

В нашем исследовании мы использовали «Опросник определения уровня установки на целомудрие» М. В. Ганиной и опросник «ЦСО и нравственно-духовный ориентаций» (тест Рокича в авторской адаптации) (см. рис. 1).

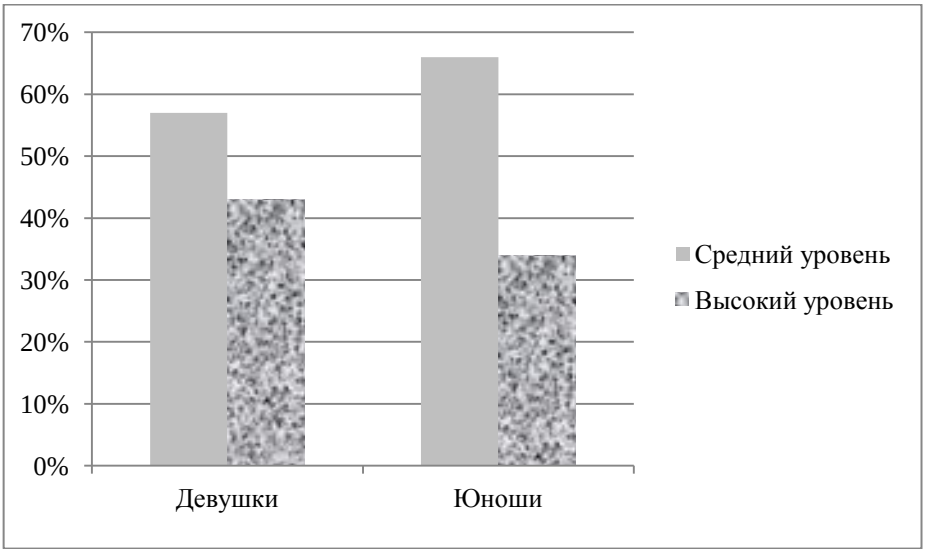


Рис. 1. Показатели по ценностным ориентирам у испытуемых юношей и девушек

Результаты тестирования по опроснику «ЦСО и нравственно-духовные ориентации» показывают, что средний уровень духовно-нравственных ценностных ориентаций имеют 57 % девушек, высокий уровень – 43 %; средний уровень духовно-нравственных ценностных ориентаций имеют 66 % юношей, высокий уровень – 34 %.

Показатели по ценностным ориентирам достаточно высоки; низкий уровень не наблюдается ни у девушек, ни у юношей. Как мы полагаем, это результат систематической работы школы по воспитанию нравственных ценностных ориентаций и проведения регулярной лекций на эту тему среди старшеклассников.

Для установления достоверных различий полученных данных среди юношей и девушке, в полученных нами был использован U критерий Манна – Уитни. Результат: $U_{Эмп}$= 182.5. Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$ (182.5) находится в зоне незначимости. То есть статистически значимых различий в системе ценностей у юношей и девушек по опроснику «ЦСО и нравственно-духовные ориентации» выявлено не было. Это объясняется, с нашей точки зрения, тем, что, как мы излагали выше, в юношеском возрасте как у юношей, и у девушек происходит переосмысление духовно-ценностных ориентиров, понимание важности существования и поддержания нравственных норм в обществе. В данном случае те гендерные различия, которые мы указывали, не оказывают влияния на восприятие общих ценностей.

«Опросник определения уровня установки на целомудрие» М. В. Ганиной представляет собой опросник полярных профилей из 12 пар утверждений. По результатам выбора испытуемым того или иного полюса шкалы по каждому утверждению и оценки степени уверенности в своем выборе выявляется уровень развития установки на целомудрие, выраженных в четырехуровневой шкале:

4 – устойчивое целомудрие,

3 – неустойчивое целомудрие,

2 – неустойчивая безнравственность,

1 – укорененная безнравственность.

Результаты, полученные нами после диагностики по методике «Опросник определения уровня установки на целомудрие», представлены на рисунке 2.

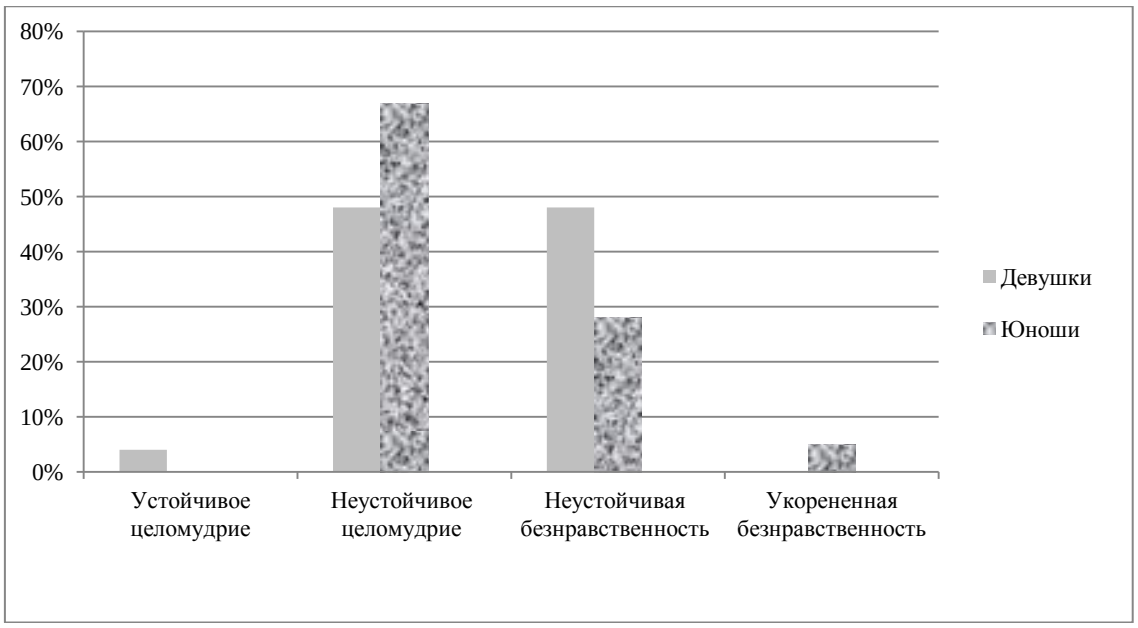


Рис. 2. Показатели установки на целомудрие у испытуемых юношей и девушек

Значимые различия в психических состояниях установлены по параметру установка на целомудрие (U=121,5, p≤0,05).

Полученные данные можно объяснить, с нашей точки зрения, тем, что целомудрие в системе ценностно-смысловых ориентиров у девушек занимает более стабильное место, нежели у юношей. Целомудрие для девушки – это показатель готовности разделять интимную сферу на уровни физиологии только с тем, с кем установлены интимно-личностные отношения, которые для девушки более важны, нежели для юноши. Юноши в большинстве своем, в отличие от девушек, не считают ценностно-смысловые ориентиры связанными с установками на целомудрие. Физиологический аспект близости для юноши более связан с физиологией, нежели с показателем интимно-личностных отношений.

Результаты эмпирического исследования по выявлению особенностей проявления целомудрия в структуре ценностно-смысловых ориентаций у юношей и девушек позволяют говорить о том, что в юношеском возрасте становление духовно-нравственной позиции является важной частью становления личности как юноши, так и девушки. Однако установка на целомудрие как составляющую ценностно-смысловых ориентаций более выражена у девушек, нежели у юношей.

Литература

1. Андреева, Т. В. *Семейная психология*: учебное пособие. СПб, 2004.
2. Братусь, Б. С. *Аномалии личности. Психологический подход*. М., 2019.
3. Булаева, Ж., Франчук, В. *Путь взросления: ориентиры*. Киев, 2005.
4. Волков, Е. С. *Зависимость ценностных ориентации студентов от смены видов деятельности*. М., 1981.
5. Ганина, М. В. *Психологическая диагностика нравственной установки на целомудрие* // Вестник университета (Государственный университет управления). 2008а, 9 (47), 50–51.
6. Ганина, М. В. *Комплексная программа формирования нравственно-психологической установки на целомудрие у молодежи*: учебно-методическое пособие. М., 2008б.
7. Гидденс, Э. *Трансформация интимности. Сексуальность, любовь и эротизм в современных обществах*. СПб, 2004.
8. Добсон, Д. Ч. *Родителям и молодоженам: доктор Добсон отвечает на ваши вопросы*. М., 1992.
9. Захарова, Л. Н. *Психологическая подготовка педагога: научные основы, прикладные вопросы реализации и диагностики /* под ред. А. Д. Глоточкина. Н. Новгород, 1993.
10. Колесов, Д. В. *Подросток: взросление и здоровый образ жизни: кн. для родителей*. М., 2001.

11. Кон, И. С. *Подростковая сексуальность на пороге XXI века: социально-педагогический анализ*. Дубна, 2001.
12. Крайг, Г. *Психология развития*. СПб, 2005.
13. Макаренко, А. С. *Собрание сочинений*: в 5 т. М., 1971.
14. Телепов, М. Н., Телепова, Н. Н. *Аспекты отношений*. Самара, 2019.

References

1. Andreeva, T. V. *Semeynaya psihologiya* [*Family Psychology*]. Saint Petersburg, 2004 (in Russian).
2. Bratus', B. S. *Anomalii lichnosti. Psihologicheskiy podhod* [*Personality Anomalies. Psychological Approach*]. Moscow, 2019 (in Russian).
3. Bulaeva, Zh., Franchuk, V. Put' vzrosleniya: orientiry [*Growing Up Path: Landmarks*]. Kiev, 2005 (in Russian).
4. Volkov, E. S. *Zavisimost' tsennostnyh orientatsii studentov ot smeny vidov deyatel'nosti* [*Dependence of Students' Value Orientations on Changing Types of Activities*]. Moscow, 1981 (in Russian).
5. Ganina, M. V. *Psihologicheskaya diagnostika nravstvennoy ustanovki na tselomudrie* [*Psychological Diagnostics of the Moral Attitude towards Chastity*] // Vestnik universiteta (Gosudarstvennyy universitet upravleniya) [Bulletin of the University (State University of Management)]. 2008a, 9 (47), 50–51.
6. Ganina, M. V. *Kompleksnaya programma formirovaniya nravstvenno-psihologicheskoy ustanovki na tselomudrie u molodezhi* [*A Comprehensive Program for the Formation of a Moral and Psychological Attitude towards the Chastity of the Young People*]. Moscow, 2008b (in Russian).
7. Giddens, E. *Transformatsiya intimnosti. Seksual'nost', lyubov' i erotizm v sovremennyh obshchestvah* [*Intimacy Transformation. Sexuality, Love and Eroticism in Modern Societies*]. Saint Petersburg, 2004 (in Russian).
8. Dobson, D. Ch. *Roditelyam i molodozhenam: Doktor Dobson otvechaet na vashi voprosy [To Parents and Newlyweds: Dr. Dobson Answers Your Questions*]. Moscow, 1992 (in Russian).
9. Zaharova, L. N. *Psihologicheskaya podgotovka pedagoga: nauchnye osnovy, prikladnye voprosy realizatsii i diagnostiki* [*Psychological Training of a Teacher: Scientific Foundations, Applied Issues of Implementation and Diagnosis*] / Ed. by A. D. Glotochkin. N. Novgorod, 1993 (in Russian).
10. Kolesov, D. V. *Podrostok: vzroslenieizdorovyyobrazzhizni. Kniga dlya roditeley* [*Teenager: Growing Up and Living a Healthy Lifestyle. A Book for Parents*]. Moscow, 2001 (in Russian).
11. Kon, I. S. *Podrostkovaya seksual'nost' na poroge XXI veka: sotsial'no-pedagogicheskiy analiz* [*Adolescent Sexuality on the Eve of the 21st Century: A Socio-Pedagogical Analysis*]. Dubna, 2001 (in Russian).
12. Krayg, G. *Psihologiya razvitiya* [*Developmental Psychology*]. Saint Petersburg, 2005 (in Russian).
13. Makarenko, A. S. *Sobranie sochineniy* [*Collected Works*]: in 5 vols. Moscow, 1971 (in Russian).
14. Telepov, M. N., Telepova, N. N. *Aspekty otnosheniy* [*Aspects of Relationships*]. Samara, 2019 (in Russian).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С ВЫРАЖЕННОЙ СКЛОННОСТЬЮ К АУТОАГРЕССИИ

Шаталина Мария Александровна
кандидат психологических наук, доцент
Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования г. Москвы
«Московский городской педагогический университет»
г. Самара
ShatalinaMA@mgpu.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме аутоагрессивного поведения в подростковом возрасте, рассматриваются зарубежный и отечественные подходы к пониманию феномена аутоагрессии, формы проявления аутоагрессии, возрастные особенности. Также обсуждаются результаты исследования психологических особенностей подростков, склонных к аутоагрессии, таких как инфантильность, стратегии совладающего поведения, анализируются используемые ими механизмы психологической защиты.

Ключевые слова: аутоагрессивное поведение, факторы самодеструкции, фрустрация, подростковый возраст, инфантильность, защитные механизмы.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF TEENS WITH AN INCLINATION TO AUTOAGGRESSION

Mariya Alexandrovna Shatalina
PhD (Psychology) Associate Professor
Moscow City University, Samara branch
Samara
ShatalinaMA@mgpu.ru

Abstract. The article is devoted to the problem of autoaggressive behavior in adolescence; foreign and Russian approaches to understanding the phenomenon of autoaggression, forms of manifestation of autoaggression, and age characteristics are considered. The results of a study of the psychological characteristics of adolescents prone to autoaggression, such as infantility, coping strategies, are also discussed, and the mechanisms of psychological defense they use are analyzed.

Keywords: auto-aggressive behavior, factors of self-destruction, frustration, adolescence, infantility, defense mechanisms.

Проблема аутоагрессивного поведения подростков представляет не только научный интерес, она является социально значимой. В настоящее время факторы, провоцирующие самодеструкцию и условия ее проявления, активно обсуждаются как в рамках научных конференций и форумов, так и в средствах массовой информации [Автономова 2014].

Под аутоагрессивным поведением, или самодеструкцией, понимают проявление физической или психологической агрессии, направленной на самого субъекта, который может совершать саморазрушительные действия как сознательно, так и неосознанно, под влиянием чрезмерного психоэмоционального напряжения, вызванного стрессом, психологической или физической травмой.

Если в когнитивной психологии аутоагрессия рассматривается через действие определенного рода когнитивных искажений, для которых свойственна ригидность когнитивных схем, дихотомия в мышлении и склонность к глобализации, то в традициях психоаналитического подхода аутоагрессия является следствием конфликта между инстинктами самосохранения и саморазрушения, что приводит к нарушению идентификации, и объект агрессии совпадает с субъектом [Мак-Вильямс 2001].

В отечественной традиции исследования данного феномена аутоагрессия понимается как разновидность агрессивного поведения. При этом А. А. Реан, делая акцент на анализе внутренней структуры аутоагрессии, приходит к заключению, что это сложный личностный

комплекс, функционирующий и проявляющийся на различных уровнях. В структуре аутоагрессивного паттерна личности он выделяет четыре субблока: характерологический, самооценочный, интерактивный и социально-перцептивный [Реан 1998].

Продолжая эту идею, Г. Я. Пилягина отмечает, что для возникновения аутоагрессивного поведения необходимо наличие трех системных компонентов: фрустрации, при которой происходит подавление агрессии и отрицание собственных социализированных интроектов и формирование конфликта; психотравмирующей ситуации, в которой реализуются защитные паттерны поведения, обусловленные внутриличностным конфликтом, и потребности в разрешении внутриличностного конфликта [Пилягина 1999].

Самодеструкция, с биологической точки зрения, является неестественной для человека, так как противоположна инстинкту самосохранения. Однако в тех случаях, когда человек по каким-либо социальным причинам не может позволить себе проявить во вне негативные эмоции, направив на другие объекты или окружающих (в этом случае мы сталкиваемся с агрессивным поведением), он вынужден перенаправлять эту эмоциональную энергию на себя, реализуя саморазрушение в качестве защитного механизма.

Исследователи данного феномена в качестве примеров самодеструкции указывают нанесения телесных повреждений собственному телу, самоунижения, самообвинения, саморазрушительные способы поведения, такие как алкоголизация, наркотизация, ожирение, сексуальное расстройство, злоупотреблении лекарствами, увлечения экстремальными видами спорта, выбор опасных профессий. Необходимо отметить, что крайним выражением аутоагрессивного поведения считается суицид [Бикбулатова, Фаттахова 2018; Ениколопов 2001].

В подростковом возрасте проявления аутоагрессии усугубляются противоречиями, возникающими в этот возрастной период. В переходном возрасте подростки достаточно уязвимы, их эмоциональная сфера нестабильна и характеризуется среди прочего повышенной тревожностью, раздражительностью, снижением настроения и трудностями контроля над эмоциями.

Если определять социально-психологические факторы, усиливающие проявления аутоагрессии в этот возрастной период, то к ним чаще всего относят напряженные, конфликтные отношения в семье, проблемы в школе, нарушения отношений со сверстниками. Так, Т. Г. Румянцева говорит, о том, что длительное пребывание в условиях социальной неопределенности и влияния стрессогенных факторов приводит к психофизическим перегрузкам и истощению компенсаторных ресурсов человека. На фоне астенизации формируется состояния дезадаптационной готовности, и, если в этих обстоятельствах происходит психотравмирующая ситуация, включается аутоагрессия как защитно-приспособительное поведение [Румянцева 1992]. Исследователи аутоагрессивного поведения подростков также установили, что склонность к самодеструкции чаще встречается у тех, у кого выражены такие акцентуации характера, как циклоидность (самодеструкция увеличивается в субдепрессивной фазе), эмоциональная лабильность, эпилептоидность и истероидность [Долгополова 2016].

В 2019–2020 годах нами было организовано исследование психологических особенностей подростков, склонных к аутоагрессии, в котором приняли участие 56 человек в возрасте 14–15 лет. Диагностика проводилась с использованием следующих методик: тест агрессивности Л. Г. Почебут, методика А. А. Серегиной «Уровень инфантилизма», опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса, методика «Индекс жизненного стиля» Р. Плучика, Х. Келлермана и Х. Конте в адаптации Л. И. Вассермана (НИПНИ им. Бехтерева), статистическая обработка данных проводилась с использованием U-критерия Манна – Уитни.

На основе анализа данных, полученных с помощью теста агрессивности Л. Г. Почебут, который включает шкалу «Самоагрессия», были выделены подростки, склонные к аутоагрессивному поведению. В отличие от других подростков у них был зафиксирован повышенный инфантилизм и использование ряда защитных механизмов. Статистически значимого преобладания каких-либо копинг-стратегий выявлено не было.

В нашем исследовании инфантилизм рассматривался как комплекс характеристик, выражающихся в задержке личностного развития относительно эмоционально-волевой, нравст-

венной сферы, сферы социального взаимодействия, принятия самостоятельных решений и т. п. [Серегина 2006]. Было определено, что подростков, характеризующихся склонностью к аутоагрессивному поведению, отличает от их сверстников более высокий общий уровень инфантилизма (U=69.0, при $p \leq 0.05$), данное отличие раскрывается в преобладании показателей по таким шкалам, как преодолевающее поведение (U=63.5, при $p \leq 0.05$), рефлексия (U=73.5, при $p \leq 0.05$), развлечения, гедонизм (U=73.5, при $p \leq 0.05$), ценностные ориентации (U=58.0, при $p \leq 0.05$), эмоционально-волевая сфера (U=58.0, при $p \leq 0.05$). То есть для подростков, склонных к аутоагрессивному поведению, характерна недостаточная сформированность эмоционально-волевой сферы, сниженная способность к рефлексии, несформированность конструктивного преодолевающего поведения, задержка нравственного и социального созревания, доминирование потребности в удовольствии, выражающейся в стремлении к развлечениям и уходе от деятельности, требующей волевых усилий.

Также подростков, склонных к аутоагрессии, отличает преобладание таких защитных механизмов, как проекция (U=73.5 при $p \leq 0.05$), замещение (U=65.0 при $p \leq 0.05$) и реактивные образования (U=73.5 при $p \leq 0.05$). Они чаще других приписывают окружающим неприемлемые для себя мысли и переживания, снижая тем самым собственное психоэмоциональное напряжение, смещают подавленные эмоции (чаще это проявления враждебности, гнева, злости), возникшие под действием фрустрирующей ситуации, направляя их главным образом на себя. Они в меньшей степени способны преобразовывать внутренние эмоциональные импульсы в противоположные стремления, предотвращая выражение неприятных или неприемлемых мыслей и переживаний, им тяжелее удается в конфликтной ситуации вести себя вопреки своим подлинным чувствам. То есть данный защитный механизм не позволяет в полной мере устранять из сознания эмоции, вызывающие беспокойство, оставляя внутреннее напряжение достаточно высоким.

Таким образом, при разработке профилактических и коррекционных программ сопровождения подростков, склонных к аутоагрессивному поведению, целесообразно опираться, в том числе, на полученные в ходе исследования данные и выстраивать психолого-педагогическое взаимодействие так, чтобы оно способствовало личностному развитию, снижая уровень инфантилизма, и позволяло корректировать действующие механизмы психологической защиты подростков.

Литература

1. Автономова, Т. П. *Проблема аутоагрессии человека в современной массовой культуре: теоретический и практический аспекты в исследовании* // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. 2014, 2 (10), 80–86.
2. Бикбулатова, Д. Н., Фаттахова, Г. Р. *Специфика аутоагрессии в подростковом возрасте* // Новые информационные технологии в науке: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа, 2018, 174–176.
3. Долгополова, В. С. *Аутоагрессия как защитный механизм в процессе становления личности* // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016, 11, 4, 665–667.
4. Ениколопов, С. Н. *Понятие агрессии в современной психологии* // Прикладная психология. 2001, 1, 60–71.
5. Мак-Вильямс, Н. *Психоаналитическая диагностика: понимание структуры личности в клиническом процессе*. М., 2001.
6. Пилягина, Г. Я. *Аутоагрессия: биологическая целесообразность или психологический выбор?* // Таврический журнал психиатрии. 1999, 3, 3, 24–27.
7. Реан, А. А. *Аутоагрессивный паттерн личности* // Ананьевские чтения. СПб, 1998, 52–54.
8. Румянцева, Т. Г. *Агрессия и контроль* // Вопросы психологии. 1992, 5/6, 35–40.
9. Серегина, А. А. *Социально-психологические условия преодоления инфантилизма у безработной молодежи.* М., 2006.

References

1. Avtonomova, T. P. *Problema autoagressii cheloveka v sovremennoy massovoy kul'ture: teoreticheskiy i prakticheskiy aspekty v issledovanii* [*The Problem of Human Autoaggression in Modern*

Mass Culture: Theoretical and Practical Aspects in Research] // Gumanitarnyye vedomosti TGPU im. L. N. Tolstogo. 2014, 2 (10), 80–86 (in Russian).

2. Bikbulatova, D. N., Fattahova, G. R. *Spetsifika autoagressii v podrostkovom vozraste* [*Specificity of Autoaggression in Adolescence*] // Novye informatsionnye tekhnologii v nauke [New Information Technologies in Science]: Materials of the International Scientific and Practical Conference. Ufa, 2018, 174–176 (in Russian).

3. Dolgopolova, V. S. *Autoagressiya kak zashchitnyy mekhanizm v protsesse stanovleniya lichnosti* [*Autoaggression as a Defense Mechanism in the Process of Personality Formation*] // Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovaniy [International Journal of Applied and Basic Research]. 2016, 11, 4, 665–667 (in Russian).

4. Enikolopov, S. N. *Ponyatie agressii v sovremennoy psihologii* [*The Concept of Aggression in Modern Psychology*] // Prikladnaya psihologiya [Applied Psychology]. 2001, 1, 60–71 (in Russian).

5. Mak-Vil'yams, N. *Psihoanaliticheskaya diagnostika: ponimanie struktury lichnosti v klinicheskom protsesse*. Moscow, 2001 (in Russian) = McWilliams, N. *Psychoanalytic Diagnosis: Understanding Personality Structure in the Clinical Process.* New York, 1994.

6. Pilyagina, G. Y. *Autoagressiya: biologicheskaya tselesoobraznost' ili psihologicheskiy vybor?* [*Autoaggression: Biological Expediency or Psychological Choice?*] // Tavricheskiy zhurnal psihiatrii [Acta Psychiatrica, Psychologica, Psychotherapeutica et Ethologica Tavrica]. 1999, 3, 3, 24–27 (in Russian).

7. Rean, A. A. *Autoagressivnyy pattern lichnosti* [*Autoaggressive Personality Pattern*] // Anan'evskie chteniya [The Ananiev Readings]. Saint Petersburg, 1998, 52–54 (in Russian).

8. Rumyantseva, T. G. *Agressiya i kontrol'* [*Aggression and Control*] // Voprosy psichologii. 1992, 5/6, 35–40 (in Russian).

9. Seregina, A. A. *Sotsial'no-psihologicheskie usloviya preodoleniya infantilizma u bezrabotnoy molodezhi* [*Socio-psychological Conditions for Overcoming Infantilism among Unemployed Youth*]. Moscow, 2006 (in Russian).

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕВРОТИЗАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Горохова Маргарита Юрьевна
кандидат психологических наук, доцент
Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования г. Москвы
«Московский городской педагогический университет»
г. Самара
gorohova.margari@mail.ru

Ахрямкина Тамара Александровна
кандидат психологических наук, доцент
Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования г. Москвы
«Московский городской педагогический университет»
г. Самара
tamara-rus@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний момент проблеме невротизации в юношеском возрасте. Представлены мнения психологов с точки зрения гендерного подхода на характеристики личности, определяющие процесс и степень невротизации. Приводятся результаты эмпирического исследования, целью которого являлось выделение особенностей проявления невротизации у юношей и девушек. В исследовании были использованы опросник определения уровня невротизации и психопатизации Н. Б. Ласко и Б. И. Тонконогого, клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний, разработанный К. К. Яхиным и Д. М. Менделевичем, методика определения невротического стиля деятельности М. Ю. Гороховой, А. В. Цымбаловой. При помощи методов математической статистики выявлены особенности юношеской невротизации, связанные с половыми и гендерными особенностями.

Ключевые слова: невротизация, психопатизация, гендерная психология, стрессоустойчивость, невротизм, адаптивность.

GENDER-BASED SPECIFICS OF NEUROTIZATION IN ADOLESCENCE

Margarita Yurievna Gorokhova
PhD (Psychology), Associate Professor
Moscow City University, Samara Branch
Samara
gorohova.margari@mail.ru

Tamara Aleksandrovna Akhryamkina
PhD (Psychology), Associate Professor
Moscow City University, Samara Branch
Samara
tamara-rus@mail.ru

Abstract. The article dwells on the problem of neurotization occurring at the age of adolescence that is of importance now. It gives the opinions of psychologists on characteristics of personality determining the process and the degree of neurotization from the standpoint of gender approach. It also summarizes the results of an experimental study the goal of which was to identify manifestations of neurotization among male and female youth. The research uses the questionnaire determining the neurotization level compiled by N. B. Lasko and B. I. Tonkonogy, clinical questionnaire determining and

assessing neurotic conditions developed by K. K. Yakhin and D. M. Mendelevich, and the method of determining the neurotic style authored by M. Yu. Gorokhova and A. V. Tsymbalova. Mathematical statistics methods are used to identify singular features of adolescent neurotization related to sexual and gender specifics.

Keywords: neurotization, psychopatization, gender psychology, stress resistance, neuroticism, adaptivity.

Психология гендерных и психофизиологических различий мужчин и женщин является актуальной и интенсивно развивающейся областью психологического знания. Становление этой отрасли обязано как зарубежным (Р. Д. Столлеру, У. Маккенну и С. Кесслеру, Д. Смиту, Г. Рабину, Н. Ходоров, М. Кляйн, К. Гиллиган, Д. Миллер, С. Бэм и пр.), так и отечественным (О. А. Ворониной, Т. В. Бендас, А. Посадской, Н. Римашевской, Н. Захаровой, Е. А. Здравомысловой, Т. С. Клименковой, Е. Р. Яркая-Смирновой, И. С. Клециной, С. Н. Ениколопову, Н. В. Дворянчикову и др.) авторам. Среди вопросов, изучаемых учеными в гендерном аспекте, выделяется психологическое здоровье мужчин и женщин.

На психику человека в течение жизни оказывают влияние многие негативные факторы, начиная с обыденных межличностных конфликтов и, заканчивая серьезными утратами, такими как, например, смерть близких людей. Негативный опыт, имеющийся в жизненном арсенале каждого человека, дополняется обширным потоком информации, зачастую сомнительного и негативного характера, что, в частности, мы и наблюдаем в настоящее время.

Стремление к гомеостазу присуще индивиду с незапамятных времен. Чтобы сохранить его в кардинально меняющихся условиях мира, необходим достаточный запас психической прочности. Однако личностные особенности, реакции на внешние воздействия, степень адаптивности и уровень стрессоустойчивости индивидуальны, и то, что не оказывает психотравмирующего воздействия на одних, непереносимо для других.

Гендерная психология фиксирует внимание на тех особенностях, которые обусловлены полом. Переносимость-непереносимость конкретных психотравмирующих событий (стрессоустойчивость) детерминирована не только психическим складом и свойствами личности, но и половой, и гендерной принадлежностью, так называемым «вечно женственным» или «вечно мужественным».

Предваряя изложение хода и результатов нашего исследования, напомним, что различия в становлении эмоциональной сферы разных полов отмечаются на протяжении всего онтогенеза. Физическое развитие мальчиков и девочек, юношей и девушек влияет на формирование свойств их психики, и в том числе эмоциональной сферы. В период полового созревания это становится наиболее очевидным. В целом молодые люди обоих полов характеризуются высокой эмоциональной возбудимостью: резкими перепадами настроения, незащищенностью, раздражительностью. Однако, по данным, приведенным Т. В. Бендас, у девушек распространенность нервно-психических и пограничных психических расстройств встречается чаще, чем у юношей, в 2,5 раза. Нервная анорексия (отсутствие аппетита) и булимия (неконтролируемая потребность много есть) чаще наблюдаются у девушек. Причина кроется в физиологических особенностях взросления девушек, подсознательно не желающих становиться женщинами и недовольных своей внешностью. Но если у девушек чаще диагностируются невротические и депрессивные расстройства, то для юношей характерны психопатии и наркомании. Обычно это объясняется тем, что мальчиков традиционно воспитывают сдержанными и жаловаться для них неприемлемо с гендерных позиций. Они пытаются бороться с депрессивными и тревожными состояниями при помощи наркотиков или алкоголя [Бендас 2006].

Конечную цель юношеского периода Э. Эриксон, автор эпигенетической теории развития, видит в обретении эго-идентичности, которая подразумевает создание наиболее гармоничного образа Я в различных ипостасях (социальных ролях) [Эриксон 2006]. По единому мнению возрастных психологов, этот период характеризуется окончательным переходом к зрелости, завершается формированием устойчивых личностных качеств [Головин 1998].

Таким образом, с взрослением и у юношей, и у девушек можно отметить улучшение общего эмоционального состояния. Тем не менее при общей одинаковой тенденции существуют психоэмоциональные различия: более раннее физиологическое созревание девушек способствует более ранней стабилизации их эмоциональной сферы.

Мы обратились к изучению невротизации и ее проявлений у юношей и девушек в возрасте 17–18 лет. По определению Н. Б. Ласко, невротизация – это вариативная личностная переменная, отражающая статистические и динамические характеристики личности, определяемая ее свойствами и условиями существования. Каждый индивид имеет соответствующую степень невротизации, детерминированную его личностными особенностями [Ласко 1978].

В содержание невротизации входят следующие явные проявления невротических состояний: быстрая утомляемость, нарушение сна, ипохондрическая фиксация на неприятных соматических ощущениях, снижение настроения, повышенная раздражительность, наличие страха, тревоги, неуверенность в себе и т. д. [Попов, Вид 2006].

Статистическими и динамическими характеристиками личности, определяющими процесс и степень невротизации, являются психастенические черты личности, повышенный невротизм, низкая адаптивность. В. Д. Менделевич отмечает корреляции невротизации с типами акцентуаций характера, по А. Е. Личко: невротическими, психастеническими, чувствительными, меланхоличными [Менделевич 2008].

При высоком уровне невротизации может наблюдаться выраженная эмоциональная возбудимость, вызывающая различные негативные переживания, такие как беспокойство, тревожность, напряжение, раздражительность и спутанность сознания. Люди с высоким уровнем невротизма имеют недостаток инициативности, склонность зацикливаться на неприятных соматических ощущениях и сосредоточенность на переживаниях своих личных недостатков. Это создает чувство неполноценности, трудности в общении, социальную стеснительность и зависимость. При низком уровне невротизации отмечается эмоциональная устойчивость и позитивный фон основных переживаний (оптимизм, спокойствие).

В описываемом пилотном исследовании, отраженном в квалификационном исследовании Е. Г. Сидоровой [Сидорова 2020], приняло участие 30 юношей и 22 девушки в возрасте 16–18 лет, учащихся выпускных классов разных типов общеобразовательных школ и студентов первого курса вуза. Выборка формировалась способом рандомизации. Для проверки сформулированной нами гипотезы о наличии особенностей проявления невротизации у юношей и девушек в исследовании были использованы опросник определения уровня невротизации и психопатизации И. Б. Ласко и Б. И. Тонконогого [Ласко 1978], клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний, разработанный в 1978 году К. К. Яхиным и Д. М. Менделевичем, методика определения невротического стиля деятельности М. Ю. Гороховой, А. В. Цымбаловой, предназначенная для выявления доминирующего у индивида невротического стиля деятельности [Цымбалова 2019].

Для статистической обработки данных мы использовали показатели моды, медианы и среднего арифметического, также нами использовался U-критерий (Mann – Whitney Test) [Сидоренко 2002].

По методике определения невротизации и психопатизации выявлено, что психологическое здоровье респондентов по данному тесту в целом значительных нарушений не имеет. Значения моды показателей невротизации у девушек и юношей примерно одинаковы (8 и 10 баллов), показателей психопатизации также аналогичны (5 и 6 баллов). Обращаем внимание, что наименьшая мода и невротизации, и психопатизации оказывается на границе зоны неопределенности и зоны психологического здоровья. Большая разница в показателях среднего значения у юношей и девушек отмечается по шкале невротизации (21 и 9,3), а также имеется в показателях медианы (11 и 5) и среднего арифметического (12,2 и 0,7) по шкале психопатизации. Причем среднее арифметическое у девушек характеризует зону неопределенности (0,7) (см. табл. 1).

Таблица 1. Мода, медиана и средние показатели невротизации и психопатизации у юношей и девушек

	Невротизация			Психопатизация		
	Мода	Медиана	Среднее	Мода	Медиана	Среднее
Юноши	8	12,5	21	6	11	12,2
Девушки	10	10	9,3	5	5	0,7

В отношении процесса невротизации отмечаем определенную тенденцию: юноши оказываются несколько устойчивее, нежели девушки. Однако посредством U-критерия Манна – Уитни значимых различий не обнаружено. В отношении процесса психопатизации имеются достоверно значимые различия (U=158,5 при $p \leq 0,01$). Склонность к психопатизации у девушек имеется и проявляется, тогда как у юношей ее мы не наблюдаем.

Диагностика по клиническому опроснику невротических состояний показала, что по шкале тревоги наименьшая мода, медиана и среднее арифметическое у всех респондентов находятся в пределах значений психологического здоровья. Однако у юношей эти показатели выше (3,6 б., 5,1 б. и 4,2 б. соответственно), нежели у девушек (3,6 б., 2,8 б. и 1,6 б.) (табл. 2).

Таблица 2. Мода, медиана и средние показатели невротических состояний (тревоги, невротической депрессии и астении) у юношей и девушек

	Тревога			Невротическая депрессия			Астения		
	Мода	Медиана	Среднее	Мода	Медиана	Среднее	Мода	Медиана	Среднее
Юноши	3,6	5,1	4,2	2,7	2,7	2,3	5,9	5,6	4,8
Девушки	3,6	2,8	1,6	-0,8	2,4	1,4	-3,7	3,4	1,4

По шкале невротической депрессии у девушек наименьшая мода квалифицируется как неопределенное значение, медиана и среднее в пределах нормы (-0,8 б., 2,4 б., 1,4 б.). Все значения у юношей также в пределах нормы и выше, чем у девушек (2,7 б., 2,7 б., 2,3 б. соответственно).

По шкале астении мода у девушек находится в пределах нездоровья (-3,7 б.), медиана и среднее – в пределах психологического здоровья (3,4 б. и 1,4 б.). У юношей эти показатели значительно выше (5,9 б., 5,6 б., 4,8 б.).

По шкале истерического типа реагирования у юношей показатели наименьшей моды, медианы и среднего арифметического в пределах нормы (4,9 б., 4,9 б., 4,3 б.), у девушек среднее арифметическое – в зоне неопределенности (0,8 б.), мода и медиана в пределах нормы (3,2 б., 1,7 б.). Вместе с тем у юношей все значения выше, чем у девушек (см. табл. 3).

По шкале обсессивно-фобических нарушений у юношей показатели наименьшей моды, медианы и среднего (1,3 б., 2,1 б., 1,7 б.) в пределах показателей здоровья, у девушек наименьшая мода свидетельствует о нездоровье (-3,7 б.), медиана и среднее арифметическое (-0,2 б., -0,3 б.) – в зоне неопределенности.

По шкале вегетатики у всех респондентов значения моды, медианы и среднего арифметического в зоне психологического здоровья. У юношей медиана и среднее арифметическое (8,5 б., 7,2 б.) выше, чем у девушек (3,3 б., 2,2 б.).

Таблица 3. Мода, медиана и средние показатели невротических состояний (истерического типа реагирования, обсессивно-фобических нарушений и вегетатики) у юношей и девушек

	Истерический тип реагирования			Обсессивно-фобические нарушения			Вегетатика		
	Мода	Медиана	Среднее	Мода	Медиана	Среднее	Мода	Медиана	Среднее
Юноши	4,9	4,9	4,3	1,3	2,1	1,7	2,8	8,5	7,2
Девушки	3,2	1,7	0,8	-3,7	-0,2	-0,3	4,5	3,3	2,2

Очевидно однозначное превышение показателей по всем типам невротических состояний в сторону здоровья у юношей и наличие проблемных областей у девушек (обсессивно-фобические нарушения).

Достоверность различий мы проверили при помощи критерия Манна – Уитни. Переживание невротических состояний значимо различается у юношей и девушек. Тревоге девушки подвержены в большей степени ($U=198,0$ при $p\leq0,05$), астении ($U=165,0$ при $p\leq0,01$) и истерическому типу реагирования ($U=162,0$ при $p\leq0,01$) также, обсессивно-фобическим нарушениям ($U=218,5$ при $p\leq0,05$) и вегетативным проявлениям ($U=201,0$ при $p\leq0,05$) также в большей степени. Значимых различий мы не обнаружили только при переживании ими невротической депрессии.

По методике М. Ю. Гороховой и А. В. Цымбаловой «Определение невротических стилей деятельности» выявлено, что обсессивно-компульсивный и параноидный стили деятельности проявляются у девушек и юношей в умеренной степени и значения моды, медианы и среднего арифметического практически одинаковы (табл. 4).

Таблица 4. Мода, медиана и средние значения показателей обсессивно-компульсивного и параноидного невротических стилей деятельности у юношей и девушек

	Обсессивно-компульсивный стиль деятельности			Параноидный стиль деятельности		
	Мода	Медиана	Среднее	Мода	Медиана	Среднее
Юноши	16	14,5	13,5	9	17,5	17,2
Девушки	13	13	13	8	18	16

Обсессивно-компульсивный стиль чуть больше проявляется у юношей (мода, медиана и среднее – 16, 14,5 и 13,5 б. соответственно; у девушек – 13 б., 13 б. и 13 б.), параноидный также чуть более у юношей (мода, медиана и среднее – 9, 17,5 и 17,2 б. соответственно; у девушек – 8 б., 18 б. и 16 б.).

Импульсивность (табл. 5) в деятельности юношей и девушек проявляется примерно одинаково (у юношей мода, медиана и среднее – 6, 8,5 и 9,7 б. соответственно; у девушек – 3, 10 и 9,8 б.). Значения свидетельствуют о весьма умеренных проявлениях импульсивного стиля деятельности.

Таблица 5. Мода, медиана и средние значения показателей истерического и импульсивного невротических стилей деятельности у юношей и девушек

	Истерический стиль деятельности			Импульсивный стиль деятельности		
	Мода	Медиана	Среднее	Мода	Медиана	Среднее
Юноши	7	10	10,8	6	8,5	9,7
Девушки	14	15	14	3	10	9,8

Истерический стиль деятельности гораздо ярче выражен у девушек. И мода, и медиана, и среднее арифметическое у девушек (14 б., 15 б., 14 б.) значительно выше, чем у юношей (7 б., 10 б., 10,8 б.). Кроме того, истерический стиль деятельности по проявлениям у девушек близок к ярко-выраженному.

Как мы и предполагали, посредством критерия Манна – Уитни достоверность различий подтверждена относительно проявления истерического стиля деятельности ($U=224,0$ при $p\leq0,05$).

Как уже отмечалось выше, психоэмоциональные различия между юношами и девушками обусловлены анатомическими, физиологическими и иными особенностями мужского и женского организмов**,** в меньшей степени гендерными, то есть социально-психологическими, связанными с полом именно вследствие стереотипических убеждений и воззрений.

В нашем исследовании было выявлено, что девушки в большей степени подвержены тревоге, астении, обсессивно-фобическим нарушениям и вегетативным проявлениям.

Это можно объяснить с позиции полового диморфизма, при котором «система психических различий проявляется в определенном наборе индивидуальных различий в психофизиологических реакциях, когнитивных процессах, мотивации, способностях и интересах мужчин и женщин» и т. д. [Клецина 1998, 49].

В нашем случае это касается многочисленных проявлений эмоциональной сферы. Как показано в работах Н. Е. Высотской и А. Г. Пинчукова до 16 лет мальчики обладают более подвижной нервной системой, а вот после 16 лет количество лиц с подвижностью как возбуждения, так и торможения становится больше среди девушек и женщин [Цит. по: Бендас 2006].

Кроме того, неустойчивость, тревожность, астения, вегетатика связаны с менструальными циклами у девушек.

По данным И. М. Владимировой, которая исследовала девушек по опроснику Кейрси, последние оказались более эмоциональными (F), с более развитой интуицией (N) и более спонтанными (P), чем юноши. Юноши же отличались мыслительностью (T) и планомерностью (J) [Цит. по: Ильин 2004, 44].

По данным М. К. Омаровой, у юношей достоверно чаще, чем у девушек, диагностируется эпилептоидный и гипертимный типы, а у девушек – лабильный и психастенический типы. Это коррелирует с нашими данными о большей тревоге, обсессивно-компульсивных проявлениях у девушек [Цит. по: Бендас 2006, 85].

С. Нолен-Хоекзема связывала половые различия в хромосомах со склонностью женщин к депрессии, тревожности и нейротизму [Цит. по: Бендас 2006, 47].

Все сказанное является косвенным подтверждением полученных в исследовании данных.

Более интенсивному развитию общего процесса невротизации подвержены в большей степени девушки, нежели юноши.

Следует отдельно остановиться на различиях, связанных с истерическим типом реагирования (у девушек в большей степени, чем у юношей – достоверность при $p\leq0,01$) и психопатизацией (достоверно значимые различия при $p\leq0,01$). Это говорит о том, что склонность к психопатизации у девушек имеется и проявляется, тогда как у юношей ее мы почти не на-

блюдаем. Аналогично можно сказать об истерическом невротическом типе деятельности, который проявляется не только в реагировании, но и в восприятии, мышлении, специфике внимания: он в большей степени и чаще диагностируется у девушек (достоверность различий подтверждена относительно проявления истерического стиля деятельности при $p \leq 0{,}05$).

Истерические проявления в большинстве случаев связаны с театральностью, озабоченностью своим внешним имиджем, романтизацией, некоторым преувеличением внешних проявлений чувств и эмоций. Многие возрастные психологи (И. С. Кон, И. С. Кулагина, Л. Ф. Обухова и др.) отмечали, что девушки очень чувствительны к оценке своей внешности другими людьми. Эта повышенная чувствительность женщин к оценке их внешнего вида другими развивается уже с раннего детства, поскольку находит бесчисленные подкрепления со стороны родителей и окружающих [Кон 2004]. Это уже исключительная гендерная особенность, типизированная стереотипическая черта. А отсюда, связанная с ней еще одна психологическая особенность женского пола – кокетство.

Психопатизация по истерическому типу также всегда была свойственна в основном женскому полу.

Таким образом, невротизация имеет следующие специфические особенности, связанные с половой и гендерной принадлежностью:

1. Процессу невротизации более подвержены девушки, нежели юноши.
2. Процессу психопатизации более подвержены девушки, нежели юноши.
3. Девушки в большей степени переживают состояние тревоги, подвержены истерическому типу реагирования, обсессивно-фобическим нарушениям, астении и вегетативным проявлениям.
4. Девушки обладают более выраженным истерическим невротическим стилем деятельности, нежели юноши.

Литература

1. Бендас, Т. В. *Гендерная психология*: учеб. пособие. СПб, 2006.
2. Головин, С. Ю. *Словарь практического психолога*. Мн, 1998.
3. Ильин, Е. П. *Психология индивидуальных различий*. СПб, 2004.
4. Кон, И. С. *Сексология*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 2004.
5. Клецина, И. С. *Психология гендерных отношений. Теория и практика.* СПб, 2004.
6. Ласко, Н. Б. *Психологические методы в диагностике уровня невротизации и психопатизации*: автореф. дис. … канд. психол. наук. Л., 1978.
7. Менделевич, В. Д. *Клиническая и медицинская психология*: учебное пособие. М., 2008.
8. Попов, Ю. В., Вид В. Д. *Современная клиническая психиатрия.* М., 2006.
9. Сидоренко, Е. В. *Методы математической обработки в психологии.* СПб, 2002.
10. Сидорова, Е. Г. *Особенности невротизации юношей и девушек*: ВКР. Самара, 2020.
11. Цымбалова, А. В. *Опыт разработки и валидизации методики диагностики невротического стиля деятельности* // *Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2019»* / отв. ред. И. А. Алешковский, А. В. Андриянов, Е. А. Антипов. М., 2019. URL: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2019/data/section_26.htm (22.11.2020).
12. Эриксон, Э. *Идентичность: юность и кризис.* М., 2006.

References

1. Bendas, T. V. *Gendernaya psihologiya* [*Gender Psychology*]. Saint Petersburg, 2006 (in Russian).
2. Golovin, S. Yu. *Slovar' prakticheskogo psihologa* [*Practical Psychologist's Dictionary*]. Minsk, 1998 (in Russian).
3. Il'in, E. P. *Psihologiya individual'nyh razlichiy* [*The Psychology of Individual Differences*]. Saint Petersburg, 2004 (in Russian).
4. Kon, I. S. *Seksologiya* [*Sexology*]. Moscow, 2004 (in Russian).
5. Kletsina, I. S. *Psihologiya gendernyh otnosheniy. Teoriya i praktika* [*Psychology of Gender Relations. Theory and Practice*]. Saint Petersburg, 2004 (in Russian).

6. Lasko, N. B. *Psihologicheskie metody v diagnostike urovnya nevrotizatsii i psihopatizatsii* [*Psychological Methods in Diagnosing the Level of Neurotization and Psychopathization*]. Leningrad, 1978 (in Russian).

7. Mendelevich, V. D. *Klinicheskaya i meditsinskaya psihologiya* [*Clinical and Medical Psychology*]. Moscow, 2008 (in Russian).

8. Popov, Yu. V., Vid V. D. *Sovremennaya klinicheskaya psihiatriya* [*Modern Clinical Psychiatry*]. Moscow, 2006 (in Russian).

9. Sidorenko, E. V. *Metody matematicheskoy obrabotki v psihologii* [*Methods of Mathematical Processing in Psychology*]. Saint Petersburg, 2002 (in Russian).

10. Sidorova, E. G. *Osobennosti nevrotizatsii yunoshey i devushek* [*Features of Boys and Girls' Neurotization*]. Samara, 2020 (in Russian).

11. Cymbalova, A. V. *Opyt razrabotki i validizatsii metodiki diagnostiki nevroticheskogo stilya deyatel'nosti* [*Experience in the Development and Validation of the Technique for Diagnosing a Neurotic Style of Activity*] // *Materialy Mezhdunarodnogo molodezhnogo nauchnogo foruma "LOMONOSOV-2019"* [*Materials of the International Youth Scientific Forum "LOMONOSOV-2019"*]. Ed. by I. A. Aleshkovskiy, A. V. Andriyanov, E. A. Antipov. Moscow, 2019. URL: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2019/data/section_26.htm (22.11.2020) (in Russian).

12. Erikson, E. *Identichnost': yunost' i krizis* [*Identity: Youth and Crisis*]. Moscow, 2006 (in Russian).

ГОТОВНОСТЬ К БРАКУ И ОТНОШЕНИЕ К ЛЮБВИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ

Родионова Ольга Геннадьевна
кандидат психологических наук, доцент
Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования г. Москвы
«Московский городской педагогический университет»
г. Самара
rodionova_olga.g@mail.ru

Аннотация. В статье поднимается проблема современного общества – стабилизации и укрепления молодых семей; молодежь не торопится вступать в брак, предпочитая «гражданские браки», то есть сожительство, совместное ведение хозяйства без обязательств, и не проявляя готовности взять на себя ответственность за семью и детей. Исследуется взаимосвязь между готовностью к вступлению в брак, отношением к любви и личностной зрелостью студенческой молодежи. Цель исследования – изучение готовности к браку, типа любви юношей и девушек как факторов их личностной зрелости. Для достижения поставленной цели автор использует такие психодиагностические методики: тест-опросник личностной зрелости Ю. З. Гильбуха; тест-карту оценки готовности к семейной жизни (И. Ф. Юнда); опросник триады любви, по Р. Стернбергу. Согласно его теории, любовные отношения состоят из трех компонентов: близость, страсть и обязательство. В зависимости от их сочетания и выраженности он выделял восемь типов любовных отношений. В результате исследования возрастной разницы не выявлено (все респонденты относятся к одной возрастной группе), существенной разницы в показателях личностной зрелости по половому признаку нет. Практически все респонденты находятся в романтических отношениях с противоположным полом, готовы к семейным отношениям, но при этом личностно незрелы.

Ключевые слова: личностная зрелость, отношение к любви, готовность к браку, студенческая молодежь.

READINESS FOR MARRIAGE AND ATTITUDE TO LOVE OF YOUNG MEN AND WOMEN AS A FACTOR OF PERSONAL MATURITY

Ol'ga Gennad'evna Rodionova
PhD (Psychology), Associate Professor
Moscow City University, Samara branch
Samara
rodionova_olga.g@mail.ru

Abstract. The article raises the problem of modern society – stabilization and strengthening of young families. Young people are in no hurry to get married. They prefer "civil marriages", that is cohabitation, joint household management without obligations, and do not show readiness to take responsibility for family and children. The article touches upon the link between the willingness to marry, attitude to love and personal maturity of the student youth.

The aim of the research is to study readiness for marriage, the type of love between boys and girls as factors of their personal maturity. To achieve this goal, the author uses the following psychodiagnostic techniques: a personal maturity test questionnaire by Y. Z. Gilbukha; a test card for assessing readiness for family life (I. F. Yunda); questionnaire of the love triad by R. Sternberg. According to Sternberg`s theory, love relationship comprises three components: intimacy, passion and commitment. Depending on their combination and severity, he identified eight types of love relationships. The study resulted in no age difference (all respondents belong to the same age group). There is no significant difference in the indicators of personal maturity by gender. Almost all the respondents are in romantic relationships with the opposite sex, ready for family relationships, but at the same time they are personally immature.

Keywords: personal maturity; attitude to love; readiness for marriage; student youth.

Значительное число государственных программ направленно на сохранение стабильности современной семьи и поддержание ее ценности. Однако демографические тенденции России в 2019 г. неутешительны: сокращение официальных браков на фоне роста незарегистрированных союзов, рост числа разводов и родившихся детей в материнских семьях [Барышникова 2020, 163–168].

И в наши дни в науке обсуждается вопрос о том, во сколько лет молодые люди готовы к созданию семьи. Выготский писал, что это между семнадцатью и двадцатью одним годами, так как в это время молодежь мысленно проектирует своё будущее. С. В. Редозубова считает, что в данной возрастной группе физическая готовность не совпадает с социально-психологической готовностью [Редозубова 2012].

Целью нашего исследования стало изучение готовности к браку, типа любви юношей и девушек как факторов их личностной зрелости.

В исследовании приняли участие студенты факультета внебюджетной подготовки ФКОУ ВО «Самарский юридический институт ФСИН России» первого и четвертого курсов в возрасте от 18 до 22 лет в количестве 64 человек: 31 юноша (16 первокурсников, 15 студентов четвертого курса) и 33 девушки (17 первокурсниц и 16 четверокурсниц).

Мы использовали следующие психологические методики:

1. Тест-опросник личностной зрелости Ю. З. Гильбуха [Гильбух (ред.) 1994]. Цель – диагностика уровня личностной зрелости. Возраст применения: от 15 лет и старше.

2. Тест-карта оценки готовности к семейной жизни (И. Ф. Юнда) [Чалов, Белялова, Мороз (сост.) 2016, 5–11] помогает определить готовность будущих супругов выполнять семейные функции: создание положительного семейного фона, поддержание уважительных, доброжелательных отношений с родственниками, воспитание детей, интимная жизнь супругов, налаживание здорового семейно-бытового режима и т. д.

3. Опросник триады любви по Р. Стернбергу [Sternberg 1986] (*Triangular Love Scale*, R. J. Stenberg, 1986/1997, адаптирована Т. Л. Крюковой, О. А. Екимчик, 2011). Согласно теории Р. Стернберга, любовные отношения состоят из трех компонентов: близость (интимность), страсть (влечение) и обязательство (решение быть вместе и проч.). В зависимости от сочетания и выраженности этих компонентов, Стернберг выделял восемь типов любовных отношений.

Перейдем к анализу полученных результатов. У 67 % юношей-первокурсников удовлетворительный уровень личностной зрелости; у 40 % высокий уровень мотивации достижений, а это значит, что у них сформирована общая направленность деятельности на значимые жизненные цели, есть стремление к максимально полной самореализации, самостоятельность, инициативность, стремление к лидерству, к достижению высоких результатов в предпринимаемых действиях.

У 86 % первокурсников неудовлетворительный уровень по шкале «отношение к своему Я», а это может свидетельствовать о несформированной уверенности в своих возможностях, неудовлетворенности своими способностями, темпераментом и характером, своими знаниями, умениями и навыками. Возможно, у большинства первокурсников присутствует комплекс неполноценности, зачастую проявляющийся в неосознанном стремлении подбодрить себя бахвальством, бравадой, саморекламой и т. д.

У 46 % юношей высокий уровень развитости чувства гражданского долга. С этим понятием связаны такие качества, как патриотизм, интерес к явлениям общественно-политической жизни, чувство профессиональной ответственности, потребность в общении, коллективизм. И все перечисленные качества сформированы у большинства первокурсников на высоком уровне.

У 60 % удовлетворительный уровень по шкале «жизненная установка», это свидетельствует о свойственной им импульсивности и иногда эмоциональной неуравновешенности. У 39 % неудовлетворительный уровень сформированности способности к психологической близости с другим человеком, их этого можно сделать вывод, что у ребят недостаточно развита эмпатия, а также умение слушать, потребность в духовной близости с другими людьми.

Проанализируем результаты диагностики четверокурсников. Из теории известно, что зрелость – это результат взросления, т. е. качество, зависящее прежде всего от возраста, причём это понятие распространяется как на человеческий организм, так и на личность, т. е. на те качества, которые связаны с усвоением моральных норм, принципов межличностного общения, поведения в коллективе и т. д. Чем старше ребенок, молодой человек или девушка, тем, как правило, выше и уровень личностной зрелости.

На практике у 73 % неудовлетворительный уровень личностной зрелости, т. е. личностная зрелость сформирована даже ниже, чем у первокурсников. И об этом свидетельствуют низкие уровни пяти аспектов личностной зрелости: у 60 % удовлетворительный уровень мотивации достижений; у 87 % неудовлетворительный уровень отношения к своему Я; у 73 % неудовлетворительный уровень чувства гражданского долга; у 60 % удовлетворительный уровень жизненной установки; и у 100 % четверокурсников неудовлетворительный уровень способности к психологической близости с другим человеком.

Соответственно у юношей старшего курса нет ярко выраженного стремления к максимально полной самореализации, самостоятельности, инициативности, к лидерству и достижению высоких результатов в предпринимаемых действиях. У данных студентов нет уверенности в своих возможностях, удовлетворенности своими способностями, темпераментом и характером, своими знаниями, умениями и навыками. Самооценка заниженная, низкая требовательность к себе, нередко проявляющиеся в неосознанном стремлении подбодрить себя бахвальством, бравадой и саморекламой. Им не свойственен патриотизм, интерес к явлениям общественно-политической жизни, слабо выражено чувство профессиональной ответственности. Они в большей степени эмоционально неуравновешенны и иногда импульсивны. Студенты четвертого курса, которые принимали участие в исследовании, не способны к чувствованию и сопереживанию, у них отсутствует потребность в духовной близости с другими людьми.

Обратимся к результатам первокурсниц. У 80 % удовлетворительный и неудовлетворительный уровни личностной зрелости (поровну). У 59 % высокий уровень мотивации достижений; у 53 % неудовлетворительный уровень отношения к своему Я; у 40 % высокий уровень чувства гражданского долга; у 47 % высокий уровень жизненной установки; у 40 % неудовлетворительный уровень способности к психологической близости с другим человеком. Девушкам свойственна общая направленность деятельности на значимые жизненные цели, стремление к максимально полной самореализации, к достижению высоких результатов в предпринимаемых действиях. Хотя при этом они не уверены в своих возможностях и не удовлетворены своими знаниями, умениями и навыками. Им присущи такие качества, как патриотизм, интерес к явлениям общественно-политической жизни, чувство профессиональной ответственности, потребность в общении, коллективизм. Им свойственна эмоциональная уравновешенность, рассудительность. Но при этом они не эмпатийны и у них нет потребности в духовной близости с другими людьми.

Обратимся к результатам четверокурсниц. У 53 % удовлетворительный уровень мотивации достижений, а все остальные показатели у большинства девушек на неудовлетворительном уровне: у 73 % – личностная зрелость; у 87 % – отношения к своему Я; у 67 % – чувства гражданского долга; у 73 % – жизненной установки; у 60 % – способности к психологической близости с другим человеком. Всё это говорит о том, что у них невысокая общая направленность деятельности на значимые жизненные цели, нет особого стремления к максимально полной самореализации, они недостаточно самостоятельны, безынициативны, не стремятся к достижению высоких результатов в предпринимаемых действиях. Они не уверены в своих возможностях, не удовлетворены своими способностями, знаниями, умениями и навыками, нередко проявляют неосознанное стремление подбодрить себя бахвальством, бравадой, саморекламой. Им не присущ патриотизм, интерес к явлениям общественно-политической жизни, чувство профессиональной ответственности, коллективизм. Они, скорее всего, эмоционально неуравновешенны и импульсивны, не обладают таким свойством, как эмпатия, у них отсутствует потребность в духовной близости с другими людьми.

Таким образом, как показали результаты нашего исследования, личностная зрелость не связана с возрастом.

Перейдем к сравнению показателей личностной зрелости и ее компонентов по половому признаку – сравним показатели диагностики юношей и девушек, входящих в одну возрастную группу. Количественный состав групп: 30 юношей и 30 девушек. Существенной разницы в показателях личностной зрелости по половому признаку нет. У большинства как юношей, так и девушек диагностирован неудовлетворительный уровень личностной зрелости. Почти у 40 % обеих групп удовлетворительный уровень мотивации достижений. По единственному показателю «жизненная установка» юноши значительно отличаются от девушек – это говорит о том, что у них интеллект преобладает над чувствами, они более эмоционально уравновешенны и рассудительны. Все остальные показатели по таким шкалам, как «отношение к своему Я», «чувство гражданского долга» и «способность к психологической близости с другим человеком», и в той и в другой группе у большинства студентов сформированы/развиты на неудовлетворительном уровне.

Переходим к анализу результатов тест-карты оценки готовности к семейной жизни (И. Ф. Юнда), которая помогает определить готовность будущих супругов выполнять семейные функции.

Результаты представлены в процентах, проценты высчитывались от общего числа студентов в отдельной группе. Количественный состав групп: по 15 человек в четырех группах (первокурсники и четверокурсники, первокурсницы и четверокурсницы). 94 % первокурсников имеют удовлетворительную и достаточную подготовленность к семейной жизни (в равной степени). 53 % четверокурсниц и 100 % четверокурсников, а также 100 % первокурсниц имеют достаточную подготовленность к семейной жизни и к выполнению семейных функций: созданию положительного семейного фона, поддержанию уважительных, доброжелательных отношений с родственниками, воспитанию детей, интимной жизнь супругов, налаживанию здорового семейно-бытового режима и т. д. Положительные результаты отнюдь не являются абсолютными для прогноза семейного благополучия, но они в существенной мере отражают наличие основы для построения крепкой семьи.

Сравним показатели готовности к браку по половому признаку – сравним показатели диагностики юношей и девушек, входящих в одну возрастную группу. Существенной разницы в показателях нет: у 74 % юношей и 77 % девушек достаточная подготовленность к семейной жизни.

Переходим к анализу результатов по опроснику триады любви по Р. Стернбергу. Согласно теории Р. Стернберга, любовные отношения состоят из трех компонентов: близость (интимность), страсть (влечение) и обязательство (решение быть вместе и проч.) В зависимости от сочетания и выраженности этих компонентов, Стернберг выделял восемь типов любовных отношений. Минимальное количество баллов по показателям – 1, максимальное – 9.

У всех групп респондентов высокие показатели по шкале «близость» (интимность). Интимность является эмоциональным элементом. Под компонентом «интимность» подразумеваются чувства близости, взаимной привязанности и тесные узы между людьми, возникающие при любовных отношениях. Близость слагается из оказания и получения эмоциональной поддержки друг другу, а также других видов поведения, создающих теплоту в любовных отношениях. К ним относятся откровенное и честное общение, способность делиться горем и радостью, счастье, испытываемое от общения друг с другом, и умение дорожить любимым человеком. В процессе развития отношений, по мере того как партнеры сближаются, интимность, как правило, постепенно возрастает, начиная с определенного уровня, достигнутого в начале отношений, а затем стабилизируется. При некоторых вполне удачных отношениях интимность может быть скрытой или латентной, однако при полном отсутствии интимности отношения, скорее всего, обречены на провал.

У первокурсников и четверокурсниц показатели по шкале «страсть» (влечение) среднего уровня, а у остальных респондентов по этой шкале показатели высокого уровня. Страсть является мотивационными компонентом любви. Проявляется в виде желания соединиться

с любимым, чем и обусловлено половое возбуждение и стремление к сексуальным отношениям. Этот компонент включает физическое влечение, сексуальные отношения и связанные с ними аспекты любовных отношений. Страсть обладает позитивным потенциалом, который реализуется быстро, и негативным потенциалом, который реализуется намного медленнее и влияние которого ощущается дольше, поскольку душевная боль остается после того, как проходит любовь. В конечном счете, негативный потенциал возвращается к исходной точке.

По шкале «обязательство» (решение быть вместе и прочее) у всех респондентов высокие показатели. Преданность представляет собой когнитивный аспект любви, как при кратковременных, так и при длительных отношениях. При первых встречах с потенциальным партнером любовные отношения не подразумевают преданности. Однако по мере сближения партнеров взаимная преданность приобретает большее значение. Компонент «преданность» (решение/обязательство) состоит из двух частей. Кратковременная часть – это решение о том, что некий человек любит другого человека, а долговременная – осознание того, в какой степени человек готов выполнять это обязательство, т. е. продолжать любить. Подобно иным элементам любви, преданность со временем стабилизируется или снижается, если отношения оказываются неудачными. Согласно результатам исследования Р. Стернберга, прогнозировать удачно складывающиеся отношения можно в том случае, если человек видит в своем партнере желаемое отношение к себе. Если один партнер уверен в том, что другой любит его недостаточно сильно, между ними могут возникнуть размолвки и конфликты.

Исходя из полученных данных можно сделать следующие выводы по типам любовных отношений: любовь отсутствует у двух респондентов-первокурсников; симпатия присутствует у 8 девушек и 2 юношей; любовь-дружба – у 7 юношей и 5 девушек; влюбленность – у 2 девушек; роковая любовь – у 2 четверокурсниц и ещё у одной – страстное увлечение; настоящая любовь – у 20 юношей и 11 девушек. Практически все респонденты находятся в романтических отношениях с противоположным полом и, как свидетельствуют данные по предыдущей методике, готовы к семейным отношениям, но при этом личностно незрелы.

Показатели по шкале «мотивация достижений» в группе девушек статистически значимо выше, чем в группе юношей. Это означает, что девушки, по сравнению с юношами, характеризуются более уверенной общей направленностью деятельности на значимые жизненные цели, стремление к максимально полной самореализации, самостоятельности, инициативности, стремлению к лидерству, к достижению высоких результатов в предпринимаемых действиях.

Такой результат связан с психологическими особенностями девушек: студентки характеризуются с трех сторон: биологической, психологической, социальной. Противоречия возраста заключаются в несовпадении наступления физической, гражданской, умственной и трудовой зрелости. По международной классификации завершение юности и начало взрослости у девушек соответствует возрасту 20 лет, у юношей – 21 году.

94 % первокурсников имеют удовлетворительную и достаточную подготовленность к семейной жизни (в равной степени). 53 % четверокурсниц и 100 % четверокурсников, а также 100 % первокурсниц имеют достаточную подготовленность к семейной жизни и к выполнению семейных функций. Существенной разницы в показателях готовности к браку по половому признаку нет. У 74 % юношей и 77 % девушек достаточная подготовленность к семейной жизни.

У всех групп респондентов высокие показатели по шкале «близость» (интимность). У первокурсников и четверокурсниц показатели по шкале «страсть» (влечение) среднего уровня, а у остальных респондентов по этой шкале показатели высокого уровня. По шкале «обязательство» (решение быть вместе и проч.) у всех респондентов высокие показатели.

Исходя из полученных данных, можно сделать следующие выводы по типам любовных отношений: любовь отсутствует у двух респондентов-первокурсников; симпатия присутствует у 8 девушек и 2 юношей; любовь-дружба – у 7 юношей и 5 девушек; влюбленность – у 2 девушек; роковая любовь – у 2 четверокурсниц и ещё у одной – страстное увлечение; настоящая любовь – у 20 юношей и 11 девушек. Практически все респонденты находятся

в «романтических» отношениях с противоположным полом и, как свидетельствуют данные по предыдущей методике, готовы к семейным отношениям, но при этом личностно незрелы.

Как показали результаты нашего исследования, личностная зрелость не связана с возрастом. Существенной разницы в показателях личностной зрелости по половому признаку нет. Практически все респонденты находятся в романтических отношениях с противоположным полом и, как свидетельствуют данные, готовы к семейным отношениям, но при этом личностно незрелы.

Литература

1. Барышникова, Р. Д. *Теоретические основы анализа особенностей психологической готовности к браку студентов гражданских и военных вузов* // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее: сб. ст. XXVIII Межд. науч.-практ. конф. В 2 ч. Пенза, 2020, 163–168.

2. *Тест-опросник личностной зрелости* / ред. Ю. З. Гильбух. Киев, 1994.

3. *Диагностика супружеских отношений: методические рекомендации* / сост. В. Н. Чалов, М. А. Белялова, В. А. Мороз. Краснодар, 2016, 5–11.

4. Редозубова, С. В. *Психологическая готовность к браку лиц юношеского возраста* // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. VI Межд. студ. науч.-практ. конф. Новосибирск, 2012.

5. Sternberg, R. J. A. *Triangular Theory of Love //* Psychological Review. 1986, 93, 2, 119–135.

References

1. Baryshnikova, R. D. *Teoreticheskie osnovy analiza osobennostey psiho-logicheskoy gotovnosti k braku studentov grazhdanskih i voennyh vuzov* [*Theoretical Foundations of the Analysis of the Features of Psychological Readiness for Marriage of Students of Civil and Military Universities*] // Nauka i obrazovanie: sohranyaya proshloe, sozdayom budushchee [Science and Education: Preserving the Past, Creating the Future]. Materials of the XXVIII International Scientific and Practical Conference: in 2 vols. Penza, 2020, 163–168 (in Russian).

2. *Test-oprosnik lichnostnoj zrelosti* [*Personal Maturity Test-questionnaire*] / Yu. Z. Gil’buh (ed.). Kiev, 1994 (in Russian).

3. *Diagnostika supruzheskih otnoshenij: metodicheskie rekomendacii* [*Diagnostics of Marital Relations: Methodological Recommendations*] / V. N. Chalov, M. A. Belyalova, V. A. Moroz. Krasnodar, 2016, 5–11 (in Russian).

4. Redozubova, S. V. *Psihologicheskaya gotovnost’ k braku lits yunosheskogo vozrasta* [*Psychological Readiness for Marriage of Young People*] // Nauchnoe soobshchestvo studentov XXI stoletiya. Gumanitarnye nauki [Scientific Community of Students of the XXI century. Humanities]. Materials of the VI International Student Scientific and Practical Conference. Novosibirsk, 2012 (in Russian).

5. Sternberg, R. J. A. *Triangular Theory of Love //* Psychological Review. 1986, 93, 2, 119–135.

ПРОБЛЕМЫ СМЫСЛА ЖИЗНИ И ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

Устюжанинова Елена Николаевна
кандидат психологических наук, доцент
Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования г. Москвы
«Московский городской педагогический университет»
г. Самара
psylu@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается обоснованная взаимосвязь свободы и ответственности, взаимосвязь черт инфантильной личности с идеологией потребительства; представлены результаты исследования особенностей экзистенциальной сферы студентов, таких личностных особенностей верующих христианской конфессии, как тревожность, агрессивность, интернальность.

Ключевые слова: свобода, ответственность, инфантильная личность, экстернал, интернал, смысл жизни, духовность, экзистенциальная сфера.

PROBLEMS OF MEANING OF LIFE AND FORMATION OF STUDENTS' RESPONSIBILITY

Elena Nikolaevna Ustyuzhaninova
PhD (Psychology), Associate Professor
Moscow City University, Samara branch
Samara
psylu@mail.ru

Abstract. In the article the reasonable interrelation of freedom and responsibility, interrelation of lines of the infantile personality with consumerism ideology are considered; results of a research of features of the existential sphere of students are revealed, and such personal features of believers of Christian faith as uneasiness, aggression, internality are presented.

Keywords: freedom, responsibility, the infantile personality, eksternat, internat, meaning of life, spirituality, the existential sphere.

Взаимодействие с молодым сообществом – это важнейшее направление социальной политики государства. Часто мы слышим от молодых людей, что их не поняли, им не додали, обделили и т. п. Где истоки таких мыслей нашей молодежи? Какими ценностями обоснованы причины, лежащие в основе таких настроенностей? Точнее, ценностями какого порядка? Какого уровня?

Ценности ориентируют людей в жизни и мотивируют на конкретные поступки. Ценности оказывают существенное влияние на психику и в сознание людей, проявляются в убеждениях, знаниях, воле. Ценности в большой степени определяют жизненный путь человека. При этом ценности бывают разного порядка, поэтому следует вспомнить об иерархии ценностей. С точки зрения христианской антропологии, личность человека иерархична. В соответствии с христианскими воззрениями, ведущими должны быть у человека духовные потребности, чтобы дух мог управлять душой, а душа – телом. Нарушение такой иерархии приводит к извращению природы человека. Духовные потребности должны быть выше всех, потому что без удовлетворения их человеку не обрести гармонии.

Призвание, предстояние Высшему, ответственность – это три важнейших фактора, характеризующие духовную жизнь православного человека. Возможность духовной жизни дана каждому человеку. Духовное пробуждение может произойти в любом возрасте. Также и ответственность люди могут приобретать в разном возрасте: встречаются ответственные дети и безответственные старики.

С другой стороны, каждый уважающий себя человек стремится обрести свободу.

Но обладает ли на самом деле человек той самой вожделенной свободой или его поступки основаны на правилах и нормах общества, в котором он живет? Свобода – это прежде всего свободомыслие и возможность поступать так, как хочется, это выбор мировоззрения.

Свобода – состояние духа и понятие философское, которое отражает право людей реализовать свою волю. При отсутствии свободы человек не сможет реализовать всего богатства своих возможностей и своего внутреннего мира. Парадоксально, но свобода начинается именно там, где человек ограничивает себя сознательно.

Между тем общество ограничивает возможность личностного выбора различными правилами и нормами, которые обуславливаются намерениями гармоничного развития людей во всей социально-общественной системе. Следствием этого является возникновение ответственности как обратной стороны свободы.

Ответственность – это добровольное или принудительное ограничение самоуправления личности или социальной группы и ограничение свободы внешними условиями деятельности.

С точки зрения философии, ответственность – это одна из социальных форм преодоления диалектического противоречия между законами, которые объективно действуют в природе и обществе (другими словами, необходимостью) и свободой субъекта деятельности. Формы ответственности достаточно многообразны и зависят они от специфичности способов и условий деятельности людей.

Как свобода является выражением существующей объективно способности социальной группы или личности к самоуправлению, так и ответственность является отражением в деятельности и сознании людей объективно на них влияющих внешних условий. Как проявляет себя свобода в различных социальных формах (политических, экономических, правовых, моральных и других), так сопутствует этому её проявлению и ответственность.

Ответственность является основой, внутренним стержнем человека. Она постоянно регулирует нравственную позицию человека, его мотивацию поведения и поступков в целом.

Чем более высока жизненная цель, тем более средства достижения ее будут соответствовать закономерностям развития окружающей действительности. В свою очередь, ответственность связана с нужностью выбора способов и средств, благодаря которым цель и будет осуществляться. Свобода, таким образом, будет способствовать возникновению личностной ответственности, а ответственность – это направляющий стимул свободы.

В психологии ответственность – это контроль, осуществляемый в различных формах, над человеческой деятельностью в аспекте выполнения принятых человеком норм и правил. Психологической предпосылкой ответственности служит сознательное предпочтение определенной линии поведения. Для личности значима особенно проблема выбора своего Я. В такой ситуации возникает проблема «быть или казаться». «Быть» для человека – значит быть человеком, отстаивать свои жизненные позиции, нести за них ответственность. «Казаться» означает отказаться от ответственности [Алишев 2009].

Применительно к ответственности различают внешние формы контроля, которые обеспечивают возложение ответственности за результаты деятельности человека (наказуемость, подотчетность и т. д.), и внутренние формы саморегуляции человеческой деятельности (чувство долга, чувство ответственности).

Перед обществом ответственность личности характеризуется осознанным соблюдением правовых норм и моральных принципов. Как черта личности ответственность формируется в процессе совместной деятельности в качестве результата интериоризации социальных норм, ценностей, правил. Заметное влияние на принятие ответственности за неудачи или за успех в совместной с кем-либо деятельности оказывают близость ценностных ориентаций, сплоченность группы и уровень ее развития, идентификация эмоциональная. В работах отечественных психологов доказывается вероятностная возможность направленного влияния на формирование у членов группы адекватной и самокритичной оценки уровня личной ответственности за общее дело [Психологический словарь 1990].

Таким образом, быть самостоятельным и свободным означает быть ответственным. Свобода и ответственность прямо взаимосвязаны и взаимозависимы: чем больше человеку дается свободы, тем больше и ответственности на него возлагается.

К сожалению, среди современной молодежи часто встречается непонимание того, что за свободой стоит такой важный фактор, как ответственность (за свои мысли, поступки и действия). Этот факт и сказывается на желании некоторых молодых людей обвинить мир в том, что чего-то им не додали, их не поняли, обделили и т. п. В поисках свободы для себя они не стремятся к ответственному поведению.

В психологии введено еще одно понятие, близкое по значению к ответственности, – интернальность. Это свойство личности, которое присуще людям, принимающим ответственность за все то, что с ними происходит, за свои поступки на себя. Это личностное качество означает уровень субъективного (внутреннего) контроля; оно находится в тесной взаимосвязи с личностной ответственностью.

В многочисленных психологических исследованиях теоретически и практически доказано, что ответственный человек (интернал) считает, что все с ним происходящие события прежде всего зависят от его собственных личностных качеств, таких как целеустремленность, знаний, уровня способностей, являясь закономерными результатами его собственной деятельности.

Безответственные люди (экстерналы) убеждены, что их успехи и их неудачи являются результатом таких внешних сил, как случайность, везение-невезение, другие люди, давление окружения и т. п. Интернал чаще в жизни оказывается победителем, экстернал – побежденным. Они отличаются и различными жизненными сценариями, и различным отношением к себе и другим людям. У ответственных людей ближе к норме такие характеристики, как тревожность и агрессивность. Интерналы в себе более уверены, последовательны и настойчивы в достижении поставленных целей. Они более склонны к самоанализу, общительны, уравновешенны, доброжелательны и независимы. Экстерналы не уверены в своих способностях, более неуравновешенны и стремятся откладывать реализацию своих намерений на неопределенные сроки. Они более тревожны, подозрительны, догматичны, авторитарны, беспринципны, циничны, склонны к обману, конформны и агрессивны.

В классификации В. М. Миниярова описаны пути формирования инфантильной (безответственной) личности и ее отношения с окружающим миром. По мнению автора классификации, инфантильный тип личности получается в семьях с предупредительным стилем семейного воспитания [Минияров 2000].

Такой стиль семейного воспитания складывается из такого отношения родителей к деятельности ребенка, при котором предупреждаются все его самостоятельные действия и ограничивается его инициатива. В семье ребенка никогда не наказывают, только хвалят, предупреждают все требования и желания ребенка и хвастаются им, стараются ласками и уговорами сделать ребенка умным и послушным, соблюдая внешние приличия. При таком стиле воспитания ребенка не побуждают к размышлениям и мыслительным действиям, т. к. распоряжаются его временем.

Инфантильный социально-психологический тип личности по отношению к людям характеризуется равнодушием, беспомощностью, эгоистичностью, нерешительностью, стеснительностью; по отношению к деятельности – пассивностью, безответственностью, не соблюдением этическим норм. Инфантил безразличен к критике, руководствуется личной выгодой, требователен к другим, но не самокритичен и завышает свои возможности, безынициативен, неорганизован.

Одной из причин более часто встречающегося такого стиля, возможно, был выдвинутый в конце 1980-х в стране лозунг строительства «общества потребителей». «Потребители», уставшие от тотального товарного дефицита, на первых порах очень радовались. В 1990-х годах товары появились в изобилии, но идеология потребительства и накопительства не сразу была отвергнута. Многие родители стремились максимально удовлетворять потребности своих детей (как бы тяжело ни было), все это происходило на фоне разрушения идеологии

нравственного кодекса «строителей коммунизма» (во многом перекликающегося с христианской моралью).

Но в исследовании, которое проводил студент СФ МГПУ В. В. Карелин в 2018 году, все-таки присутствуют некоторые утешительные результаты. Прежде чем их привести, уточним кратко значение понятия, которое было исследовано.

Согласно деятельностному подходу, смыслом жизни (экзистенция) является прижизненное приобретение человека, результат его деятельности по преобразованию себя самого и своей жизненной ситуации. Смысл жизни – базовая мотивационная тенденция личности, которая направлена на осознание своего места в жизни, на осознание сущности собственного Я, жизненного предназначения. Именно на основе смысла жизни личность выбирает и формирует собственный жизненный путь [Жучкова 2011].

Статистическое сравнение при помощи метода Манна – Уитни уровня экзистенциальной сферы российских и немецких студентов показало различия с достоверностью 0,01 в том, что:

1. У российских студентов больше, чем у немецких, определены цели в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.
2. У россиян выше уровень эмоций, связанный с внутренним миром, и внутренняя способность чувствовать ценностные основания и на них ориентироваться.
3. Российские студенты, в сравнении с немецкими, ощущают жизнь более наполненной глубокими чувствами, реализованными начинаниями, собственными решениями, способностью обращать внимание на собственные чувства и откликаться на них; они считают, что их жизнь была прожита продуктивно и осмысленно.
4. И лишь по шкале «контроль за жизнью», означающей свободу принимать решения и воплощать их в жизнь, показатели более высокие у немецких студентов.

Мы объясняем это следующим образом. Во-первых, Германия – страна более благополучная и стабильная, с налаженной системой прогнозирования профессиональных кадров определенного направления. Поэтому немецкие студенты уверены, что по окончании университета они получат работу и более стабильное существование в обществе, чем российские. Во-вторых, мы можем утверждать, что ответственность у верующих православных христиан занимает высокую позицию в системе их жизненных приоритетов [Устюжанинова 2009; Устюжанинова 2007]. Поскольку среди студентов, обследованных в работе, по предварительному опросу верующими себя назвали все, можно предположить, что этот фактор оказывает влияние и на экзистенциальную сферу российских студентов. И несмотря на сложности, которые пришлось преодолевать нашему обществу в последние десятилетия, российские студенты оказываются в более благополучном положении.

Таким образом, несмотря на возросшее вследствие неверно выбранных воспитательных стилей и трудностей в экономическом и социальном развитии российского общества количество экстернальных и инфантильных молодых людей, основы православного мировоззрения могут способствовать возрастанию духовного и экзистенциального благополучия молодежи.

Литература

1. Алишев, Б. С. *К проблеме социальных установок эволюционно-культурного уровня* // Социокультурные установки, ценности и мотивы учения современных студентов / под ред. Б. С. Алишева. Казань, 2009, 5–28.
2. Жучкова, С. М. *Психологическая помощь пожилым людям в поиске смысложизненных ориентаций* // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2011, 7, 228–234.
3. Миняров, В. М. *Психология семейного воспитания*. М., 2000.
4. *Психологический словарь* / ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. М., 1990.
5. Устюжанинова, Е. Н. *Личностные особенности верующих православной конфессии* // Материалы межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 200-летию со дня рождения Н. В. Гоголя. Т. 2. Самара, 2009, 271–279.

6. Устюжанинова, Е. Н. *Ответственность как фактор личностного роста* // Материалы региональной научно-практической конференции «Духовные основы жизни: философско-религиозное и культурно-педагогическое наследие И. А. Ильина в XXI веке», 14–15 октября 2007. Самара, 2007, 296–300.

References

1. Alishev, B. S. *K probleme social'nyh ustanovok evolyucionno-kul'turnogo urovnya* [*On the Problem of Social Attitudes of the Evolutionary and Cultural Level*] // Sotsiokul'turnye ustanovki, tsennosti i motivy ucheniya sovremennyh studentov [Sociocultural Attitudes, Values and Motives of Teaching of Modern Students] / Ed. by B. S. Alishev. Kazan, 2009, 5–28 (in Russian).

2. Zhuchkova, S. M. Psihologicheskaya pomoshch' pozhilym lyudyam v poiske smyslozhiznennyh orientatsiy [*Psychological Assistance to the Elderly People in the Search for Meaningful Life Orientations*] // Uchenye zapiski Rossiyskogo gosudarstvennogo sotsial'nogo universiteta [Scientific notes of the Russian State Social University]. 2011, 7, 228–234 (in Russian).

3. Miniyarov, V. M. *Psihologiya semeynogo vospitaniya* [*Psychology of Family Education*]. Moscow, 2000 (in Russian).

4. *Psihologicheskiy slovar'* [*Psychological Dictionary*] / A. V. Petrovskiy, M. G. Yaroshevskiy (ed.). Moscow, 1990 (in Russian).

5. Ustyuzhaninova, E. N. *Lichnostnye osobennosti veruyushchih pravoslavnoy konfessii* [*Personal Characteristics of Believers of the Orthodox Faith*] // Proceedings of the interregional scientific and practical conference dedicated to the 200th anniversary of the birth of N. V. Gogol. Vol. 2. Samara, 2009, 271–279 (in Russian).

6. Ustyuzhaninova, E. N. *Otvetstvennost' kak faktor lichnostnogo rosta* [*Responsibility as a Factor of Personal Growth*] // Materials of the regional scientific and practical conference "Spiritual foundations of life: philosophical, religious, cultural and pedagogical heritage of I. A. Ilyin in the XXI century". October, 14–15. Samara, 2007, 296–300 (in Russian).

ОБРАЗОВАНИЕ В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ (РАЗМЫШЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ)

Бельцер Инна Самуиловна
старший преподаватель кафедры английской филологии
Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования г. Москвы
«Московский городской педагогический университет»
г. Самара
beltseris@mgpu.ru

Аннотация. Статья посвящена размышлениям над некоторыми проблемами изучения иностранных языков на основе преподавательского опыта.

Ключевые слова: виртуальное образование, иностранный язык, изучение иностранного языка, педагог, студент.

TEACHING IN THE CHANGING WORLD (TEACHER'S OPINION)

Inna Samuilovna Beltser
Senior Lecturer
Moscow City University, Samara Branch
Samara
beltseris@mgpu.ru

Abstract. The article is based on teacher's opinion and experience about teaching foreign languages in the changing world.

***Keywords*:** virtual education, foreign language, foreign language teaching, teacher, student.

Образование. Понятие, которое кажется абсолютно прозрачным и ясным, но на самом деле, нет ничего более изменяемого и изменившегося за последние тридцать лет, чем сама идея образования, понятие об образовании, суть процесса образования.

Меняется все, поток информации, скорость и способность нашего восприятия, ценность информации, технологии.

Как нам кажется, цель образования очень простая – вдохновить думать и пробовать. Мы привыкли считать, что у человека в жизни может быть только одно призвание, единственное, которое определяет всю его жизнь, и, если человек не смог найти его, не смог определить, жизнь его бездарно потеряна и никчемна. Однако человек – такое сложное и многогранное существо, формируется таким широким комплексом факторов, что, возможно, вопрос призвания не для всех так уж однозначен. И вот здесь должно как раз помогать образование, открывая новые миры и интересы, пробуждая желание мыслить, пробовать и искать.

В реальности система образования работает с обратным эффектом, пытаясь заставить как преподавателей, так и учеников выполнять нормативы и соответствовать стандартам, которые к живости, интересу и размышлению никакого отношения не имеют. Подобная изнанка образовательного процесса существует в разных странах, везде конфликт полезности, нужности, целесообразности и живости портит жизнь и педагогам и тем, кого они призваны обучать.

Нам кажется, что любая фундаментальная наука, любая прикладная наука – это бесконечно интересно, что окружающий мир является лучшим источником примеров для обучения. Мы верим в профессионализм, в необходимость создавать для преподавателя и учителя такую систему, при которой он не будет вынужден работать в школе или университете, как

на конвейере, при которой у него в соответствии с идеей В. А. Сухомлинского будет свободное время на размышление, познание, на то, что он сам пожелает.

Поскольку наша профессиональная деятельность в основном связана с языковым образованием, хотелось бы поговорить о некоторых стереотипах, мифах, которые сопровождают процесс изучения иностранных языков.

Виртуальное образование против очного образования.

По нашему глубокому убеждению, нет никакой необходимости эти два способа противопоставлять друг другу, выбирать между ними. Идеальный вариант – это комбинирование, умение и возможность пользоваться и тем, и другим.

Центральный элемент в обеих системах один и тот же – харизматичный и знающий педагог, мотивированный (в идеале) студент или группа студентов.

Технологии очень прочно вошли в нашу жизнь, зачем отказываться от возможности сделать процесс образования непрерывным, независимо от временных рамок и локализации.

Нам кажется неверным представление о работе через виртуальный класс как о «недоработе», неэффективном процессе, который является обманом. Это совершенно не так. Как и любой урок, урок в таком классе требует от преподавателя концентрации, владения техническим средством на таком уровне, что учащиеся не чувствовали себя обделенными возможностями работать с определенным материалом, использовать новейшие методические разработки.

Носители иностранного языка против неносителей иностранного языка.

В вышеуказанном предложении нет никакого противоречия, важно одно, чтобы тот, кто обучает иностранному языку, был профессионален. Преподаватели-неносители изучают грамматические и прочие тонкости языка не менее подробно, а иногда и более детально, само по себе носительство без профессиональной квалификации не является методической победой, работа с преподавателем-носителем, который не говорит, например, по-русски, уместна с методической точки зрения в определенные моменты. Но это тема для отдельного разговора. Все должно быть уместно, главное – это профессиональная компетенция преподавателя. Хочу сразу сказать, я сторонник комбинированного подхода. Считаю, что родной язык обязательно нужно использовать для обучения, для аналогий, для опоры, на любом этапе можно подключать носителя для развития разговорной речи. Но! Носитель обязан быть профессиональным преподавателем, знающим, как обучать, в противном случае вы рискуете потратить зря время и деньги. Безусловно, общаться важно, однако не любой носитель автоматически хорошо владеет языком, среди нас тоже есть носители с речевыми оборотами, которые больно даже произносить, не всему нужно учиться у носителя языка.

Самостоятельное изучение по роликам и работа с преподавателем.

Сейчас в массмедиа дается много советов, когда люди выбирают педагога или курс, что роликов и фильмов достаточно. Но все зависит от цели: иногда да, для поддержания языковой формы этого достаточно, иногда для достижения поставленной цели необходимо обратиться к специалисту. Самое главное, как и в предыдущем случае, верно определить цель и способы ее достижения.

Язык и его изучение – это всегда работа и удовольствие, вместе, поэтому приготовьтесь попыхтеть, но и порадоваться. Не стоит сравнивать свои успехи с продвижением других, мы ориентируемся только на свое изменение и хвалим и поддерживаем себя, мы же осваиваем не просто другой мир, а другое мышление, это достойно похвалы. Мне кажется, что очень важно доверять своему преподавателю, быть партнером и не диктовать, как учить. Примите решение, если вы доверитесь, возможно, вы научитесь делать то, чего никогда не умели. Ищите своего преподавателя, учите язык, мотивация «мне просто хочется» тоже очень значима, ну а если есть дополнительная цель, расскажите о ней преподавателю и послушайте, что он скажет о вариантах и сроках, помните, что в процессе работы вы можете ускоряться и замедляться, это нормально. А вот в дополнение к урокам много говорите, слушайте, читайте, пишите, ничего не бойтесь!

Образование – бесконечный океан, а в современном мире особенно. Современный мир бросает нам множество вызовов, но и дает гораздо больше возможностей, все вышеприведенные примеры подтверждают это, поэтому нам кажется, что когда мы говорим о современном образовании, важно обязательно учитывать четыре обязательных элемента: интерес, возможность роста, профессионализм и уважение к человеку и миру, и тогда это будет действительно вдохновляющая история, которая при систематической работе даст необыкновенные результаты!

ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Комендантова Анжела Юрьевна
магистрант, учитель английского языка
МБОУ Школа № 102
г. Самара
angela-56@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования технологий интерактивного взаимодействия на занятиях по английскому языку в высших педагогических учебных заведениях. Проанализированы занятия, на которых применялись технологии интерактивного взаимодействия. Сделаны выводы, что использование данных технологий положительно влияет на процесс обучения.

Ключевые слова: взаимодействие, технологии, интерактивное взаимодействие, творческое применение знаний.

TECHNOLOGIES OF INTERACTIVE INTERACTION IN TEACHING ENGLISH TO STUDENTS OF PEDAGOGICAL DIRECTION

Anzhela Yur'evna Komendantova
Master Degree student, English teacher
School 102
Samara
angela-56@mail.ru

Abstract. The article deals with the problem of using interactive interaction technologies in English language classes in higher pedagogical educational institutions. The classes where interactive interaction technologies have been used are analyzed. It is concluded that the use of these technologies has a positive impact on the learning process.

Keywords: interaction, technologies, interactive interaction, creative application of knowledge.

Проблема активизации познавательной деятельности студентов – одна из наиболее важных проблем в обучении иностранным языкам в вузе, поэтому поиск методов, которые позволили бы наиболее эффективно организовать совместную познавательную деятельность преподавателя и студентов, остаётся актуальным.

Нас интересует использование таких методов, форм и средств обучения, которые помогли бы студенту достичь не только высокого уровня владения языком, но и приобрести навыки самостоятельной научно-исследовательской деятельности с использованием иностранного языка.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения предусматривает широкое использование в образовательном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий. Интерактивные методы являются способом целенаправленного усиленного взаимодействия преподавателя и учащихся по созданию оптимальных условий развития [Жук, Кошель 2004].

Следовательно, в процессе обучения необходимо использовать такие методы, которые могут не только помочь студентам включиться в изучаемую ситуацию, но побудить их к активным действиям и воздействовать на их мотивацию. Исходя из этого, можно предположить, что основные методические инновации связаны сегодня с применением именно интерактивных методов обучения. Они позволяют наиболее эффективно организовать индивидуальную, парную и групповую работу, использовать проектную работу, ролевые игры, работать с документами и различными источниками информации. Поскольку интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой

опыт, обязательной обратной связи, они дают преподавателю возможность создать такую среду образовательного общения, которая характеризуется открытостью, постоянным контактом участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля.

Особенности использования интерактивного взаимодействия на занятиях по иностранному языку освещаются в работах Г. М Андреева, Л. К. Гейхман, А. А. Вербицкого, Н. Д. Гальсковой, Н. В. Ваграмовой. Авторы полагают, что, организуя интерактивное взаимодействие в процессе обучения английскому языку, можно оптимизировать процесс овладения навыками иноязычного общения и сделать его более эффективным в условиях языкового вуза. Вместе с тем наиболее эффективные методы интерактивного взаимодействия, обеспечивающие подготовку студентов к взаимодействию с представителями других культур, ещё недостаточно исследованы [Chistyakova, Bondareva, Demidenko, Podgornaya, Kadnikova 2017].

Основная цель интерактивного обучения состоит в вовлечении обучающихся в познавательный процесс и предоставлении им возможности рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. В ходе совместной деятельности студенты обмениваются своими знаниями и идеями [Рольгайзер 2016]. Для того чтобы процесс обучения был более эффективным, преподавателю важно создать такие условия, при которых обучающийся сможет почувствовать свою успешность, уверенность в себе, что будет способствовать снятию языкового барьера при изучении иностранного языка.

Интерактивное обучение включает в себя разнообразные технологии, наиболее распространенные из которых – обсуждение в парах/группах, метод проектов, деловые и ролевые игры, метод анализа ситуаций (*case-study*), метод мозгового штурма (*brainstorming*), метод критического мышления, метод активного чтения т. д. [Добрынина 2010].

М. В. Кларин рассматривает педагогическую технологию как совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [Кларин 1989].

Анализ научной литературы по данной проблеме позволяет выделить основные рекомендации для организации интерактивного взаимодействия.

1. Необходимость психологической подготовки участников, которая включает в себя речевые разминки.

2. Вовлечение в совместную деятельность каждого участника группы.

3. Оптимальное количество участников для продуктивного результата не меньше пяти и не больше двадцати.

4. Предварительная договорённость с обучающимися относительно таких необходимых условий взаимодействия, как проявление уважения друг к другу, терпимости к иной точке зрения, умения выслушивать собеседника, не перебивая, и т. д.

5. Создание удобной учебной среды, чтобы участники могли свободно перемещаться по аудитории, объединяясь в группы [Бондарева, Парфейников, Бережная, Григорян 2015].

В настоящее время технологии интерактивного взаимодействия активно применяются на занятиях по английскому языку в высшем учебном заведении Самарского филиала МГПУ, на базе которого осуществлялось посещение занятий по дисциплине «Практический курс английского языка». Мы наблюдали занятия в группе английского языка 3-го курса (профиль подготовки «Методика преподавания английского и немецкого языка») и отметили использование следующих приёмов организации речевого взаимодействия:

1) занятие по теме “Education” строилось на основе учебника «Практический курс английского языка» под редакцией В. Д. Аракина. Преподаватель семантизировал новые лексические единицы (*types of school, stages of education, education policy, admission, curriculum* etc.) с помощью дефиниций, синонимов и антонимов, после чего студентам было предложено составить ситуации, в которых можно было употребить новые фразы. Каждый из участников представлял свою ситуацию группе, затем преподаватель и остальные участники обсуждали ответ и задавали вопросы. Целью задания была активизация лексики путём

создания монологического высказывания (на подготовку давалось три минуты) по теме «Education»;

2) задачей следующего занятия было знакомство с особенностями системы школьного образования в Великобритании на основе дополнительного текста и расширение тематического словаря. Оно строилось в форме обмена между малыми группами извлечённой из текста информацией о каждой из ступеней Британского образования (для каждой группы своей) с последующим обсуждением и нахождением сходства и различия с системой образования в России. В заключительной части занятия студентам были даны предложения на русском языке, содержащие специфическую для данной темы терминологию (ЕГЭ, лицеи, гимназии и т. п.), которые нужно было перевести на английский язык с последующим обсуждением и коррекцией вариантов перевода;

3) следующая технология интерактивного взаимодействия, которая была использована в рамках занятия данного цикла (подтема “Punishment”) – работа в парах. Преподаватель предложил студентам поменяться местами, чтобы у каждого был новый партнер. Затем каждой паре выдавался лист с описанием проступка, совершённого ребёнком или школьником, к которому нужно было подобрать соответствующее наказание из предложенных. Задачей партнёров было аргументировать свой выбор и выслушать мнения коллег. Сопутствующая задача, поставленная вместе с основным заданием, заключалась в использовании соответствующих речевых формул согласия / частичного согласия / несогласия. Во время выполнения задания преподаватель подходил к каждой паре и, если было необходимо, направлял обсуждение, подсказывал возможную формулировку. Все студенты были вовлечены в совместную речевую деятельность, так как не акцентировали свое внимание на том, что их ответ будет оцениваться.

Проанализированные нами занятия позволяют сделать следующие выводы:

1. Интерактивные технологии в разных формах обеспечивают постоянное взаимодействие, обмен знаниями и речевым опытом между студентами на протяжении всего занятия, что даёт возможность усвоить большое количество лексики не в одном направлении – от преподавателя или учебника к студентам, а именно вместе, обеспечивая создание совместного, общего для всех фонда информации, и не даёт никому возможности отмалчиваться.

2. С помощью интерактивных технологий повышается мотивация обучающихся в течение всего занятия. Студенты вовлекаются в решение обсуждаемых проблем, тем самым повышается их активность и процесс обучения становится более осмысленным. Если тема интересная (а она непосредственно связана с будущей специальностью студентов), значит, это повышает мотивацию к высказыванию, и не в форме простого пересказа текста, а с целью сравнения, сопоставления, выражения своего суждения относительно преимуществ или недостатков той или другой системы образования.

3. Интерактивные методы обучения позволяют интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач. Эффективность обеспечивается за счет более активного включения обучающихся в процесс не только получения, но и непосредственного использования знаний.

4. Интерактивное обучение способствуют развитию способности неординарно мыслить и видеть каждую ситуацию по-своему. Как было отмечено выше, интерактивное обучение – эффективный инструмент, позволяющий научить студентов аргументировать свою точку зрения, обосновывать свою позицию и, что очень важно, выслушивать чужую точку зрения и уважать ее.

5. Использование интерактивных технологий в обучении помогает опосредованно контролировать усвоение знаний и формирование навыков и умений и способствует их применению в различных ситуациях общения.

Литература

1. Добрынина, Д. В. *Инновационные методы обучения студентов вузов как средство реализации интерактивной модели обучения* // Вестник Бурятского государственного университета. 2010, 5, 172–176.

2. Жук, А. И., Кошель, Н. Н. *Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов*. М., 2004.

3. *Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций* / Т. М. Бондарева, С. А. Парфейников, Е. С. Бережная, Э. Р. Григорян // *Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях*: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. СПб, 2015, 125–128.

4. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. М., 1989.

5. Рольгайзер, А. А. *Применение интерактивных методов обучения в преподавании английского языка* // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2016, 5, 4, 56–61.

6. Using innovative interactive technologies for forming linguistic competence in global mining education / G. Chistyakova, E. Bondareva, K. Demidenko, E. Podgornaya, O. Kadnikova // E3S Web of Conferences: 1st Scientific Practical Conference. 2017, 15 "International Innovative Mining Symposium (In Memory of Prof. Vladimir Pronoza)". DOI: 10.1051/e3sconf/20171504010

References

1. Dobrynina, D. V. *Innovatsionnye metody obucheniya studentov vuzov kak sredstvo realizatsii interaktivnoy modeli obucheniya* [*Innovative Methods of Teaching University Students as a Means of Implementing an Interactive Learning Model*] // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Buryat State University]. 2010, 5, 172–176 (in Russian).

2. Zhuk, A. I., Koshel', N. N. *Aktivnye metody obucheniya v sisteme povysheniya kvalifikatsii pedagogov* [*Active Methods of Teaching in the System of Professional Development of Teachers*]. Moscow, 2004 (in Russian).

3. *Interaktivnye metody obucheniya kak sredstvo formirovaniya klyuchevyh kompetentsiy* [*Interactive Teaching Methods as a Means of Forming Key Competencies*] / T. M. Bondareva, S. A. Parfeynikov, E. S. Berezhnaya, E. R. Grigoryan // Aktual'nye voprosy psihologii i pedagogiki v sovremennyh usloviyah [Topical Issues of Psychology and Pedagogy in Modern Conditions]. Saint Petersburg, 2015, 125–128 (in Russian).

4. Klarin, M. V. *Pedagogicheskaya tekhnologiya v uchebnom protsesse* [*Pedagogical Technology in the Educational Process*]. Moscow, 1989 (in Russian).

5. Rol'gayzer, A. A. *Primenenie interaktivnyh metodov obucheniya v prepodavanii angliyskogo yazyka* [*Application of Interactive Teaching Methods in English Language Teaching*] // Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sotsial'no-gumanitarnye issledovaniya i tekhnologii [Research and Development. Social and Humanitarian Research and Technology]. 2016, 5, 4, 56–61 (in Russian).

6. Using innovative interactive technologies for forming linguistic competence in global mining education / G. Chistyakova, E. Bondareva, K. Demidenko, E. Podgornaya, O. Kadnikova // E3S Web of Conferences: 1st Scientific Practical Conference. 2017, 15 "International Innovative Mining Symposium (In Memory of Prof. Vladimir Pronoza)". DOI: 10.1051/e3sconf/20171504010

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Маврина Татьяна Владимировна
старший преподаватель
Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
г. Самара
mtv40@inbox.ru

Аннотация. В статье рассмотрена проблема адаптации младших школьников – детей мигрантов – в условиях начального образовательного уровня, рекомендованы организационно-педагогические средства в решении данной проблемы, такие как классно-урочная, внеурочная деятельность, консультации и факультативные занятия.

Ключевые слова: адаптация, мигрант, миграционная педагогика, организационно-педагогические средства, школьная адаптация, начальный образовательный уровень.

ADAPTATION OF MIGRANT CHILDREN IN PRIMARY SCHOOL

Tatyana Vladimirovna Mavrina
Senior Lecturer
Moscow City University, Samara branch
Samara
mtv40@inbox.ru

Abstract. The article discusses the problem of adaptation of younger schoolchildren – migrants' children – at the primary educational level, recommended organizational and pedagogical means in solving this problem, such as classroom and extracurricular activities, consultations and additional courses.

Keywords: adaptation, migrant, migration pedagogy, organizational and pedagogical means, school adaptation, primary educational level.

В конце 90-х годов двадцатого столетия в отечественной педагогике развивается новая область педагогической науки – миграционная педагогика.

По данным Миграционной службы РФ, за последние 15 лет количество прибывающих в нашу страну мигрантов, в том числе из стран СНГ, увеличивается на несколько сотен тысяч ежегодно. На 2019 год более 19,5 млн человек было поставлено на миграционный учет [Основные показатели…].

В 2018 году президент Российской Федерации подписал указ «О концепции государственной миграционной политики РФ на 2019–2025 год», в котором была определены приоритетные задачи миграционной политики: содействие адаптации и интеграции мигрантов, формирование конструктивного взаимодействия между мигрантами и принимающим обществом [О Концепции государственной миграционной политики…].

В условиях активизации миграционных процессов в РФ, в контексте социального заказа государства и на основании особенностей психологического развития ребенка именно школа должна стать основным агентом адаптации детей-мигрантов.

Ежегодно в образовательных организациях увеличивается количество обучающихся детей мигрантов. У педагогов встает вопрос об организации обучения и воспитания, от которого в первую очередь зависит решение проблемы адаптации. Педагог должен обеспечить ребенку вхождение в образовательную среду, устранение социальных барьеров, в том числе языкового, и успешное получение достаточного уровня образования согласно Конституции РФ, Закону об образовании и Федеральному государственному образовательному стандарту.

Проблема адаптации в педагогике рассматривается в совокупности физической, психологической и социальной адаптации обучающегося к образовательной среде [Социальная психология 2001].

И. В. Дубровина и Я. Л. Коломинский утверждают, что разновидностью адаптации является школьная адаптация, так как процесс вхождения ребенка в школьную среду сопровождается сменой ведущей деятельности и социального окружения. Именно поэтому период определяется как школьная адаптация [Коломинский 2000, 251].

По мнению М. М. Безруких и С. П. Ефимовой, школьная адаптация представляет собой процесс перестройки познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сферы при переходе к систематическому школьному обучению [Безруких, Ефимова 2014].

М. В. Максимова рассматривает школьную адаптацию как процесс вхождения ребенка в ситуацию школьного обучения, результатом которого является адаптированность, то есть система качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности [Максимова 1994, 40].

Школьная адаптация – это процесс приспособления ребенка к новой системе социальных условий, к новым отношениям, требованиям, видам деятельности и режиму жизнедеятельности. Однако важно заметить, что адаптация – это не только приспособление к успешному функционированию в данной среде, но и способность к дальнейшему психологическому, личностному, социальному развитию.

Школьная адаптация – это процесс, который происходит на начальном общеобразовательном уровне. Начальный образовательный уровень – это первая ступень основного общего образования (с 6,5 до 12 лет, 1–4-й классы).

Изучая данную категорию школьников, Е. В. Бондаревская отмечает, что в условиях поликультурного образовательного пространства мигранты оказываются на рубеже культур и перед ними возникают проблемы сохранения своей культурной идентичности и адаптации в поликультурной среде [Бондаревская 2000].

Рассматривая адаптацию детей мигрантов, важно отметить, что они сталкиваются с целым комплексом проблем: культурная дезадаптация; языковой барьер, недостаточная развитость навыков общения; трудности в освоении школьной программы; заниженная самооценка.

В исследованиях А. А. Реана адаптация детей мигрантов на начальном образовательном уровне – это процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного самоизменения и приспособления индивида к новым условиям существования, к обучению на начальном образовательном уровне, а именно свободное владения навыками речевой коммуникации в соответствии с нормами социума (учебного коллектива), бесконфликтные отношения в среде сверстников, а также преодоление затруднений в получении соответствующих знаний, умений и навыков в начальной школе, обеспечивающих успеваемость и успешность обучения.

Адаптация детей мигрантов на начальном общеобразовательном уровне во многом зависит от организации условий и педагогических средств обучения и воспитания.

Успешность процесса адаптации детей мигрантов напрямую связана с созданием определенных условий внутри детского коллектива – класса. Благоприятные условия внутри детского коллектива дают возможность детям мигрантов удовлетворить потребность личности в общении и самоутверждении; стать частью жизнедеятельности коллектива; приобрести богатый эмоциональный и поведенческий опыт; удовлетворить желание познать себя, свои достоинства и недостатки; проявить свои индивидуальные качества, реализовать возможность самовыражения.

В условиях совместной жизнедеятельности у обучающихся формируются коллективистические, гуманистические установки, уважение к другим людям, способность активно откликаться на нужды других людей, жить общественными интересами, готовность к взаимопомощи, что дает возможность детям мигрантов быстрее адаптироваться к новой учебной, социально-психологической и культурной обстановке [Максимова 1994, 251].

Организационно-педагогические средства адаптации детей мигрантов – это сложная многофункциональная система обучения и воспитания, которая включает в себя традицион-

ный комплекс урочной деятельности по основной образовательной программе начального общего образования, а также внеурочной деятельности, различных видов консультаций и дополнительных факультативных занятий.

Классно-урочная система обучения обеспечивает систематизацию и непрерывность учебного процесса, а также дифференцирует объем и срок усвоения учебного материала в соответствии с возрастными особенностями обучающихся [Социальная психология 2001, 164].

Адаптация детей мигрантов в системе классно-урочного обучения имеет трудности в связи с некоторыми её особенностями: ориентированность на «среднего» обучающегося; ограниченность использования индивидуального подхода; единый темп обучения, в результате которого неуспевающее дети испытывают большие трудности в обучении; преимущественно словесный характер обучения, что больше ориентируется на такой психологический процесс, как память, а не на мышление [Шапошникова 2012].

В связи с этим для адаптации детей мигрантов недостаточно обучения в классно-урочной системе, так как процесс адаптации требует индивидуального подхода, соответствующего возможностям ребенку темпа обучения, психологической поддержки, а также дополнительных занятий для изучения и совершенствования неродного языка для коммуникации и социализации в новом социокультурном пространстве.

Одним из самых распространенных организационно-педагогических средств адаптации детей мигрантов является внеурочная деятельность.

Внеурочная деятельность занимает значительное место в адаптации детей-мигрантов на начальном образовательном уровне. Задача ее заключается в создании благоприятной, развивающей среды, которая помогает ребенку принять новую культуру, социализироваться, быстрее выучить новый язык, создает позицию успеха каждого, что немаловажно в адаптации.

Особым организационно-педагогических средством взаимодействия всех участников образовательного процесса – образовательной организации (учителя), обучающихся и родителей – являются разного вида консультации [Александрова, Баранова, Иванюшина 2012, 187].

Консультация как средство адаптации детей мигрантов на начальном образовательном уровне может проводиться как с самим обучающимся, так и с его родителями или законными представителями [Шапошникова 2012].

Индивидуальные консультации с детьми мигрантов могут быть направлены на усвоение основных социальных и культурных норм, особенностей коммуникации; повышение речевой культуры детей; повышение мотивации к обучению и творчеству; формирование уважительного отношения к многообразию культур и их представителям.

Консультации для родителей-мигрантов направлены на решение проблем школьной дезадаптации, диагностику и коррекцию отклоняющегося поведения, организацию психологической, логопедической, психотерапевтической, юридической помощи, организацию досуга детей, преодоление языкового барьера [Алешина 1999].

Еще одним важным организационно-педагогическим средством адаптации детей мигрантов являются факультативные занятия. Они могут решить основные проблемы детей в соответствии с их познавательными, личностными, психологическими и социокультурными особенностями.

Главной проблемой адаптации детей мигрантов является языковой барьер. Не зная русского языка, дети не могут социализироваться, обучаться и развиваться. Именно поэтому с самого начала обучения важно вводить факультативные занятия по изучению русского языка по следующим направлениям: обогащение, расширение и уточнение словарного запаса; формирование грамматического строя речи; развитие связной диалогической и монологической речи.

При этом первым этапом работы с детьми мигрантов должна быть диагностика уровня владения русским языком. Второй этап – обучение, воспитание и развитие детей мигрантов, а также поддержка их родителей на основе системного подхода. Третий этап – контрольный, направленный на выявление динамики речевого развития и оценку эффективности проведения мероприятий по разработанным направлениям [Интеграция мигрантов... 2008].

Помимо речевой адаптации, факультативные занятия с детьми мигрантов могут быть направлены на изучение культуры новой страны: истории России, основных традиций, правил, норм нового общества, ознакомление с культурным достоянием страны, с произведениями художественной литературы, музыки, живописи и т. д.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что такие организационно-педагогические средства, как внеурочная деятельность, индивидуальные консультации и факультативные занятия, способствуют успешной адаптации детей мигрантов на начальном образовательном уровне.

Литература

1. Александрова, Д. А., Баранова, В. В., Иванюшина, В. А. *Дети и родители – мигранты во взаимодействии с Российской школой* // Вопросы образования. 2012, 1, 176–198.
2. Алешина, Ю. Е. *Индивидуальное и семейное психологическое консультирование*. М., 1999.
3. Безруких, М. М., Ефимова, С. П. *Ребенок идет в школу: Знаете ли вы своего ученика?* М., 2014.
4. Бондаревская, Е. В. *Теория и практика личностно ориентированного образования.* Ростов н/Д, 2000.
5. *Интеграция мигрантов средствами образования* / Ю. А. Горячев и др. М., 2008.
6. Коломинский, Я. Л. *Психология взаимоотношения в малых группах (общие и возрастные особенности)*: учебное пособие. Мн, 2000.
7. Максимова, М. В. Психологические условия школьной адаптации, 1–3 классы: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1994.
8. Основные показатели по миграционной ситуации в Российской Федерации за январь – октябрь 2019 года. URL: https://мвд.рф/Deljatelnost/statistics/migracionnaya/item/19364859/ (17.11.2020).
9. *Социальная психология*: учебное пособие для вузов / ред. А. М. Столяренко. М., 2001.
10. Указ президента РФ «О Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2019–2025 годы» от 31.10.2018 № 622. URL: http://www.kremlin.ru/events/president/news/58986 (01.03.2020).
11. Федеральный закон «О миграционном учете иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации» от 18 июня 2006 г. № 109-ФЗ (ред. от 19.07.2017). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61569/ (дата обращения: 01.03.2020).
12. Шапошникова, Т. Д. *К проблеме адаптации детей из семей мигрантов в современном социокультурном пространстве* // Начальная школа. 2012, 5, 87–91.

References

1. Aleksandrova, D. A., Baranova, V. V., Ivanyushina, V. A. *Deti i roditeli-migranty vo vzaimodeystvii s Rossiyskoy shkoloy* [*Migrant Children and Parents in Cooperation with the Russian School*] // Voprosy obrazovaniya [Education Issues]. 2012, 1, 176–198 (in Russian).
2. Aleshina, Yu. E. *Individual'noe i semeynoe psihologicheskoe konsul'tirovanie* [*Individual and Family Psychological Counseling*]. Moscow, 1999 (in Russian).
3. Bezrukih, M. M., Efimova, S. P. *Rebenok idet v shkolu: Znaete li vy svoego uchenika?* [*A Child Goes to School: Do You Know Your Pupil?*]. Moscow, 2014 (in Russian).
4. Bondarevskaya, E. V. *Teoriya i praktika lichnostno orientirovannogo obrazovaniya* [*Theory and Practice of Personality-oriented Education*]. Rostov-on-Don, 2000 (in Russian).
5. *Integratsiya migrantov sredstvami obrazovaniya* [*Integration of Migrants by Means of Education*] / Yu. A. Goryachev et al. Moscow, 2008 (in Russian).
6. Kolominskiy, Ya. L. *Psihologiya vzaimootnosheniya v malyh gruppah (obshchie i vozrastnye osobennosti)* [*Psychology of Relationships in Small Groups (General and Age Characteristics)*]. Minsk, 2000 (in Russian).
7. Maksimova, M. V. *Psihologicheskie usloviya shkol'noy adaptatsii, 1–3 klassy* [*Psychological Conditions of School Adaptation, Grades 1–3*]. PhD Diss. Moscow, 1994 (in Russian).
8. Key Indicators on the Migration Situation in the Russian Federation for January – October 2019. URL: https://мвд.рф/Deljatelnost/statistics/migracionnaya/item/19364859/ (17.11.2020) (in Russian).
9. *Sotsial'naya psihologiya: uchebnoe posobie dlya vuzov* [*Social Psychology: A Textbook for Universities*] / A. M. Stolyarenko (ed.). Moscow, 2001 (in Russian).

10. Decree of the President of the Russian Federation “On the Concept of the State Migration Policy of the Russian Federation for 2019–2025” of 31.10.2018 No. 622. URL: http://www.kremlin.ru/events/president/news/58986 (01.03.2020) (in Russian).

11. Federal Law No. 109 of June 18, 2006 on Migration Registration of Foreign Citizens and Stateless Persons in the Russian Federation (ed. 19.07.2017). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61569/ (01.03.2020) (in Russian).

12. Shaposhnikova, T. D. *K probleme adaptatsii detey iz semey migrantov v sovremennom sotsiokul'turnom prostranstve* [*On the Problem of Adaptation of Children from Migrant Families in the Modern Socio-Cultural Space*] // Nachal’naya shkola [Elementary School]. 2012, 5, 87–91 (in Russian).

АНАЛИЗ СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПОРТСМЕНОК, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ПЛЯЖНЫМ ВОЛЕЙБОЛОМ, В СОРЕВНОВАТЕЛЬНОМ ПЕРИОДЕ (НА ПРИМЕРЕ СБОРНОЙ КОМАНДЫ ТАТАРСТАНА)

Зизикова Светлана Ивановна
кандидат педагогических наук, доцент
Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма
г. Казань
zizikova@yandex.ru

Някина Наталья Геннадьевна
магистрант 3-го курса
Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма
г. Казань
tusik12345@mail.ru

Аннотация. В данной статье представлен анализ спортивной подготовки высококвалифицированных спортсменок, занимающихся пляжным волейболом в соревновательном периоде. Дано описание теоретико-методологических аспектов спортивной подготовки девушек 19 лет. Даются данные видеоанализа и тестирования спортсменок в соревновательном периоде.

Ключевые слова: спортивная подготовка, высококвалифицированные спортсмены, пляжный волейбол, соревновательный период, функционально-диагностическое тестирование.

ANALYSIS OF SPORTS PREPARATION OF HIGHLY QUALIFIED ATHLETES IN BEACH VOLLEYBALL IN THE COMPETITIVE PERIOD (ON THE EXAMPLE OF THE COLLECTIVE TEAM OF TATARSTAN)

Svetlana Ivanovna Zizikova
PhD (Pedagogical sciences), Associate Professor
Volga State Academy of Physical Culture, Sports and Tourism
Kazan
zizikova@yandex.ru

Natalia Gennad'evna Nyakina
3-year undergraduate student
Volga State Academy of Physical Culture, Sports and Tourism
Kazan
tusik12345@mail.ru

Abstract. This article presents an analysis of the sports training of highly qualified athletes involved in beach volleyball in the competitive period. The description of theoretical and methodological aspects of sports training of 19-year-old girls is given. The data of video analysis and testing of athletes in the competitive period are presented.

Keywords: sports training, highly qualified athletes, beach volleyball, competitive period, functional diagnostic testing.

Актуальность. В программу Олимпийских игр с 1996 года включен пляжный волейбол, приобретающий популярность за счет зрелищности спортивных соревнований. Постоянно расширяется количество как мужских, так и женских команд, увеличивается конкуренция и предъявляются повышенные требования к спортивной подготовке спортсменов. Особенно актуальны вопросы спортивной подготовки в соревновательном периоде, который длится порядка четырех месяцев – с апреля по август.

Однако существует противоречие между необходимостью повышения физической подготовленности спортсменок и недостаточной проработкой вопросов методики физической подготовки в соревновательном периоде.

Цель исследования – анализ и разработка методики подготовки спортсменок, занимающихся пляжным волейболом, с учетом их игрового амплуа и морфофункциональных особенностей, в соревновательном периоде.

Предметом исследования является физическая подготовленность спортсменок, занимающихся пляжным волейболом, в соревновательном периоде.

Физическая подготовка – это педагогический процесс, направленный на воспитание физических качеств и развитие функциональных возможностей, создающих благоприятные условия обеспечения жизнедеятельности человека. Физическая подготовка на этапе высшего спортивного мастерства – это процесс совершенствования двигательных физических качеств, способствующий повышению функциональных возможностей, общей и специальной работоспособности и достижению высоких результатов в выбранном виде спорта.

Для достижения высоких спортивных результатов спортсмену необходимо обладать определенными задатками, которые выражаются в потенциальных возможностях спортсмена. Эти задатки складываются из морфологических, функциональных и психологических признаков, которые следует учитывать при правильной методике и тренировочном режиме с учетом игрового амплуа.

Особенности пляжного волейбола заключается в том, что в составе команды два игрока, которые должны быть универсалами. Игра требует значительных мышечных усилий, и работа мышц носит скоростно-силовой и точностно-координационный характер. Разрешен только один перерыв в каждой партии, помощь тренера запрещена, замен нет, а так как игра проходит на песке в любую погоду, то утомление игроков происходит раньше, чем в классическом волейболе, времени на отдых практически нет, и в день игроки могут сыграть от двух до четырех игр, в зависимости от ранга соревнований.

Двигательные действия заключаются во множестве молниеносных стартов и ускорений, в прыжках вверх на максимальную и оптимальную высоту, большом количестве взрывных ударных движений при длительном, стремительном и почти непрерывном реагировании на изменяющуюся спортивную обстановку, что предъявляет высокие требования к физической подготовленности волейболистов.

В среде высококвалифицированных спортсменов предъявляются высокие требования к максимальным проявлениям физических возможностей, волевых усилий, умений и навыков с учетом многократного вариативного выполнения технических приемов и увеличения игрового времени, как к скоростно-силовой подготовке, так и выносливости.

Современную физическую подготовку следует рассматривать как многоуровневую систему, каждый уровень, которой имеет свою структуру и свои специфические особенности. По мере повышения уровня физической подготовки увеличивается ее сложность и спортивная направленность, самый высокий уровень строиться уже на основе принципов спортивной тренировки с целью увеличения функциональных резервов организма, необходимых для профессиональной деятельности. Одним из важнейших условий осуществления физической подготовки является ее рациональное построение на достаточно длительных отрезках времени [Мааев, Дашаев, Костюков 2014].

Методы и организация исследования. Нами были проанализированы план подготовки в соревновательном периоде спортсменок-волейболисток, входящих в основной состав сборной команды РТ по пляжному волейболу, видеозаписи игр с командами Москвы и Московской области, являющимися основными лидерами и соперниками команды РТ. В тестировании приняли участие волейболистки-пляжницы, участвующие в соревнованиях на этапах России и EEVZA, и второй состав сборной команды, принимающий участие в любительских и коммерческих турнирах по России. Возраст всех спортсменок на момент исследования – 19 лет, рост – 176–185 см, вес – 61–73 кг. Исследование проводилось в соревновательном периоде на площадках для пляжного волейбола.

Организация процесса подготовки в соревновательном периоде осуществляется в соответствии с календарем главных состязаний, остальные соревнования в этот период носят как тренировочный, так и коммерческий характер; специальная подготовка к ним, как правило, не проводится. Такие соревнования являются важными звеньями подготовки к основным соревнованиям.

Этап ранних стартов или развития собственно спортивной формы длится 4–6 микроциклов, в его рамках решаются задачи повышения уровня подготовленности, выхода на пик спортивной формы и совершенствования новых технико-тактических навыков. В конце этого этапа обычно проводится главное отборочное соревнование.

Этап непосредственной подготовки к главному старту, продолжительность которого колеблется в пределах 6–8 недель, состоит из двух микроциклов. Один из них (с большой суммарной нагрузкой) направлен на развитие качеств и способностей, обусловливающих высокий уровень спортивных достижений, другой – на подведение спортсмена к участию в конкретных соревнованиях с учетом специфики спортивной дисциплины, состава участников, организационных, климатических и прочих факторов.

В соревновательном периоде важно правильно выстроить тренировочный процесс. На следующий день после соревнований по пляжному волейболу следует компенсировать серьезную потерю энергии во время турнира. Далее в течение 4 дней есть возможность подготовиться к следующим соревнованиям, правильно спланировав тренировочный процесс [Хромина, Пахомова, Ларионов 2014; Щербаков 2015].

Проведенный анализ видеозаписей игр до начала эксперимента трех сборных команд Татарстана, Москвы и Московской области (г. Одинцово) на чемпионате России по пляжному волейболу в г. Обнинске выявил, что команда сборной Татарстана уступает другим командам в подаче и атаке (таблица 1).

Таблица 1. Анализ видеозапсей игр сборных команд по пляжному волейболу

Команда	Подача		Прием			Атака			Блок		
	все	ошибки	очки	все	ошибки	% позитивного приема	все	ошибки	очки	очки %	
Сборная Татарстана											
1-й игрок	18	4	2	22	-	86 %	35	6	19	54 %	1
2-й игрок	22	3	1	7	-	100 %	12	2	6	50 %	8
Вся команда	40	7	3	29		90 %	47	8	25	53 %	9
Сборная Москвы											
1-й игрок	16	1	-	20	4	45 %	22	5	15	68 %	4
2-й игрок	25	2	1	11	-	55 %	22	-	16	73 %	1
Вся команда	41	3	1	31	4	48 %	44	5	31	70 %	5
Сборная Московской области (г. Одинцово)											
1-й игрок	18	4	1	7	-	71 %	15	1	9	60 %	-
2-й игрок	24	2	6	21	1	81 %	22	1	16	73 %	2
Вся команда	42	6	7	28	1	79 %	37	2	25	68 %	2

Экспериментальная методика была построена на основе анализа видеозаписей игр и направлена на увеличение тренировочной нагрузки в отработке западающих элементов волейболисток. Период педагогического эксперимента длился четыре месяца и включал в себя тренировки два раза в день, кроме понедельника – выходной день. За время эксперимента контрольная группа и экспериментальная группа игроков приняли участие в соревнованиях на первом этапе чемпионата России 2019 г. в г. Архангельск и в Турции, в г. Айдын (соревнования категории «1 звезда»).

Исходя из данных, полученных во время первичного тестирования, экспериментальная методика в соревновательном периоде включала в себя следующие элементы:

– тренировка устойчивости к погодным условиям;

– тренировка с использованием тренажеров;

– разработка оптимального плана тренировочного процесса в соревновательный период;

– восстановительные меры.

Тренировочный мезоцикл продолжался шесть дней в неделю по две тренировки в день, продолжительность каждой тренировки 2 часа – 2 часа 30 минут, за исключением понедельника – это день после соревнований, который направлен на восстановление.

Результаты исследования и их обсуждение. После проведенного эксперимента нами были выявлены улучшения по всем показателям специальной физической подготовленности, а также отмечается улучшение и технической подготовленности, о чем можно судить по результатам анализа видеозаписей игр спортсменок на чемпионате России в г. Архангельск игроки основного состава (А), участвующие на этапах России и EEVZA, заняли 6-е место из 18 команд, а игроки любительской лиги (В) заняли 3-е место из 18 команд. Также в промежутках между чемпионатами России игроки группы В приняли участие в международных соревнованиях по пляжному волейболу в Турции в г. Айдын, категория «1 звезда», где заняла 2-е место из 24 команд.

Анализ видеозаписи игр показал, что у игроков сборной РТ улучшились показатели технической подготовленности:

– 1-й игрок сборной РТ улучшил свои показатели в игре на подаче: ошибки сократились в три раза и эффективность увеличилась в два раза; улучшился процент позитивного приема с 86 до 89 %; в два раза сократились ошибки в атаке, тем самым увеличились очки с 19 до 24.

– 2-й игрок улучшил свои показатели в игре на подаче: увеличились очки с 1 эйса до 6 эйсов; уменьшились ошибки и увеличились очки забитых мячей в атаке с 6 до 8; на блоке возросла эффективность с 8 до 10 блоков.

Таким образом, анализ результатов проведенного эксперимента показывает, что экспериментальная методика, которая применялась в соревновательном периоде высококвалифицированных спортсменок, занимающихся пляжным волейболом, эффективнее традиционной, не учитывающей их особенности. Все технические показатели после эксперимента улучшились: уменьшились ошибки на подаче и улучшились показатели приема, также уменьшились ошибки в атаке, тем самым спортсменки стали зарабатывать больше очков в атаке и улучшили показатели на блоке.

Литература

1. Мааев, Х. К., Дашаев, К. А., Костюков, В. В. *Динамика игровой и технико-тактической подготовленности юниорок при занятиях пляжным волейболом* // Физическая культура, спорт – наука и практика. 2014, 2, 19–23.

2. Хромина, С. И., Пахомова, А. А., Ларионов, А. П. *Организационные особенности формирования команды по пляжному волейболу и физическая подготовленность волейболистов* // Актуальные проблемы научной мысли: сборник статей Международной научно-практической конференции. М., 2014, 163–165.

3. Щербаков, В. И. *Построение тренировочного процесса и соревнований по пляжному волейболу в современных условиях* // Теория и практика – устойчивому развитию агропромышленного комплекса: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ижевск, 2015, 298–301.

References

1. Maaev, Kh. K., Dashaev, K. A., Kostyukov, V. V. *Dinamika igrovoy i tekhniko-takticheskoy podgotovlennosti yuniorok pri zanyatiyah plyazhnym voleybolom* [*Dynamics of Play and Technical-Tactical Readiness of Juniors When Practicing Beach Volleyball*]. Fizicheskaya kul'tura, sport – nauka i praktika [Physical Culture, Sport-Science and Practice]. 2014 2, 19–23 (in Russian).

2. Hromina, S. I., Pahomova, A. A., Larionov, A. P. *Organizatsionnye osobennosti formirovaniya komandy po plyazhnomu voleybolu i fizicheskaya podgotovlennost' voleybolistov* [*Organizational Features of Beach Volleyball Team Formation and Physical Fitness of Volleyball Players*] // Aktual'nye problemy nauchnoy mysli [Actual Problems of Scientific Thought]. Collection of articles of the International Scientific and Practical Conference. Moscow, 2014, 163–165 (in Russian).

3. Shcherbakov, V. I. *Postroenie trenirovochnogo protsessa i sorevnovaniy po plyazhnomu voleybolu v sovremennyh usloviyah* [*Construction of the Training Process and Competitions in Beach Volleyball in Modern Conditions*] // Teoriya i praktika – ustoychivomu razvitiyu agropromyshlennogo kompleksa [Theory and Practice – Sustainable Development of The Agro-Industrial Complex]. Izhevsk, 2015, 298–301 (in Russian).