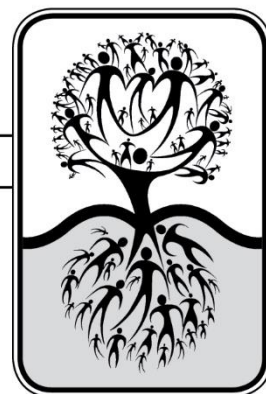


НАУЧНО - ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Живая ПСИХОЛОГИЯ

ISSN 2413 – 6522



Том 10 №4,
2023

Russian Journal
of Humanistic Psychology

- » Журнал издается с 2014 года
- » Издание рекомендовано для публикации результатов научных исследований, согласно паспорту специальностей Высшей аттестационной комиссии (ВАК) при Министерстве науки и высшего образования РФ
- » Входит в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).



РОСТОВ-НА-ДОНУ

Научно-практический рецензируемый журнал ЖИВАЯ ПСИХОЛОГИЯ создан в 2014г., ставит своей целью стать экспертным и информационным центром в области практической психологии в рамках гуманистического подхода. В журнале публикуются материалы различного характера из следующих научных разделов психологии: клиническая психология, спортивная психология, социальная, семейная и прикладная психология, педагогическая психология, медицинская психология, психология труда. Приоритетное внимание в журнале уделяется вопросам психологии развития и исследованиям в области образа жизни человека и его жизненных ориентиров. Рассматриваются методологические вопросы, касающиеся технология построения концепции педагогической деятельности, учебно-воспитательного процесса, его практической концепции, а также методика обучения и воспитания и ее применения в науке.

Основное содержание журнала составляют результаты исследований и аналитические обзоры. В журнале также публикуются дополнительные материалы, включающие в себя анонсы мероприятий, рецензии, письма и подборки практических рекомендаций по применению.

Согласно паспорту Высшей аттестационной комиссии (ВАК) при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации, журнал рекомендован для публикации результатов научных исследований, выполняющихся в рамках подготовки диссертационных работ по следующим специальностям:

- 3.2.5. «Медицинская психология» (медицинские науки);
- 5.3.1. «Общая психология, психология личности, история психологии» (психологические науки);
- 5.3.3. «Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика» (психологические науки);
- 5.3.4. «Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред» (психологические науки);
- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования).

Язык издания: русский, английский.

Количество статей в выпуске: до 25

Периодичность выхода: восемь выпусков в год.

Международный стандартный серийный номер (ISSN): 2413-6522 (печатная версия).

Свидетельство о регистрации: серия ПИ № ФС77-83669 от 05 августа 2022 г.

Учредитель и издатель журнала: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство "Манускрипт" (ОГРН 1226100004679)

Адрес: 344114, РОСТОВСКАЯ ОБЛАСТЬ, Г.О. ГОРОД РОСТОВ-НА-ДОНУ, Г. РОСТОВ-НА-ДОНУ, УЛ БОРЯНА, Д. 20, 24

Сайт издательства: <https://naukavak.ru>, **E-mail:** VAK-info@yandex.ru

**ОБРАЩЕНИЕ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
К АВТОРАМ И ЧИТАТЕЛЯМ НАУЧНОГО ИЗДАНИЯ
«ЖИВАЯ ПСИХОЛОГИЯ»**

Дорогие друзья!

Научная деятельность в наши дни предполагает обязательную вовлеченность ученого в международный информационный обмен, свободную ориентацию в актуальной проблематике избранной предметной области, тщательный выбор медиаплощадки для презентации результатов своей работы.

Научно-практический журнал «Живая психология» относится к разряду качественной научной периодики. Издание выходит в свет с 2014 года, выступая трибуной и одновременно экспертным медиаресурсом как для молодых ученых – представителей вузовских научных школ, так и для независимых исследователей. На страницах журнала традиционно размещаются статьи, раскрывающие отдельные аспекты истории психологии, теории и практики медицинской психологии, психологии личности, акмеологии, инженерной психологии, педагогической психологии и др.

Авторские материалы, представляющие собой оригинальный научный труд исследователя, проходят процедуру предварительного рецензирования и проверки на уникальность. Тщательный отбор редакционной коллегией рукописей, составляющих редакционный портфель журнала, выступают залогом высокого научного уровня журнала. Особый статус журнала «Живая психология» отражен в решении Высшей аттестационной комиссии (ВАК) при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации рекомендовать наше издание для публикации результатов диссертационных исследований по ряду специальностей психологического профиля.

«Живая психология» имеет давние партнерские отношения со многими российскими вузами, научными школами и зарубежными образовательными центрами, что доказывает исключительную эффективность избранного курса редакционной политики, который выражается в формате работы с авторами и способах подачи научной информации.

Мы постоянно совершенствуем наши издательские технологии, стремясь сделать сотрудничество с «Живой психологией» максимально комфортным для научного сообщества.

Надеемся, что усилия, предпринимаемые коллективом нашего издания, будут по достоинству оценены нашими коллегами и благодарной читательской аудиторией.

С Уважением,
главный редактор научно-практического журнала «Живая психология»,
Осипова Алла Анатольевна.

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

ОСИПОВА Алла Анатольевна - доктор психологических наук, профессор кафедры общей и педагогической психологии, Академии психологии и педагогики, Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет»

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

АВАНЕСЯН Грант Михайлович — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Ереванского государственного университета

АГАПОВ Валерий Сергеевич — доктор психологических наук, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

АНИСИМОВ Олег Сергеевич — доктор психологических наук, профессор, Академик Международной академии акмеологических наук, Российской экологической академии, Академии социальных технологий и местного самоуправления, Академии социальных и педагогических наук, Международной академии наук, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

БУТОВ Александр Юрьевич — доктор педагогических наук, Академик Международной академии наук высшей школы

ВОЛКОВ Александр Кузьмич — доктор медицинских наук, профессор, директор Научно-образовательного медико-технологического центра МГТУ им. Н. Э. Баумана

ГИЛЕВ Геннадий Андреевич — доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник физической культуры РФ, почетный работник высшего профессионального образования РФ, Мастер спорта СССР, академик МАНПО, Московский педагогический государственный университет, профессор кафедры Спортивных дисциплин и методики их преподавания

ГОРДЕЕВ Михаил Николаевич — доктор медицинских наук, кандидат психологических наук, профессор, Ректор института психотерапии и клинической психологии

ГУЗНЕНКОВ Владимир Николаевич — доктор педагогических наук, профессор кафедры «Инженерная графика» ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», академик Российской Академии Естествознания

ДЖАНЕРЬЯН Светлана Тиграновна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности и консультативной психологии Академии психологии и педагогики, Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет»

ДЖИГА Надежда Дмитриевна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики экономико-правового факультета «БИП – Институт правоведения», Республика Беларусь

КОЛЕСОВ Владимир Иванович – доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, профессор, Лужский институт (филиал) кафедра гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина. Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, заслуженный деятель науки и образования РАЕ, академик РАЕ, магистр образования

КРУГ Владимир Михайлович – доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник учебно-методического центра «Здоровьесберегающие технологии и профилактика наркомании в молодежной среде» МГТУ им. Н. Э. Баумана

ЛЮБОВ Евгений Борисович – доктор медицинских наук, профессор, заведующий отделом суицидологии Московского научно-исследовательского института психиатрии – филиала Федерального медицинского исследовательского центра психиатрии и наркологии имени В. П. Сербского Министерства здравоохранения Российской Федерации

ПОЛЫНСКАЯ Ирина Николаевна – доктор педагогических наук профессор кафедры изобразительного искусства, доцент, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный университет», Член Международного союза педагогов-художников, член-корреспондент Российской Академии Естествознания

РЮМШИНА Любовь Ивановна – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии и психологии личности Академии психологии и педагогики, Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет»

САМУСЕНКОВ Олег Иосифович – заведующий кафедрой физвоспитания, доктор педагогических наук, профессор, РГХПУ им. С. Г. Строганова, Российский государственный художественно-промышленный университет им. С.Г. Строганова

СВЕЧКАРЁВ Виталий Геннадьевич – доктор педагогических наук, профессор, Майкопский государственный технологический университет

СИНЯГИН Юрий Владимирович – доктор психологических наук, профессор, заместитель директора Высшей школы государственного управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

СИНЯГИНА Наталья Юрьевна – доктор психологических наук, профессор, президент Межрегиональной общественной организации содействия воспитанию «Содружество организаторов воспитательного процесса»

ХАРЧЕНКОВА Людмила Ивановна – доктор психологических наук, профессор, Российский гос. Гидрометеорологический университет

ХАСАНОВ Навруз Баратович – доктор педагогических наук, и.о. профессора кафедры «Организация работы с молодежью и развития русского языка» Кыргызского государственного технического университета имени И. Раззакова

ЧЕРНАЯ Анна Викторовна – доктор психологических наук, зав. кафедрой психологии развития Академии психологии и педагогики, Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет»

ШКУНОВ Владимир Николаевич – Российский историк, востоковед, педагог, Заслуженный учитель Российской Федерации, доктор исторических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской Академии естествознания. Глава муниципального образования «Инзенский район», член Экспертного совета при Правительстве Российской Федерации. Автор более 30 монографий, 5 учебных пособий и 180 статей по актуальным проблемам истории педагогики и образования, сравнительной педагогики

ЮСУПОВ Владислав Викторович - доктор медицинских наук, профессор начальник НИО (медико-психологического сопровождения) НИЦ Военно-медицинской академии им. С.М. Кирова

EDITOR-IN-CHIEF:

OSIPOVA Alla Anatolyevna - Doctor of Psychological Sciences, Professor of the General and Pedagogical Psychology Department, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University

EDITORIAL BOARD:

AVANESYAN Grant Mikhailovich – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the General Psychology Department of Yerevan State University

AGAPOV Valery Sergeevich – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Acmeology and Psychology Department of Professional Activity of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation

ANISIMOV Oleg Sergeevich— Doctor of Psychological Sciences, Professor, Academician of the International Academy of Acmeological Sciences, the Russian Ecological Academy, the Academy of Social Technologies and Local Self-Government, the Academy of Social and Pedagogical Sciences, the International Academy of Sciences, Professor of the Acmeology and Psychology Department of Professional Activity of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation

BUTOV Alexander Yurievich – Doctor of Pedagogical Sciences, Academician of the International Academy of Sciences of Higher Education

VOLKOV Alexander Kuzmich – Doctor of Medical Sciences, Professor, Director of the Scientific and Educational Medical and Technological Center of the Bauman Moscow State Technical University

GILEV Gennady Andreevich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Worker of Physical Culture of the Russian Federation, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Master of USSR Sports, MANPO Academician, Moscow Pedagogical State University, Professor of the Sports Disciplines and Methods of their Teaching Department

GORDEEV Mikhail Nikolaevich – Doctor of Medical Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Rector of the Institute of Psychotherapy and Clinical Psychology

GUZHENKOV Vladimir Nikolaevich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Engineering Graphics Department, Bauman Moscow State Technical University (National Research University), Academician of the Russian Academy of Natural Sciences

Svetlana Tigranovna DZHANERYAN – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Personality Psychology and Counseling Psychology Department of the Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University

DZHIGA Nadezhda Dmitrievna – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of the Faculty of Economics and Law Institute of Jurisprudence, Republic of Belarus

KOLESOV Vladimir Ivanovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Economic Sciences, Professor, Luga Institute (branch) Department of Humanities and Natural Sciences, Leningrad State University named after A.S. Pushkin. Honored Worker of the Higher School of the Russian Federation, Honored Worker of Science and Education of the RAE, Academician of the RAE, Master of Education

KRUG Vladimir Mikhailovich – Doctor of Psychological Sciences, Professor, leading researcher of the educational and methodological center "Health-saving technologies and prevention of drug addiction among young people" of the Bauman Moscow State Technical University

LYUBOV Evgeny Borisovich – Doctor of Medical Sciences, Professor, Head of the Suicidology Department of the Moscow Research Institute of Psychiatry, a branch of the V. P. Serbsky Federal Medical Research Center for Psychiatry and Narcology of the Russian Federation Ministry of Health

POLYNSKAYA Irina Nikolaevna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Fine Arts Department, Associate Professor, Nizhnevartovsk State University, Member of the International Union of Art Teachers, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences

RYUMSHINA Lyubov Ivanovna – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Social Psychology and Personality Psychology Department of the Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University

SAMUSENKOV Oleg Iosifovich – Head of the Physical Education Department, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, S. G. Stroganov Russian State Art and Industrial University named after S.G. Stroganov

SVECHKAREV Vitaly Gennadievich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Maikop State Technological University

SINYAGIN Yuri Vladimirovich – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Deputy Director of the Higher School of Public Administration of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

SINYAGINA Natalia Yuryevna – Doctor of Psychological Sciences, Professor, President of the Interregional Public Organization for the Promotion of Education «Commonwealth of organizers of the educational process»

KHARCHENKOVA Lyudmila Ivanovna – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Russian State University. Hydrometeorological University

HASANOV Navruz Baratovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Acting Professor of the Department "Organization of work with youth and development of the Russian language" of the Kyrgyz State Technical University named after I. Razzakov

CHERNAYA Anna Viktorovna – Doctor of Psychological Sciences, Head of the Developmental Psychology Department of the Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University

SHKUNOV Vladimir Nikolaevich – Russian historian, orientalist, teacher, Honored Teacher of the Russian Federation, Doctor of Historical Sciences, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, corresponding member of the Russian Academy of Natural Sciences. Head of the municipal formation "Inzensky district", member of the Expert Council under the Government of the Russian Federation. Author of more than 30 monographs, 5 textbooks and 180 articles on topical issues of the history of pedagogy and education, comparative pedagogy

YUSUPOV Vladislav Viktorovich - Doctor of Medical Sciences, Professor Head of the Research Institute (medical and Psychological support) SIC of the Military Medical Academy named after S.M.Kirov

СОДЕРЖАНИЕ НОМЕРА

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ)

Липский Дмитрий Леонидович, Гура Михаил Сергеевич, Лучкин Иван Владимирович, Юсупов Владислав Викторович, Ятманов Алексей Николаевич. ПРИМЕНЕНИЕ МАШИННОГО ОБУЧЕНИЯ В МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ИНОСТРАННЫХ ГОСУДАРСТВ 15

Султанова Аклима Накиповна, Дегтярева Валентина Георгиевна, Луговенко Вероника Алексеевна. ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, СТРАДАЮЩИХ ТИКОЗНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ 25

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

Болзан Ника Андреевна. НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПОНЯТИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ» 31

Копанев Андрей Николаевич. ЛИЧНОСТНОЕ ПОЗИЦИОНИРОВАНИЕ КАК ПРОЦЕСС УПРАВЛЕНИЯ ВПЕЧАТЛЕНИЕМ МЕЖДУ ЛЮДЬМИ 39

Левкова Татьяна Валериевна. СЕПАРАЦИЯ ПОДРОСТКОВ ОТ РОДИТЕЛЕЙ: ВОЗМОЖНОСТИ И ТРУДНОСТИ 46

Любачевский Игорь Анатольевич. ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ 53

Наплавкова Мария Александровна. ПОНЯТИЕ ОБРАЗА МИРА ПОДРОСТКОВ С ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ 59

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГНОМИКА (ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

Бубнов Александр Леонидович. СВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОЙ ФРУСТРИРОВАННОСТИ КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА МВД С ПОКАЗАТЕЛЕМ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ 68

Пищик Влада Игоревна, Давер Диана Игоревна. РАБОТНИК ЦЕНЕН, А ЧТО ЦЕННО ДЛЯ РАБОТНИКА ПОКОЛЕНИЯ Y И Z? 76

Цуканов Иван Александрович. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ (СОТРУДНИКОВ) К ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 83

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА
ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД**

Жукова Татьяна Вячеславовна. ДИНАМИКА СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ 92

Ковальчук Дмитрий Федорович. РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ СИТУАТИВНЫХ СМЫСЛОВЫХ УСТАНОВОК ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19 100

Рагулина Марина Владимировна, Ткач Елена Николаевна. ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ИДЕИ В ЗАРУБЕЖНЫХ КОНЦЕПЦИЯХ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ 108

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

Боровицкая Юлия Витальевна. СПЕЦИФИКА ПОНЯТИЯ УСПЕШНОСТИ У ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 118

Го Ханьвэнь. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА 124

Лихачева Ольга Николаевна. К ВОПРОСУ О КОММУНИКАТИВНОМ ЧТЕНИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОМ НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 130

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
(ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ)**

Вэнь Сю, Туравец Наталья Романовна. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВОКАЛЬНО-МУЗЫКАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ ВУЗОВ 136

Дадаева Альбина Исраиловна. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ 141

Тарасова Александра Васильевна. ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ 146

CONTENTS

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

MEDICAL PSYCHOLOGY (MEDICAL SCIENCES)

Lipsky Dmitry Leonidovich, Gura Mikhail Sergeevich, Luchkin Ivan Vladimirovich, Yusupov Vladislav Viktorovich, Yatmanov Aleksey Nikolaevich. APPLICATION OF MACHINE LEARNING IN THE MEDICAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF MILITARY SERVICE SERVICES OF FOREIGN STATES 15

Sultanova Aklima Nakipovna, Degtyareva Valentina Georgievna, Lugovenko Veronika Alekseevna. INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PRIMARY SCHOOL-AGE CHILDREN SUFFERING FROM TIC DISORDERS 25

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

Bolzan Nika Andreevna. SCIENTIFIC APPROACHES TO THE «PSYCHOLOGICAL WELL- BEING» STUDY 31

Kopanev Andrey Nikolaevich. PERSONAL POSITIONING AS A PROCESS OF IMPRESSION MANAGEMENT BETWEEN PEOPLE 39

Levkova Tatyana Valerievna. SEPARATION OF TEENAGERS FROM THEIR PARENTS: OPPORTUNITIES AND DIFFICULTIES 46

Lyubachevsky Igor Anatolievich. THE PHENOMENOLOGY OF UNCERTAINTY TOLERANCE 53

Naplavkova Maria Alexandrovna. THE CONCEPT OF THE IMAGE OF THE WORLD OF ADOLESCENTS WITH EMOTIONAL AND VOLITIONAL DISORDERS AS AN OBJECT OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH 59

LABOR PSYCHOLOGY, ENGINEERING PSYCHOLOGY, COGNITIVE ERGONOMICS

Bubnov Alexander Leonidovich. THE RELATIONSHIP OF SOCIAL FRUSTRATION OF CADETS OF THE DEPARTMENTAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS WITH THE INDEX OF RESILIENCE 68

Pishchik Vlada Igorevna, Daver Diana Igorevna. AN EMPLOYEE IS VALUABLE, AND WHAT IS VALUABLE FOR AN EMPLOYEE OF GENERATION Y AND Z? 76

Tsukanov Ivan Alexandrovich. PSYCHOLOGICAL READINESS OF MILITARY PERSONNEL (EMPLOYEES) TO EXTREME ACTIVITIES 83

**PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY PSYCHODIAGNOSTICS
DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS**

Zhukova Tatyana Vyacheslavovna. DYNAMICS OF STRUCTURAL AND FUNCTIONAL ORGANIZATION OF LEARNING ACTIVITIES OF MODERN STUDENTS 92

Kovalchuk Dmitry Fedorovich. DEVELOPMENT AND APPROBATION OF A METHODOLOGY FOR STUDYING SITUATIONAL SENSITIVE ATTITUDES OF A PERSON IN THE PERIOD OF THE COVID-19 PANDEMIC 100

Ragulina Marina Vladimirovna, Tkach Elena Nikolaevna. EXISTENTIAL IDEAS IN FOREIGN STRESS RESISTANCE CONCEPTS 108

PEDAGOGICAL SCIENCES

**GENERAL PEDAGOGY,
HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION**

Borovitskaya Julia Vitalievna. THE SPECIFICS OF THE CONCEPT OF SUCCESS AMONG ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF MASTERING ADDITIONAL EDUCATION PROGRAMS 118

Guo Hanwen. PSYCHOLOGICAL ASPECT PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER 124

Likhacheva Olga Nikolaevna. TO THE QUESTION OF COMMUNICATIVE READING AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN A MODERN NON-LINGUISTIC UNIVERSITY 130

**THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND UPBRINGING
(BY REGION AND LEVEL OF EDUCATION)**

Wen Xiu, Natalia Romanovna Turavets. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF VOCAL AND MUSICAL SKILLS IN STUDENTS OF MUSIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS 136

Dadaeva Albina Israilovna. FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SCHOOLCHILDREN 141

Tarasova Alexandra Vasilyevna. PROBLEMS OF APPLYING AN INTERDISCIPLINARY APPROACH IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF A FUTURE TEACHER IN THE NATIONAL HIGHER SCHOOL 146

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ)

УДК 159.9

DOI 10.58551/24136522_2023_10_4_15

ПРИМЕНЕНИЕ МАШИННОГО ОБУЧЕНИЯ В МЕДИКО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ИНОСТРАННЫХ ГОСУДАРСТВ

Липский Дмитрий Леонидович

Студент Санкт-Петербургского государственного
педиатрического медицинского университета

E-mail: dimalips@mail.ru

Гура Михаил Сергеевич

Офицер лечебно-профилактического отдела военно-медицинского управления
Южного военного округа

E-mail: freer_2.0@bk.ru

Лучкин Иван Владимирович

Начальник медицинской службы в/ч 88050, г. Гаджиево, Мурманская обл.

E-mail: ivan.Lu4kin@mail.ru

Юсупов Владислав Викторович

Доктор медицинских наук профессор, начальник научно-исследовательского
отдела Военно-медицинской академии им. С.М. Кирова

E-mail: elizavetayusupova@mail.ru

Ятманов Алексей Николаевич

Кандидат медицинских наук младший научный сотрудник
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия»

E-mail: yan20220@mail.ru

Статья посвящена изучению возможности применения машинного обучения в медико-психологическом сопровождении военнослужащих иностранных государств. Машинное обучение является ветвью искусственного интеллекта. Проведен анализ литературы в базе цитирования PubMed. Выполнялись запросы по ключевым словам: «искусственный интеллект, военнослужащий» и «машинное обучение, военнослужащий» в различных вариантах написания. Из 291 статей отобрано 47, соответствующих тематике медико-психологического сопровождения военнослужащих. В эффективном проведении медико-психологического сопровождения военнослужащих, преимущественно связанного с боевым применением войск, в большей степени заинтересованы военные ведомства США, Дании и Великобритании. Наиболее стабильно учеными применяется методы логистической регрессии, нейронные сети и дерево решений. На данный момент больший интерес у исследователей вызывает применение метода случайного леса, нейронных сетей и ансамблевых методов. Технологи машинного обучения применяются на различных по численности группах обследованных: от 145 до 975057 человек, при расчетах опираются на совокупность

предикторов, обладают высокой прогностической способностью, позволяют проводить мероприятия медико-психологического сопровождения и отбора групп риска с высокой эффективностью. Тем не менее, возникает опасность стигматизации определенных групп людей, особенно в случае ложноположительного отнесения человека в группу риска.

Ключевые слова: машинное обучение, военнослужащий, медико-психологическое сопровождение.

APPLICATION OF MACHINE LEARNING IN THE MEDICAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF MILITARY SERVICE SERVICES OF FOREIGN STATES

Lipsky Dmitry Leonidovich

Student of St. Petersburg State Pediatric Medical University

E-mail: dimalips@mail.ru

Gura Mikhail Sergeevich

Officer of the medical and preventive department of the military medical department of the Southern Military District

E-mail: freer_2.o@bk.ru

Luchkin Ivan Vladimirovich

Head of Medical Service, military unit 88050, Saint-Petersburg

E-mail: ivan.Lu4kin@mail.ru

Yusupov Vladislav Viktorovich

Doctor of Medical Sciences Professor, Head of the Research Department of the Military Medical Academy. SM. Kirov

E-mail: elizavetayusupova@mail.ru

Yatmanov Aleksey Nikolaevich

Candidate of Medical Sciences Junior Researcher of the Military Educational and Scientific Center of the Navy "Naval Academy"

E-mail: yan20220@mail.ru

The article is devoted to the study of the application of machine learning in the medical and psychological support of military personnel of foreign states. Machine learning is a branch of artificial intelligence. The literature was analyzed in the PubMed citation database. Queries were performed on the keywords: "artificial intelligence, military" and "machine learning, military" in various spellings. Of the 291 articles, 47 were selected, corresponding to the topics of medical and psychological support for military personnel. The military departments of the United States, Denmark and Great Britain are more interested in the effective conduct of medical and psychological support for military personnel, mainly related to the combat use of troops. Most consistently, scientists use logistic regression methods, neural networks and decision trees. At the moment, researchers are more interested in the use of the random forest method, neural networks and ensemble methods. Machine learning technologies are used on different groups of examined people: from 145 to 975057 people, they are based on a set of predictors in calculations, have a high predictive ability, and allow carrying out medical and psychological support activities and selecting risk groups with high efficiency. However, there is a risk of stigmatization of certain groups of people, especially in the case of a false positive assignment of a person to a risk group.

Keywords: *machine learning, serviceman, medical and psychological support.*

Область искусственного интеллекта (ИИ) направлена на понимание и разработку компьютерных систем, способных выполнять задачи, которые обычно требуют человеческого интеллекта [3]. Наиболее распространенным методом классификации ИИ является разделение его на сильный и узко направленный [9, 10]. Сильный ИИ относится к универсальному алгоритму обучения и действия в любой области. Это интеллект, по крайней мере, человеческого уровня, способный выполнять когнитивные задачи в различных областях и контекстах, на которые способен обычный человек. Сюда входят такие задачи, как понимание контекста и осмысление окружающей среды, склонность к рассуждению, проявление каких-то творческих способностей. К узко направленному ИИ относятся алгоритмы, которые выполняют задачи в определенных границах, в определенной предметной области [5]. Алгоритм – это последовательность инструкций, выполняемых для преобразования входных данных в выходные [4, 6]. Это могут быть единичные задачи, такие как распознавание патологических клеток в мазке крови, перевод языков, или определение вероятности наступления какого-либо события, например девиантного поведения, психического заболевания, выбор способа решения или тактики лечения и др. [2, 7, 8]. Для решения поставленных задач применяется технология машинного обучения (МО) [1]. МО определяется как способность машины учиться на основе набора обучающих данных и знаний, для определения прогноза классификации или наступления события на основе теории статистики с построением математических моделей [11].

Цель работы: изучить применение машинного обучения в медико-психологическом сопровождении военнослужащих иностранных государств.

Материалы и методы исследования. Проведен анализ литературы в базе цитирования PubMed. Выполнялись запросы по ключевым словам: «искусственный интеллект, военнослужащий» и «машинное обучение, военнослужащий» в различных вариантах написания. Из 291 статей отобрано 47, соответствующих тематике медико-психологического сопровождения военнослужащих.

Статистическая обработка проводилась с применением пакета программ IBM SPSS Statistics 26,0 и Microsoft Office Excel 2007. Рассчитывались частоты наблюдений, строились таблицы сопряженности, определялись полиномиальные тренды второй степени.

Результаты и их обсуждение.

Количество публикаций на тему медико-психологического сопровождения военнослужащих с применением технологии машинного обучения имеет тенденцию к увеличению ($R^2=0,54$), указывая на растущий интерес исследователей к данной проблеме (рис. 1).



Рисунок 1 - Количество публикаций по годам

Примечание: за 6 месяцев 2023 г. проиндексировано 4 статьи, для приближения расчетов к истинному положению дел, количество увеличено в 2 раза

Наибольшее число публикаций – 61% посвящено военнослужащим США, затем Дании – 14% и Великобритании – 7%, Украины, Китая и Польши – по 4%, Италии и Голландии – по 3% (рис. 2).

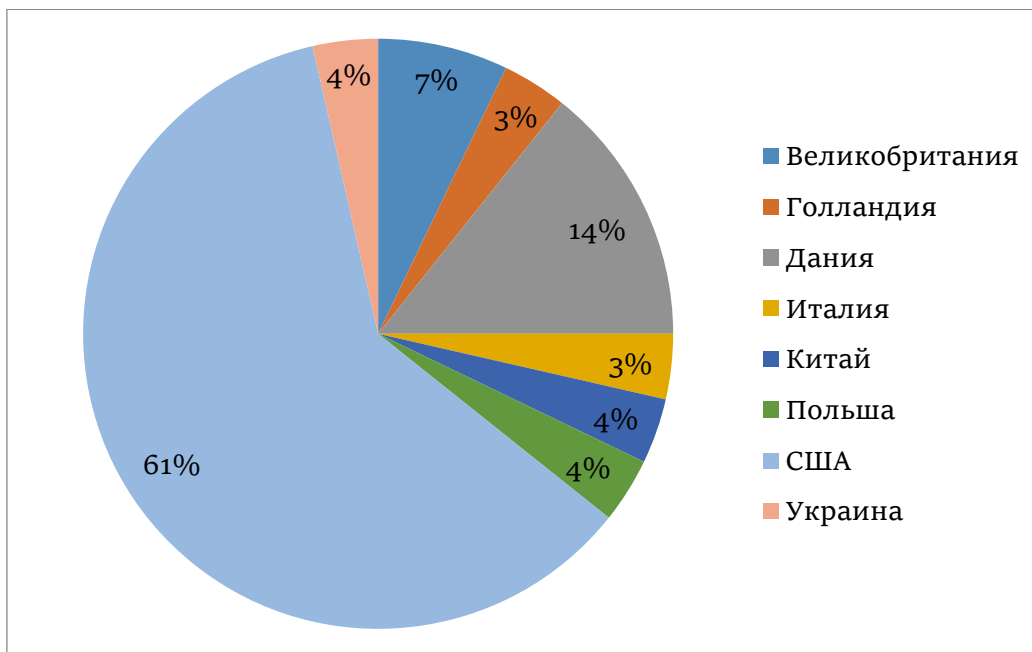


Рисунок 2 - Количество публикаций, изучающих медико-психологическое сопровождение военнослужащих различных стран

Сопровождению повседневной деятельности военнослужащих посвящено 43% публикаций. Более половины (57%) изучают человека в свете боевого применения: в 16% на этапе перед участием, в 14% во время участия и 27% после участия в боевых действиях.

При этом отмечается восходящий тренд изучения военнослужащих как в повседневной деятельности ($y = -0,019x^2 + 0,410x + 0,448$; $R^2 = 0,361$), так и более значимое до участия ($y = 0,196x^2 - 0,917x + 1,9$; $R^2 = 0,695$), во время ($y = -0,071x^2 + 0,728x + 0,2$; $R^2 = 0,809$) и после участия в боевых действиях ($y = 0,089x^2 - 0,410x + 1,446$; $R^2 = 0,881$).

Основная часть публикаций посвящены изучению военнослужащих (75%), 21% – военнослужащих после увольнения со службы, 4% – призывников.

В публикациях отмечается применение машинного обучения с применением нескольких приемов. Наиболее часто встречается использование метода случайного леса – 14 раз (29,8%), в 11 публикациях (23,4%) – логистическая регрессия, в 9 (19,1%) – нейронные сети и дерево решений, в 6 (12,7%) – модели Кокса, в 5 (10,6%) ансамблевые методы, в 3 (6,4%) – линейная регрессия и регрессия опорных векторов, в 2 (4,3%) – Байесовский анализ.

Распределение методов машинного обучения по годам представлен в таблице 1.

Таблица 1

Распределение методов машинного обучения по годам

	1998	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Линейная регрессия				1	1				1		
Логистическая регрессия			1	1	3	1	1	3	1		
Модели Кокса		1		1		2				2	
Дерево решений			1		1		1	3	3		
Нейронные сети	1		1					3	1	1	2
Байесовский анализ					1			1			
Метод случайного леса				1	2			6	4		
Ансамблевый метод								4			1
Регрессия опорных векторов					1			2			

При анализе количества лет применения методов машинного обучения, можно сделать вывод, что наиболее стабильно учеными применяется методы логистической регрессии, нейронные сети и дерево решений.

По применению методов машинного обучения за последние 3 года, можно сделать вывод, что больший интерес у исследователей на данный момент вызывает применение метода случайного леса, нейронных сетей и ансамблевых методов.

По содержанию публикаций 12 (25,5%) относятся к изучению посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), 10 (21,3%) – суицида, 7 (14,9%) психическому здоровью, 4 (8,6%) различным психическим расстройствам, из которых 2 (4,3%) посвящены депрессии, по 1 (2,1%) биполярному расстройству и тревожности, 4 (8,6%) – наркомании, из которых 2 (4,3%) посвящены опийной наркомании и по 1 (2,1%) – героина и марихуаны, 3 (6,4%) – стрессу, по 2 (4,3%) – сексуальной травме, бессоннице и делинквентному поведению, 1 (2,1%) – бездомности. Распределение публикаций по содержанию по годам представлены в таблице 2.

Распределение публикаций по содержанию по годам

	1998	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Психическое здоровье						2	1	1	1		2
ПТСР		1	1			1	4	1	3		1
Суицид			1		2		1	5	1		
Тревожность								1			
Бессонница									1		1
Сексуальная травма				1				1			
МДП							1	1	1		
Наркомания	1							1	1	1	
Стресс			1	1						1	
Преступления				1	1						
Бездомность										1	

При анализе распределения публикаций по содержанию по годам, можно сделать вывод, что стабильными и актуальными темами изучения являются ПТСР, суицид и психическое здоровье.

Рассмотрим некоторые публикации, изучающие ПТСР.

Изучались биомаркеры крови как предикторы клинических проявлений посттравматического стрессового расстройства у ветеранов через 6-10 лет после травмы на основе метода случайного леса 74 случаев ПТСР и 71 здоровых людей в контроле (Siegel CE, Laska EM, Lin Z, и др, 2021).

В другом исследовании, военнослужащие во время командировки на Ближний Восток (n = 12566) в период с 2001 по 2009 год заполняли опросники симптомов состояния здоровья и ПТСР. Методика машинного обучения, основанная на логистической регрессии показала, что посттравматическое стрессовое расстройство тесно связано с симптомами соматического здоровья (Graham K, Dipnall J, Van Hooff M, и др., 2019).

На основе многоаспектного обследования солдат (N = 473) до отправки в Афганистан, на основе метода случайного леса и регрессии опорных векторов (точность прогноза 78% и 88% соответственно) получены предикторы для прогноза посттравматического стрессового расстройства после развертывания. Предикторами являлись: качество сна до командировки, тревога, депрессия, устойчивое внимание и когнитивная гибкость, биомаркеры крови: иммунные, воспалительные и маркеры функции печени (Schultebrasucks K, Qian M, Abu-Amara D, и др., 2021).

Анализировались данные, регулярно собираемые через 6-8 месяцев после возвращения из командировки в Афганистан в 2009, 2010 и 2013 гг. датских солдат (n = 871). Модель случайного леса обеспечила высокую точность прогноза ПТСР через 2,5 и 6,5 лет после развертывания (77% и 78% соответственно). Предикторами ПТСР являются: воинское звание, симптомы гипервозбуждения и общий уровень симптомов посттравматического стрессового расстройства (Karstoft KI, Tsamardinos I, Eskelund K, и др., 2020).

За 1-2 месяца до командировки в Афганистан с 2012 г. по 2014 г., и через 3 и 9 месяцев после возвращения проводилось обследование 4771 солдат армии США. 746 участников (15,4%) соответствовали критериям посттравматического стресса. С применением ассамблевого метода машинного обучения получены предикторы ПТСР: стрессовые переживания, употребление психоактивных веществ, уровень здоровья, травмы в анамнезе, раздражительность или гнев, эмоциональные проблемы, высокая

тревожность, лечение у психиатра, нарушение внимания, отягощенный анамнез (Papini S, Norman SB, Campbell-Sills L и др., 2023).

Обследовано 1094 операторов дронов. 10,72% операторов сообщили о том, что испытывают сильный стресс, а 1,57% сообщили о высоком уровне симптоматики посттравматического стрессового расстройства. Основные факторы стресса у операторов дронов операционные: низкая укомплектованность персоналом, дополнительные обязанности, сменная работа и долгий рабочий день (Chappelle WL, McDonald KD, Prince L, 2014).

Изучение суицидов отражено в следующих работах.

Проводилось изучение гендерных ассоциаций между факторами, предшествующими развертыванию, и военными факторами, травмирующим опытом развертывания, а также психопатологией и суицидальными мыслями в национальной выборке ветеранов военных конфликтов в Ираке и Афганистане (n = 2244) с применением дерева решений и метода случайного леса. У мужчин предикторами суицидальных мыслей являются депрессия, ПТСР и соматические жалобы. У женщин: сексуальные домогательства во время службы, ПТСР и депрессия. Точность классификации составляла у мужчин 0,91, женщин – 0,92 (Gradus JL, King MW, Galatzer-Levy I., 2017).

Риск самоубийства повышен среди военнослужащих, недавно перешедших на гражданскую жизнь. Ансамблевая модель машинного обучения с использованием предикторов, доступных до ухода с действительной службы, была разработана на 70% обучающей выборке и проверена на 30% тестовой выборке. 12-месячная самооценка распространенности суицидального поведения составила 1,0% (Stanley IH, Chu C, Gildea SM, 2022).

Построены модели прогноза суицидального поведения солдат с использованием методов логистической регрессии и ансамблевого машинного обучения на основе обследования перед отправкой в Афганистан в 2011-2012 гг.. Значимыми факторами суицидального риска являются: черепно-мозговая травма в анамнезе, 9 и более обращений за психиатрической помощью в течение 12 месяцев до командировки, молодой возраст, разведенная женщина, плохие семейные отношения (Zuromski KL, Bernecker SL, Chu C, 2020).

С 1 января 2004 г. по 31 декабря 2009 г. было госпитализировано 53769 военнослужащих, находящихся на действительной службе, с психиатрическими диагнозами. С использованием метода логистической регрессии разработана модель прогноза суицида в течение 12 месяцев после выписки из госпиталя. Шестьдесят восемь солдат покончили жизнь самоубийством в течение 12 месяцев после выписки из госпиталя (12,0% всех самоубийств в армии США), что эквивалентно 263,9 самоубийств на 100 000 человеко-лет по сравнению с 18,5 самоубийствами на 100 000 человеко-лет во всей армии США. Предикторы суицида включали социально-демографические факторы (мужской пол [отношение шансов (ОШ), 7,9; 95% ДИ, 1,9–32,6] и поздний возраст призыва [ОШ, 1,9; 95% ДИ, 1,0–3,5]), уголовные преступления [ОШ, 2,2; 95% ДИ, 1,2–4,0], владение оружием [ОШ, 5,6; 95% ДИ, 1,7–18,3]), суицидальные наклонности в анамнезе [ОШ, 2,9; 95% ДИ, 1,7–4,9], предшествующее психиатрическое стационарное или амбулаторное лечение [ОШ, 1,3; 95% ДИ, 1,1–1,7], расстройства, диагностированные во время госпитализации (например, неаффективный психоз [ОШ, 2,9; 95% ДИ, 1,2–7,0]) (Kessler RC, Warner CH, Ivany C, и др., 2015).

Работы, рассматривающие психическое здоровье военнослужащих.

Проведен опрос и сбор данных 7081 солдат перед развертыванием и через один, три и девять месяцев после. Использовано ансамблевое машинное обучение. Лучшие модели машинного обучения были разработаны для прогноза большой депрессии (0,88), суицидальных наклонностей (0,86) и генерализованного тревожного расстройства (0,85). Примерно 40% этих исходов произошли среди 5% солдат с самым высоким прогнозируемым риском (Rosellini AJ, Stein MB, Benedek DM, и др. 2018).

С целью прогноза психического здоровья после участия в боевых действиях проведено исследование данных всех датских военнослужащих, которые были отправлены в зоны боевых действий в первый ($n = 27594$), второй ($n = 11083$) и третий ($n = 5161$) раз в период с 1992 по 2013 год с применением нейронной сети. Модели, основанные только на данных обследования солдат до развертывания, имели более низкую точность (AUC в диапазоне от 0,61 (третье развертывание) до 0,67 (первое развертывание)), по сравнению с моделями, включающими данные до и после развертывания (AUC в диапазоне от 0,70 (третье развертывание) до 0,74 (AUC) первое развертывание)). Предикторами нарушения психического здоровья являются возраст на момент развертывания, кратность развертывания и физические травмы в анамнезе, риск развертывания, а также появление симптомов после развертывания (Karstoft KI, Eskelund K, Gradus JL, 2023). Из 27594 испытуемых 2175 (8%) имели обращения за психиатрической помощью в течение 6,5 лет после возвращения домой. Обнаружено, что ряд факторов, предшествовавших развертыванию, позволяет прогнозировать психические проблемы после развертывания (Eskelund K, Gradus JL, Andersen SB, Karstoft KI, 2021).

Для изучения послевоенного благополучия обследовано 7150 ветеранов в США, недавно покинувших военную службу, с применением метода случайного леса. Ветераны, у которых отмечались низкий уровень депрессии, высокий уровень социальной поддержки и высокая психологическая устойчивость, с большей вероятностью сообщали о хорошем самочувствии через год после увольнения (Vogt D, King MW, Borowski S, 2021).

При проведении опроса 21790 молодых солдат регулярной армии США, с применением анализ выживаемости выявлены предикторы риска психического здоровья: серьезное физическое насилие и совершение сексуального насилия среди мужчин и виктимизация сексуального насилия среди женщин (Bernecker SL, Rosellini AJ, Nock MK, 2018).

При анализе данных 2576 человек в Великобритании: 1288 гражданских лиц и 1288 ветеранов, которые совпадали по возрасту и полу выявлено, что депрессивное расстройство было наиболее распространенным в обеих группах выборки (26,2% ветеранов, 15,5% гражданских лиц). Ветераны, обращающиеся за лечением в связи с психическими расстройствами, значительно чаще имели диагнозы тревожных, депрессивных, психотических, личностных и стрессовых расстройств, но реже имели наркотическую зависимость, чем гражданские лица (Williamson C, Palmer L, Leightley D, 2023).

Другим аспектам медико-психологического сопровождении посвящены следующие статьи.

При обследовании военнослужащих с героиновой зависимостью, с социальными и психическими проблемами и группы здоровых, всего 170 человек, с применением искусственной нейронной сети выявлена высокая прогностическая способность модели (более 90%) относить людей к указанным группам в обучающих и экспериментальных выборках (Speri L, Schilirò G, Bezzetto A, 1998).

Обследовано 10919 военнослужащих, перенесших операцию по реконструкции передней крестообразной связки. Отслеживалось получение опиоидных обезболивающих после операции. Использовались логистическая регрессия, случайный лес, байесовская и ансамблевый анализ для оценки прогноза риска длительного употребления опиоидов. Наиболее высокую точность прогноза получена при использовании ансамблевого метода – 77% (Anderson AB, Grazal CF, Balazs GC, и др. 2020).

Проведено исследование по прогнозу употребления марихуаны с использованием личностных характеристик обследованных. Логистическая регрессия имела более низкую прогностическую способность – 80%, но определяла предикторы: молодой возраст, низкий уровень образования, стремление к острым ощущениям и

открытость для нового опыта. Прогностическая способность нейронной сети составила 87% (Zoboroski L, Wagner T, Langhals B., 2021).

Проведен анализ данных всех 975057 солдат армии США, проходивших службу в 2004-2009 гг., среди которых 25966 мужчин и 2728 женщин совершили незначительные насильственные преступления (нападение на человека, шантаж-вымогательство-запугивание, хулиганство, домогательство), 5771 совершили серьезное преступление (убийство, похищение человека, поджог при отягчающих обстоятельствах, нападение при отягчающих обстоятельствах, грабеж). Применен метод логистической регрессии и метод случайного леса. Предикторами моделей являлись: неблагополучное социально-экономическое положение, молодой возраст, низкий уровень образования, ранний этап карьеры, совершение преступлений до службы и амбулаторное лечение различных эмоциональных проблем и проблем, связанных с употреблением психоактивных веществ. Точность прогноза составила 79% для легких преступлений, 77% – для тяжелых (Rosellini AJ, Monahan J, Street AE, и др. 2016, 2017).

Из 1000 новобранцев-китайцев мужского пола, 223 сообщили о состоянии депрессии, а 777 – нет. Методами машинного обучения, для прогноза наличия или отсутствия депрессии, были нейронная сеть (NN), регрессия опорных векторов (SVM) и дерево решений (DT). Самая высокая чувствительность наблюдалась для DT (94,1%), затем следуют SVM (93,4%) и NN (93,1%). Самая высокая специфичность наблюдалась для NN (60,0%), за ней следовали SVM (58,8%) и DT (43,3%). Площадь под кривой (AUC) SVM была наибольшей (0,862) по сравнению с NN (0,860) и DT (0,734). Ошибка прогнозирования регрессии и волатильность ошибки SVM были наименьшими. Таким образом, SVM имеет наименьшую ошибку прогноза и изменчивость ошибки, а также наибольшую AUC по сравнению с NN и DT для оценки наличия или отсутствия депрессии у китайских новобранцев (Zhao M, Feng Z., 2020).

Из представленных публикаций следует, что технологи машинного обучения применяются на различных по численности группах обследованных: от 145 до 975057 человек, при расчетах опираются на совокупность предикторов, как правило, обладают высокой прогностической способностью, позволяют проводить мероприятия медико-психологического сопровождения и отбора групп риска с высокой эффективностью. Тем не менее, возникает опасность стигматизации определенных групп людей, особенно в случае ложно-положительного отнесения человека в группу риска.

Выводы

1. В эффективном проведении медико-психологического сопровождения военнослужащих, преимущественно связанного с боевым применением войск, в большей степени заинтересованы военные ведомства США, Дании и Великобритании.

2. Наиболее стабильно учеными применяется методы логистической регрессии, нейронные сети и дерево решений. На данный момент большой интерес у исследователей вызывает применение метода случайного леса, нейронных сетей и ансамблевых методов.

3. Технологи машинного обучения применяются на различных по численности группах обследованных: от 145 до 975057 человек, при расчетах опираются на совокупность предикторов, обладают высокой прогностической способностью, позволяют проводить мероприятия медико-психологического сопровождения и отбора групп риска с высокой эффективностью. Тем не менее, возникает опасность стигматизации определенных групп людей, особенно в случае ложноположительного отнесения человека в группу риска.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безкицкий Э.Н., Николаенко И.О., Загаров Е.С., Тягнерев А.Т., Линченко С.Н., Жмакин И.А., Чеботов С.А. Автоматизированный контроль процесса адаптации

- к учебно-образовательной деятельности у курсантов-моряков // Морская медицина. – 2020. – Т. 6. № 1. – С. 74-81.
2. Борисов Д.Н., Колузов А.В., Сережкин И.А. Возможности развития искусственного интеллекта и больших данных в области здоровья военнослужащих // Состояние и перспективы развития современной науки по направлению «АСУ, информационно-телекоммуникационные системы». Военный инновационный технополис "ЭРА". Анапа. – 2020. – С. 177-183.
 3. Клусов И.Д., Яровикова О.В., Баранцев А.В. Интеграция технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс // Технологии. Инновации. Связь. Санкт-Петербург. – 2022. – С. 42-46.
 4. Корзунин В.А., Церфус Д.Н. Актуальные вопросы психофизиологического сопровождения адаптации обучающихся к условиям образовательной среды в вузах силовых ведомств // Проблемы управления рисками в техносфере. – 2015. – № 3 (35). – С. 149-156.
 5. Мясников А.А., Зверев Д.П. Перспективы развития водолазной медицины в Вооруженных Силах Российской Федерации // 3-й азиатско-тихоокеанский конгресс по военной медицине. Материалы конгресса. – 2016. – С. 42.
 6. Осипова А.А., Марголис О.В., Лысенко Н.Н. Актуальные проблемы цифровизации образования в современном обществе // Национальное здоровье. – 2021. – № 4. – С. 213-218.
 7. Осипова А.А., Тюрбеева Д.С. Психологические особенности совладающего поведения военнослужащих // Живая психология. – 2023. – Т. 10. № 1 (41). – С. 15-23.
 8. Савченков Д.К. Обоснование хирургической тактики при опухолях гепатопанкреатодуоденальной зоны у пациентов старшей возрастной группы. Автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Санкт-Петербург. – 2016. – 22 с.
 9. Холматова К.К., Харькова О.А., Горбатова М.А., Гржибовский А.М. Гибридные исследования в медицине и здравоохранении // Морская медицина. – 2022. – Т. 8. № 3. – С. 105-117.
 10. Челозерцев Д.А. Искусственный интеллект: перспективы данного направления или угроза будущему поколению // Вестник развития науки и образования. 2018. № 9. С. 54-58.
 11. Щукина Н.А. Формирование внешнего критерия для машинного обучения на основе медико-биологических данных // Машинное обучение в исследованиях медико-биологических и социально-экономических данных. Санкт-Петербург. – 2020. – С. 236-282.

УДК 159

DOI 10.58551/24136522_2023_10_4_25

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, СТРАДАЮЩИХ ТИКОЗНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ

Султанова Аклима Накиповна

Доктор медицинских наук, профессор кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии,

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет»

E-mail: sultanova.aklima@yandex.ru

Дегтярева Валентина Георгиевна

Кандидат медицинских наук, директор медицинского центра «Синеглазка»

E-mail: vd@sineglazka.com

Луговенко Вероника Алексеевна

Аспирантка кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии

и клинической психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет»

E-mail: psy_loo@mail.ru

В данной статье выполнен анализ профилей личности детей, страдающих тикозными расстройствами в сравнении с условно здоровыми детьми. В исследовании приняли участие 150 детей младшего школьного возраста, разделенных на две группы: дети с тикозными расстройствами, из них 46 мальчиков и 30 девочек и условно здоровые дети (не имеющие неврологического диагноза), где 40 мальчиков и 34 девочки. Гендерное распределение детей соответствует литературным данным о преобладании различных форм тикозных расстройств у мальчиков по сравнению с девочками. Общей направленностью статьи стало рассмотрение интеллектуальной и эмоциональной сферы, а также познавательной направленности представителей обеих групп. Выполнен анализ, характеризующий уровень общительности, вербального интеллекта, уверенности в себе, склонности к самоутверждению, ответственности, социальной смелости, самоконтроля и нервного напряжения. Итогом статьи стало заключение о том, что детям с тикозными расстройствами (ТР) весомой поддержкой в преодолении имеющихся трудностей выступает одобрение со стороны семьи, проявленная в любви, понимании и принятии решений ребенка.

Ключевые слова: тикозные расстройства, личностные особенности, интровертированность, тревожность, социальная смелость, нетипичное поведение, соматизация тревоги, младший школьный возраст.

INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PRIMARY SCHOOL-AGE CHILDREN SUFFERING FROM TIC DISORDERS

Sultanova Aklima Nakipovna

Doctor of Medical Sciences, Professor of the Department of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy and Clinical Psychology, Novosibirsk State Medical University

E-mail: sultanova.aklima@yandex.ru

Degtyareva Valentina Georgievna

Candidate of Medical Sciences, Director of the Sineglazka Medical Center

E-mail: vd@sineglazka.com

Lugovenko Veronika Alekseevna

Postgraduate student of the Department of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy and Clinical Psychology of the Novosibirsk State Medical University

E-mail: psy_loo@mail.ru

This article analyzes the personality profiles of children suffering from tic disorders in comparison with conditionally healthy children. The study involved 150 children of primary school age, divided into two groups: children with tic disorders, 46 of them boys and 30 girls, and conditionally healthy children (who do not have a neurological diagnosis), where 40 boys and 34 girls. The gender distribution of children corresponds to the literature data on the prevalence of various forms of tic disorders in boys compared with girls. The general focus of the article was the consideration of the intellectual and emotional sphere, as well as the cognitive orientation of representatives of both groups. The analysis characterizing the level of sociability, verbal intelligence, self-confidence, propensity for self-affirmation, responsibility, social courage, self-control and nervous tension is carried out. The result of the article was the conclusion that the approval of the family, manifested in love, understanding and decision-making of the child, is a significant support for children with TR in overcoming existing difficulties.

Keywords: *tic disorders, personality traits, introversion, anxiety, social courage, atypical behavior, somatization of anxiety, primary school age.*

Актуальность. Дети младшего школьного возраста нуждаются в определенном объекте привязанности и постоянном проявлении любви к себе, которым зачастую является кто-то из родителей; в ситуациях непринятия и ощущения отчужденности, дети нередко ощущают свою неполноценность. Эмоциональное отвержение родителями формирует в них отчужденность к окружающим, тревогу и неуверенность в собственных силах [3,с.74]. Отсутствие эмоционально теплых, непосредственных отношений с родителями у детей с ТР или конфликтные отношения с ними существенным образом влияют на увеличение страхов, прежде всего в сфере межличностных отношений.

Для детей с ТР характерна избирательная чувствительность к некоторым сторонам жизни (чаще гиперболизированное понимание), вытекающие из их анамнеза; склонность к внутренней переработке и накоплению отрицательных переживаний, что усиливается склонностью к рефлексии.

По результатам клинической беседы с родителями, на первый план выступают такие характеристики эмоционального статуса, как: «все переживания держит в себе», «не склонен делиться своими огорчениями», «если расплачется или обидится, то не

сразу, а потом». Важно отметить, что интровертированность «неистинная», характеризуется повышенным уровнем одиночества, желанием завести друзей[7,с.41]. Ведущим триггером социально-выученной интроверсия являются мышечные, вокальные и другие проявления ТР; дети дистанцируются с целью остаться незамеченными, что усугубляет состояние одиночества и ограничение общения со сверстниками.

Интеллектуальная сфера и познавательные процессы детей с ТР характеризуются рядом особенностей, к которым можно отнести общую высокую способность к обучению и усвоению нового. При этом отмечается контраст между формально высоким интеллектом и беспомощностью в решении практических жизненных задач; сниженный уровень самооценки приводит к низкой компетентности в объективной оценке обыденных явлений[2,с.179].

Для выявления и изучения личностных особенностей детей с тикозными расстройствами в сравнении с условно здоровыми детьми использован тест Кеттелла (детский вариант), позволяющий оценить личностные характеристики детей младшего школьного возраста. Анализ показателей индивидуально-личностных характеристик выявил различия в исследуемых группах, что позволяет интерпретировать личностные черты в контексте наличия-отсутствия ТР.

Полученные результаты представлены на Рисунке №1.

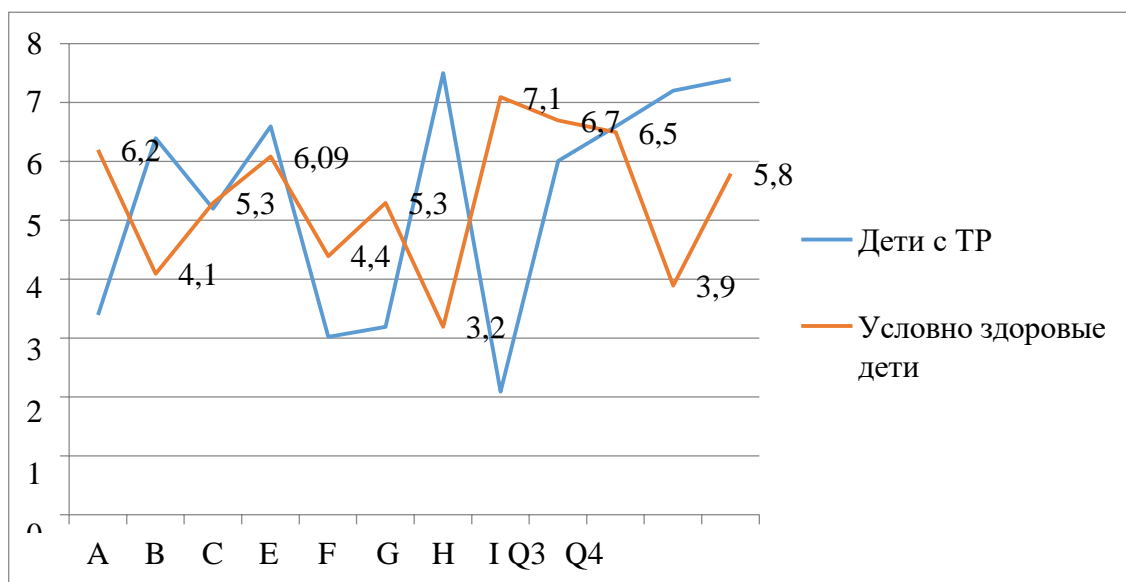


Рисунок 1 - Профили личности детей исследуемых групп

А – общительность. Дети с ТР в анамнезе показали интровертированную направленность ($2,4 \pm 1,5$) по сравнению с группой условно здоровых детей ($5,8 \pm 1,4$) (при $p=0,001$); однако, сопоставление данных клинической беседы выявил, что интроверсия этих детей «выученная», что связано с низким социальным принятием в классном коллективе; дети с ТР достаточно избирательны в социуме и не проявляют себя среди сверстников.

В – вербальный интеллект. Показатели вербального интеллекта у детей с ТР сравнительно выше ($6,7 \pm 1,4$), чем с условно здоровыми детьми ($4,1 \pm 1,5$) (при $p=0,01$), однако дети с ТР нередко сталкиваются с проблемами при выполнении задач, требующих концентрации внимания или участия мелкой моторики рук. Этим детям трудно дается письмо и длительное чтение из-за тикозных проявлений, а насмешки сверстников могут вызвать замкнутость, неуверенность и снижение самооценки.

С – уверенность в себе. Усиление страхов наблюдается в ситуации конфликтных отношений с родителями; отчужденные отношения в семье воспринимаются для детей с ТР более травмирующими. В свою очередь,

доминирование страхов у детей с ТР снижает их уверенность в себе, без которой невозможны адекватная самооценка, личностная интеграция и принятие себя и полноценное общение со сверстниками[1,с.333].

Исходя из представленного графика, можно сделать вывод о том, что у детей с ТР наблюдаются низкие показатели по фактору «Уверенность в себе», ($5,2 \pm 1,4$). При этом, в группе условно здоровых детей показатели имеют примерно схожие значения: ($5,3 \pm 1,2$). Несомненно, на уровень уверенности оказывают значительное влияние стиль родительского воспитания. Так, желая приспособить детей к жизни в социуме и обучению, родители неосознанно формируют в них неуверенность. Проекция собственных нежелательных качеств на ребенка значительно снижает самооценку, провоцируя ряд психологических и нередко неврологических проблем, формирующих основу проблематики исследования в рамках данной работы[9,Р.410].

Е – склонность к самоутверждению. Стоит отметить, что как в группе детей с ТР ($3,3 \pm 0,8$), так и в группе условно здоровых детей ($4,4 \pm 1,1$) не наблюдаются высокие значения по шкале «Склонность к самоутверждению». Стремление к самоутверждению в младшем школьном возрасте не является основополагающим. В данном возрастном периоде у детей не наблюдается конфликтов между их возможностями и уровнем притязаний; у детей с ТР отсутствие склонности к самоутверждению дополняется вышеуказанными факторами, которые сигнализируют о невозможности детей с ТР к социальной смелости в силу высокого уровня общей тревожности, страхом несоответствия и социальным стрессом в целом[1,с.330].

Ф – склонность к риску. Склонность к риску в группе детей с ТР ($3,2 \pm 1,3$), по сравнению с условно здоровыми детьми ($7,3 \pm 1,3$) (при $p=0,003$), значительно ниже; в первую очередь, это объясняется особенностями эмоциональной сферы детей с ТР, в которой преобладают чувство повышенной ответственности, тревожности и высокий уровень социального стресса.

Дети с ТР не характеризуются выраженной потребностью доминировать над другими. Кроме того, этим детям не характерен аффективный самоконтроль (доминирование эмоциональной сферы над рациональной), наличие «заряда рискованности», инициативности и комплекса вседозволенности[5,с.239].

Высокие показатели в группе условно здоровых детей указывают на возможную предрасположенность детей к риску, а также можно рассматривать как врожденную характеристику личности. Важно отметить, что склонность к риску связана с желанием поиска сенсаций (новых впечатлений); детям с ТР с целью снижения тревожной симптоматики важна стабильность окружения.

Г – ответственность; Показатели по фактору ответственности у детей с ТР ($7,5 \pm 0,7$), в сравнении с условно здоровыми детьми ($3,2 \pm 1,4$) (при $p=0,02$), значительно выше.

Такой важный фактор как ответственность у детей с ТР проявляется в осознании ребенком необходимости и важности выполнения поручений, имеющих значение для других; направленность действий на успешное выполнение порученных заданий; эмоциональное переживание задания, его характера и результата; осознание необходимости держать ответ за выполнение порученного дела.

Для детей с ТР ответственность является относительно устойчивым качеством, проявляющимся на уровне привычки, эмоционального порыва и на уровне сознательно-волевой напряженности[4,с.78].

Н – социальная смелость. Социальная смелость в группе детей с ТР ($2,1 \pm 1,2$) по сравнению с условно здоровыми детьми ($7,1 \pm 1,2$) (при $p=0,001$) имеет выражено низкие показатели. В период младшего школьного возраста согласно периодизации возрастной психологии, возникают значимые личностные новообразования, такие как усвоение правил, соподчинение и формирование произвольности поведения. Рассматриваемый возрастной диапазон является сенситивным при формировании

нравственно-волевых качеств, ведущим из которых является такая черта как смелость [4, с.67].

Для детей с ТР при наличии высокого уровня нервного напряжения характерна повышенная раздражительность, проявления агрессии [2, с.180]. При этом, стоит отметить, что в камуфлированном (вытесненном) виде – указанный деструктивный вариант «избавления» с нервным напряжением, влечет за собой тревожную симптоматику, которая инициирует как психосоматические симптомы, так и проблемы со сном (в процессе кинической беседы дети жаловались на ночные кошмары, крики во сне, частые пробуждения).

Q3 – самоконтроль. Выявлены высокие показатели по фактору самоконтроля у детей с ТР ($7,2 \pm 1,2$) по сравнению с группой условно здоровых детей ($3,9 \pm 1,3$) (при $p=0,04$). Дети с ТР проявляют излишний самоконтроль (по данным автора являются высоким), что обусловлено способностью регулировать импульсивное поведение и стремлением скрыть внешние несовершенства тикозными проявлениями. В то же время, возникает полярное желание оставаться незамеченным проявляется в осознании и оценке собственных действий, осторожности и рациональности.

Высокий уровень самоконтроля также обусловлен и особенностями семейного воспитания; чаще всего дети с ТР воспитываются в условиях повышенной моральной ответственности, что предполагает запрет на проявление переживаний и наличие высокого уровня контроля над собственным поведением. Свою очередь, сдержанные эмоции соматизируются, проявляются «через тело» и такая тенденция приводят к усилению тикозных проявлений [10, с.770].

Q4 – нервное напряжение. Уровень нервного напряжения фактору нервного напряжения также показывают значимо выше, чем различия между группой детей с ТР ($7,4 \pm 1,3$) и группой условно здоровых детей ($3,8 \pm 1,7$) (при $p=0,03$). Как правило, в семьях, где присутствуют дети с ТР, наблюдается жесткая дисциплина, а также высокая социальная приспособленность, которая проявляется в успешном овладении требований окружающей среды [6, с.63].

Заключение. Итогом проведенной работы стало заключение о том, что склонность к фиксации на неприятных переживаниях, интровертированность, незрелость психических структур выступают предпосылками для негативной динамики клинических проявлений ТР.

При этом, промежуточным результатом, по итогам наблюдения и клинической беседы, стал вывод о характерных особенностях детей с ТР, среди которых выделяются повышенная восприимчивость, чувствительности и неуверенности в себе, сочетающаяся с чувством ответственности и, как следствие гипертрофированное понимание социальных требований [8, с.180].

В то же время актуальным становится доминирование субъективно-аффективного компонента над объективно-логическим, что приводит к высокой эмоциональной инертности за счет снижения пластичности и выступают детерминантами болезненных переживаний.

В силу эмоционально-личностных особенностей, дети с ТР отличаются излишней осторожностью; наличие общей тревожности не предполагает совершение «смелых» поступков, дети нередко наделены страхами в отношении нетипичного поведения и стараются избегать ситуаций, требующих отклонений от правил [11, с. 29].

Таким образом, анализ профиля личности детей с ТР выявил репертуар черт, которые формируются у ребенка в связи с наличием соматизации тревоги (ТР рассматриваются как соматизация высокой тревожности).

Выявленный профиль личности детей с ТР не характеризует их как способных к конструктивному решению ситуативных проблем, высокий уровень ответственности и низкая социальная зрелость предполагает тревожности, которая проявляется в виде порочного круга.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимова, Н.М. Влияние тикозных гиперкинезов на психоэмоциональный статус детей / Н.М. Азимова, К.Т. Ачилова, Д.К. Ганиева // Вестник Казахского национального медицинского университета. – 2015. – № 2. – С. 332-334.
2. Азимова, Н.М. Тикозные гиперкинезы у детей, и их коморбидность / Н.М. Азимова, К.Т. Ачилова // Вестник Казахского Национального медицинского университета. – 2016. – № 2. – С. 178-182.
3. Алексеева, Л. А. Последствия страха, тревоги и гнева / Л.А. Алексеева // Директор школы. – 2020. – № 6. – С.72-80.
4. Алиева, Д.М. Коморбидные расстройства у детей с тикозными гиперкинезами / Д.М. Алиева, Н.А. Агаркова // Неделя молодежной науки – 2020. Материалы Всероссийского научного форума с международным участием, посвященного 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. – 2020. – 217 с.
5. Варавина, Н.А. Психолого-педагогическая коррекция тикозного гиперкинеза у детей младшего школьного возраста / Н.А. Варавина // Современные проблемы психологии и образования: в контексте работы с различными категориями детей и молодежи. Москва : [б.и.], 2018. – С. 239-241.
6. Залялова, З.А. Границы произвольности тикозных гиперкинезов / З.А. Залялова // Бюллетень Национального общества по изучению болезни Паркинсона и расстройств движений. – 2022. – №2. – С. 61-65.
7. Зыков, В.П. Современные подходы к диагностике и лечению тикозных гиперкинезов у детей / В.П. Зыков, Э.А. Каширина, Ю.В. Наугольных, И.Б. Комарова // Русский медицинский журнал. Медицинское обозрение. – 2019. – Т. 3. – № 3. – С. 39-44.
8. Зыков, В.П. Тики и синдром Туретта у детей / В.П. Зыков // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2020. – №120(5). – С. 116-124.
9. Andrén P., Jakubovski E., Murphy TL, et al. European clinical guidelines for tourette syndrome and other tic disorders-version 2.0. Part II: psychological interventions. Eur Child Adolesc Psychiatry. – 2022. – 31. – P. 403-423.
10. Choi S, Lee H, Song DH, Cheon KA. Population-Based Epidemiology of Pediatric Patients with Treated Tic Disorders from Real-World Evidence in Korea. J Child Adolesc Psychopharmacol. – 2019. – 29(10). – P. 764-772.
11. Conte G, Valente F, Fioriello F, et al. Rage attacks in Tourette syndrome and chronic tic disorder: a systematic review. Neurosci Biobehav Rev. – 2020. – 119. – P. 21-36.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

УДК 159.9.078

DOI 10.58551/24136522_2023_10_4_31

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПОНЯТИЯ “ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ”

Болзан Ника Андреевна

Аспирант, практикующий психолог, Белорусский

Государственный Университет,

Республика Беларусь

E-mail: Nika.bolzan@gmail.com

В данной статье рассмотрены ключевые термины и понятия в рамках вопроса оценки психологического благополучия личности, а также историческое развитие подходов к методам изучения данного феномена и описание наиболее актуальных и релевантных современных исследований. Таким образом, в заключение было определено, что по мере развития психологической науки существовали гедонистический, эвдемонический и комплексный подходы, представленные трудами различных условных групп психологов-исследователей. Было выявлено, что на данный момент комплексный подход является наиболее распространенным и актуальным методом оценки психологического благополучия личности. Также в статье были определены дальнейшие условные направления исследования и развития научного дискурса в рамках вопроса оценки психологического благополучия личности.

Ключевые слова: психологическое благополучие, гедонистический подход, эвдемонистический подход, комплексный подход, научная методика, психология, факторный анализ, EDATVA, СЭЛБ.

SCIENTIFIC APPROACHES TO THE “PSYCHOLOGICAL WELL- BEING” STUDY

Bolzan Nika Andreevna

Graduate student, practicing psychologist, Applicant, Belarusian State University

E-mail: Nika.bolzan@gmail.com

This article discusses the key terms and concepts in the framework of the issue of assessing the psychological well-being of an individual, as well as the historical development of approaches to the methods of studying this phenomenon and the description of the most relevant modern research. Thus, in conclusion, it was determined that with the development of psychological science, there were hedonistic, eudemonic and complex approaches presented by the works of various conditional groups of research psychologists. It was revealed that at the moment, the complex approach is the most common and relevant method of assessing the psychological well-being of an individual.

The article also identified further conditional directions of research and development of scientific discourse within the framework of the issue of assessing the psychological well-being of an individual.

Keywords: *psychological well-being, psychological well-being, hedonistic approach, eudemonistic approach, complex approach, scientific methodology, psychology, factor analysis, EDATVA, SALB.*

В последнее время тематика психологического благополучия все чаще становится предметом исследования отечественных и иностранных ученых-психологов, а также актуальным вопросом как практической, так и теоретической медицины в системе здравоохранения Российской Федерации. В частности, данный эффект можно объяснить активно растущим количеством ментальных заболеваний и расстройств среди населения, в связи с чем остро встает вопрос обеспечения психологически благоприятного состояния людей разных полов, возрастов, социальных групп и т.д. при выявлении соответствующих тенденций и паттернов формирования внутреннего благополучия, а также факторов, влияющих на данную область человеческой психологии.

Стоит отметить, что вопрос благополучия человека рассматривался веками — еще со времен Аристотеля, однако на смену религиозной парадигме и представлении о благополучии как конечной цели для стремления [3] пришел научный консенсус, в рамках которого исследователи связывают благоприятное состояние человеческой психики с внутренним миром человека и его особенностям. Тем не менее остается открытым вопрос о методологии исследования феномена психологического благополучия, а также процессе и факторах его формирования.

Так, данное исследование направлено на анализ, описание и классификацию современных научных подходов к исследованию понятия «психологическое благополучие» для актуализации вопроса дальнейшего исследования данного вопроса в текущем международном контексте.

Гедонистический подход.

Один из первых оформившихся в психологической науке методов — гедонистический — заключается в описании психологического благополучия человека и поиске соответствующих факторов, благодаря которым индивид либо достигает внутреннего удовлетворения, либо наоборот — отдаляется от него, через количество пережитых благоприятных событий и испытанных эмоций. Одними из ключевых работ, в которых применялся гедонистический подход, стали исследования Э. Динера [11], М. Аргайла [1] и Я. Чапинского [9].

Так, например, Э. Динер ввел в научный дискурс феномен «удовлетворенности жизнью», после чего, по мнению автора, в формировании психологического благополучия должны одновременно принимать три фактора: «удовлетворенность», «позитивный аффект» и «негативный аффект». При этом позднее Э. Динер пришел к мнению о том, что ключевая детерминанта психологического благополучия индивида — это самооценка текущего состояния дел человека [11].

Те же структуры прослеживаются и в работах М. Аргайла, который, однако, обобщил ряд понятий термином «счастье», приравняв данное понятие к «субъективному психологическому» благополучию [1].

Исходя из тех же предпосылок, Я. Чапинский предложил [9] модельный способ анализа психологического благополучия человека, основываясь на «луковичной модели» благополучия, которое, согласно идее автора, состоит из трех подструктур — «слоев». Так, автор представил внешний слой удовлетворенностью частью сфер жизни, средний слой — общим субъективным психологическим благополучием индивида, а последний слой — «волей к жизни», которая необходима для преодоления личностных трудностей человека.

Тем не менее результаты ряда исследований продемонстрировали, что счастье испытывает абсолютное большинство людей, среди которых в том числе и те, кто не обладает психологическим благополучием на достаточном уровне. Таким образом, решение вопроса психологического благополучия индивида нельзя свести лишь к

исследованию чувств человека и оценке количества положительных событий в его жизни. По этой причине психологическим сообществом продолжился поиск как можно более цельной методики для анализа указанного понятия, что, как следствие, дало начало эвдемонистическому подходу.

Эвдемонистический подход.

Данный подход к исследованию и пониманию психологического благополучия предполагает оценку положительного функционирования индивида по мере раскрытия собственного потенциала, то есть, с точки зрения исследователей, придерживавшихся такого подхода, психологическое благополучие зависит от полноты самореализации человека в жизни и нахождения «синтеза» между запросами социума и индивидуальностью. Основной пласт работ и научных материалов, написанных относительно данной методологии, представлен исследованиями и разработками К.Д. Рифф [14; 15], Э.Л. Деси и Р.М. Райана [2], а также К. Киз [13].

В частности, К.Д. Рифф предложила использовать модель психологического благополучия, включающую в себя шесть факторов:

- «самопринятие» — самооценка личности;
- «отношения с окружающими» — возможность позитивной коммуникации с социумом;
- «автономия» — способность отстаивать свое мнение;
- «управление окружающей средой» — успех в различных видах деятельности и преодолении трудностей;
- «личностный рост» — стремление человека к саморазвитию;
- «цель» — осознание существования и ощущение ценности жизни во разных временных периодах [16 с. 720; 15 с. 100].

Таким образом, на данный момент многомерная модель психологического благополучия личности К.Д. Рифф представляет собой одну из наиболее популярных разработок, которая подходит для эмпирического анализа данного феномена и с которой согласуются ряд других авторских методик [6]. При этом опросники по методике К.Д. Рифф выявили ряд связей между психологическим благополучием и отдельными факторами, что диктует необходимость учета половозрастных особенностей и уровня образования респондентов.

Среди методик анализа психологического благополучия личности также заслуживает внимания теория самодетерминации Э. Л. Деси и Р. М. Райана, согласно которой автономия, компетентность и связь с другими индивидами выступают базовыми психологическими потребностями. В своей работе авторы уделяют особое внимание способности человека к саморазвитию и возможности выбора его направления [2; 6].

К. Киз же разработала методику социально-психологического подхода для анализа психологического благополучия людей, который заключается в прохождении опросника, основанного на модели континуума психологического здоровья, и анализе его результатов. Так, по мнению автора, при оценке психологического благополучия человека необходимо также учитывать социальные аспекты его жизни [13].

Однако указанные методики анализа психологического благополучия личности обладают определенным недостатком в виде отсутствия ориентирования на уникальные психоэмоциональные качества каждого индивида: например, «автономия» по методике К.Д. Рифф может улучшать эмоциональное состояние ряда индивидов, в то время как для других данный фактор может быть и вовсе не окрашен эмоционально — то есть важность каждого отдельного фактора, реакция личности на него и прочие дополнительные факторы, влияющие на результаты исследования, должны уточняться отдельно.

Комплексные методы

Таким образом, возникает необходимость в рассмотрении иных — комплексных — методов, которые смогли бы объединить сразу все методики, указанные выше, или по крайней мере обеспечить разносторонний подход к психологическому

благополучию личности с учетом сразу нескольких наборов факторов: как объективных, так и субъективных.

Например, подобные методики предложены в ряде работ авторства следующих исследователей: М.В. Галлахера, Ш. Лопеза и К.Дж. Причера [12], Л.В. Карапетян и Г.А. Глотовой [4], А. Де-Хуанас, Т.Б. Ромеро и Р. Гойг [10], К. Чарри, Р. Гойг и И. Мартинес [8], а также В. Кери и И. Чичек [7].

В частности, М.В. Галлахер, Ш. Лопез и К.Дж. Причер рассмотрели гедонистический, эвдемонистический и социально-психологический подходы как дополнение друг к другу, так как каждая методика описывает отдельный тип благополучия. Таким образом, авторы получили многомерную модель психологического благополучия личности, основываясь на эмпирическом анализе и методе факторного анализа для тестирования двух гипотез: о наличии скрытых переменных гедонистического, эвдемонического и социального благополучия, а также о возможности применения модели при анализе психологического благополучия личности. После составления и анализа двух больших выборок исследователи пришли к выводу о том, что скрытые переменные действительно существуют и оказывают влияние на итоговые модели, которые могут быть применены на практике. Также авторы подчеркивают, что, по всей видимости, данные модели и факторы психологического благополучия (названия которых соответствуют гедонистическим, эвдемонистическим и социально-психологическим подходам) обладают иерархической структурой [12].

Тем не менее после определения модели и структуры психологического благополучия человека в работе не были выяснены сами психологические процессы, конкретные шаги и рекомендации, которые помогли бы той или иной личности достичь благополучия.

Поскольку психологическое благополучие индивида происходит не только из объективных, но и из других — субъективных и внутриличностных — факторов, особое значение обретает исследование внутренних переживаний людей и самооценки эмоционально-личностного состояния, в частности, как это рассматривается в ряде работ Л.В. Карапетян и Г.А. Глотовой [4]. Так, авторы предлагают использовать широко представленные в иностранной литературе термины «субъективное благополучие», «психологическое благополучие» тождественно термину «психологическое благополучие» [5] и искать корреляционные связи между их проявлениями и субъективными психоэмоциональными оценками собственного благополучия, оцениваемых по методике «самооценки эмоционально-личностного благополучия (СЭЛБ)», с помощью корреляционно-регрессионного анализа. Проведя исследование психологического здоровья студентов вузов по авторской методике, Л.В. Карапетян и Г.А. Глотова выявили зависимость результатов теста СЭЛБ с результатами другой, широко распространенной методики «Опросник атрибутивного стиля» и отметили, что студенты с показателем СЭЛБ скорее склонны обладать психологическим благополучием, в то время как студенты с низким результатом — наоборот. В заключение авторы указывают, что с возрастом показатели самооценки человека повышаются, что, как следствие, приводит к достижению психологического благополучия по мере взросления.

Стоит отметить, что оба указанных выше исследования не делают поправку или нечетко определяют региональные и половозрастные характеристики респондентов при формулировании результатов, что вносит определенную неясность и ставит под сомнение валидность выводов применительно ко всему миру и людям как общности. Относительно недавние же исследования в свою очередь скорее нацелены на использование комплексных методов в частных случаях: в рамках определенных стран, регионов, социальных общностей и т.д. — это позволяет более корректно и детально рассмотреть психологические особенности определенных групп населения и подчеркнуть их в более детальном приближении в ряде региональных или «ситуативных» исследований.

Например, к таковым относится работа А. Де-Хуанас, Т.Б. Ромеро и Р. Гойг [10], в которой рассматривалась взаимосвязь между психологическим благополучием человека и возрастом респондентов по шкале К.Д. Рифф и шкале EDATVA, что позволяет отнести подход авторов данного материала к комплексному. Так, исследователи обнаружили, что личности из старшей возрастной группы (18–21 год) проявили большее психологическое благополучие по сравнению с представителями младшей возрастной группы (16–17 лет).

В то же время тематика психологического благополучия людей на региональном уровне представлена, например, в исследовании К. Чарри, Р. Гойг и И. Мартинес [8], где по тем же шкалам К.Д. Рифф и EDATVA были описаны возрастные и региональные особенности психологического благополучия 506 жителей Испании и 640 респондентов-колумбийцев. Так, по результатам анализа психологическое благополучие жителей двух стран различается в двух измерениях из четырех предложенных, что также говорит о необходимости проверки моделей комплексного подхода при анализе конкретных социальных групп.

При этом имеют место и ситуативные исследования – например, в статье В. Кери и И. Чичек [7], посвященной анализу психологического благополучия турецких респондентов во время пандемии COVID-19. Результаты данного материала говорят о несущественной разнице в психологическом благополучии жителей Турции до пандемии и во время нее, однако разница в показателях все же наблюдалась в рамках возрастной, половой и других категорий, не связанных с проявлением COVID-19.

С другой стороны, обособленные исследования, рассматривающие отдельные социальные группы, зачастую не отражают принципиально новых методик оценки психологического благополучия личности, а качественно уточняют теорию и рассматривают ее соответствие с эмпирикой применительно к той или иной категории населения.

Общая схема научных подходов к исследованию понятия «психологическое благополучие» представлена на рис. 1.

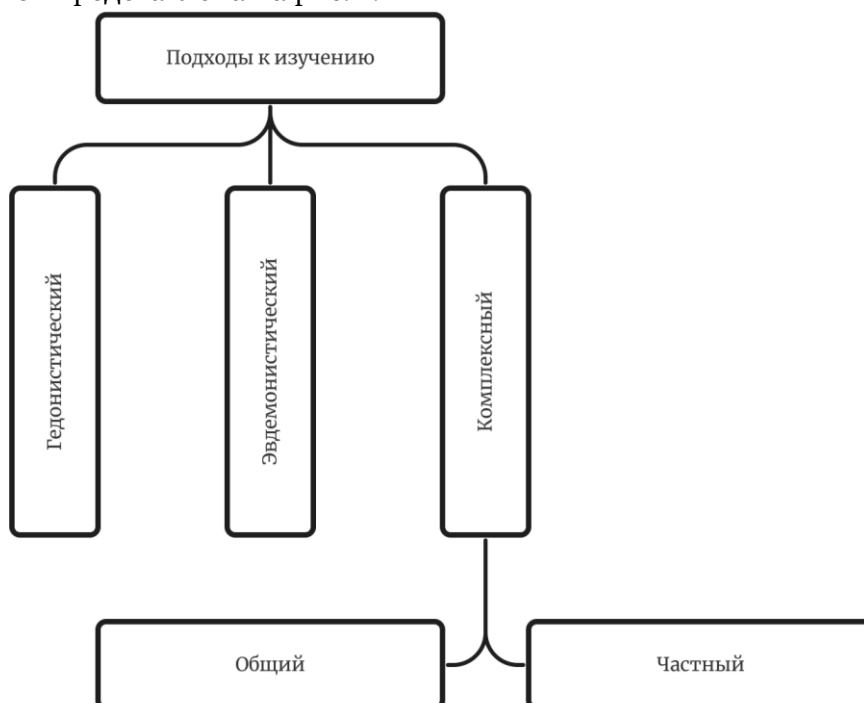


Рисунок 1 – Общая схема научных подходов к исследованию понятия «психологическое благополучие»

Таким образом, в данном исследовании были рассмотрены исторические и актуальные научные методы для рассмотрения психологического благополучия индивидов. В частности, анализ научной литературы показал, что однофакторное рассмотрение вопроса или оценка психологического благополучия индивида через один из традиционных способов, представленных гедонистическим и эвдемонистическим направлениями, не могут быть валидны и давать полноценную картину относительно той или иной личности.

В то же время развитие получили комплексные методы, которые представляют собой либо синтез указанных выше традиционных подходов, либо отдельно разработанные системы оценки психологического благополучия того или иного индивида, либо прочие комбинации различных методов определения психологического благополучия человека и детерминирующих его факторов. В частности, передовые и адекватные с точки зрения современной психологической науки методы представлены разработками М.В. Галлахера, Ш. Лопеза и К.Дж. Причера [12], Л.В. Карапетян и Г.А. Глотовой [4], А. Де-Хуанас, Т.Б. Ромеро и Р. Гойг [10], К. Чарри, Р. Гойг и И. Мартинес [8], а также В. Кери и И. Чичек [7]. Также в данном материале были кратко разобраны представленные авторами эмпирические исследования, на основании которых можно сделать вывод о том, что такие методики могут быть задействованы в оценке психологического благополучия людей.

Следовательно, передней край психологии в вопросах исследования данного феномена представлен именно комплексным подходом и нуждается в дальнейшем развитии в этом направлении. Так, современные комплексные методики указанных выше авторов содержат ряд несовершенств, которые, вероятно, могут быть устранены для более точного результата во время оценки состояния человека и определении соответствующих формирующих факторов, а также как можно более полноценного и разностороннего рассмотрения вопроса психологического благополучия личности. На данный момент несовершенства или особенности комплексных методик представлены следующими категориями:

- нерепрезентативностью в силу разного отношения личностей к факторам анализа — для гедонистического подхода;
- сильной зависимостью от личностных психоэмоциональных качеств человека — для эвдемонистического подхода;
- неопределенностью в факторах и рекомендациях в ряде работ, а также отсутствием проверки применимости методики и результатов при рассмотрении отдельных социальных групп — для комплексного подхода с определением или созданием новых общих методик;
- частым отсутствием новых методик — для комплексного подхода с частным применением на примере отдельных социальных групп.

Соответствующие характеристики указаны в таблице 1 ниже.

Таблица 1

Характеристика научной литературы по теме психологического здоровья относительно методологии исследования

Подход	Авторы	Недостатки или особенности исследований
Гедонистический	Э. Динер [11], М. Аргайл [1] и Я. Чапинский [9] и др.	Нерепрезентативность в силу разного отношения личностей к факторам анализа

Подход	Авторы	Недостатки или особенности исследований
Эвдемонистический	К.Д. Рифф [14; 15], Э.Л. Деси и Р.М. Райана [2], а также К. Киз [13] и др.	Сильная зависимость от личностных психоэмоциональных качеств человека
Комплексный общий	М.В. Галлахер, Ш. Лопез и К.Дж. Причер [12], Л.В. Карапетян и Г.А. Глотовой [4] и др.	Неопределенность в факторах и рекомендациях в ряде работ, отсутствие проверки применимости методики и результатов при рассмотрении отдельных социальных групп
Комплексный частный	А. Де-Хуанас, Т.Б. Ромеро и Р. Гойг [10], К. Чарри, Р. Гойг и И. Мартинес [8], а также В. Кери и И. Чичек [7] и др.	Частое отсутствие новых методик

Так, в перспективе научный интерес при дальнейших исследованиях может быть представлен как устранением указанных недостатков или учетом особенностей методик оценки психологического благополучия людей или нивелированием их влияния на точность результата, так и созданием новых авторских разработок, которые могли бы предложить более точную оценку психоэмоционального состояния личности и соответствующие формирующие факторы или продемонстрировать вопрос и его аспекты с другой точки зрения – с упором на иные исходные данные и критерии, с учетом иных психоэмоциональных особенностей каждой личности, более точную или особенную конечную оценку по ряду критериев и т.д.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аргайл М. Психология счастья. СПб: Питер, 2003. 272 с.
2. Гордеева Т. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 1: Проблемы развития теории // Психологические исследования. 2010. № 3. DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v3i12.906>
3. Дулинец Т.Г., Бенькова О.А., Савельева Т.Г., Машанов А.А., Догадаев О.Н. Благополучие личности и экзистенциальная исполненность: теоретико-философский аспект // Философия и культура. 2022. № 10. С. 75–91.
4. Карапетян Л.В., Глотова Г.А. Исследование параметров эмоционально-личностного благополучия российских студентов (окончание) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2018. № 3. С. 60–75.
5. Карапетян Л.В., Глотова Г.А. Подходы к изучению внутреннего благополучия человека // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. № 8. С. 308–312. DOI: <https://doi.org/10.26140/anip-2019-0804-0072>
6. Фролова Ю.Г., Синкевич К.Д., Федосенко А.В. Способность к саморегуляции и воспринимаемый контроль как условия психологического благополучия студентов // Философия и социальные науки. 2015. № 4. С. 48–53.
7. Ceri V., Cicek I. Psychological Well-Being, Depression and Stress During COVID-19 Pandemic in Turkey: A Comparative Study of Healthcare Professionals and Non-Healthcare Professionals // Psychology, Health & Medicine. 2021. № 26. pp. 85–97. DOI: <https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1859566>
8. Charry C., Goig R., Martínez I. Psychological Well-Being and Youth Autonomy: Comparative Analysis of Spain and Colombia // Frontiers in Psychology. 2020. № 11. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.564232>

9. Czapinski J. Illusions and Biases in Psychological Well-Being: An 'Onion' Theory of Happiness // Working Meeting of I.S.R. and I.S.S. (Ann Arbor, 1991). Ann Arbor: University of Michigan, 1991. 23 p.
10. De-Juanas Á., Romero B.T., Goig R. The Relationship Between Psychological Well-Being and Autonomy in Young People According to Age // *Frontiers in Psychology*. 2020. № 11. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.559976>
11. Diener E., Suh E.M., Lucas R.E., Smith H.L. Subjective well-being: Three decades of progress // *Psychological Bulletin*. 1999. № 125. pp. 276–302. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
12. Gallagher M.W., Lopez S.J., Preacher K.J. The hierarchical structure of well-being // *Journal of Personality*. 2009. № 77. pp. 1025–1050. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00573.x>
1. Keyes C.L.M. Social well-being // *Social Psychology Quarterly*. 1998. № 61. pp. 121–140. DOI: 13. <https://doi.org/10.2307/2787065>
13. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. № 57. pp. 1069–1081. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
14. Ryff C.D. Psychological well-being in adult life // *Current Directions in Psychological Science*. 1995. № 4. pp. 99–104. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395>
15. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. № 69. pp. 719–727. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>

УДК 159.9

DOI 10.58551/24136522_2023_10_4_39

ЛИЧНОСТНОЕ ПОЗИЦИОНИРОВАНИЕ КАК ПРОЦЕСС УПРАВЛЕНИЯ ВПЕЧАТЛЕНИЕМ МЕЖДУ ЛЮДЬМИ

Копанев Андрей Николаевич

Педагог-психолог, Центр образования «Букваевский», г.Ессентуки

E-mail: kopanev.andrey@bk.ru

Статья раскрывает содержание понятия «личностное позиционирование» в контексте управления впечатлением. При рассмотрении заявленной темы исследования была поставлена задача, решение которой обеспечивает возможность определить роль личностного позиционирования в управлении впечатлением, оказываемом субъектом на других людей в процессе межличностного взаимодействия. В работе представлены: теоретический обзор исследований, посвященных понятиям «самопрезентация личности», «имидж», «самопредъявление», «самораскрытие», «самоподача»; краткая история феномена «позиционирование» и его базовые характеристики; основные характерные особенности личностного позиционирования в сопоставлении с феноменом «самопрезентация»; авторское определение «личностного позиционирования» как предмета научного анализа.

В статье также обосновывается ключевое сущностное отличие «личностного позиционирования» от «самопрезентации личности». Выявлено, что в основе понятия «самопрезентация» находится кратковременный, специфически мотивированный, организованный и, в большинстве случаев, осознанный процесс представления и предъявления своей личности другим людям в межличностном взаимодействии, часто имеющий оттенок неискренности и манипулятивности поведения. В процессе личностного позиционирования способами передачи информации о себе является обозначение, синхронизация и направление, каждое из которых имеет свое наполнение в зависимости от целей, задач позиционирования и управления впечатлением. Также личностное позиционирование обуславливается как осознанными, так и неосознанными действиями личности, имеет стратегический характер, отличается принципиальностью и открытостью.

Ключевые слова: личностное позиционирование, самопрезентация, управление впечатлением, самопредъявление, самоподача, имидж, деловое общение, коммуникация.

PERSONAL POSITIONING AS A PROCESS OF IMPRESSION MANAGEMENT BETWEEN PEOPLE

Kopanev Andrey Nikolaevich

Educational psychologist, Center of education "Bukvaevsky", Essentuki

E-mail: kopanev.andrey@bk.ru

The article reveals the content of the concept of "personal positioning" in the context of impression management. When considering the stated research topic, a task was set, the solution of which provides an opportunity to determine the role of personal positioning in managing the impression that the subject has on other people in the process of interpersonal interaction. The article presents: a theoretical review of studies on the concepts of "personal self-presentation", "image", "self-presentation", "self-disclosure", "self-presentation"; a brief history of the "positioning" phenomenon and its basic characteristics; the main characteristic

features of personal positioning in comparison with the phenomenon of "self-presentation"; the author's definition of "personal positioning" as a subject of scientific analysis.

The article also substantiates the key essential difference between "personal positioning" and "self-presentation of personality". It is revealed that the concept of "self-presentation" is based on a short-term, specifically motivated, organized and, in most cases, conscious process of presenting and presenting one's personality to other people in interpersonal interaction, often having a tinge of insincerity and manipulative behavior. In the process of personal positioning, the ways of transmitting information about oneself are designation, synchronization and direction, each of which has its own content depending on the goals, objectives of positioning and impression management. Also, personal positioning is conditioned by both conscious and unconscious actions of the individual, has a strategic character, differs in principle and openness.

Keywords: *personal positioning, self-presentation, self-expression, impression management, self-declaration, image, business communication, communication.*

Современные деловые взаимоотношения, коммуникация подразумевают достижение определенного результата. Результат коммуникации во всех сферах жизнедеятельности человека: бизнес, политика, образование и т.д., зависит от цели взаимодействия. Такой целью может быть создание необходимого впечатления о себе относительно партнера по коммуникации, способствующему эффективному последующему сотрудничеству. Инструментом создания необходимого впечатления о себе служит личностное позиционирование.

Стоит отметить, что понятие позиционирование используется в отечественной научной литературе, в большинстве случаев, в контексте продвижения товаров и услуг. В свою очередь, процесс создания впечатления о себе характеризуется понятием «самопрезентация» [1]. Это, по нашему мнению, является недостаточным для описания процесса управления впечатлением.

Целью работы является теоретическое обоснование проблемы личностного позиционирования и определение его значимости в оптимизации процесса управления впечатлением, возникающим между субъектами межличностного взаимодействия.

Методы исследования.

Для достижения поставленной цели использовался метод теоретического анализа научных исследований по вопросам личностного позиционирования, самопрезентации личности, самопредъявления, имиджа профессионала.

Результаты исследований и их обсуждение.

Впервые понятие «позиционирование» было использовано в 1969 году. Джек Траут – американский маркетолог, один из авторов концепции «Позиционирование» (англ. Positioning) предложил коллегам ввести в бизнес-словарь понятие «позиционирование» и взять его за основу бизнес деятельности [2]. Через определенное время Джек Траут публикует в авторитетном американском журнале Industrial Marketing знаменитую статью «Positioning is a game...», что публично закрепляет за ним статус «отца позиционирования». Основной идеей позиционирования компаний по продвижению товаров и услуг, по мнению Траута, явился поиск наилучшего решения, а не представление имеющегося в максимально выгодном свете с целью его «продажи», понимание того, что самым важным является не то, какими качествами обладает продукт (или услуга), а то, чем он отличается от продуктов конкурентов. Главным результатом в позиционировании по Трауту является суть, а не форма; идеи и решения, а не презентации [3].

В дальнейшем в зарубежной практике механизмы позиционирования стали применяться и в психологии коммуникации, в частности, процессе делового взаимодействия. Так, компания Trout&Partners, занимающаяся созданием стратегии

позиционирования продукта, бренда, компании, местности и человека, стала активно использовать ряд понятий, отражающих процесс позиционирования (см. таблицу 1) [4].

Таблица 1

Базовые понятия процесса позиционирования

№	Понятие	Определение
1	Позиционирование	Естественный когнитивный процесс классификации и дифференциации компаний, продуктов, территорий и брендов, людей, происходящий в голове человека и используемый при выборе среди альтернатив.
2	Позиционирование чего-либо (продукта, бренда, компании, местности, человека)	Как факт – Эксклюзивное место в голове человека или группы людей, которое занимает данный объект. Включает его классификацию и его ключевое отличие (дифференциацию) от одноклассников. Как процесс – основополагающая активность бизнеса (человека в деловом взаимодействии), цель которой – регулярно синхронизировать и направлять свое позиционирование в восприятии целевой аудитории в сторону позиции, обеспечивающей максимальный успех на рынке (в деловом взаимодействии, сотрудничестве, коммуникации).
3	Стратегия позиционирования	Стратегический, комплексный подход к формированию и управлению позиционированием, учитывающий множество периодов, концепций позиционирования, ситуаций позиционирования, личностных особенностей и др.
4	Концепция позиционирования	Идея о том, каким позиционированием, каким эксклюзивным местом в голове потребителя (партнера/ов по взаимодействию) бизнес (человек) намеревается обладать (быть).
5	Внедрение позиционирования	Активность по трансформации всех необходимых функций бизнеса (личностного позиционирования) с целью обеспечения синергетического эффекта по формированию искомого позиционирования в восприятии целевой аудитории.

Однако, если говорить о личностном позиционировании, то здесь следует акцентировать внимание на имеющихся специфических особенностях. Так позиционирование личности (или личностное позиционирование) в качестве главной цели предполагает формирование, создание или корректировку впечатления о себе в представлениях других людей, что, безусловно, влияет на процессы коммуникации, взаимодействия, на их результат.

При этом необходимо отметить, что на данный момент времени в отечественной научной литературе используются следующие понятия, определяющие процесс управления впечатлением между людьми: самопрезентация, имидж, самоподача, самопредъявление, самовыражение, самораскрытие и др. Остановимся более подробно на описании сущностных характеристик каждого из перечисленных феноменов.

Одним из первых ученых по вопросам самопрезентации был Ирвин Гоффман. В его знаменитой работе «The Presentation of Self in Every Life» было заявлено, что человек, присутствуя в обществе других людей и вступая с ними в социальное взаимодействие, выступает в роли объекта познания, а другие люди стремятся

получить информацию о его социально-стратификационных характеристиках, его установках по отношению к ним, его представлениях о себе и т.п. [9]. При этом, имеющиеся знания и опыт дают возможность «определить ситуацию» взаимодействия и помогают действовать таким образом, чтобы установить обратную связь и получить от человека желаемую реакцию.

Согласно Б. Шленкеру, самопрезентация состоит из ряда действий, объединенных центральной идеей, что социальное поведение – это представление, которое символически сообщает информацию о себе другим [10]. Ученый приходит к выводу, что «самопрезентация» предполагает руководство множеством мотивов; она может осуществляться среди друзей, в интимных ситуациях и т.д.; на этот процесс оказывает влияние длительность взаимосвязи, (например, брак), и она не обязательно включает в себя сознательные контроль и внимание [10].

Ж. Тедеси и М. Риесс приводят следующее определение «самопрезентации» – сознательное поведение, которое направлено на формирование определенного впечатления о себе у других людей [5]. Трактовка понятия «самопрезентация» у ученого Овчаровой Р.В. включает представленность разной степени осознаваемого и реализуемого в межличностном взаимодействии процесса предъявления Я-информации [6]. По мнению В.А. Янчука самопрезентация – это процесс целенаправленного или стихийного, осознаваемого или неосознаваемого, предъявления определенных аспектов собственной самости окружающим, который осуществляется при взаимодействии людей [7]. Пикулева О.А. так формулирует свое определение понятия «самопрезентация» – это в разной мере осознаваемый, включая специфику социальной ситуации, и постоянно осуществляемый в межличностном взаимодействии процесс предъявления Я-информации в вербальном и невербальном поведении субъекта самопрезентации [8].

Все вышеперечисленные определения и представленные исследователями характеристики самопрезентации позволяют, с одной стороны, глубже понять рассматриваемый феномен, с другой стороны, установить тот факт, что все они (перечисленные характеристики) должны быть соотнесены непосредственно с природой слова «презентация». В этом контексте представляется весьма актуальным проанализировать сущность слова «презентация».

Слово «презентация» (от лат. praesentatio) означает представление, предъявление, передача, поднесение; процедура знакомства с кем-либо; публичная акция; официальное ознакомление, публичное открытие, представление чего-либо нового, недавно созданного, появившегося, опубликованного и т.п.; официальное, торжественное представление; официальное мероприятие, связанное с представлением фирмы или продукции этой фирмы, новой книги, выставки, человека и др. [11]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в основе понятия «самопрезентация» находится процесс представления и предъявления своей личности другим людям в межличностном взаимодействии.

Представляется, что для управления впечатлением, производимом на других людей в процессе взаимодействия субъектов, такое понимание феномена «самопрезентация» должно быть дополнено и другими определениями, позволяющими в полной мере осознавать необходимость контроля за данным процессом. Одним из них является понятие «имидж».

Имидж по мнению многих ученых (Т.З. Адамьянц, О.П. Березкина, Г.Г. Почепцов, А.Ю. Панасюк, Е.Б. Перельгина, О.А. Герасимова, П.Берд, Л. Браун и др.), рассматривается как результат самопрезентации. Это находит свое отражение в выводах, сделанных Е.Б. Перельгиной, которая при рассмотрении вопроса о самопрезентации утверждает, что именно она обеспечивает создание имиджа. Иначе говоря, самопрезентация рассматривается как имидж-формирующий процесс.

Если говорить об имидже как процессе, то правомерно обратиться к исследованиям Н.В. Антоновой, которая утверждала, что успех деятельности по созданию имиджа зависит от правильного выбора техник самопрезентации. При этом

исследователь, указывая на связь этих двух понятий, подчеркивает, что самопрезентация есть процесс целенаправленного управления собственным имиджем – впечатлением, который человек производит на других людей [12].

Следующее понятие, которое также имеет тесную связь с изучаемым феноменом – самоподача. Данный термин в разных исследованиях одними учеными рассматривается как идентичное понятию «самопрезентация», другие указывают на имеющиеся отличия. Так, Фисун А. характеризует самоподачу как искусство подавать, представлять себя аудитории [13]. Самоподача также рассматривается как возможность активно влиять на восприятие партнера, как управление вниманием.

Наряду с понятием «самоподача» в контексте проблемы процесса управления впечатлением необходимо рассмотреть еще одно устоявшееся словосочетание – самопредъявление личности. Шкуратова И.П. рассматривает его как совокупность всех действий человека с целью создания определенного образа в глазах аудитории, в качестве которого может выступать как отдельный человек, так и группа [14]. И здесь, по мнению исследователя, выделяется несколько стратегий самопредъявления, каждая из которых направлена на то, чтобы вызвать социальное одобрение и позиционировать себя в обществе на основе определенных стандартов, максимально сохраняя свое «Я» и чувствуя себя комфортно.

Еще одно понятие требует подробного анализа в связи с наличием его тесной связи с рассмотренными выше понятиями. Речь идет о «самовыражении», которое, по мнению Тарасовой И.В., означает тенденцию обнаружить в каком-нибудь внешнем проявлении внутреннее состояние самого себя; объяснение знаками, сообщение, передача, изображение каким-либо способом чувств, действий или мыслей [15].

Обобщая определения всех вышеперечисленных понятий, имеющих непосредственное отношение к управлению впечатлением, можно констатировать тот факт, что большинство из них являются практически идентичны феномену «самопрезентация». При этом правомерно указать на то, что наряду с использованием этого феномена при описании процесса воздействия на других с целью создания того или иного впечатления, возможно употребление и такого словосочетания как «личностное позиционирование».

Несмотря на очевидность того, что все эти термины понятия и словосочетания позволяют достаточно подробно описать процесс управления впечатлением, которое желают оказать субъекты взаимодействия друг на друга, можно выделить негативный оттенок в их использовании. Исходя из того, что в основе понятия «презентация» находятся слова «передать», «презентовать», «представить», в России они чаще всего ассоциируются со словом «продать». С другой стороны, личностное позиционирование не представляет собой точную копию «презентации», а в большей степени, является результатом работы личности над собой, что позволяет рассматривать это процесс в качестве основы для дальнейшего управления впечатлением о себе. А к основным характеристикам способов передачи информации о себе в процессе личностного позиционирования, следует отнести: обозначение, синхронизацию и направление, каждое из которых имеет свое наполнение в зависимости от целей, задач позиционирования и управления впечатлением.

Представляется важным в контексте изучения проблемы управления впечатлением провести сравнительный анализ основных характеристик понятий «самопрезентация личности» и «личностное позиционирование» (см. таблицу 2).

**Сравнительный анализ характеристик понятий «самопрезентация личности»
и «личностное позиционирование»**

№	Параметр	Самопрезентация личности	Личностное позиционирование
1	Степень осознанности	Осознанность, целенаправленность действий личности	Осознанные и неосознанные действия личности
2	Ассоциации	Неискренность, прагматизм, манипулятивность поведения	Принципиальность, открытость
3	Экологичность	Предъявление, презентация как форма передачи информации о себе	Обозначение, синхронизация и направление как форма передачи информации о себе
4	Период проявления	Кратковременный, специфически мотивированный и организованный процесс	Регулярные синхронизация и направление своего позиционирования в восприятии целевой аудитории в сторону позиции, обеспечивающей максимальный успех. Имеет стратегический характер.

В результате анализа отечественных и зарубежных исследований по вопросам управления впечатлением в процессе межличностного взаимодействия, собственных наблюдений и имеющегося практического опыта, предлагаем к использованию собственное определение понятия «личностное позиционирование». Личностное позиционирование представляет собой сложно-структурное формируемое под влиянием специально созданных условий явление, компонент социально-активной позиции субъекта взаимодействия, необходимую составляющую культуры самопрезентации, требующую определенных личностных качеств, способностей и готовности личности к самосовершенствованию. Считаем, что следствием такой работы личности над собой может стать не только осознанное представление о себе как активном деятеле, но и четкая ориентация субъекта на построение успешной жизненной стратегии и личностное благополучие.

В результате теоретического анализа исследований, посвященных проблеме управления впечатлением, оказываемым субъектами межличностного взаимодействия на других, можно сделать следующий вывод: личностное позиционирование является важным и необходимым для теории и практики феноменом, обуславливающим качество и содержание процесса управления впечатлением между людьми. Знания об этом феномене, использование знаний о таких близких, но не тождественных понятиях как имидж, самопредъявление, самоподача, самовыражение, самораскрытие, изучение техник и методов личностной самоподдачи, а также их активное практическое применение обеспечивают личности возможность быть более эффективной в межличностном взаимодействии. И, самое главное, человек способен осуществлять контроль и регуляцию процессов, связанных с воздействием своего образа на других посредством обозначения, синхронизации, направления впечатления о собственной личности в сознании окружающих.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Спиридонова Г. Г. Культура самопрезентации как составная часть психологической культуры будущих учителей / Г. Г. Спиридонова, Л.С.

- Колмогорова // Всероссийская весенняя психологическая сессия: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 22 марта 2017 года. – Екатеринбург: [б. и.], 2017. – С. 230-234.
2. Trout & Partners - Global Leaders in Strategic Positioning [Электронный ресурс] // URL: <https://troutandpartners.ru/jack/> (дата обращения: 25.05.2023).
 3. Траут Дж. Позиционирование. Битва за умы / Дж. Траут // Изд.: Питер. – 2018. – 320 с.
 4. Trout & Partners – Базовый словарь позиционирования [Электронный ресурс] // URL: <https://troutandpartners.ru/dict/> (дата обращения: 25.05.2023).
 5. Рошка Е. В. Самопрезентация личности в социальной сети / Е. В. Рошка // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. – 2023. – № 1. – С. 203-212.
 6. Овчарова Р. В. Самопрезентация личности подростков и юношей в социальной сети / Р. В. Овчарова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 3(83). – С. 74-79.
 7. Янчук В. А. Формирование и управление впечатлением личности другого человека / В. А. Янчук // №4, 1998, с. 45-56.
 8. Пикулёва О. А. Социальная психология самопрезентации личности / О. А. Пикулева // автореферат дис. ... доктора психологических наук: 19.00.05 / Пикулёва Оксана Анатольевна; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена]. - Санкт-Петербург, 2014. - 45 с.
 9. Пикулева О. А. Психология самопрезентации личности / О. А. Пикулева // Монография. – М.: ИНФРА-М, 2019 – 320 с.
 10. Schlenker В. R. Self-presentation / В. R. Schlenker, М. R. Leary, J. P. Tangney // Handbook of self and identity. – pp. 492-518.
 11. Большой онлайн словарь значений слов русского языка. – Значение слова «Презентация» [Электронный ресурс] // URL: <https://znachenie-slova.ru/презентация> (дата обращения: 26.05.2023).
 12. Антонова Н. В. Личностные истоки имиджа / Н. В. Антонова // Имиджелогия: современное состояние и перспективы развития. – Под ред. Е.А. Петровой. – М.: Альфа, 2003. – С. 37-40.
 13. Основы успешной самопрезентации в публичном выступлении [Электронный ресурс] // URL: <https://www.b17.ru/article/98706/> (дата обращения: 26.05.2023).
 14. Касабова И. С. Особенности самопредъявления фемининных и маскулинных девушек в межличностном общении / И. С. Касабова // автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / Касабова Ирина Сергеевна; [Место защиты: Юж. федер. ун-т]. - Ростов-на-Дону, 2016. - 20 с.
 15. Тарасова И. В. Акмеологические особенности профессионального самовыражения кадров управления: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ. - Москва, 2006. - 25 с.

УДК 159.923

DOI 10.58551/24136522_2023_10_4_46

СЕПАРАЦИЯ ПОДРОСТКОВ ОТ РОДИТЕЛЕЙ: ВОЗМОЖНОСТИ И ТРУДНОСТИ

Левкова Татьяна Валериевна

Заведующая кафедрой психологии, кандидат педагогических наук, доцент,
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Приамурский государственный университет
имени Шолом-Алейхема»

E-mail: tvlevkova@mail.ru

В статье определена проблематика подростковой сепарации от родителей. Сепарация рассматривается, как важный этап и возрастная задача ребенка-подростка. Сам процесс сепарации связан с характеристиками привязанности, с процессом дифференциации личности, со становлением индивидуации подростка. Отмечается, что характеристики детско-родительских отношений могут существенно осложнить сепарацию подростка от родителей. В статье психологическая сепарация от родителей рассматривается через стиль сепарации: функциональная независимость от отца, конфликтологическая независимость от отца, конфликтологическая независимость от матери, эмоциональная независимость от матери, функциональная независимость от матери, аттитюдная независимость от матери, эмоциональная независимость от отца, аттитюдная независимость от отца. В экспериментальном исследовании, результаты которого приводятся в статье, были использованы: тест «Анализ семейных отношений» (АСВ) (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис), тест «Опросник психологической сепарации» (PSI, Hoffman). По результатам анализа полученных данных выявлена корреляционная связь между характеристиками детско-родительских отношений и стилями сепарации подростков: между функциональной независимости от отца и уровня протекции в процессе воспитания, между функциональной независимости подростка и показателя гиперпротекции, между показателем осознания потребностей ребенка-подростка и выраженностью конфликтологической независимости от отца, между функциональной независимостью от матери и осознанием потребностей ребенка, между строгостью санкций за нарушение требований ребенком и конфликтологической независимостью от отца.

Ключевые слова: сепарация, подростковый возраст, функциональная независимость, конфликтологическая независимость, эмоциональная независимость, аттитюдная независимость, протекция, стиль сепарации.

SEPARATION OF TEENAGERS FROM THEIR PARENTS: OPPORTUNITIES AND DIFFICULTIES

Levkova Tatyana Valerievna

Head of the Chair of Psychology, Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Sholom-Alechm Priamursky State University

E-mail: tvlevkova@mail.ru

The article defines the problems of adolescent separation from parents. Separation is considered as an important stage and age-related task of a teenager. The process of separation is connected with the characteristics of attachment, with the process of personality

differentiation, with the formation of the adolescent's individuation. It is noted that the characteristics of child-parent relations can significantly complicate the separation of a teenager from his parents. In the article, psychological separation from parents is considered through the separation style: functional independence from the father, conflictological independence from the father, conflictological independence from the mother, emotional independence from the mother, functional independence from the mother, attitude independence from the mother, emotional independence from the father, attitude independence from the father. In the experimental study, the results of which are presented in the article, were used: the test "Analysis of family relationships" (DIA) (E.G. Eidemiller, V.V. Yustitskis), the Psychological Separation Inventory test (PSI, Hoffman). According to the results of the analysis of the data obtained, a correlation was revealed between the characteristics of child-parent relations and the styles of separation of adolescents: between functional independence from the father and the level of protection in the process of upbringing, between the functional independence of a teenager and the hyperprotection index, between the indicator of awareness of the needs of a teenage child and the manifestation of conflictological independence from the father, between functional independence from the mother and awareness of the needs of the child, between the severity of sanctions for violating the requirements by a child and conflictological independence from the father.

Keywords: *separation, adolescence, functional independence, conflictological independence, emotional independence, attitude independence, patronage, separation style.*

Достижение психологической сепарации от родителей является одной из основных задач развития подростка, так как современное общество предъявляет к подрастающему поколению необходимость сформированности таких качеств, как самостоятельность, умение ставить жизненные цели, самодетерминированность, способность делать личностный выбор. Суть психологической сепарации от родителей на этапе подросткового возраста означает процесс трансформации существующих детско-родительских отношений с родителями в сторону большего равноправия, паритетности отношений между родителями и взрослеющими детьми.

Трансформация отношений между родителями и подростком приводит к процессу перестройки функционирования всей семейной системы родительской семьи [2]. И как результат - возможность достижения личностной автономии подростка в познавательной, аффективной и поведенческой сферах. У подростков в процессе сепарации происходит изменение образа Я, осознания себя как уникального и неповторимого, и часто отличного от родительских образов (индивидуация), то есть наблюдаются изменения в самосознании [3]. Интересным результатом этой трансформации внешнего и внутреннего пространства подростка является изменение образов родителей в сторону их реалистичности («деидеализация родителей»).

М. Боуэн определяет сепарацию, как способность человека быть независимой личностью, находясь во взаимодействии с другими людьми, то есть успешно отделиться, быть автономной личностью, оставаясь при этом в системе отношений («дифференциация Я»). В этом процессе важным критерием по М.Боуэну является дифференциация эмоционального и когнитивного компонентов личности [7]. Вопросы сепарации поднимались в трудах многих ученых: в психоаналитической теории (З. Фрейд, П. Блос, К. Абрахам, М. Малер, Э. Фромм и др.), в теории привязанности (Дж. Боулби, П. Блос, М. Эйнсфорт), в теории семейных систем (А.Я. Варга, М. Боуэн, К. Бейккер)[2]. Трудности подросткового возраста и связанные с этим особенности сепарации подростка от родителей рассматривает психолог Л.В. Петрановская[5]. М. Малер связывает сепарацию с психологической дифференциацией ребенка от матери для проявления им большее выраженной внутриличностной автономии [7]. У Дж. Боулби процесс сепарации описывается через систему привязанности [4]. В процессе сепарации и становления индивидуальности

ребенку необходимо прочувствовать чувство внутриспсихической сепарации, чтобы достичь собственной автономии [7].

Д.Д. Хоффман определяет в процессе психологической сепарации от родителей несколько структурных элементов как: стиль сепарации, который по сути является аффективным проявлением сепарации; аффективный компонент сепарации, который описывает эмоциональную составляющую сепарации; когнитивный компонент сепарации при высоком показателе отражает отличие собственных мнений, убеждений от родительских; поведенческий компонент сепарации отражает готовность и способность самостоятельно принимать важные решения в жизни, быть ответственным за собственные выборы [1].

Успешная психологическая сепарация от родителей характеризуется балансом, является некоторой серединой между абсолютным отсутствием дифференциации с родителями и полной изоляцией от них [6]. Психологическая сепарация подростка как важный этап на пути к зрелости означает принятие трансформации отношений как родителями, так и ребенком, понимание того, что подросток теперь не только ребенок своих родителей, а ещё кто-то [4]. А кто? На этот вопрос в первую очередь для себя отвечает сам подросток. Родители в свою очередь могут не принимать этот этап жизненного взросления и искусственно затормаживать его, что существенно проявляется в качестве детско-родительских отношений.

Методика и организация исследования. Исследование проводилось среди учащихся 10-х классов гимназии г. Биробиджана в возрасте 16 лет, а также их родителей. В исследовании приняли участие 30 учащихся и 30 родителей. Психологическим инструментарием выступили: тест «Анализ семейных отношений» (АСВ) (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис) [8], тест «Опросник психологической сепарации» (PSI, Hoffman, 1984) [1].

Основные результаты исследования. Проанализировав данные исследования характеристик детско-родительских отношений по тесту «Анализ семейных отношений», мы увидели, что по шкале «Уровень протекции в процессе воспитания» 18 опрошенных (60%) родителей продемонстрировали признаки гиперопеки (см. рисунок 1). Эти родители уделяют много времени, сил и внимания своим детям. Воспитание детей стало главным в их жизни. Гипопротекция выражена у 40% родителей. Здесь мы видим прямо противоположное отношение к детям - подростки находятся на периферии внимания. Обратить внимание на себя ребенок может только сильными глубокими переживаниями.

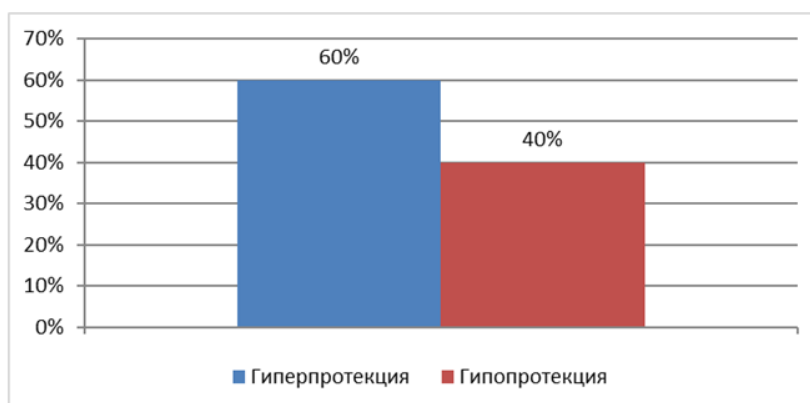


Рисунок 1 – Уровень протекции в процессе воспитания

Шкала «Степень удовлетворения потребностей ребенка» показывает степень ориентации родителей в потребностях подростка. Эта особенность семейного воспитания принципиально отличается от уровня протекции, так как характеризует не степень занятости родителей подростком, а степень удовлетворения его

потребностей. Из опрошенных родителей 53% продемонстрировали незнание потребностей ребенка. Эти родители недостаточно стремятся удовлетворить потребности подростков. В таких семьях чаще всего страдают духовные потребности, особенно потребность в эмоциональном контакте, общении с родителями (см. рисунок 2).

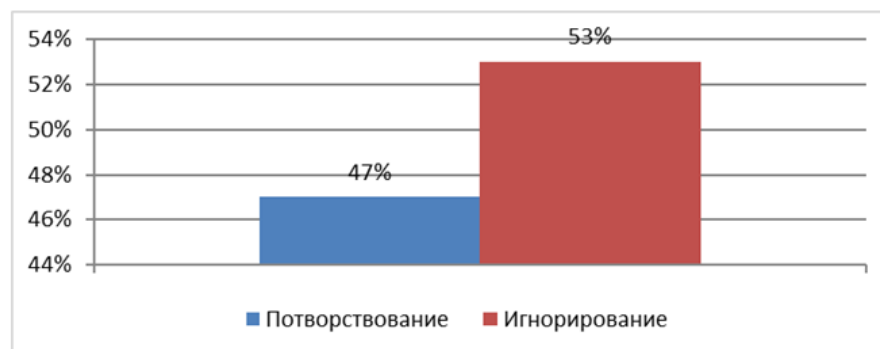


Рисунок 2 – Степень удовлетворения потребностей ребенка

На рисунке 3 представлены результаты по шкале «Количество и качество требований к ребенку в семье». Чрезмерные требования-обязанности диагностированы у 19 опрошенных родителей (64%). В таких семьях наблюдается дисгармоничное воспитание, повышенная моральная ответственность. Требования к подростку велики, непомерны, не соответствуют его возможностям и не только не способствуют полноценному развитию его личности, но и несут риск психологической травмы. В 11 опрошенных семьях (37%) выявлены недостаточные требования-обязанности. Подростки в таких семьях имеют минимальное количество обязанностей.

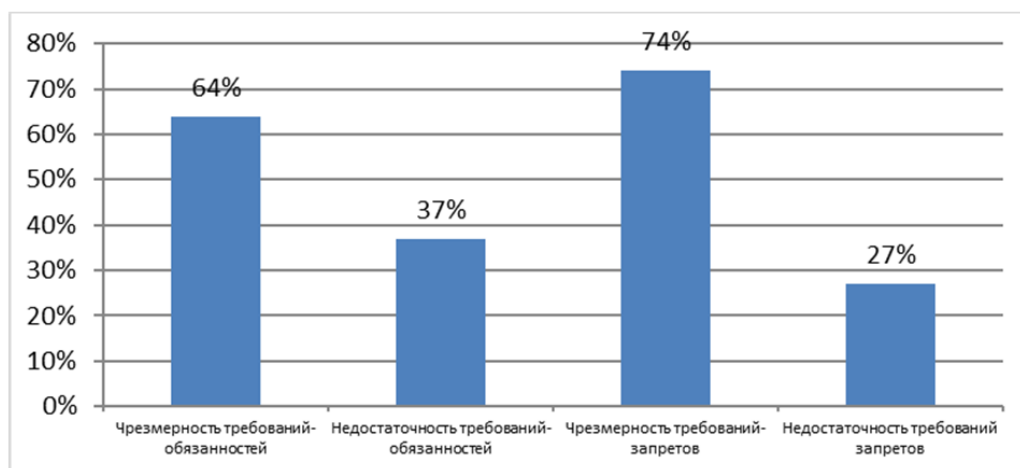


Рисунок 3 - Количество и качество требований к ребенку в семье

Показательными считаем результаты, полученные по шкале «Строгость санкций (наказаний) за нарушение требований ребенком» представлены на рисунке 4.

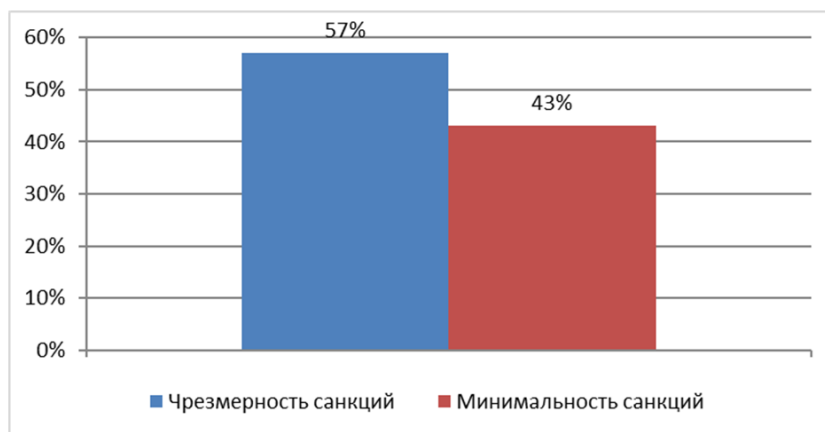


Рисунок 4 – Строгость санкций (наказаний) за нарушение требований ребенком

По результатам исследования, полученным по шкале «Строгость санкций за нарушение требований» мы обнаружили чрезмерные санкции у 17 опрошенных родителей (57%). В таких семьях преобладает ригидный тип воспитания. Родители придерживаются строгих наказаний, остро реагируя даже на незначительные нарушения поведения. Минимум санкций продемонстрировали 13 опрошенных родителей (43%). В таких семьях родители либо предпочитают вообще обходиться без наказаний, либо применяют их крайне редко. Родители рассчитывают на поощрения и не верят в эффективность каких-либо наказаний.

Результаты по диагностике психологической сепарации учащихся представлены в таблице 1.

Таблица 1

Особенности психологической сепарации учащихся

Тип независимости	Показатели	
	Ранг	Кол-во уч-ся
Функциональная независимость от отца	1	18 (60%)
Конфликтологическая независимость от отца	2	16 (53%)
Конфликтологическая независимость от матери	3	14 (47%)
Эмоциональная независимость от матери	4	17 (57%)
Функциональная независимость от матери	5	12 (40%)
Аттitudная независимость от матери	6	16 (53%)
Эмоциональная независимость от отца	7	13 (43%)
Аттitudная независимость от отца	8	14 (47%)

По результатам диагностики видим, что функциональная независимость от отца у 18 обучающихся (60%), от матери у 12 обучающихся (40%) говорит о том, респонденты в принятии решений и действий чаще обращаются к матери, чем к отцу. Конфликтологическая независимость среди обучающихся выше от отца (16 респондентов (53%)), чем от матери (14 респондентов (47%)). Обучающиеся в

отношениях с матерью чаще испытывают вину, тревогу или гнев. Эмоциональная независимость обучающихся, наоборот, выше от матери, что составило 17 респондентов (57%), чем от отца, что составила 13 респондентов (43%). За одобрением и поддержкой респонденты больше обращаются к отцу. Аттitudная независимость предполагает независимость в собственных убеждениях от мнения родителей. Среди 16 обучающихся (53%) Аттitudная независимость от матери выше, чем от отца (14 обучающихся (47%)).

Корреляционный анализ взаимосвязи выраженности сепарации от родителей у подростков с характеристиками детско-родительских отношений показал следующее (см. таблицу 2).

Таблица 2

Показатели корреляционного анализа выраженности сепарации от родителей у подростков и характеристик детско-родительских отношений

Характеристики дет-род.отношений	Степень удовлетворения потребности ребенка	Количество и качество требований к ребенку в семье	Строгость санкций (наказаний) за нарушение требований ребенком	Уровень протекции в процессе воспитания
Тип независимости	Коэффициенты корреляций r (эмп) для $P \leq 0,05$ и $r=0,45$ для $P \leq 0,01$			
Функциональная независимость от отца	- 0,07	0,1	0,04	0,47
Конфликтологическая независимость от отца	0,46	0,11	- 0,71	0,01
Конфликтологическая независимость от матери	-0,23	0,1	0	0,11
Эмоциональная независимость от матери	-0,31	0	- 0,48	0,06
Функциональная независимость от матери	0,51	0,05	0,03	0,12
Аттitudная независимость от матери	0,02	-0,01	-0,21	0,41
Эмоциональная независимость от отца	0,28	-0,07	0,20	0,01
Аттitudная независимость от отца	-0,18	0,13	0,03	0,07

Выводы. Анализируя показатели коррекционной связи между характеристиками детско-родительских отношений и сепарации подростков, можно сделать вывод о том, что функциональная независимость от отца и уровень протекции в процессе воспитания связаны прямопропорционально. Чем выше

функциональная независимость подростка от отца, а по показателям функциональной зависимости от матери, тем выше показатели гиперпротекции. Это явление демонстрирует то, что гиперпривязанность к матери блокирует адекватную привязанность к отцу, проявляется в гиперзаботе о ребенке подростке и соответственно существенно тормозит процесс сепарации последнего ($r=0,47$). Чем выше показатель осознания потребностей ребенка-подростка, тем более выражена конфликтологическая независимость от отца ($r=0,46$). То есть подросток обладает в этих условиях продуктивными копингами. Также высокий показатель функциональной независимости от матери способствует осознанию мамой истинных потребностей ребенка, причем проявляется это в понимании и принятии этих потребностей ($r=0,51$).

Одновременно выявилась обратнопропорциональная связь между строгостью санкций за нарушение требований ребенком и конфликтологической независимостью от отца ($r=-0,71$). То есть, чем строже наказывается нарушение правил подростком, тем менее выражена способность проявлять гибкость поведения в конфликте. Чем строже наказание, тем более эмоционально «слипается» подросток с матерью, возвращаясь в период раннего возраста, когда мама была максимальной защитой ($r=-0,48$).

Сепарация подростков от родителей – важный процесс взросления, исходя из полученных данных исследования выявилось, что есть характеристики детско-родительских отношений, которые существенно тормозят этот процесс. Сепарация, как задача возрастного развития подростков, провоцирует изменение социальной ситуации развития подростка, а следовательно, провоцирует необходимость изменения детско-родительских отношений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дзукаева В.П., Садовникова Т.Ю. Опыт использования русскоязычной версии опросника PSI в изучении сепарации взрослых детей с родителями // Психологическая диагностика: научно-методический и практический журнал. – 2014. – С. 3-20.
2. Карташова Е.Н. Сепарация от родителей как задача развития юношеского возраста // Молодой исследователь: вызовы и перспективы: Сборник статей по материалам CLXXVII международной научно-практической конференции, Москва, 10 августа 2020 года. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «Интернаука», 2020. – С. 22-27.
3. Кобышева Л.И. Несвоевременная сепарация от родителей как фактор дезадаптации становящейся личности // Предупреждение и преодоление дезадаптации несовершеннолетних – центральная проблема социальной педагогики: Материалы научно-практической конференции, Таганрог, 27 мая 2020 года. – Таганрог: Директ-Медиа, 2020. – С. 27-81.
4. Кузин М.В. Как выжить с ребенком-подростком: Практическое пособие для родителей. – М.: Эксмо, 2007. – 320 с.
5. Петрановская Л.В. Тайная опора. Привязанность в жизни ребенка. – М.: АСТ, 2016. – 113 с.
6. Сысоева Л.В. Динамические характеристики сепарационной активности в онтогенезе // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2017. – № 1(45). – С. 108-119.
7. Шнейдер Л.Б. Семейная психология: учеб.пособие. – М.: Академический проект, 2006. – 768 с.
8. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2002. – 656 с.

УДК 159

DOI 10.58551/24136522_2023_10_4_53

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Любачевский Игорь Анатольевич

Клинический психолог, семейный психотерапевт,

Центр семейной психотерапии

E-mail: lubachevskii@mail.ru

Темп жизни и скорость социальных изменений постоянно сталкивают человека с новыми вызовами и неопределенностью. Это требует от человека новых навыков, поиска опор и сложных выборов. Исследование «толерантности к неопределенности» является одним из ключевых феноменов, который помогает человеку на этом пути.

Новизна исследования. В статье представлен обширный теоретический анализ зарубежных и отечественных работ, изучающих толерантность к неопределенности. Феномен «толерантность к неопределенности» описан с позиций теорий принятия решений, теорий, изучающих взаимосвязь стрессоустойчивости, копинг - стратегий, социально - психологических установок и толерантности к неопределенности и исследований в рамках экзистенциально-гуманистической традиции. Кроме того, в статье произведен анализ близких по содержанию терминов - онтологическая уверенность / онтологическая неуверенность, tolerance for uncertainty / tolerance for ambiguity и пр.

В исследовании учитывался принцип комплексного подхода.

Ключевые слова: неопределенность, толерантность к неопределенности, интолерантность к неопределенности, психология, личностный потенциал человека.

THE PHENOMENOLOGY OF UNCERTAINTY TOLERANCE

Lyubachevsky Igor Anatolievich

Clinical psychologist, family psychotherapist

Family Psychotherapy Center

E-mail: lubachevskii@mail.ru

Relevance of the study. The pace of life and the speed of social change constantly confront man with new challenges and uncertainty. This requires a person to learn new skills, find supports and make difficult choices. The study of "tolerance to uncertainty" is one of the key phenomena that helps man on this path.

Novelty of the study. The article presents an extensive theoretical analysis of foreign and domestic works studying tolerance to uncertainty. The phenomenon of "tolerance to uncertainty" is described from the standpoint of decision-making theories, theories studying the relationship between stress resistance, coping strategies, socio-psychological attitudes and tolerance to uncertainty and studies within the existential-humanistic tradition. In addition, the article analyzes the terms close in content - ontological certainty / ontological uncertainty, tolerance for uncertainty / tolerance for ambiguity and so on.

The principle of complex approach was taken into account in the study.

Keywords: uncertainty, tolerance for uncertainty, intolerance for uncertainty, psychology, human personality potential.

За последнее столетие Россия пережила огромное количество политических, экономических и духовных изменений. Современный человек пребывает в неопределенности не только политической и экономической системы, но и неопределенности традиций, ценностей и идеалов, регулирующих его жизнь. Кроме того, мозаичность и фрагментарность самой культуры, потерявшей связь поколений, образует поле, в котором исчезают ориентиры для формирования идентичности и целостности человека.

Однако, кроме неопределенности культуры, в которой пребывает человек, есть еще и неопределенность свойственная самой жизни. Жизнь – это путь постоянных изменений, процесс перехода от одного состояния к другому. Эволюция происходит за счет перемен и движения от определенности к неопределенности. Именно в ней человек способен реализовать себя и свое жизнотворчество.

Исследования, касающиеся отношений человека с неопределенностью, приводят нас к понятию – толерантность к неопределенности. Термин «толерантность к неопределенности» наибольшее распространение и развитие получил в зарубежной литературе. Одной из первых понятие «толерантность к неопределенности» было введено Frenkel-Bruswik. Она понимала под толерантностью к неопределенности личностную переменную, которая играет значительную роль при оценке вероятностных исходов принятия решения [16]. Эта личностная переменная является важным компонентом при определении эмоционального фона личности.

Развивая идеи Frenkel-Bruswik, Budner S. определил толерантность к неопределенности как «тенденцию воспринимать неопределенные ситуации как желательные» [15, С. 29]; в свою очередь, интолерантность к неопределенности как «тенденцию воспринимать (т.е. интерпретировать) неопределенные ситуации как источники угрозы» (там же). Для него неопределенная ситуация определяется как ситуация в которой отсутствует достаточная информация, и это отсутствие может проявляться в трех аспектах: (а) совершенно новая ситуация, в которой нет знакомых сигналов; (б) ситуация, в которой имеется множество сигналов, которые необходимо принять во внимание; (в) противоречивая ситуация, в которой ее части характеризуются новизной, сложностью и неразрешимостью.

Стоит отметить, что в зарубежной литературе существует два термина, обозначающие данный феномен: *tolerance for uncertainty* и *tolerance for ambiguity*. При некоторой их схожести, они обладают специфическими особенностями. Так термин *ambiguity* подразумевает, что альтернативы неоднозначны и двойственны, и в данном случае русским аналогом будет являться термин – неясность. *Uncertainty* – описывает положение вещей, в котором альтернативы неизвестны, изменчивы и потому непознаваемы, аналогом является термин – неопределенность. Данная неоднозначность трактовки понятия «толерантность к неопределенности», относительно недавно вошедшего в русскоязычный научный обиход, создает дополнительные сложности при попытке анализа содержания иноязычного термина, так как, кроме неточностей и многозначностей перевода мы сталкиваемся с отсутствием единого понимания этого феномена, связанного с разнообразием представлений авторов о неопределенности.

В трудах отечественных исследователей можно выделить несколько тенденций к определению понятия «толерантность к неопределенности».

Первая связана с работами в русле теории принятия решений. В данном контексте, толерантность к неопределенности понимается, как способность принимать решения и размышлять над проблемой в ситуации, когда не известны все факты и последствия этих решений [10]. Речь идет о внутренней толерантности личности, понимаемой как гибкость и как некоторое специфическое отношение личности к риску и неопределенности.

Одним из важных факторов осуществления выбора в ситуации принятия решения является способность справляться с неопределенностью, выбирая одну из альтернатив из возможных [5]. С физиологической точки зрения данный механизм

описал И.М. Фейгенберг, используя понятие «реакция широкой мобилизации в ситуации неопределенного прогноза» [14, С.32]. Этот феномен относится к способностям вероятностного прогнозирования и заключается в мобилизации органов и чувств действий в ситуации воздействия сигнала, который вносит неопределенность в прогноз организма. При этом, функции, которые не принимают участие в таких действиях (например, сексуальные функции или функции пищеварения), на время затормаживаются. Таким образом, реакция широкой мобилизации возникает в ситуации неопределенности вероятностного прогноза, которая угасает при многократном повторении сигнала (т.е. когда сигнал перестает быть сигналом неопределенности).

Вторая направленность исследований феномена «толерантность к неопределенности» касается работ, посвященных изучению стрессоустойчивости и копинг-стратегий личности. В данном контексте толерантность к неопределенности характеризуется как «способность выдерживать напряжение кризисных, проблемных ситуаций» [8, С. 52]. По мнению Л.И. Анцыферовой [2], убеждения в своей способности контролировать и изменять окружающий мир являются центральными образованиями, которые определяют специфику каждого типа личности и выражаются в феномене «когнитивного оценивания». Успешность процесса когнитивного оценивания зависит от ряда способностей:

1. От способности актуализировать свой жизненный опыт.
2. От способности регулировать свои эмоции и чувства.
3. От способности просить и принимать помощь от окружающих людей (быть уверенным в их помощи).
4. От уверенности в своей способности контролировать окружающий мир. Причем автор скорее говорит о субъективной уверенности, нежели об объективном факте возможности контролировать окружение. В каком-то смысле эта и предыдущая способность (быть уверенным в помощи других) относятся к позитивному мышлению и созданию у себя соответствующего эмоционального состояния.

Итогом когнитивного оценивания является заключение человека о том, насколько ему подконтрольна та или иная ситуация и может ли он ее изменить. Если ситуация оценивается субъектом как подконтрольная, то он использует конструктивные, преобразующие ситуацию стратегии совладания.

Рассматривая неопределенность как своеобразную составляющую человеческого бытия, способствующую постоянному и непрерывному усовершенствованию практического опыта, Е.А. Лустина [7] процесс преодоления этой самой неопределенности связывает с процессами мышления и воображения. Путь преодоления – это перспектива, построенная на основе прошлого опыта, которая соотносится с текущей ситуацией.

Таким образом, в рамках изучения стрессоустойчивости и копинг-стратегий отмечается тенденция связывать поведение или реакцию на неопределенность с когнитивными оценками субъекта, а толерантность к неопределенности с возможностью контролировать свое психо-эмоциональное состояние и поведение.

Не менее важной направленностью исследований является изучение толерантности к неопределенности в контексте социально-психологических установок (аттитюдов). Как считает В.А. Ананьев «неопределенность как таковая не имеет конкретного знака – ни минуса, ни плюса. Неопределенность – это только отсутствие необходимой информации, и от самого человека, чем он заполнит эту пустоту» [1, С. 3]. Так, один прогнозирует в нее угрозу и испытывает, соответственно, страх, раздражение и бессилие, а другой – нечто хорошее, что сопровождается интересом, радостью и включенностью.

Толерантность к неопределенности как социально-психологическую установку в своей работе рассматривает Е.Г. Луковицкая [6]. Для нее она представлена тремя компонентами – аффективным, поведенческим и когнитивным. Осознанное или неосознанное эмоциональное переживание неопределенности определяет аффективный

компонент. Когнитивный компонент представлен уровнем осознания неопределенности окружающей среды. А поведенческий выражается в тенденции действовать и реагировать тем или иным образом.

Близкую точку зрения на толерантность к неопределенности развивает Е.П. Белинская [3], исследуя идентификационные структуры в ситуации неопределенности. Для нее отношение человека к неопределенности определяется теми когнитивными оценками (установками), которые имеются в опыте индивида и его окружения относительно неопределенности или могут быть им спрогнозированы, наделенные тем или иным эмоциональным содержанием.

Это эмоциональное содержание, включенное в определенную социально-психологическую установку (по Д.Н. Узнадзе) будет определять механизм преодоления неопределенности и риска. Стоит отметить, что кроме личного опыта на формирование той или иной установки влияет общественный опыт в широком смысле. Так Ж.Т. Тощенко изучая феномен социального настроения, приходит к выводу, что именно оно является «решающим фактором, доминантой по отношению к другим компонентам сознания и поведения» [12, С. 255.], когда негативная аффективная реакция является, по сути, проявлением посттравматического культурного стресса, обусловленного сложной историей российского общества. Тогда интолерантность к неопределенности можно трактовать как социальный алармизм или особое тревожное мироощущение угрозы неизвестного будущего.

И, наконец, четвертая направленность исследований толерантности к неопределенности осуществляется в рамках экзистенциально-гуманистической традиции, понимающей под толерантностью к неопределенности экзистенциальную характеристику человека, определяющую его отношение к бытию. Как считает П. Тейяр де Шарден, именно благодаря способности открывать впереди себя бесконечные горизонты, человек может действовать, имея перед собой лишь надежду достичь в себе высшего совершенства, без достижения которого он будет чувствовать себя искаженным и неудавшимся. И «чем больше человек будет становиться человеком, тем меньше он согласится на что-либо иное, кроме бесконечного и неистребимого движения к новому» [13, С. 345]. Таким образом, жизнь представляет собой процесс пересоздания самой жизни. А человек является бытием, которое находится в непрерывном становлении и развитии. Любое его переживание или состояние – это переход одного состояния в другое. Фиксация на неизменности может вести к разрушению системы. Как пишет Бюдженталь Дж., «быть по-настоящему живым значит быть приговоренным к постоянному развитию, бесконечному изменению» [4, С. 301]. Поэтому вся жизнь пронизана неопределенностью.

В научной литературе есть ряд понятий несколько синонимичных с термином «толерантность к неопределенности». Например, Р.Д. Лэнг [9] – британский экзистенциальный психиатр – ввел понятия «онтологическая неуверенность» и «онтологическая уверенность». Изучая в психиатрической клинике пациентов с шизоидной организацией личности, он выявил, что ясное и твердое ощущение реальности мира и индивидуальности, как себя, так и других, дает устойчивость при встрече с различными жизненными трудностями. Это переживание («онтологическая уверенность») делает личность толерантной к неопределенности. Ощущение цельности и непрерывности равно здоровой устойчивости.

В противовес этому, «онтологическая неуверенность» – это интолерантность к неопределенности с ощущением нестабильности и ненадежности мира и жизни в целом. Онтологическая неуверенность является следствием не достижения человеком уровня первичной онтологической безопасности в младенческом возрасте, когда по тем или иным причинам после физического рождения и биологического приобретения жизни не последовало экзистенциальное рождение ребенка как реального и живого с собственными путями развития.

Кроме того, Д.А. Леонтьев, как представитель экзистенциально-гуманистической традиции, напрямую обращается к анализу толерантности к

неопределенности. Для него она видится как некоторая способность выносить тревогу и неопределенность относительно непредсказуемого будущего [5]. При этом высокая толерантность к неопределенности является одновременно как предпосылкой для выбора будущего, так и его закономерным следствием. Иными словами принятие неопределенности – это уже ответственный выбор будущего, неизвестного и непредсказуемого.

Осин Е.Н. [11] важной составляющей личностного потенциала человека видит развитую толерантность к неопределенности. Для исследователя развитая толерантность к неопределенности является важнейшим звеном на этапе выбора актуального мотива для реализации и самоопределения личности. Другими словами, она тот ориентир, который позволяет личности сохранять стабильность своих смысловых ориентаций и деятельности в изменчивом и непостоянном внешнем мире.

Проведя всесторонний анализ имеющейся литературы в рамках термина «толерантность к неопределенности», мы видим многообразие существующих исследований и теорий авторов. Все вместе это отражает глубину термина и его обширную феноменологию, которая помогает расширить его понимание, особенно в период серьезных социальных изменений и вызовов времени.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. - СПб.: Речь, 2006. - 384 с.
2. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, трансформация ситуаций и психологическая защита // ПЖ. 1994. Т. 15. № 1. С. 3-18.
3. Белинская Е.П. Конструирование идентификационных структур личности в ситуации неопределенности / Е. П. Белинская // Трансформация идентификационных структур в современной России / под ред. Т. Г. Стефаненко. - М.: Моск. обществ. науч. фонд (МОНФ), 2001. - С. 30-53. - (Сер. «Научные доклады». Вып. 130).
4. Бюдженталь Дж. Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической психотерапии. - М.: Независимая фирма «Класс», 1998.
5. Леонтьев Д.А, Мандрикова Е.Ю. Моделирование «экзистенциальной дилеммы: эмпирическое исследование личностного выбора // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2005. № 4. С. 37-42.
6. Луковицкая Е.Г. Неопределенность и отношение к ней: психологическое определение //Теоретические и прикладные вопросы психологии. - Вып.2, ч.2; СПбГУ. - 1996. - С.53 - 62.
7. Лустина Е.А. Преодоление ситуации неопределенности в процессах мышления и воображения // Вопросы психологии. - 1981. - № 5. - С. 122-125.
8. Лушин П.В., Ржевская З.А., Данникова Е.Г., Колтко Н.А., Миненко О.А.. Учимся фасилитировать: Методическое пособие для учителей школ, студентов педагогических специальностей, преподавателей. - Кировоград, 2003.
9. Лэнг Р.Д. Расколотое «Я»: пер. с англ. - СПб.: Белый Кролик. 1995. - 352 с.
10. Мириманова М.С. Развитие личности в социальном пространстве // развитие личности №2 / 2002 / С. 104-115.
11. Осин Е.Н. Факторная структура русскоязычной версии шкалы общей толерантности к неопределенности Д. Маклейна // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 65-86.
12. Тощенко Ж.Т. Социальное настроение как феномен современной общественной социологической теории и практики // СОЦИС. 1998. № 1. С. 21-34.
13. Теяр де Шарден П. Феномен человека / Перевод и примечания Н.А. Садовского. М.: "Прогресс", 1965, 416 с.

14. Фейгенберг И.М. Мозг. Психика. Здоровье / АКАДЕМИЯ НАУК СССР, Серия «Проблемы современной науки и научно-технического прогресса» - М.: «НАУКА», 1972.
15. Budner S. Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of personality*, 1962, vol. 30, no. 1, pp. 29-50.
16. Frenkel-Brunswik E. Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable / *Journal of Personality*, 18, 1949. pp. 108-143.

УДК 37.015.3

DOI 10.58551/24136522_2023_10_4_59

ПОНЯТИЕ ОБРАЗА МИРА ПОДРОСТКОВ С ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Наплавкова Мария Александровна

Аспирант кафедры психологических наук,

Кемеровский государственный университет

E-mail: n.m.a.3011@yandex.ru

В статье представлены обобщенные результаты анализа многолетних теоретических и эмпирических исследований, посвященных изучению образа мира подростков. Актуальность исследования определяется влиянием компьютерных технологий на развитие личности современных подростков и влиянием этих процессов на формирования целостного образа мира. Определяется содержание данного феномена, его особенности формирования и структурные характеристики субъективного образа мира подростков. Особое внимание уделено особенностям образа мира подростков с нарушениями эмоционально-волевой сферы, что существенно влияет на его формирование и их психологическое благополучие. Новизна исследования заключается в том, что оно направлено на углубленное понимание взаимосвязи между образом мира и эмоционально-волевыми нарушениями у подростков, что представляет малоизученную область в психологии. В результате показано, что картина мира подростков представлена как многомерная психологическая структура, объединяющая феноменологический, личностно-смысловой, рефлексивный и социальный компоненты. Выявлено, что подростковый возраст является сензитивным периодом взаимообуславливания различных компонентов эмоциональной сферы личности и формирующимся образом мира молодого человека. Определено, что представление подростков о мире может быть сильно искажено из-за поведенческих и адаптационных проблем, в основе которых лежат нарушения процесса развития эмоционально-волевой сферы личности. Также, образ мира может меняться в зависимости от того, какие жизненные события происходят в жизни подростков, что осложняет задачу понимания их внутреннего мира. Проведенный анализ представляет теоретическую значимость для организации эмпирических исследований психологических механизмов взаимодействия структурных компонентов формирующегося образа мира и процессов развития эмоционально-волевой сферы подростка. Результаты эмпирических исследований в дальнейшем позволят разработать программы коррекции и адаптации подростков с эмоционально-волевыми нарушениями.

Ключевые слова: образ мира, картина мира, подростки, эмоционально-волевая сфера, нарушения.

THE CONCEPT OF THE IMAGE OF THE WORLD OF ADOLESCENTS WITH EMOTIONAL AND VOLITIONAL DISORDERS AS AN OBJECT OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Naplavkova Maria Alexandrovna

Post-graduate student of the Department of Psychological sciences,
Kemerovo State University

E-mail: n.m.a.3011@yandex.ru

The article presents the generalized results of long-term theoretical and empirical research dedicated to studying the worldview of adolescents. The relevance of the study is determined by the influence of computer technologies on the development of the personality of contemporary teenagers and the impact of these processes on the formation of a holistic worldview. The content of this phenomenon, its formation characteristics, and the structural characteristics of the subjective worldview of adolescents are defined. Special attention is given to the peculiarities of the worldview of adolescents with emotional and volitional disorders, which significantly affect its formation and their psychological well-being. The novelty of the research lies in its aim to deepen the understanding of the interconnection between the worldview and emotional and volitional disorders in adolescents, which represents a less-explored area in psychology. As a result, it is demonstrated that the worldview of adolescents is presented as a multidimensional psychological structure that combines phenomenological, personal-meaningful, reflexive, and social components. It is revealed that adolescence is a sensitive period of interdependence between different components of the emotional sphere of the individual and the developing worldview of a young person. It is determined that adolescents' perception of the world can be greatly distorted due to behavioral and adaptation problems, which are based on disruptions in the development of the emotional and volitional sphere of the personality. Additionally, the worldview can change depending on the life events that occur in the lives of adolescents, which complicates the task of understanding their inner world. The conducted analysis holds theoretical significance for organizing empirical research on the psychological mechanisms of interdetermination of structural components of the developing worldview and the processes of emotional and volitional sphere development in adolescents. The results of empirical research will further enable the development of correction and adaptation programs for adolescents with emotional and volitional disorders.

Keywords: image of the world, picture of the world, adolescents, emotional-volitional sphere, violations.

Образ мира является предметом многочисленных исследований различных наук. В самой общей формулировке данная категория означает многомерность представлений личности в рамках взаимодействия его с окружающей действительностью. Данное понятие, проистекает из таких наук как антропология, этнология, философия, психология, лингвистика и др. В исследованиях, посвященных изучению данного понятия, его замещают аналогичными терминами, такими как «картина мира», «схема реальности», «мировосприятие», «когнитивная карта мира», «конструкт мира», «когнитивная карта», «личностные конструкты» и другое. В психологии методологическую основу для понимания «картины мира» представляют работы таких авторов как: К. Юнг, Р. Редфильд, Дж. Келли, К. Роджерс, Е.Ю. Артемьева, Л.С. Выготский, Е.Л. Доценко, А.Н. Леонтьев, В.Ф. Петренко, В.В. Петухов, С.Д. Смирнов, С.Л. Рубинштейн, А.П. Стеценко, Ю.К. Стрелков, А.Г. Шмелев и другие исследователи.

Изучение образа мира относится к числу важных и сложных проблем современной психологии. Концепция данного понятия в психологических науках

предоставляет глубинное понимание человеческой природы во всех ее взаимосвязях и зависимостях от внешнего мира. Определение «картины мира» остается открытым, и его содержание обретает конкретное эмпирическое наполнение, исходя из концепции самого исследователя. Существует необходимость в разработке и введении целостной концепции, которая осознается многими исследователями, работающими в различных областях научного познания. В психологии в отличие от других наук принято рассматривать образ мира в контексте не только мира в целом, но и мира индивидуального для конкретной личности.

Р. Редфильдом была сформулирована концепция мира «world-view», под которой он понимает «мироздание характерное для того или иного народа, по средствам представления членов общества о самих себе, своих действиях, своей активности в мире» [22].

В концепции К. Юнга образ мира рассматривается как динамическое образование, подверженное изменениям со временем, аналогично изменению мнения человека о себе. Так, каждое вновь поступающее открытие, мысль или информация придают образу мира новые характеристики [5].

В отечественной психологии термин «образ мира» был предложен А.Н. Леонтьевым в рамках общепсихологической теории деятельности [12]. Под главной идеей он понимает, что при построении образа конкретного предмета или ситуации наиболее важным является не отдельные сенсорные впечатления, а восприятие мира в целом. А.Н. Леонтьев подразумевает под образом мира многоструктурное образование, вбирающую в себя систему ценностей и смыслов, формирующихся в сознании человека при восприятии реальности. Согласно, его теории можно выделить 3 слоя сознания: чувственные образы, значения и личностный смысл [12].

О.А. Богпомочева отмечает: «образ мира генерируется всеми познавательными процессами, являясь в этом смысле их интегральной характеристикой» [5]. В своей работе автор делает акцент на том, что образ мира не является просто набором отдельных инструментов, методов и программ, а имеет живое начало, которое непрерывно проверяется и подтверждается своим соответствием реальному миру.

В статье С.Д.Смирнова концепция мира личности представляет собой универсальную форму организации знаний, которая выполняет определяющую роль возможности познания и управления поведением человека. [19].

По мнению Г.А. Берулавы, картина мира проявляется в устойчивости поведения, конкретных действиях, оценках и поступках человека [3].

С.Л. Рубинштейн описывает «образ мира» как конкретную деятельность человека, включающую в себя его жизненный, теоретический и практический опыт человека, на основе которых формируется психологическая целостность.

Образ мира образует содержательную сторону человеческого сознания и вместе с ним обладает эмоционально-когнитивным единством. Когнитивно-эмоциональный аспект сознания определяется соответствием картины мира потребностям, интересам и ценностям человека, то есть системой его субъективных оценочных критериев. Иными словами, когнитивные процессы обязательно интегрированы с эмоциональными.

В работах С.Д.Смирнова, А.С.Зинченко, В.В. Петухова и др. термин «образ мира» приобретает иной смысл по сравнению с представлениями А.Н. Леонтьева.

С.Д. Смирнов относит "образ мира" не только к конкретным образам и отдельным сенсорным впечатлениям, а также, определяет и направляет деятельность человека в целом [19]. Исходя из этого, автор относит к основные характеристики «концепции мира»: амодальность; целостность и системность; эмоционально-личностный смысл образа мира; вторичность по отношению к внешнему миру; движение от «субъекта на мир» [13].

В.В. Петухов подчеркивает важность разработки операционального понимания образа мира, связанного с мыслительными процессами [17]. В своей работе автор отмечает важность мыслительных процессов, что представления о мире воссоздаются

через различные средства и приемы на основе решения различных мыслительных задач. Таким образом, образ мира формируется и изменяется в результате мыслительной деятельности человека.

В.С. Мазлумян в своих работах подчеркивает специфику между понятия «образ мира» и «картина мира», интерпретируя образ мира как «индивидуальное эмотивно-смысловое преломление социальной картины мира в сознании отдельного человека» [13]. Расширяя понимания образ мира, выключая в него не только знания о мире, но и отражение индивидуальных оттенков чувств и настроений личности, автор делает акцент на том, что это является основой для ориентации человека в мире.

Ф.Е. Василюк понимает «образ мира» как типологию жизненных миров и выделяет его субъективность, уделяя внимание эмоциональному аспекту [7].

Е.Ю. Артемьева выдвинула мнение о наличии определенной структуры, служащей регулятором и основой формирования образа мира обозначая ее «структура субъективного опыта» [2]. Она состоит из 3 слоев: «перцептивный мир» - поверхностный (включает четыре компонента пространства, также характеризуется значениями и смыслами); семантический (взаимодействие объектов в многомерных отношениях); амодальные структуры.

Термин «картина мира» относится к комплексной структуре, включающей в себя взаимосвязанные объекты и явления, которые актуально воспринимаются субъектом. В отличие от образа мира, картина мира обладает большей динамичностью и подчиняется влиянию образа мира. В исследованиях Н.Н. Королевой, понятие «картина мира» рассматривается в рамках личностного подхода, связанного с восприятием мира индивидом. Также, вводится многоуровневая модель, включающую значимые для личности объекты и явления, которые основываются на инвариантных смысловых образованиях и относятся к устойчивым системам личностных смыслов [14]. Смыслообразования в данной структуре носить репрезентативную, интерпретивную, интегративную и регуляторные функции. Смысловая организации «синхронистична», она задает основные классы объектов смыслового поля личности и системой смысловых категорий.

Д.А. Медведев концептуализирует «образ мира» как трехкомпонентную структуру, включающую "образ Я", "образ Другого" и обобщенный образ предметного мира [15]. Обозначенные компоненты интегрируются в сознании личности на логическом и образно-эмоциональном уровнях, они имеют важное влияние на регуляцию восприятия, поведения и деятельности субъекта. При этом, при активном исследовательском или наблюдающем подходе, индивид способен порождать новые конструируемые в контексте "здесь и сейчас".

В работах В.П. Серкина анализируется понятие "образ мира" как важной побудительной и ориентирующей подсистемы в общей структуре деятельности субъекта. Данная концепция выражает сущностное значение в рамках широкой системы ментальных и психологических процессов, регулирующих и направляющих активности индивида. Исходя из представления об образе мира А.Н. Леонтьевым, он выделяет несколько характеристик: опыт, «означивание», интегральность, индивидуальность культурно-исторического восприятия, прогностичность.

О.М. Краснорядцева проводит анализ понятия «образ мира», расставляя акценты на многомерности понятия, на роль мышления и восприятия в формировании этой многомерности [11]. Отмечает, что восприятие играет ключевую роль в конструировании образа мира, мышление в это время направлено на его формирование, создание измерений и упорядочиванию его в систему. В этом процессе восприятию уделена главная роль, заключающаяся в объективации внешнего мира и на его основе внедрения в образ мира личности, а мышление проецирует сущность и потенциал человека в открытый для него предметный мир.

Таким образом, в результате проведенный анализ научных источников, можно охарактеризовать образ мира как многоуровневую структуру, включающую в себя различные компоненты, такие как: представления человека о самом себе, о других

людях, о окружающем мире в целом, о своей роли в нем. Стоит также упомянуть о важности когнитивного, эмоционального, волевого и смыслового компонентов. Формирование картины мира происходит на основе взаимодействия объективных факторов внешнего мира и субъективных переживаний, отражающих не только объективную действительность, но и индивидуальные особенности личности.

Среди рассмотренных нами работ преобладает мнение о важной роли восприятия в формировании образа мира. Именно благодаря процессам восприятия субъект воспринимает окружающую реальность, осознает ее особенности и структурирует полученную информацию, создавая целостное видение мира. Восприятие является механизмом, который объединяет воспринимаемые объекты и явления, определяет их отношения и организует их внутреннюю структуру.

Так, образ мира является результатом сложного взаимодействия между восприятием и мышлением, где восприятие обеспечивает информационную основу для формирования образа, а мышление направляет и структурирует этот процесс. Целостность образа мира достигается в ходе взаимодействия и взаимозависимости между различными компонентами, которые включают как объективные факты, так и субъективные переживания, и оценки личности.

Проблема образа мира подростков является предметом многочисленных современных исследований, большое количество которых посвящено формированию целостного образа мира подростков. Так, в работах авторов - К.В. Бобровской [4], Е.Г. Ожоговой, Н.Г. Оськиной [16]. Н.Ю. Губановой [8] описана и исследована взаимосвязь образа мира и психологических особенностей личности. М.А. Одинцова и М.В. Мирошниченко изучает образ мира девиантных подростков из неполных семей. Представления об агрессивном поведении в структуре образа мира подростков изучены О. В. Чурсиновой. Образ карнавального мира в подростковой реальности изучает Е. В. Казанцева. Анализ смысловых структур образа мира как факторов саморазрушающего поведения современных подростков был освещен в работах А.Н. Алехина и Н.Н. Королевой [1].

Основываясь на вышесказанном, образ мира подростков, его закономерностей, механизмы формирования и становления остается актуальной темой современных психологических исследований. В настоящее время недостаточно изучены особенности картины мира подростков как его целостного представления о мире, так и отдельных компонентов. Актуальность исследование картины мира подростков с эмоционально-волевыми нарушениями позволит более глубоко понять данное состояние и впоследствии разработать методики для диагностики и оценки эмоционально-волевых нарушений у подростков. Это представляет большую значимость для развития практических рекомендаций и эффективных вмешательств с целью улучшения психологического и социального благополучия подростков и формирования их адаптивных стратегий поведения и функционирования.

Исследование особенностей формирования образа мира в период подросткового возраста является важным направлением исследований. Так как подростковый период характеризуется значительными физиологическими, психологическими и социальными изменениями, которые оказывают влияние на формирование когнитивных представлений и взглядов подростка на себя, других людей и окружающий мир.

Образ мира представляет многоуровневую структуру, включающую разнообразие аспекты и компоненты. Формирование образа зависит от индивидуальных особенностей подростка, его опыта взаимодействия с социальной средой, а также от социокультурного контекста. Кроме того, в данный период развития нарушения эмоционально-волевой сферы могут оказывать существенное влияние на структуру и содержание образа мира подростка.

Ввиду обилия многочисленных взглядов на понимание образа мира, не существует единой точки зрения, касаемой выделения компонентов образа мира, однако в общем смысле можно выделить следующие компоненты: когнитивный,

эмоциональный, социальный, смысловой и прогностический. В результате их взаимодействия создается целостная картина мира личности, определяющую особенности её восприятие окружающей действительности и взаимодействие с ней.

Одной из важных функций образа мира является упорядочивание и интерпретация жизненных явлений на основе имеющихся ценностей и смыслов, сформированных у подростков. Ценности помогают структурировать действительность и придают ей осмысленное содержание.

Одной из главных составляющих, влияющих на формирования образа мира, является эмоционально-волевая сфера личности. Эмоции и воля играют активную роль в восприятии личностью окружающего мира, его отношения к другим людям и принятию решений. Эта сфера тесно связана с когнитивной сферой, и может оказывать существенное влияние на восприятие и понимания мира в целом. Волевой компонент – это способность управлять своим поведением и действиями, что непосредственно оказывает влияние на формирование образа мира. Эмоционально-волевая сфера, также, связана с отношением личности к себе и другим, а также пониманием и усвоением социальных норм и ценностей. Соответствующий образ мира воссоздаётся на основе устойчивого его поведения индивида, проявляющиеся в его конкретных действиях, оценках, поступках.

Проблема образа мира актуализируется в настоящее время в результате развития цифровых технологий, которые оказывают влияние на формирования подрастающей личности. Д.И. Фельдштейн отмечает, что общество не гомогенно, так как имеет сложную иерархию, в результате чего необходим дифференцированный анализ, раскрывающий особенности восприятия личности в разных группах, в разном возрасте: на что рефлексировать, какие образы у него формируются, как изменяется его мотивационно-потребностная сфера, какое на воздействие оказывает на него окружающая действительность, и как он действует в данной ситуации [21].

Подростковый возраст относят к периоду интенсивного развития и изменений, что сказывается на развитии эмоционально-волевой сферы и формировании концепции мира. Образ мира берет свое начало на основе личного опыта и новых знаний, которые они получают в ходе социальных и культурных взаимодействия. К подростковому возрасту относят формирование представлений об идентичности, что может приводить к неуверенности и низкой самооценки. Подростки могут относиться к себе критически и обесценивать свои достижения, что в дальнейшем влияет на их мотивацию и уверенность. Таким образом, эмоциональная сферы подростков находится в стадии формирования. В результате неравномерности развития, способность управлять своими эмоциями и поведением может быть несовершенной, что может привести к перепадам настроения, к конфликтам с окружающими и другим проблемам. Подростки находят на стадии обретения самостоятельность и независимость от родителей, и это может проявляться во взаимоотношениях с окружающими и в их поведении в целом. Они могут экспериментировать с различными образами жизни, новыми интересами и хобби, и этот процесс может быть сопряжен с риском, находясь на стадии формирования своих ценностных и мировоззренческих представлений. Они начинают отделяться от ценностей родителей и общества, на основе которых воссоздают свои собственные ценностно-смысловую организацию.

Важно понимать, что в данный сенситивный период подросток нуждается в поддержке, внимании и понимании со стороны взрослых, чтобы успешно пройти этот сложный период. Образ мира и эмоционально-волевая сфера подростков могут продолжать меняться и развиваться на протяжении всей жизни, и поэтому важно поддерживать их развитие и рост, чтобы помочь им стать успешными и уверенными в себе взрослыми.

Процесс формирования образа мира интенсивно происходит в период школьного обучения, на основе системного усвоения научного знания, социальных норм поведения и прочего. Подростковый возраст принято считать одним из сложных

периодов развития личности, хронологически рамки которого достаточно противоречивы. В период кризиса происходит развитие личности, затрагивая каждую сферу её развития. Формирование и развитие картины мира подростка рассматривается в работах К.В. Бобровской, Н. Н. Королева, И. М. Богдановская, А. Н. Алехин и других. В их исследовании описаны биосоциальные детерминанты смысловой организации образа мира подростков. А. В. Кирьякова и И. А. Силкина проверяют идеи коэволюции природы и общества в формировании образа мира подростка [10]. И. А. Буровихина анализирует и уточняет возрастные особенности семантики их образа мира [6].

У подростков вопрос формирования образа мира остается актуален, так как именно в данный период взросления становится ведущим процесс культурного самоопределения и его мировоззрения. Формирование картины мира в научных трудах имеет диаметрально противоположное мнение как о природе становления, так и об факторах его формирования.

И.Ф. Харламова рассматривает в своей работе мировоззренческую позицию учащихся в ходе получения ими «знаний» и в последующем «оценки всех явлений и событий окружающей жизни», которые подростки «проявляют в своей деятельности и поведении». Приходит к выводу, что процесс формирования данного феномена происходит в ходе пассивного восприятия реального мира и его оценочному наблюдению, в результате активного взаимодействия с ним.

Формирование реалистичного образа мира зависит от множества факторов таких, как воспитательный, учебный, коммуникативный, когнитивный, психофизиологический, социальный.

В подростковом возрасте наблюдается явная диспропорция в развитии психофизиологических и психологических компонентов, что представляет собой существенную проблему. Для данного периода свойственно консолидация устойчивых форм поведения, интеграция черт характера и формирование способов эмоционального реагирования на разнообразные ситуации. Подростковый возраст характеризуется приобретением определенных знаний, навыков и умений, а также становлением индивидуальной идентичности и новой социальной позиции в обществе. Данные трансформации могут привести к ситуациям дискомфорта, неприятия, что сказывается на использовании различных защитных механизмов, таких как фрустрация проблем и их вытеснения, либо фиксированность на собственных негативных переживаниях и уход в фантазировании и идеализацию проблем. Данное состояние, также, сопровождается субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, тревоги, эмоциональной лабильностью, трудностями саморегуляции поведения, апатии; с физиологической точки зрения может приводить к активации вегетативной нервной системы, нарушениям сна, трудностями в концентрации и снижением когнитивных возможностей. Кроме того, в этот период наблюдается повышенное внимание к своему внешнему облику и физической форме, возрастает чувствительность к критике окружающих, что приводит к обидчивости, проявлению негативных эмоций в виде агрессии, тревоги, снижения самооценки, неуверенности в собственных силах, негативизму. Окружающие ожидают, что подросток, будучи физически зрелым, уже способен самостоятельно справляться с определенными проблемами, брать на себя ответственность по их решению, что ведет к возложению на него большей ответственности и повышению требований. На фоне этих изменения, это может привести к различным эмоциональным реакциям, например, в виде повышенной тревожности, эмоциональной лабильности, страхов, признаки депрессивного состояния, агрессии, импульсивности, замкнутости, что вызывает трудности социальной адаптации данной категории подростков.

Подростки с эмоционально-волевыми нарушениями (ЭВН) представляют собой группу детей и молодых людей, которые испытывают затруднения в контроле своих эмоций и поведения. Это может проявляться в виде гнева, агрессии, раздражительности, импульсивности и т.д. У таких подростков часто возникают

проблемы в общении с другими людьми, их поведение может быть неадекватным и непредсказуемым, что усложняет их социальную адаптацию.

Исследования показывают, что образ мира подростков с ЭВН может отличаться от образа мира других подростков. Они могут воспринимать мир более негативно, испытывать страх и тревогу. Это связано с тем, что у таких подростков часто отсутствует чувство контроля над своей жизнью и окружающей средой.

Образ мира подростков с ЭВН может изменяться в зависимости от того, как они ощущают себя, с точки зрения своей эмоциональной и физической составляющей. Например, во время стрессовых ситуаций они могут видеть мир более негативно окрашенным, а в спокойных моментах – позитивным.

Для помощи подросткам с ЭВН необходимо обратить внимание на их образ мира и работать над изменением негативных установок. Это может быть достигнуто с помощью психотерапии, групповых тренингов, поддержки со стороны семьи и друзей, а также через обучение навыкам социальной адаптации и эмоциональной регуляции.

Важно отметить, что образ мира – это субъективное представление подростков о мире, и оно может быть сильно искажено ввиду их эмоциональных и поведенческих проблем. Образ мира изменчив и зависит от того, какие жизненные события происходят в жизни подростков, что усложняет задачу понимания их внутреннего мира.

Изучение образа мира подростков с ЭВН – это сложный и многогранный процесс, который требует системного подхода и использования различных методов и инструментов. Однако, это необходимый шаг в достижении более глубокого понимания проблем подростков с ЭВН и разработки эффективных методов поддержки и лечения. Работа по формированию и изменению образа мира может быть ключевым фактором в достижении этой цели. Однако, необходимы дополнительные исследования, чтобы более глубокое понимание образа мира подростков с ЭВН может помочь профессионалам в работе с ними. В частности, это может быть полезно при разработке индивидуальных программ поддержки и улучшения адаптивных навыков. Также, исследования образа мира могут помочь в понимании причин и механизмов развития эмоционально-волевых нарушений, что может стать отправной точкой для разработки эффективных методов профилактики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алехин А. Н., Королева Н. Н. Смысловые структуры образа мира как внутренние факторы саморазрушающего поведения современных подростков [Текст] / А. Н. Алехин, Н. Н. Королева // *Universum: Вестник Герценовского университета*. – 2013. – № 4. – С. 99-109.
2. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Под ред. И. Б. Ханиной. – М.: Наука: Смысл, 1999. – 349 с.
3. Берулава Г.А. Образ мира как мифологический символ. М.: Педагогическое общество России, 2001. 46 с.
4. Бобровская К. В. Теоретические подходы к исследованию образа мира в подростковом возрасте [Текст] / К. В. Бобровская // *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. – 2013. – № 10-2. – С. 276-280.
5. Богпомочева О.А. Особенности образа мира у одаренных подростков // *Психологическая наука и образование*. 2006. Том 11. № 4. С. 5-22.
6. Буровихина И. А. Возрастные особенности семантики образа мира // *Вестник Университета (Государственный университет управления)*. 2011. № 14. С. 16-18.
7. Василюк Ф. Е. Методологический анализ в психологии. М.: МГППУ; Смысл, 2003. – 240 с.
8. Губанова Н. Ю. Взаимосвязь образа мира и психологических особенностей личности: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. – Сочи, 2004. – 27 с.
9. Казакова Т.В., Басалаева Н.В., Захарова Т.В., Лукин Ю.Л., Луговская Т.В.,

- Соколова Е.В., Семенова Н.И. Теоретический анализ исследований образа мира в отечественной психологии // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2.
10. Кирьякова А. В., Силкина И. А. Идеи коэволюции природы и общества в формировании целостного образа мира подростка // Письма в Эмиссия. Офлайн: электронный научный журнал. 2013. № 2. С. 1967
 11. Краснорядцева О.М. Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической деятельности. – Изд-во БГПУ, 1998.
 12. Леонтьев А. Н. Психология образа. – Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология, 1979, № 2, с. 3-13.
 13. Мазлумян В.С. Картина мира и Образ мира?! // Мир психологии. – 2009. – №4. – С.100-109.
 14. Манеров В.Х., Посохова С.Т., Королева Н. Н. Смысловые образования в субъективной картине жизненного пути личности // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2003. №6.
 15. Медведев Д.А. Образ мира как внутренний фактор развития личности студента педагогического вуза: дис. ... канд.психол.наук. – Ставрополь, 1999.
 16. Ожогова Е. Г., Оськина Н. Г. Психологические аспекты образа мира современного подростка [Текст] / Е. Г. Ожогова, Н. Г. Оськина // Теория и практика социального государства в Российской Федерации: научнопроизводственный потенциал и социальные технологии: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Омск: Изд-во ОмГУПС, 2015. – С. 266-273.
 17. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестн. Моск. гос. ун-та. 1984. Сер.14. Психология. № 21. С. 13–21.
 18. Серкин В. П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики: Учебное пособие для вузов / В. П. Серкин. – М.: Издательство ПЧЕЛА, 2008. – 382 с.
 19. Смирнов С. Д. Мир образов и образ мира // Вестник Московского университета. – 1981. – № 2. – С. 15–29.
 20. Шулева Е.И. Взаимосвязь образа мира и индивидуально-психологических особенностей подростков // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. №1.
 21. Fel'dshtein D.I. Psikhologiyarazvitiyachelovekakaklichnosti. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK, 2005. Vol. 1. (in Russian)
 22. Redfield R. The Little Community. Viewpoints for the Study of a Human Whole. Uppsala and Stockholm: Almqvist and Wiksells, 1955.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА (ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

УДК 159.9.072.43

DOI 10.58551/24136522_2023_10_4_68

СВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОЙ ФРУСТРИРОВАННОСТИ КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА МВД С ПОКАЗАТЕЛЕМ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ

Бубнов Александр Леонидович

Старший преподаватель кафедры психологии и педагогики,

Воронежский институт министерства внутренних дел Российской Федерации

E-mail: aleksandr-bubnov-2013@yandex.ru

Статья посвящена проблеме социальной фрустрированности у курсантов вуза МВД России в соотношении с уровнем их жизнестойкости. В современных реалиях служебной деятельности наиболее остро встает вопрос устойчивости личности сотрудника органов внутренних дел к осуществлению своих профессиональных обязанностей в экстремальных условиях, часто сопряженных с риском для жизни. Наиболее полно, на наш взгляд, сопротивляемость личности экстремальным условиям описывает категория жизнестойкости, которая включает в себя вовлеченность в процесс служебной деятельности, контроль за собственными действиями, что минимизирует количество ошибок и принятие риска, т.е. кластер накопления опыта и его использования в подобных ситуациях. В статье делается разграничение между определениями фрустрации и социальной фрустрированности, где первое носит процессуальный характер, а второе конечное состояние неудовлетворенности определенными услугами или отсутствием необходимых ресурсов. Описываются основные причины, вызывающие состояние фрустрированности у курсантов, и сферы, которые потенциально могут вызвать это состояние. Отмечается, что курсанты продемонстрировали высокий уровень фрустрационной толерантности при наличии отдельных показателей, вызывающих у них неудовлетворенность. В заключение делается вывод о наличии статистически значимом уровне обратной связи между категориями жизнестойкости и социальной фрустрированности.

Ключевые слова: фрустрация, социальная фрустрированность, причины социальной фрустрированности, устойчивость личности, жизнестойкость, вовлеченность, контроль, принятие риска, стрессовые ситуации

THE RELATIONSHIP OF SOCIAL FRUSTRATION OF CADETS OF THE DEPARTMENTAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS WITH THE INDEX OF RESILIENCE

Alexander Leonidovich Bubnov

Senior Lecturer of the Department of Psychology and Pedagogy,

Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

E-mail: aleksandr-bubnov-2013@yandex.ru

The article is devoted to the problem of social frustration in the cadets of the Russian Ministry of Internal Affairs in correlation with the level of their resilience. In the modern realities of service activity, the most acute issue is the question of resilience of an internal affairs officer's personality to fulfill his professional duties in extreme conditions, often involving a risk to life. In our opinion, the category of resilience, which includes involvement in the process of service activities, control over one's own actions, which minimizes the number of mistakes and risk taking, i.e. the cluster of accumulation of experience and its use in similar situations, describes the personality's resistance to extreme conditions most fully. The article makes a distinction between the definitions of frustration and social frustration, where the former is procedural in nature and the latter is the final state of dissatisfaction with certain services or lack of necessary resources. The main causes of frustration in cadets and the areas that can potentially cause this state are described. It is noted that cadets demonstrated a high level of frustration tolerance in the presence of certain indicators that cause dissatisfaction. It is concluded that there is a statistically significant level of inverse relationship between the categories of resilience and social frustration.

Keywords: *frustration, social frustration, causes of social frustration, personality resilience, resilience, involvement, control, risk taking, stressful situations.*

Служба в органах внутренних дел связана с постоянным риском нахождения в неизвестных и экстремальных условиях, которые угрожают здоровью и жизни не только окружающих людей, но и самого сотрудника, а также, в отдельных случаях, его близких. Восприятие сцен насилия, последствий эпизодов тяжких преступлений со стороны преступников, картин несчастных случаев, отрицательное отношение к себе со стороны асоциальных членов общества – все это интенсивно действует на психику правоохранителей.

Степень сопротивляемости влиянию указанных негативных факторов напрямую зависит от уровня жизнестойкости личности. Жизнестойкость обусловлена скорее не силой психотравмирующих воздействий, а внутренним психологическим потенциалом личности, складывающегося из особенностей и типа нервной системы, уровня общей социализации, способности к целенаправленной регуляции своего поведения, развития коммуникативных способностей, специфики протекания психических процессов и состояний (тревоги, стресса, фрустрации и др.) [2, 4, 6, 8].

Учитывая высокий уровень общественной значимости деятельности, которую выполняют сотрудники полиции, а также важность сохранения их психологического, психического и физического здоровья, без чего невозможно добиться высоких показателей профессиональной деятельности, нам представляется актуальным изучение уровня развития социальной фрустрированности личности в его взаимосвязи с уровнем жизнестойкости и удовлетворенности своим местом в структуре общества.

Профессиональная деятельность сотрудников органов внутренних дел подразумевает выполнение целого ряда задач и множества видов сложной оперативно-розыскной деятельности. Поэтому психологическая подготовка сотрудников органов внутренних дел, их эмоциональное состояние, направленность личности являются неотъемлемой частью специальной подготовки, способствующей успешному выполнению возложенных обществом задач.

Отметим, что первоначально, при поступлении в органы внутренних дел (как, кстати, и в подразделения Министерства обороны Российской Федерации, и в другие силовые структуры), соискатель проходит психологическую диагностику с целью определения его актуального психологического состояния [3]. Таким образом, предотвращается поступление на службу сотрудников, находящихся в стрессовом, депрессивном или ином негативном психологическом состоянии.

Следовательно, мы можем говорить, что на службу в органы внутренних дел поступают люди с гармонично развитыми чертами личности, не имеющие психических отклонений, не находящиеся в негативных эмоциональных состояниях стресса, фрустрации и др. То есть указанные состояния развиваются уже непосредственно в ходе служебной деятельности сотрудников.

В центре наших научных интересов находились еще только начинающие службу сотрудники, а именно курсанты вуза МВД России. Целью было изучение социальной фрустрированности курсантов с различной жизнестойкостью. С точки зрения С. Мадди, жизнестойкость являет собой систему представлений человека о мире, своем месте в нем, которая позволяет эффективно преодолевать возникающие жизненные трудности и стрессовые ситуации. Автор утверждает, что в сходных жизненных ситуациях люди с разным уровнем жизнестойкости по-разному могут переносить то или иное событие и, соответственно, их поведение будет отличаться. Устойчивость личности характеризует меру способности индивида противостоять стрессовой ситуации, сохраняя при этом внутренне равновесие и продуктивность деятельности.

Жизнестойкость состоит из таких относительно самостоятельных базовых составляющих, как вовлеченность, контроль, принятие риска.

Вовлеченность представляет собой внутреннее убеждение человека в том, что общество и окружающий мир предоставляют ему максимальный шанс для развития, реализации поставленных целей, достижения карьерных и личных результатов. У индивида формируется чувство общности, сплоченности, ощущение себя частью коллектива. В противоположность этому отсутствие вовлеченности делает человека социально отвергнутым, у него формируется отсутствие видения себя в этом мире, ему кажется, что мир к нему несправедлив, а все успехи и достижения окружающих людей он приписывает случайным обстоятельствам, а не упорному труду.

Второй базовой составляющей жизнестойкости является контроль. Он представляет собой убежденность человека в том, что наблюдение за своими действиями, отслеживание промежуточных результатов, стремление к достижению поставленных целей позволяют добиться успеха. В противоположность этому человек с низким уровнем развития контроля думает, что не способен принимать решения и может лишь плыть по течению. Отметим, что данная составляющая жизнестойкости наиболее развита у представителей таких профессий, где существует субординация и уставной характер деятельности [7]. Сама по себе служебная деятельность подразумевает систему контроля разных уровней за действиями подчиненных, причем в зависимости от успешности выполнения поставленных задач, курсант может получить поощрение либо наказание, что, безусловно, совершенствует систему контроля за своим поведением. С одной стороны, подобное поведение приводит к утрате творческого компонента в деятельности, но, с другой, деятельность сотрудников полиции осуществляется в соответствии с точными, не допускающими отклонений нормами законодательства. И контроль своих действий является необходимостью для такого рода профессий.

Третьей составляющей жизнестойкости выступает принятие риска, то есть убежденность человека в том, что все, что с ним происходит, способствует накоплению определенного социального и личностного опыта – как позитивного, так и негативного вектора. Люди с высоким показателем по шкале принятия риска рассматривают жизнь как определенную борьбу за положение, статус, ресурсы. Для лиц с низким уровнем развития принятия риска характерна нерешительность, они излишне осторожны и не готовы действовать в отсутствие четких гарантий и обязательств, для них характерно стремление к комфорту и отрицание всего нового и неизвестного.

Безусловно, все происходящие во время учебы события накладывают отпечаток на личность курсантов. Ввиду социальной значимости профессии полицейского, эмоциональные состояния, которые он испытывает, могут повлиять не только на него,

но и людей, с которыми ему придется работать (подозреваемые, свидетели, потерпевшие), а также на стабильность общественных процессов в целом.

С состоянием фрустрации сталкивался практически любой человек в ситуации, когда по тем или иным причинам ему не удавалось реализовать значимую для него потребность. В переводе с латинского фрустрация означает «обман». В этом состоянии человек испытывает весь спектр чувств, подвергшись обману: гнев, обида, раздражение, разочарование, чувство беспомощности. Подобное состояние приводит к формированию тревожности, растерянности, неуверенности в собственных силах.

В психологической литературе принято выделять несколько типов фрустрирующих факторов, с которыми сталкиваются курсанты в процессе несения службы.

1. Биологические (сон, режим дня, суточное несение нарядов, организация приёма пищи).

2. Психологические (отношения в коллективе, отношения с курсовым звеном, социально-психологический климат).

3. Социокультурные (стремление к развитию, получению новых знаний, нового опыта, самореализация, дружба).

В нашем исследовании мы различали термины «фрустрация» и «социальная фрустрированность». Социальная фрустрированность, по нашему мнению, – это отсутствие возможности приспособиться к изменяющимся условиям реальности, неспособность конструктивного выхода из затруднительных ситуаций. С другой стороны, под социальной фрустрированностью специалисты понимают неудовлетворенность человека своим социальным окружением, профессией, отношениями в семье и со значимыми людьми в конкретный период времени. Подобные состояния вызывают негативные эмоции, что может выражаться в различных формах: от низкой и неустойчивой самооценки, ощущения собственной беспомощности, бессилия, пассивно-заискивающих форм поведения до деструктивных действий как в отношении других, так и в отношении себя. При всем этом в состоянии социальной фрустрированности человек имеет пониженный эмоциональный тонус, ощущает внутренний дискомфорт. Объективно социальная фрустрированность может быть вызвана множеством факторов: неудовлетворенностью собственным статусом, достижениями, положением в обществе, коллективе, семье [1].

В нашем исследовании приняли участие курсанты и слушатели радиотехнического факультета: 3 курса (32 человека), 4 курса (48 человек) и слушателей 5 курса (26 человек). Общий объем выборки составил 106 респондентов. На первом этапе нашего исследования мы изучили уровень жизнестойкости курсантов с помощью теста жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой [5]. Тест изучения жизнестойкости представляет собой адаптацию опросника «Hardiness Survey», разработанного американским психологом С. Мадди. Он состоит из 45 утверждений, описывающих поведение индивида в ситуациях социального взаимодействия, а также в ситуациях, способных вызвать состояния стресса, тревоги, страха.

Рассмотрим полученные результаты изучения жизнестойкости курсантов вуза МВД России. В первую очередь обратим внимание на общий уровень жизнестойкости и способность противостоять негативным воздействиям.

В процессе обработки результатов мы выявили высокий уровень жизнестойкости у 76,4 % опрошенных респондентов (81 человек из 106). Высокий уровень жизнестойкости курсантов способствует преодолению объективных и субъективных жизненных трудностей, эффективному приспособлению к изменяющимся условиям среды. Будущий полицейский с высоким уровнем жизнестойкости адекватно оценивает собственные силы, способен преодолевать сложные жизненные условия, а также определять пути наиболее конструктивного выхода из кризисных ситуаций. У курсантов с высоким уровнем жизнестойкости высокая мотивация к достижению целей, повышенный эмоциональный фон, они

довольны тем, что имеют, у них хорошо развитые социальные контакты. Эти курсанты стремятся к построению позитивных отношений с друзьями, коллегами и даже при наличии определенных социальных, материальных либо жилищно-бытовых трудностей обучающиеся с высоким уровнем жизнестойкости не акцентируют на этом значительное внимание, а, наоборот, стараются преодолевать эти трудности.

Средний уровень жизнестойкости выявлен нами у 17,9 % респондентов (19 человек из 106). Мы обратили внимание на то, что, вопреки ожиданиям, респондентов со средним уровнем жизнестойкости оказалось в выборке не большинство, а лишь менее пятой части. По нашему мнению, это объясняется тем, что изначально на службу в органы внутренних дел принимаются люди с высоким уровнем сопротивляемости стрессовым воздействиям, высоким уровнем самоконтроля, отсутствием депрессивных или любых других негативных эмоциональных состояний. В большинстве своем курсанты со средним уровнем жизнестойкости имеют хорошую сопротивляемость негативным воздействиям среды.

Низкий уровень жизнестойкости диагностирован нами у 5,7 % испытуемых (6 человек из 106). Респонденты с подобным уровнем жизнестойкости характеризуются низким уровнем сопротивляемости стрессу, нерешительностью, невозможностью быстро принимать решения в критической обстановке, инертностью поведения. Необходимо заметить, что у всех 6 респондентов все составляющие жизнестойкости – вовлеченность, контроль и принятие риска – выражены на низком уровне.

В исследовании для изучения социальной фрустрированности мы использовали методику диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана в модификации В.В. Бойко. Она фиксирует степень неудовлетворенности социальными достижениями в основных аспектах жизнедеятельности, начиная от сферы бытовых услуг и медицинского обслуживания и заканчивая областью профессиональной деятельности. Методика представляет собой 20 пунктов, оценивая которые респондент демонстрирует отношение к различным сторонам социального окружения. В ходе анализа мы получили следующие результаты.

Отсутствие социальной фрустрированности диагностировано у 93,1% (99 человек из 106). Эта группа курсантов полностью свободна от внутренних противоречий и внутриличностных конфликтов, их не терзают социальные неурядицы и семейные проблемы, они удовлетворены своей профессией и отношениями с коллегами.

Очень низкий уровень социальной фрустрированности выявлен у 0,9% (1 человек из 106). Этот курсант свободен от противоречий и имеет фрустрационную толерантность. Пониженный уровень социальной фрустрированности обнаружен у 6% (6 человек из 106). При таком уровне полицейский способен продуктивно работать, его не мучают внутренние и внешние конфликты.

Полученные нами результаты говорят о крайне низком уровне отрицательных переживаний у курсантов и низком уровне стресса и, в целом, об удовлетворенности своим социальным положением и окружением.

Рассматривая качественные показатели по отдельным пунктам методики, выделим те пункты, которые описывают области, вызывающие состояние социальной фрустрированности. Эти сферы курсанты выделили как не устраивающие их:

– досуг (40,6% испытуемых, или 43 человека из 106). Сюда входят еженедельный отдых, туристические поездки. В беседах курсанты говорят об ограниченности возможности передвигаться в ночное время, несении службы в выходные дни, проживании в казарме, трудностях при оформлении выезда за пределы области;

– образование (79,2% испытуемых – 84 человека). В эту сферу входит получаемое высшее образование, удовлетворенность уровнем своих знаний, отношение к образовательной системе в целом;

– сфера услуг (61,3 % испытуемых, или 65 человек). Респонденты отмечают низкое качество предоставляемых бытовых услуг и дефицит квалифицированных кадров в указанной сфере, особенно в сельской местности;

– медицина (73,6% испытуемых – 78 человек). Курсанты критикуют комплекс медицинских мероприятий, направленных на профилактику, диагностику и лечение заболеваний, отношение к медицине в целом, сотрудники полиции могут получать лечение только в ведомственных лечебных учреждениях, которые, зачастую, расположены в сотнях километров от места жительства и службы;

– жилищно-бытовые условия (77,4% испытуемых – 82 человека). Недовольство респондентов вызывает качество жилья, его размер и отсутствие социальных выплат на приобретение положенной жилплощади;

– материальное положение (84,9% респондентов – 90 человек). Курсанты не удовлетворены уровнем личного и семейного дохода, материальным положением в настоящее время, уровнем оплаты труда;

– семейные отношения (34,9% испытуемых – 37 человек). Сюда курсанты относят отношения с членами семьи и собственное семейное положение, они отмечают отсутствие времени для создания полноценных отношений;

– профессиональная сфера (57,5% отвечающих – 61 человек), которая охватывает отношение к собственной профессии, обстановка на службе и удовлетворенность профессиональной деятельностью, респонденты говорят об уменьшающемся престиже профессии и все возрастающих функциональных обязанностях.

Полученные результаты представлены на рис. 1.

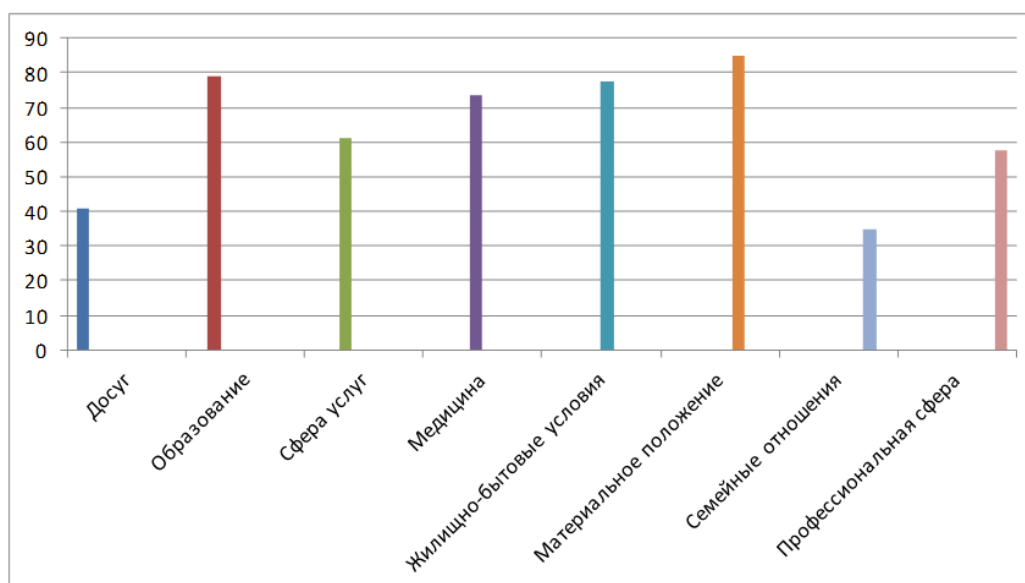


Рисунок 1 - Выраженность отдельных показателей социальной фрустрированности курсантов ведомственного вуза

Подчеркнем, что указанные области по отдельным шкалам методики не повлияли на общий индекс социальной фрустрированности респондентов, результаты которых распределились от полного отсутствия до пониженного уровня фрустрированности.

Полученные данные свидетельствуют о высокой фрустрационной толерантности курсантов, их способности преодолевать возникающие трудности, адекватной оценке своего положения в обществе и тех социальных процессов, которые происходят в настоящее время. Отсутствие социальной фрустрированности способствует эффективному решению поставленных перед курсантами задач,

обеспечивает возможность создания позитивных отношений с одногруппниками, позволяет высоко оценивать свое образование и получаемые профессиональные навыки. Однако нельзя отрицать, что есть темы, которые вызывают определенное социальное напряжение в среде курсантов.

Среди наиболее распространенных причин возникновения социальной фрустрированности у курсантов вуза МВД России можно отнести:

- понижение социальной значимости и престижа профессии, снижение уровня доверия населения к правоохранительным органам;
- тенденция представления современными средствами массовой информации сотрудников силового блока в негативном свете;
- снижение уровня доходов курсантов по сравнению с курсантами других ведомственных вузов;
- проживание в условиях казарменных помещений, необходимость делить бытовые условия с несколькими десятками таких же курсантов;
- слабый уровень подготовки курсантов, ориентация на сугубо профессиональные задачи при получении высшего образования, что усложняет возможность трудоустройства после окончания контракта на гражданской службе;
- низкий уровень морально-психологической подготовки, отсутствие опыта службы в экстремальных условиях, тенденция к излишней осторожности в своих действиях ввиду страха наказания;
- негативные отношения с руководством курса и профессорско-преподавательским составом, отсутствие коммуникативной компетенции в установлении позитивных отношений с сослуживцами;
- адаптация к новым для себя условиям в первый год обучения, отрыв от семьи, отсутствие возможности пользоваться телефоном и сетью Интернет в будние дни;
- несформированность личностных качеств, необходимых для несения службы, нетактичность, нетерпимость к чужому мнению.

Для определения величины связей между изучаемыми явлениями нами использовался коэффициент корреляции Пирсона. При оценке взаимосвязи между общим уровнем социальной фрустрированности и общим уровнем жизнестойкости курсантов удалось установить статистически значимую обратную связь между этими переменными. Коэффициент корреляции составил: $-0,62$ ($\chi^2_{кр0,05}=0,197$, $\chi^2_{кр0,01}=0,256$).

Иными словами, чем выше уровень жизнестойкости курсантов, тем ниже уровень их социальной фрустрированности, тем больше развита у них устойчивость к средовым воздействиям. Умение противостоять стрессам и экстремальным ситуациям, безусловно, является профессионально значимым качеством правоохранителя и формирование жизнестойкости к возможным тяготам службы является залогом отсутствия возможной социальной фрустрированности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бубнов А.Л. Покурсовая динамика уровня социальной фрустрированности курсантов ведомственного вуза / А.Л. Бубнов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2022. – № 3. – С. 27–30.
2. Ильин В.Н. Фрустрация, ее свойства и особенности ее возникновения в воинских коллективах / В.Н. Ильин // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 4. – С. 67–71.
3. Лазуткина В.И. Методики военного профессионального психологического отбора / В.И. Лазуткина. – М.: Воен. Изд-во, 2000. – С. 247–286.
4. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н.Д. Левитов // Вопр. психол. – 1967. – № 6. – С. 118–129.

5. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
6. Пискленова Е.В. Фрустрация как психологический феномен / Е.В. Писклеинова // Аллея науки. – 2017. – № 9. – С. 475-479.
7. Терехина Н.С. Особенности контроля поведения людей разных профессий / Н.С. Терехина, Е.А. Сергиенко // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2014. – № 3. – С. 18–25.
8. Шаталина А.Д. Фрустрация: психологические аспекты и правовая оценка / А.Д. Шаталина // Человек. Общество. Культура. Социализация : материалы XV Международной молодежной научно-практической конференции, г. Уфа, 18-19 апреля 2019 года. – Уфа : Башкирский гос. Пед. Ун-т им. М. Акмуллы, 2019. – Часть 3. – С. 506-509.

УДК: 159.9: 316.6

DOI 10.58551/24136522_2023_10_4_76

РАБОТНИК ЦЕНЕН, А ЧТО ЦЕННО ДЛЯ РАБОТНИКА ПОКОЛЕНИЯ Y И Z?

Пищик Влада Игоревна

Профессор кафедры общей и консультативной психологии,

Донской государственной технической университет

E-mail: vladaph@yandex.ru

Давер Диана Игоревна

Психолог, соискатель,

Донской государственной технической университет

E-mail: dianadaver@gmail.com

Быстрые темпы цифровизации и острая конкуренция в бизнес-среде ставят перед позитивной организационной психологией новые задачи. Теоретический анализ. Проанализированы современные исследования внедрения принципов позитивной психологии в развитие персонала, улучшения организационной среды и системы управления. Исследователи либо решают проблемы в организации, улучшая среду, либо совершенствуют навыки и философию работников. Позитивная организационная психология изучает сильные стороны сотрудников, ищет ресурсы, учитывая их многообразие и поколенческие различия. Такой подход позволяет эффективно адаптировать, развивать и вовлекать сотрудников. Эмпирический анализ. Исследуя ценностную направленность представителей поколений Y и Z, были определены ценностные тренды на самостоятельность, конформность и гедонизм. При этом у поколения Y с фоном экологичности и духовности, а у поколения Z с фоном эгоцентричности. Социальные аксиомы, определяющие направленность поколений – это контроль за судьбой и ожидание награды. Заключение и выводы. Проведенное исследование доказывает, что ценностные тренды поколений Y и Z могут выступать основанием для решения управленческих задач по формированию позитивного организационного поведения.

Ключевые слова: позитивная психология, поколения, ценности, социальные аксиомы.

AN EMPLOYEE IS VALUABLE, AND WHAT IS VALUABLE FOR AN EMPLOYEE OF GENERATION Y AND Z?

Vlada Igorevna Pishchik

Professor of the Department of General and Consultative Psychology,

Don State Technical University

E-mail: vladaph@yandex.ru

Daver Diana Igorevna

Psychologist, the applicant, Don State Technical University

E-mail: dianadaver@gmail.com

The rapid pace of digitalization and intense competition in the business environment set new challenges for positive organizational psychology. Theoretical analysis. Modern studies of the introduction of the principles of positive psychology in the development of

personnel, improvement of the organizational environment and management system are analyzed. Researchers either solve problems in the organization by improving the environment, or by improving the skills and philosophy of employees. Positive organizational psychology studies the strengths of employees, based on diversity and generation differences and organizations can benefit from this approach. Empirical analysis. Investigating the value orientation of the representatives of generations Y and Z, main value trends were determined: independence, conformity and hedonism. At the same time, generation Y has a background of environmental friendliness and spirituality, and generation Z has an egocentric background. The social axioms that determine the direction of generations are control over fate and the expectation of reward. Conclusion. The conducted research proves that the value trends of generations Y and Z can serve as the basis for solving managerial tasks like strengthening of involvement and organizational behavior.

Keywords: positive psychology, generations, values, social axioms

Быстрые темпы цифровизации и конкуренция в бизнес-среде приводят к борьбе за эффективность. Одним из факторов, влияющих на эффективность, является сохранение человеческого капитала [1;2] через повышение удовлетворенности и эмоционального комфорта сотрудников [3]. Достижением этой непростой задачи занимается позитивная организационная психология, отрасль психологии, которая концентрируется на создании вовлеченности с учетом сильных сторон сотрудников [4]. Причинами вовлеченности сотрудников могут быть ощущение эффективности [5], признание, опытный руководитель, содержательная работа, четкие цели [6], информированность [7], баланс между работой и личной жизнью [8]. Изучая эффективность организационного корпоративного поведения [9] были выявлено, что оно заставляет сотрудников выходить за рамки стандартных ролей, расширять границы своих полномочий и базируется на удовлетворенности и вовлеченности.

Чтобы эффективно управлять вовлеченностью персонала в наши дни позитивная организационная психология должна располагать актуальными данными. В нашем исследовании мы изучаем взаимосвязь ценностных установок и убеждений разных поколений сотрудников.

Теоретический обзор.

Используя опросы, исследователи [10;12] обнаружили, что наиболее реализовавшимися были те люди, кто достиг психологического благополучия в рабочей среде, нашел и использовал свое исключительное сочетание «характерных качеств», таких как человечность, умеренность и настойчивость. Seligman, M. E. [11] предложил три измерения удовлетворенности индивидов: приятная жизнь (положительные эмоции), хорошая жизнь (насыщенность событиями и активность) и осмысленная жизнь (ощущение самоэффективности). С удовлетворенностью и положительными эмоциями связана вовлеченность, а вовлеченность непосредственно влияет на организационное поведение. [9]. Позитивное организационное поведение исследует процессы на индивидуальном уровне, позитивное организационное видение анализирует эти процессы преимущественно на организационном уровне [12]. И то и другое приобрело высокую значимость в наше время.

В 21 веке технологии определяют формат, наполнение, регламент работы, в постоянной адаптационной гонке сотрудник испытывает давление [13, 14], а организации прилагают усилия, чтобы найти способы повысить эффективность работы сотрудников [6]. Реальность нашего времени бросает позитивной организационной психологии новый вызов. Теории и идеи позитивной организационной науки используются при разработке и внедрении эффективных организационных стратегий [15], для понимания их влияния на поведение человека на рабочем месте и выявления наиболее успешных. В наши дни компании разрабатывают стратегии и политику для выявления положительных черт

сотрудников [16;17], чтобы использовать их для улучшения организационного поведения [18;19;20]. Доказано, что существует бесконечная взаимосвязь между работой и счастьем; позитивной организационной культурой и ее эффективностью, а также качествами сотрудников и их результативностью [21].

В то время как традиционная психология меняет организационную среду, чтобы люди не были вынуждены делать определенные вещи [22], позитивная психология изучает сильные черты сотрудников и использует их для усиления вовлеченности и влияния на организационное поведение [23], что повышает ответственное отношение к безопасности [24], влияет на повышение качества услуг [5].

Сегодня ожидания организаций не совпадают с возможностями сотрудников. Лишь 14% сотрудников во всем мире демонстрируют высокие показатели, около четверти отстранены, а 62% вовлечены лишь умеренно. Решением может быть подход, основанный на ценностных ориентациях сотрудников с учетом поколенческих различий. Это определило цель исследования: выявить ценностные ориентиры сотрудников компании поколений Y и Z.

Эмпирический анализ.

В нашем исследовании поколения рассчитаны от эпохи перестройки. Хронологические рамки перестройки – 1985 г. –1991 г. На наш взгляд, это наиболее яркое, переломное событие в жизни поколений нашей страны. «Советское поколение» – это доперестроечное, годы рождения за 25 лет до перестройки. Все рожденные за 15 лет до перестройки – это «переходные поколения». Все поколения, рожденные начиная с 1991 г. (через 15 лет) – это «постсоветское поколение» – Y, с 2000 г. – «новое поколение» Z. В исследовании участвовали сотрудники крупных компаний в количестве 80 человек, 50% – это представители поколения Y.

Методический инструментарий: Методика измерения ценностей через страхи В.И. Пищик [25]; Методика изучения ценностных ориентаций Ш. Шварца [26]; Методика исследования аксиом М. Бонда и К. Леунга [27], опросник принадлежности поколению.

Мы дифференцировали представителей поколений, на основе поколенческой идентификации. По результатам опроса (опросник на установление принадлежности поколению) большая часть испытуемых поколения Z согласна с высказываниями и приведенные утверждения «очень похожи на них». Испытуемые поколения Y с большим количеством приведенных высказываний в опроснике не согласны и считают, что «совсем не похожи на них».

Затем исследовали жизненные ценности групп поколений (Табл. 1), у представителей поколения Z наиболее выражена ценность: Я, что свидетельствует об эгоцентризме.

Таблица 1

Средние показатели жизненно важных ценностей среди поколений Z и Y (в баллах)

Испытуемый	Я	Другие	Природа	Технологии	Мистическое	Культура
Поколение Z	35	20	20	5	1	20
Поколение Y	5	15	40	7	1	25
Критерий Манна-Уитни			0,382; P=0,001			0,472; P=0,020

Представители поколения Y наиболее привержены ценностям Природа и Культура. Что может свидетельствовать о стремлении к экологичности во всем и устойчивости ценностей в работе.

По методике Шварца ведущие ценности представителей поколения Y: «Безопасность» – безопасность для других людей и себя, гармония, стабильность общества и взаимоотношений ($U=0,73$; $p=0,021$), «Конформность» – сдерживание и предотвращение действий, а также склонностей и побуждений к действиям, которые могут причинить вред другим или не соответствуют социальным ожиданиям ($U=0,64$; $p=0,012$), «Гедонизм» – чувственное удовольствие ($U=0,365$; $p=0,005$). Следовательно, они стремятся к стабильности в отношениях, соответствию ожиданиям других, направлены на удовольствие от выполняемой работы.

В группе представителей поколения Z выражены ценности: «Безопасность», «Достижения» – личный успех в соответствии с социальными стандартами ($U=0,73$; $p=0,021$), «Самостоятельность» – потребность в самоконтроле и самоуправлении, а также от интеракционных потребностей в автономности и независимости ($U=0,86$; $p=0,012$). Следовательно, эти работники в меньшей степени направлены на стабильность в отношениях на работе, при этом они ориентированы на успех, самостоятельного принятия решения о выборах способов действия на работе.

Проведя критерий различий Манна-Уитни, можно заключить, что значимые различия обнаружены по шкалам «Конформность» ($U=0,134$), «Гедонизм» ($U=0,078$). Шкалам «Безопасность» ($U=0,122$), «Достижения» ($U=0,107$), «Стимуляция» ($U=0,063$) и «Самостоятельность» ($U=0,115$) с преобладанием группы поколения Y.

Социальные аксиомы выступают инструментами реализации ценностей. Блок социальных аксиом «Контроль над судьбой» ($U=0,68$; $p=0,005$) показывает, насколько важна в жизни предопределенность или управляемость человеком. По шкале «Награда за усилия» есть значимые различия между поколениями ($U=0,770$; $p=0,05$), преобладание у поколения Z; «Религиозность» ($U=0,316$; $p=0,05$), с преобладанием у поколения Y. Если обратиться к исследованию [17], то видно, что «Контроль над судьбой» был связан с экономической самостоятельностью, «Награда за усилия» – это вера и оптимизм, были взаимосвязаны с позитивным отношением к культурному равенству.

Анализ ценностей через страхи выявил следующие взаимосвязи, представленные в таблице 2.

Таблица 2

Значение корреляций по Спирману между переменными

Ценности	Я	Другие	Природа	Культура	Технологии
Страхи					
Я опасюсь быть потерянным для самого себя	0,64*				
Я озадачен утратой смысла во многих аспектах своей жизни	0,71**				
Страшит, что утрачивается традиция		0,58**			
Меня унижают и это меня тревожит		0,74**			
Роботы опасны					0,53*
Тревожит, что культура исчезает				0,70**	
Приходит инновация – это небезопасно		0,73**	0,67**	0,79**	
Я имею мистический опыт в жизни – это страшно					
Меня страшит, что я потерял значимого и близкого человека		0,59**			
Технологии несовершенны и они угрожают					0,60**
Я тревожусь, когда информации не хватает					0,67**

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Выявился страх перед технологиями, опасения за их несовершенство. При высоких значениях ценности «Я», наблюдаются переживания в связи с потерей смысла жизни.

Ведущая ценность «Другие» означает опасения за утрату традиции (как символа устойчивости, темпоральности) и нарушенности отношений с другими. Есть опасения перед инновациями.

Заключение и выводы.

Исходя из полученных данных акцент в управлении сотрудниками поколений Y и Z должен быть сделан на планировании, прогнозировании результатов работы, создания среды, способствующей развитию и благоприятным стабильным отношениям в коллективе. При этом сотрудники поколения Z должны получать вознаграждение за личные достижения, им важно персональное признание, а Y признание и стабильность отношений в коллективе. Сотрудники обоих поколений демонстрируют важность «контроля над судьбой», следовательно, они должны понимать стратегию, планы на ближайшие годы, а главное видеть, как надо действовать, чтобы расти и получить признание. Индивидуальные планы развития, четкий карьерный путь являются обязательными для создания вовлеченности персонала поколений Y и Z. Связь гедонизма, самостоятельности и достижений поколения Z наводит на мысль о том, что сотрудники не готовы жертвовать ни личной жизнью, ни комфортом для достижения быстрых результатов. Стремление к власти можно удовлетворить наделением полномочий, сдвигая акцент на проектную работу, где у каждого своя задача и признание за индивидуальные достижения.

Предположительно для представителей поколения Z будут значимы индивидуальные, краткосрочные проекты, а для представителей поколения Y будут предпочтительны проекты групповые. В управлении представителями обоих поколений важно делать акцент на прогнозировании результатов работы, четком планировании, наделении полномочиями.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 22-28-00520.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Locke, E.A. The Nature and Causes of Job Satisfaction, in Handbook of Industrial and Organizational Psychology. Dunnette Marvin ed. Chicago: Rand McNally. 1976. P. 129-350.
2. Thompson, K., DE Chernatony, L., Arganbright, L., & Khaan, S. The buy-in benchmark: How staff understanding and commitment impact brand and business performance // Journal of Marketing Management. 1999. Vol. 15(8). P. 819-835.
3. Finck, G., Timmers, J., Mennes, M. Satisfaction vs. motivation // Across the board. 1998. Vol. 35(9). P. 55-56.
4. Morgan, R.M., Hunt, S.D. The commitment-trust theory of relationship marketing // Journal of Marketing. 1994. Vol. 58. P. 20-38.
5. Chinomona E., Mofokeng T. The influence of workplace condition and employee satisfaction on employee committee in South African Companies // Journal of Social Sciences (COES&RJ-JSS). 2015. Vol. 4(1). P. 649-663. URL: <https://doi.org/10.25255/jss.2015.4.1.649.663>
6. Robbins, S. P., & Judge, T. A. Organizational Behavior (17th ed.). Pearson Education. 2017.
7. Howell, K.E., Annansingh, F. Knowledge generation and sharing in UK universities: A tale of two cultures? // International Journal of Information Management. 2013. Vol. 33(1). P. 32-39.

8. Baral, R., & Bhargava, S. «Work-Family Enrichment as a Mediator between Organizational Interventions for Work-Life Balance and Job Outcomes» // *Journal of Managerial Psychology*. 2008. Vol. 25(3), 274-300.
9. Van Dyne, L., Graham, J. W., & Dienesch, R. M. (1994). Organizational citizenship behavior: Construct redefinition, measurement, and validation // *Academy of Management Journal*. 1994. Vol. 37(4). P. 765-802.
10. Seligman M. E. P., Csikszentmihalyi M. Positive psychology: an introduction // *American Psychologist*. 2000. Vol. 55(1). P. 5-14.
11. Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi M. Positive Psychology: An Introduction. In: *Flow and the Foundations of Positive Psychology*. Springer, Dordrecht. 2014. URL: https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_18
12. Дайнеко В.В. Позитивная организационная доктрина: организационное поведение Ф. Лютанса и позитивное организационное видение К. Камерона // *Организационная психология*. 2022. Т. 12. № 1. С. 175-200. DOI: 10.17323/2312-5942-2022-12-1-175-200
13. Spreitzer G., Myers C.G., Kopelman S., Mayer D.M. The Conceptual and Empirical Value of a Positive Lens: An Invitation to Organizational Scholars to Develop Novel Research Questions // *AMP*. 2021. Vol. 35, P. 517-534. <https://doi.org/10.5465/amp.2015.0056>
14. White M. L., Henderson D. F., Smith S. G., Bell M. P. A new look at an old problem: A positive psychology lens on discrimination-identity builders and work-related outcomes // *Human Resource Management Review*. 2022. Vol. 32(3), 100858.
15. Cooper B., Wang J, Bartram T, Cooke F.L. Well-being-oriented human resource management practices and employee performance in the Chinese banking sector: The role of social climate and resilience // *Hum Resour Manage*. 2019. Vol. 58. P. 85- 97. URL: <https://doi.org/10.1002/hrm.21934>
16. Gruman J.A., Choi E. Well-Being at Work: A Balanced Approach to Positive Organizational Studies. In: Dhiman, S. (eds) *The Palgrave Handbook of Workplace Well-Being*. Palgrave Macmillan, Cham. 2020. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-030-02470-3_84-1
17. Gruman J. A., Lumley M. N., González-Morales M. G. Incorporating balance: Challenges and opportunities for positive psychology // *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*. 2018. Vol. 59(1). P. 54-64. URL: <https://doi.org/10.1037/cap0000109>
18. Patel P. C., Messersmith J. G., Lepak D. P. Walking the Tightrope: An Assessment of the Relationship between High-Performance Work Systems and Organizational Ambidexterity // *AMJ*. 2013. Vol. 56, P. 1420-1442, URL: <https://doi.org/10.5465/amj.2011.0255>
19. Salas-Vallina A., Alegre J., & López-Cabrales Á. The challenge of increasing employees' well-being and performance: How human resource management practices and engaging leadership work together toward reaching this goal // *Human Resource Management*. 2021. Vol. 60(3). P. 333-347.
20. Luthans F. Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths // *Academy of Management Perspectives*. 2002. Vol. 16(1). P. 57-72
21. Жижек С. Небеса в смятении. Перевод Л. Максим. Москва: Лед, 2022. 320 с.
22. Ogbonnaya C., Messersmith J. Employee performance, well-being, and differential effects of human resource management subdimensions: Mutual gains or conflicting outcomes? // *Hum Resour Manag J*. 2019. Vol. 29. P. 509- 526. URL: <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12203>
23. Kubiak E. Increasing perceived work meaningfulness by implementing psychological need-satisfying performance management practices // *Human Resource Management Review*. 2022. №32(3), 100792.

24. Wright T.A. Huang C.-C. The many benefits of employee well-being in organizational research // J. Organiz. Behav. 2012. Vol 33. P.1188-1192. URL: <https://doi.org/10.1002/job.1828>
25. Пищик В.И. Ментальность поколений в текучей современности (научная монография). Москва: ИНФРА-М, 2019. 150 с. DOI: 10.12737/monography_5ba0ee24675441.11909669
26. Vecchione M., Schwartz S. H., Davidov E. et al. Stability and change of basic personal values in early adolescence: A 2-year longitudinal study // Personality. 2020. Vol. 88(3). P. 447–463. URL: <https://www.doi.org/10.1111/jopy.12502>
27. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Разработка и апробация сокращенной версии методики «Социальные аксиомы» М. Бонда и К. Леунга // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 96–110. doi:10.17759/chr.2020160110

УДК 378.145.3

DOI 10.58551/24136522_2023_10_4_83

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ (СОТРУДНИКОВ) К ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Цуканов Иван Александрович

Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации,

Преподаватель кафедры Общей и прикладной психологии

E

В статье раскрываются психологические условия, а соответственно и показатели сформированности психологической готовности специального субъекта деятельности к экстремальным условиям. Рассматриваются опредмеченные критерии психологической готовности силового блока: решимость, устойчивость, регуляция. Психологическая решимость раскрывается в теории мотивационного поля К. Левина, законе оптимальной мотивации Йоркса-Додсона, теории поэтапного планомерного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, теории личностных конструктов Д. Келли, теориях базовой мотивации психоанализа З. Фрейда, в концептуальных моделях деятельностного подхода психологии А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, иерархической теории потребностей А. Маслоу, субъективной стороне сознания В. Вундта, модели принятия риска Дж. Аткинсона, теории мыслительных задач У. Джеймса. Психологическая устойчивость обнаруживается в теории ролей Э. Берна, «Я-социальном» У. Джеймса, индивидуальном стиле деятельности Е.А. Климова. Функциональное существо произвольной регуляции отображено в информационной и периферической теориях эмоций, а также – в смеховой культуре, а соответственно произвольная регуляция находится в методологических основах усиления внешних барьеров по Ф.С. Перлзу, теории поэтапного планомерно формирования умственных действий П.Я. Гальперина, культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, теории потока сознания У. Джеймса, стадий волевого действия С.Л. Рубинштейна. Проанализировано методологическое содержание психологической готовности. Осуществлен анализ взаимосвязи критериев психологической готовности в интересах выполнения профессиональных задач. Определены психологические условия и средства формирования психологической готовности военнослужащих (сотрудников) к экстремальной деятельности.

п

Ключевые слова: психика, законы, методология, психологическая готовность, решимость, устойчивость, регуляция, экстремальная деятельность, военнослужащие (сотрудники), профессиональные задачи, ориентировка, понимание, мотивация, характер, эмоционально-волевая сфера, условия, средства, ответственность, решение, поиск, выбор.

@

у

а

п

д

е

х

·

г

и

"

i

v

a

n

u

y

s

PSYCHOLOGICAL READINESS OF MILITARY PERSONNEL (EMPLOYEES) TO EXTREME ACTIVITIES

Tsukanov Ivan Alexandrovich

St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard of the Russian Federation, Lecturer of the Department of General and Applied Psychology

E-mail: ivan090287@yandex.ru

The article reveals the psychological conditions, and, accordingly, the indicators of the formation of psychological readiness of a special subject of activity to extreme conditions. The specified criteria of psychological readiness of the power unit are considered: determination, stability, regulation. Psychological determination is revealed in K. Levin's theory of the motivational field, Yorks-Dodson's law of optimal motivation, P.Ya. Galperin's theory of step-by-step planned formation of mental actions, D. Kelly's theory of personal constructs, theories of basic motivation of psychoanalysis Z. Freud, in the conceptual models of the activity approach of psychology by A.N. Leontiev and S.L. Rubinstein, the hierarchical theory of needs by A. Maslow, the subjective side of consciousness by V. Wundt, the risk-taking model by J. Atkinson, the theory of mental problems of W. James. Psychological stability is found in the theory of roles by E. Bern, the "I-social" by W. James, the individual style of activity by E.A. Klimov. The functional essence of involuntary regulation is reflected in the informational and peripheral theories of emotions, as well as in the laughing culture, and, accordingly, arbitrary regulation is found in the methodological foundations of strengthening external barriers according to F.S. Perls, the theory of gradual planned formation of mental actions by P.Ya. Galperin, the cultural-historical concept of L.S. Vygotsky, the theory of the stream of consciousness of U. James, stages of volitional action by S.L. Rubinstein. The methodological content of psychological readiness is analyzed. The analysis of the relationship between the criteria of psychological readiness in the interests of performing professional tasks is carried out. Psychological conditions and means of formation of psychological readiness of military personnel (employees) for extreme activity are determined.

Keywords: *psyche, laws, methodology, psychological readiness, determination, stability, regulation, extreme activity, military personnel (employees), professional tasks, orientation, understanding, motivation, character, emotional-volitional sphere, conditions, means, responsibility, decision, search, choice.*

Стартовым условием, определяющим готовность субъекта к различным видам профессиональной и индивидуальной готовности – является активность. И это значит не просто пребывать в некоем движении, а непосредственно содержать в себе источник, являться носителем своего собственного движения и этот источник сохранять и воспроизводить в ходе самой активности. Применимо к силовой личности, термин характеризуется способностью военного, служебного индивидуума изменять окружающей его мир или отдельно взятую ситуацию, действие, сообразно специфики профессиональной деятельности.

Изучение психологической готовности проводилось прежде всего в тех отраслях гуманитарных знаний, которые изучают деятельность человека в экстремальных обстоятельствах, связанных с личностным риском и стресс-факторами профессиональной направленности субъекта по выбранному предназначению.

Многоплановые исследования поставленной проблемы проводили военные психологи В.И. Варваров, А.Д. Глоточкин, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, А.Г. Караяни, В.П. Каширин, М.П. Коробейников, П.А. Корчемный, Л.Н. Кузнецов, А.Т. Ростунов, А.М. Столяренко, В.В. Сысоев, С.И. Съедин, Н.Ф. Феденко, Б. Агеев, В.Т. Юсов В.Ф. Дубяга, М.Н. Дашко, Г.С. Дунин, А.И. Гончаров, и др., проанализировавшие процесс психологической готовности с учетом специфики деятельности специалистов силового профиля.

В частности, Н.Ф. Феденко характеризовал психологическую готовность как психологическую подготовку т.е. процесс формирования психологической устойчивости к опасности, стремление к противоборству [22]. Корчемный П.А. под психологической готовностью понимает интегральное психическое состояние, необходимое для быстрой психологической перестройки от состояния ожидания к практическому осуществлению действий [12]. Продолжая выбранную логику, Караяни А.Г. считает, что состояние психологической готовности как нацеленности

(настроенность, мобилизованность) психики воина на преодоление трудностей учебных и боевых действий, обеспечивающих результативность и качество выполнения задачи, формируется за счет ее значимости и сложности [8].

Наше определение «психологической готовности» выглядит следующим образом – это устойчивое, функциональное психическое состояние осознанной решимости действовать в выбранном направлении, с дальнейшим сохранением и воспроизводимостью состава данного действия, которое достигается управлением профессионально-психологических средств регуляции эмоционально-волевой сферы субъекта (в том числе непосредственными, опосредованными, а также смешанными и аппаратными) в условиях экстремальной (профессиональной) деятельности.

Структурно, данное определение состоит из три критериев психологической готовности: психологическая решимость, устойчивость и регуляция. Рассмотрим методологическое содержание каждого критерия нашего предмета исследования.

Психологическая решимость – является психическим состоянием готовности субъекта, действовать в выбранном направлении с необходимым набором психологических средств поиска, опознания и выбора, сопровождаемое активностью и индивидуальной ответственности в условиях экстремальной (профессиональной) деятельности. Психическое явление – мотивация.

Психологическая решимость раскрывается в теории мотивационного поля К. Левина, законе оптимальной мотивации Йоркса-Додсона, теории поэтапного планомерного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, теории личностных конструктов Д. Келли, теориях базовой мотивации психоанализа З. Фрейда, в концептуальных моделях деятельностного подхода психологии А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, иерархической теории потребностей А. Маслоу, субъективной стороне сознания В. Вундта, модели принятия риска Дж. Аткинсона, теории мыслительных задачи У. Джеймса.

В теории мотивационного поля К. Левина источник мотивации обнаруживается во взаимодействии субъекта с объектом. Внутренним условием эффективного выполнения профессиональных задач субъектом является особое (квазипотребностное) состояние – состояние напряжения, которое побуждает к осуществлению намерения [16]. Именно в пространстве этого напряжения происходят все интересующие нас события.

Другое условие формирования психологической готовности показывает закон оптимальной мотивации, оформленный в исследованиях Р. Йеркса и Дж. Д. Додсона – это социальная фасилитация субъекта профессиональной деятельности, включающая в себя элементы соревновательности, организованная система поощрений и наказаний по результатам его выполнения, популяризация опыта лучших. Существо закона Йеркса-Додсона находится в обратной зависимости между сложностью решаемой задачи и уровнем мотивационного напряжения в текущей ситуации [24]. Внешними по отношению к субъекту, выступают условия и средства решения учебной задачи.

Совокупность внутренних и внешних движущих сил субъекта психологической готовности ориентированных на достижение определенных целей, представляет учение П.Я. Гальперина, оформленное в теории поэтапного планомерного формирования умственных действий (далее ТППФУД) [5; 148-198]. Система условий, на которую реально опирается человек при выполнении действия состоит в ориентировке – т.е. знании, осведомленности о собственной позиции в чем-то (показатель ориентировки – это понимание, образ наличной ситуации) [25].

В психоаналитической теории З. Фрейда базовая мотивация представлена словом «инстинкт», или влечение [23]. Базовый уровень мотивации считается генетически заданным, поэтому психоаналитическая теория рассматривает его как врожденный, изначальный для анализа источник активности личности. По-другому разворачивает ту же мысль А.Н. Леонтьев (Московская школа) в описании механизма

«сдвига мотива на цель» – происходит осознанное смещение ориентировки в пространстве деятельности. В данном случае профессиональной [3].

Таким образом, в продуктивном развитии базовой мотивации «сдвиг мотива на цель» ведут к расширению военно-профессиональной деятельности, развертыванию ее во всех новых сферах. Описанный механизм, позволяет специалистам силового профиля сразу охватить все существенные элементы актуальной ситуации (деятельности), и они вынуждены «от одновременного (симультанного) восприятия переходить к замедленному последовательному (сукцессивному) и как бы возвращаться к началу для синтеза, всего воспринятого» [11]. Чрезвычайно важным представляется создать условия перманентного насыщения цели положительными эмоциями, которые в свою очередь будут указывать на обретение целью самостоятельной, побудительной силы. Цель становится мотивом.

Единицей анализа строения личности у А.Н. Леонтьева будет соподчинение мотивов: борьба и конфликт мотивов, упорядоченное и равновесное соподчинение. В широком смысле рассматривается внутреннее противоречие субъекта. В практике, включение в работу данного механизма возможно при условии публичной трансляции действий обучаемого. Например, трансляция действий обучаемого на большом экране или в присутствии старших командиров.

Ситуация должна быть для военнослужащего (сотрудника), внутренне противоречивой, чтобы произошло «личностное» событие. Она должна предполагать для субъекта психологической подготовки выбор. По мнению А.Н. Леонтьева, «личность рождается дважды». Дважды необходимо сделать выбор. В первом случае, выбор совершается в социуме, во втором индивидуально. Пример подобного осознания противоположных мотивов, наглядно представлен в описанной А.Н. Леонтьевым ситуации, под название «эффект горькой конфеты» [13].

Так и А. Маслоу в качестве модели мотивации личности предложил ответственного человека [14]. В нашем случае военнослужащего (сотрудника) свободно делающего свой жизненный выбор. Избегание свободы и ответственности не даёт человеку достичь подлинности и аутентичности.

На человека влияет целый комплекс ярко выраженных потребностей, высшим уровнем которых выступает потребность в самоактуализации. Последняя трактуется как полная, свободная и самостоятельная реализация личностью своих возможностей, представляющих собой изначально присущих человеку, врожденных тенденций к непрерывному разворачиванию своего неограниченного творческого потенциала – т.е. мотивация к формированию самостоятельной деятельности.

Феноменологическим условием скрепления сформированной, твердой мотивационной структуры у обучающегося является принцип В. Вундта: единства объективной и субъективной сторон психики. [7]. Объективной стороной психического акта является предметное представление (образ наличной ситуации), а интересующей нас субъективной стороной выступит переживание этого образа.

Операционально, эту структурную модель мотивации можно проиллюстрировать через «модель принятия риска» Дж. Аткинсона, где своеобразно соединены стремление к успеху и избегание неудачи. [19]. Вероятность успеха и его ценность, связаны обратной связью: чем выше вероятность – ниже ценность, и наоборот. Затем Аткинсон вводит ситуацию, в которой субъективная вероятность успеха равна субъективной вероятности неудачи. Это ситуация риска, где шансов наполовину (50/50).

Частным случаем операциональной модели мотивации Дж. Аткинсона является теория Дж. Келли о личностных конструктах, под которыми понимается система бинарных оппозиций, используемых для категоризации себя и других [9]. В данном случае, личностным конструктом будет являться особое субъективное средство, созданное самим человеком, проверенное им на практике, помогающие воспринимать и понимать (конструировать) окружающую действительность, прогнозировать и оценивать события [15; 396].

Таким образом, модель Дж. Келли, используемая при формировании психологической готовности военнослужащих (сотрудников) позволяет создать субъективное средство решения военного-профессионального и внутриличностного конфликта мотивов в условиях экстремальной (профессиональной) деятельности.

Непосредственно категорию «решимость», ввел в психологическую науку У. Джеймс. Выделяя 5 типов решимости, классик психологии сознания собственно определяет принятие решения.

Условиям принятия решения выступит набор методов (типы решимости), а показателем будет непосредственно принятое решение. (См. таблицу 1).

Таблица 1

Набор методов в принятии решения

№	Набор методов	Принятое решение
1	Разумность	Понимание ситуации
2	Случайность	Произвольное устранение препятствий
3	Избегание	Импульсивность действий
4	Не устранимое препятствие	Переживание
5	Мотив известен, сила отсутствует	Бездействие

При этом, говоря о психологической решимости, нужно рассматривать её как способ воздействия на устойчивость (гомеостаз – гетеростаз), равно и на регуляцию (возвращение к гомеостазу или гетеростазу).

Психологическая устойчивость представляет собой психическое состояние готовности субъекта, характеризующиеся сохранением и воспроизводимостью выполняемого действий при продолжительном воздействии стресс-факторов в условиях экстремальной (профессиональной) деятельности.

Устойчивой формой поведения человека в мире, в т.ч. социальном, которая необходима для сохранения имеющейся структуры мотивов, принято считать характер.

Характер (от греч. *charaktkr* – печать, чеканка, зарубка, вмятина на монете) – это совокупность устойчивых (малоизменяющихся), стереотипных моделей поведения и способов их исполнения. Характер защищает наличную структуру мотивов.

Существо устойчивых моделей поведения в системе психологической готовности военнослужащих (сотрудников) обнаруживается в теории ролей Э. Берна, «Я-социальном» У. Джеймса, индивидуальном стиле деятельности Е.А. Климова.

Единственными психологическими реальностями, по мнению создателя теории транзактного анализа Э. Берна, являются три эго-состояния: «Ребенок», «Взрослый», «Родитель» [2]. В начале субъект усваивает модели поведения (эго-состояния), через игры, а затем усвоенные игры (характеры), определяют жизнь. В нашем случае экстремально-профессиональную жизнь специалиста силового профиля деятельности.

Личность, характеризуя устойчивостью психических свойств и привычек, неизбежно рассматривает актуальную ситуацию через «сознания» Я. Сохранение активности действий при длительном воздействии стресс-факторов военно-профессиональной деятельности проявляется в заботе о своей социальной личности. Мнение сослуживцев, отношение командиров, внимание противоположного пола, уважение соседей, авторитетность субъекта в значимой для него социальной группе.

Усвоенные профессиональные правила (игры) от специалиста-психолога в ходе обучения военнослужащих (сотрудников), в дальнейшей деятельности по предназначению, будут сохранять и воспроизводить эту психологическую «игру» у субъекта, в его профессиональной (экстремальной) деятельности. Условием формирования экстремального характера профессиональных действий выступит

система ролей военнослужащего (сотрудника), а показателями будут поведенческие стереотипы в самой экстремальной деятельности.

Отечественная концепция устойчивости также неразрывно связана с понятием индивидуального стиля деятельности (далее ИСД), разработанным Е.А. Климовым. В узком смысле слова, индивидуальный стиль деятельности есть «обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов деятельности, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности» [10].

Руководствуясь логикой А.Н. Леонтьева, ИСД является индивидуальным способом выполнения профессионального действия военнослужащего (сотрудника). Вполне очевидно, что условием выбора (определения) индивидуального стиля деятельности субъекта психологической готовности станет экстремальность (характер) деятельности, а показателем выступит индивидуальная узнаваемость (почерк) деятельности.

Настроить адаптационную активность психического аппарата специалиста силового профиля в условиях экстремальной (профессиональной) деятельности, значит освоить необходимые средства регуляции актуальной потребности.

Психологическая регуляция, сформулированная как психическое состояние готовности субъекта, характеризуется управлением (настройкой) эмоционально-волевой сферы в условиях экстремальной (профессиональной) деятельности.

Формами регуляции поведения и деятельности субъекта являются такие психические явления как эмоция и воля. Различие данных форм: эмоция – произвольная регуляция; воля – регуляция произвольная. В случаях, когда военнослужащий (сотрудник) не имеет натуральной (естественной) возможности удовлетворить свою потребность, необходимо создать её искусственно, т.е. приложить волевые усилия. Исходя из задач регуляторного критерия психологической готовности военнослужащих (сотрудников), мы будем рассматривать первое функциональное определение эмоций, предложенное Н.Я. Гротом.

Эмоция – это такая адаптационная активность, которая позволяет приспособиться к ситуации и действовать в ней. Функциональное существо произвольной регуляции отображено в информационной и периферической теориях эмоций, а также – в смеховой культуре.

Врач-психиатр Симонов П.В. считал, что эмоции появляются вследствие недостатка или избытка сведений, необходимых для удовлетворения потребности. Степень эмоционального напряжения определяется силой потребности и величиной дефицита прагматической информации, необходимой для достижения цели [21].

Таким образом, в психологической готовности военнослужащих (сотрудников) информационная теория эмоций позволяет психике приспособиться к сложившейся экстремальной ситуации и действовать в ней. Адаптационная активность психики проявляет себя в состоянии испытания стереотипов привычного поведения [1]. Инструментом достижения подобного состояния как правило выступает смеховая культура, «Когда смешно, тогда не страшно» [6]. Типовые обряды традиционных обществ связаны со смехом – средневековые карнавалы (Бахтин М.М.). Условием активации регуляторного назначения в ситуации управления функциональными органами психики, будет динамика фигури-фоновых отношений, а показателем собственно сам смех.

Иными словами, смех позволяет снижать планку критического восприятия действительности и относится к опасности с позиции скорее детского любопытства, нежели рептильного ужаса перед неизвестным. «То, во что для нас лучше верить, – истинно», утверждал У. Джеймс. Вторая линия анализа регуляторной функции эмоций развернётся в тезисе психолога сознания: «Мы боимся не потому, что боимся, а боимся потому, что бежим». У. Джеймс совместно с К. Ланге расположили следующую последовательность протекания эмоций во времени. Сначала телесное выражение, а затем собственно эмоция.

Произвольная регуляция поведения и психических процессов. В рамках этого подхода, рассмотрим волю, как стадии «овладения собственным поведением» [18]. Теоретические источники: усиление внешних барьеров по Ф.С. Перлзу, теория ППФУД П.Я. Гальперина, культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, теория потока сознания У. Джеймса, стадии волевого действия С.Л. Рубинштейна.

Воля есть сосредоточение на определенном сознательном представлении и отвлечение от посторонних факторов. Психическое и физическое напряжение человека, всегда направлено на преодоление возникшего затруднения. Субъект совершает волевое усилие в ситуации «невозможности и необходимости» [17]. Человек в эти моменты пребывает в запредельных параметрах существования: «квазипотребностном» (Ф.С. Перлз), «пик переживаний» (А. Маслоу), «аутотеллическом» (М. Чиксентмихайи) состоянии, в определении которых всегда используется приставка «сверх» [15; 620].

Необходимо создавать подобные ситуации-состояния в системе психологической готовности, которые будут представлены для военнослужащих (сотрудников) в виде усиления внешних барьеров (удаленность, латентность, физическое ограждение, завышенные силовые характеристики, интеллектуальная и эмоциональная задачи и т.д.) на пути к достижению поставленной военно-профессиональной цели. Обучаемый вынужден будет принимать намеренное решение об определенном действии при встрече с препятствием. Психический аппарат специалиста силового профиля настроит его поведение на совершение волевого усилия. Волевое действие в деятельности субъекта представлено таким психическим явлением как внимание. Формирование внимания как умственного действия, связано с ТППФУД П.Я. Гальперина.

Внимание (П.Я. Гальперин) – это функция психического, умственного, свернутого и автоматизированного контроля. Контроль осуществляется с помощью критерия или образца («предваряющего образца»), однако «не всякий контроль есть внимание, но всякое внимание означает контроль» [5; 200-221].

Гальперин относит применение образца к вниманию произвольному (планомерному), которое можно представить, как умственный контроль за действием, выполняемый на основе: заранее составленного плана; заранее установленных критериев; заранее выделенных способов их применения. Сначала это действие будет осуществляться во внешней форме, с опорой на речь, а потом постепенно перейдет в умственный план и только тогда станет истинным актом произвольного внимания. Важно отметить, что П.Я. Гальперин вслед за Л.С. Выготским использует термин «интериоризация».

Согласно замыслу культурно-исторической теории разработанной Л.С. Выготским, главная закономерность онтогенеза психики состоит в интериоризации субъектом структуры его внешней, социально-символической т.е. опосредованной знаками деятельности (средствами). В результате, прежняя структура психических функций как «натуральных» изменяется – опосредуется интериоризированными знаками, психические функции становятся «культурными» (т.е. приобретают осознанность и произвольность) [4].

Исходя из вышесказанного, условием управления (настройкой) эмоционально-волевой сферы психики, будет наличие у субъекта экстремальной деятельности психологических орудий (средств), а показателем выступит результат освоения данных средств.

Для преодоления сложных обстоятельств профессиональной деятельности, военнослужащему (сотруднику) необходимы усилия. Ближайшее в психологии приспособление для усиления – воля: необходимое волевое действие. На языке психологов сознания (Джеймс, Вундт), совершить психическое усилие, значит поместить в фокус сознания, сделать отчётливым и ярким. Но если Джеймс рассматривал волю как сосредоточение на определенном сознательном представлении и отвлечение от посторонних факторов (удержание сознательного представления в

поле внимания, «поток сознания»), Гальперин как особое внимание (обратил внимание – появилась возможность преодоления), то Леонтьев уточняет это понятие, как «...условие протекания психических процессов».

Таким образом, условием осознанного волевого усилия по У. Джемсу будет перемещение предметного представления с периферии в центр (фокус) потока сознания, а показателем этого действия ясное, четкое восприятие окружающей действительности. Вундт добавлял к характеристикам Джеймса – ритмичность сознания, которые обеспечивают связанность и группировку впечатлений [15; 80].

Волевая регуляция выступает здесь, как осознанное принятие решения. Напомним, что волевая регуляция имеет дело с ситуациями, где потребность не обеспечивается естественной силой. Необходимо усилие, переосмысление, преобразование ситуации так, чтобы потребность приобрела достаточную силу. Так, С.Л. Рубинштейн ответил на вопрос, об осуществлении решения через понимание условий волевого действия (осознанного принятия решения) военнослужащих (сотрудников) будут: предварительная постановка цели, обсуждение, наличие альтернатив, реализация решения, а показателям будет принятое решение [20].

Подведём итоги нашего аналитического исследования. Психологическая готовность состоит из трёх критериев (психологические регуляция, устойчивость и решимость), которые находятся в своеобразной взаимосвязи, взаимном воздействии друг на друга. Мотивирующей частью деятельности военнослужащих (сотрудников) формирующей готовность в заданных условиях повышенного риска (критичности, чрезвычайной оперативной деятельности), является желание показать сослуживцам свою смекалку, ловкость, способность сохранять выдержку и самообладание, а целевыми ориентирами действий, что естественно, избежать неблагоприятных обстоятельств, неудачи.

Таким образом, внешняя «мотивация достижений», займет место внутренней целевой структуры «избегания неудачи» – за что отвечают новообразования в структурах психологической регуляции.

Привычные и отработанные модели поведения сохраняют наличную структуру ведущего мотива, а в дальнейшем и воспроизведут ее операционально-техническую сторону действия – за что отвечают автоматизмы (навыки) в структурах психологической устойчивости.

Эмоционально-волевая сфера личности военнослужащего (сотрудника) также претерпит изменения за счёт осознанности и целеполагания на преодоления действия в условиях риска – за что отвечают новообразования в структурах психологической регуляции.

Благодаря тому, что некоторые действия закрепляются в качестве навыков и как бы спускаются в план автоматизированных актов, сознательная деятельность военнослужащего (сотрудника), разгружаясь от регулирования относительно элементарных актов, может направляться на разрешение более сложных профессиональных задач. Именно это и станет оценкой эффективности при формировании психологической готовности к экстремальной (профессиональной) деятельности военнослужащего (сотрудника) силового блока.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бергсон А. Смех. М.: изд. Искусство 1992.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М.: Эксмо. 2016.
3. Братусь Б.С. Аномалия личности. М.: Мысль 1988. С.180.
4. Выготский Л.С. Инструментальный метод в психологии // Общая психология: Тексты: В 3 т. Т.1. Введение / Отв. Ред. В.В. Петухов. М., 2001. С.416-421.
5. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд. М: КДУ, 2005. С. 148-198, 200-221.

6. Задорнов М.Н. Когда смешно, тогда не страшно. М.: Изд. АСТрель. 2008
7. Зинченко В.П. Философско-гуманитарные истоки психологии действия. Вопросы философии. 2014. №3.
8. Караяни А.Г. Психологическое обеспечение боевых действий личного состава частей сухопутных войск в локальных военных конфликтах. Дис...д-ра психол. наук. М., 1998.
9. Келли, Дж Теория личности (теория личностных конструктов). Дж. Келли. СПб.: «Речь», 2000.
10. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969. С.49.
11. Коган В. М., Коробкова Э. А. Принципы и методы психологического обследования в практике врачебно-трудовой экспертизы. М., 1967. С. 51.
12. Корчемный П.А. Психология летного обучения. М.: Воениздат, 1986.
13. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. Д.А. Леонтьев. М.: Смысл. 2003.
14. Маслоу А. Мотивация и личность. 2-е изд. СПб.: Питер 2003.
15. Мырнин А.В. Общая психология: электронный учебник. М.: ВУ, 2016. С. 80, 396, 620.
16. Общая психология. Тексты: в 3 т. Т.2: Субъект деятельности. Книга 2. / Отв. ред. В.В. Петухов. М.: Психология; Московский психолого-социальный институт, 2004., С.12, 180.
17. Перлз Ф. «Гештальт – подход и Свидетель терапии». М., 2009.
18. Психологические механизмы волевой регуляции: Учебное пособие. 3-е изд. СПб.: 2006. (серия «учебное пособие»).
19. Психология мотивации: учебное пособие. О.Ю. Гроголева. Омск: Изд-во Ом. Гос. Ун-та, 2015.
20. Рубинштейн С.Л. Воля. Воспитание воли и характера. М.: 1989.
21. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. М.: Изд. Наука. 1981.
22. Феденко Н.Ф. Некоторые пути повышения эффективности психологической подготовки личного состава к активным боевым действиям в условиях современной войны: Учебное пособие. М.: ВПА, 1986.
23. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции. М.: Современный гуманитарный университет, 2000. С 325-346.
24. Цуканов И.А. Мотивационные особенности применения специальных аппаратных средств в системе психологической подготовки военнослужащих (сотрудников) Росгвардии / И. А. Цуканов // Аппаратные средства в психологической подготовке: Материалы межрегиональной научно-практической конференции психологов силовых структур, Москва, 25 октября 2017 года / Под редакцией А.Г. Караяни, С.И. Данилова. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Школа современных психотехнологий», 2018. – С. 145-152. – EDN EFWGKZ.
25. Цуканов И.А. Применение программно-аппаратных комплексов в системе психологической подготовки специалистов силового профиля деятельности / И. А. Цуканов, Л. В. Шабанов // Живая психология. – 2022. – Т. 9, № 3(35). – С. 79-86. – DOI 10.58551/24136522_2022_9_3_79. – EDN RFWBDQ.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД, (ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

УДК 159.9

DOI 10.58551/24136522_2023_10_4_92

ДИНАМИКА СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Жукова Татьяна Вячеславовна

*Доцент кафедры педагогической психологии, кандидат психологических наук,
Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского»*

E-mail: mishina_tatiana@mail.ru

Исследование основано на методологии системогенетического подхода и изучает специфику структурно-функциональных характеристик учебной деятельности современных студентов университета и уровня ее сформированности. В современном мире образование должно быть адаптировано к быстро меняющимся потребностям и требованиям рынка труда, способствовать успешному профессиональному росту современных студентов. В статье исследуются динамика структурно-функциональной организации учебной деятельности студентов в условиях современного образования. Выборка представлена студентами от 16 до 22 лет 1, 3 и 5 курсов обучения. Исследование проводилось в 2010 и 2023 годах обучения студентов в вузе, в качестве исследуемой группы выступали студенты одного и того же факультета, и специальности подготовки. Работа была направлена на анализ динамики структурных характеристик учебной деятельности современных студентов, а также определения динамики функционального значения каждого компонента в структуре учебной деятельности. Определена динамика сформированности структуры учебной деятельности современных студентов. Определены общие тенденции в развитии учебной деятельности студентов, обучающихся в 2010 году и современных студентов, а также расхождения в выраженности представленных компонентов и их значения.

Ключевые слова: учебная деятельность, компоненты, динамика, взаимосвязь, структурные показатели, «вес», успешность обучения, современные студенты.

DYNAMICS OF STRUCTURAL AND FUNCTIONAL ORGANIZATION OF LEARNING ACTIVITIES OF MODERN STUDENTS

Zhukova Tatyana Vyacheslavovna

*Associate Professor of the Department of Educational Psychology,
Candidate of Psychological Sciences, Yaroslavl State Pedagogical University
named after I.I. K.D. Ushinsky*

E-mail: mishina_tatiana@mail.ru

The research is based on the methodology of the systemogenetic approach and studies the specifics of the structural and functional characteristics of the educational activity of modern university students and the level of its formation. In the modern world, education should be adapted to the rapidly changing needs and requirements of the labor market, and contribute to the successful professional growth of modern students. The article examines the dynamics of the structural and functional organization of students' educational activities in the conditions of modern education. The sample is represented by students from 16 to 22 years of 1, 3 and 5 courses of study. The study was conducted in 2010 and 2023 years of students' studies at the university, students of the same faculty and specialty of training acted as the study group. The work was aimed at analyzing the dynamics of the structural characteristics of the educational activity of modern students, as well as determining the dynamics of the functional significance of each component in the structure of the educational activity.

Keywords: educational activity, components, dynamics, interconnection, structural indicators, "weight", learning success, modern students.

Необходимость исследования динамики изменения качественных и количественных характеристик учебной деятельности студентов как развивающейся системы, обусловлена потребностью современной системы образования в применении эффективных методов обучения, которые соответствуют потребностям и требованиям современной образовательной среды и обеспечат успешное профессиональное развитие студентов. Однако, в педагогической психологии наиболее изучена учебная деятельность учащихся начальной школы, в то время как специфика учебной деятельности современных студентов остается недостаточно исследованной. Важно отметить, что современные студенты сталкиваются с уникальными вызовами и требованиями. Во-первых, информационные технологии и цифровая революция существенно изменили способы получения и передачи знаний [1; 4; 9]. Студенты должны быть готовы к постоянному обучению и адаптации к новым технологиям [8]. Во-вторых, современная рабочая среда требует от студентов развития широкого спектра навыков [5; 10]. Таким образом, понимание специфики учебной деятельности современных студентов является важной задачей для педагогической психологии и необходимо для преодоления различных источников трудностей, возникающих в учебной деятельности [12]

Представленное исследование было направлено на определение динамики структурно-функциональных характеристик учебной деятельности современных студентов, а также происходящих изменений функциональной роли отдельных компонентов этой структуры в обеспечении учебной деятельности. Оно проводилось на базе ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского». Возрастной диапазон участников исследования от 16 до 22 лет. Общее число участников составило 180 человек: студенты 2010 года обучения (1, 3, 5 курсы) и студенты 2023 года обучения (1, 3, 5 курсы).

Главными проблемными вопросами данного исследования являются:

- какова динамика взаимосвязей компонентов структуры учебной деятельности современных студентов?
- какова динамика функционального значения каждого компонента в структуре учебной деятельности современных студентов?

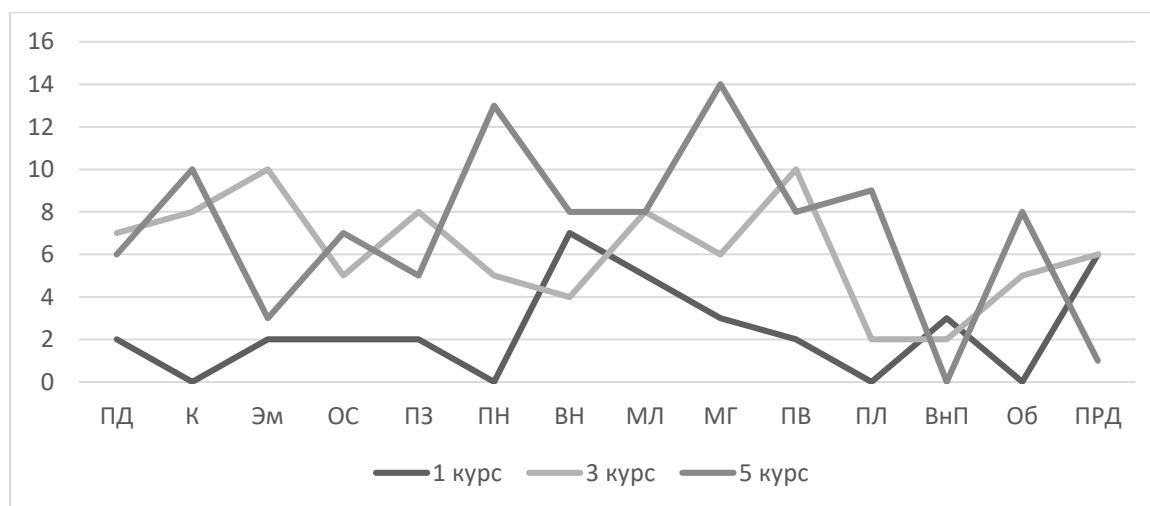
Наше исследование основано на методологии системогенетического подхода [6; 7; 11] и изучает специфику структурно-функциональных характеристик учебной деятельности и уровня ее сформированности. В нашем понимании психологическая структура учебной деятельности представлена как целостное единство компонентов (учебно-важных качеств), при этом все присутствующие в структуре компоненты

показывают наличие между собой взаимосвязей, они направлены на ее регуляцию и одновременно реализуют ее [2]. Она в своей основе содержит 5 функциональных блоков, которые инвариантны на всех этапах системогенеза учебной деятельности. Каждый блок включает определенное количество учебно-важных качеств. Содержание этих качеств зависит от целей и особенностей организации обучения, а также возрастных особенностей учащихся.

В качестве методического инструмента использована методика «Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в вузе - (КДГс)» [2].

Специфика структурной организации учебной деятельности студентов была определена нами с помощью проведенного структурно-функционального и компонентного анализа. В рамках компонентного анализа были выявлены учебно-важные качества студентов 2010 и 2023 годов обучения. Определение состава учебно-важных качеств в структуре происходило на основе взаимосвязи между учебно-важными качествами. Для определения взаимосвязи использовался критерий Спирмена. С использованием матриц интеркорреляций (критерий Спирмена) мы построили структурограммы, чтобы выявить психологическую структуру учебной деятельности современных студентов. Также мы определили функциональное значение каждого учебно-важного качества в структуре учебной деятельности студентов путем определения их «веса» или значимости в структуре. Установлены взаимосвязи компонентов структуры с успешностью обучения студентов 2010 и 2023 годов обучения.

Проведен анализ динамики весовых значений учебно-важных качеств, представленных в структуре учебной деятельности современных студентов (2023 год обучения) (см. рисунок 1). Структурный «вес» определялся на основе анализа установленных с помощью критерия Спирмена взаимосвязей компонентов друг с другом, тенденции достоверной связи на уровне значимости $p < 0,10$ присваивался 1 балл, корреляции на уровне значимости $p < 0,05$ - 2 балла, корреляции на уровне значимости $p < 0,01$ - 3 балла, корреляции на уровне значимости $p < 0,001$ - 4 балла.



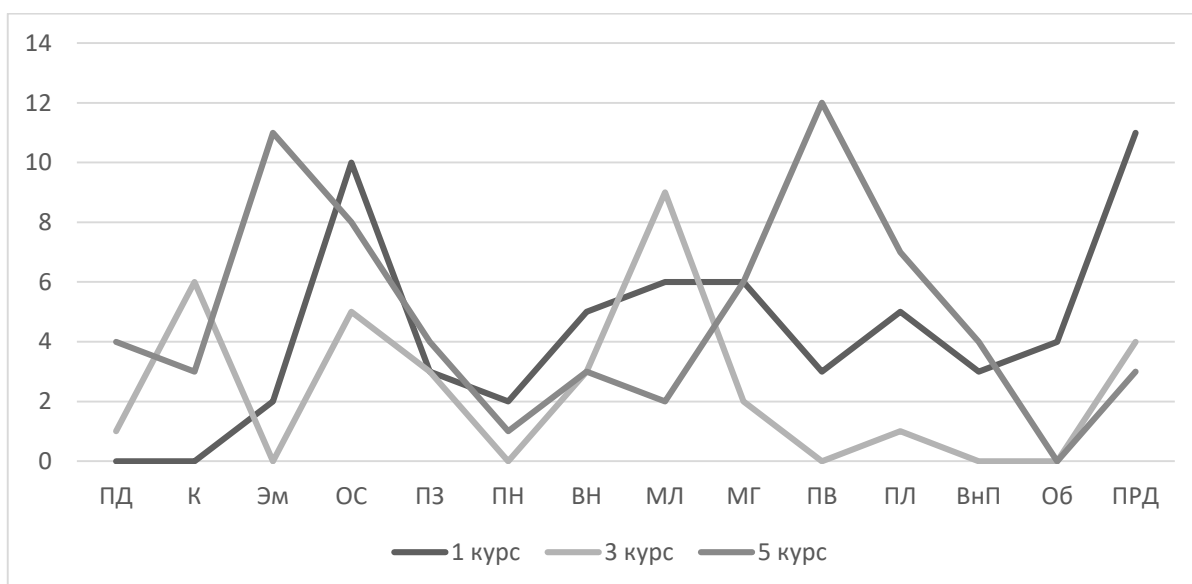
Источник: Составлено автором на основании анализа «веса» представленных в структуре учебной деятельности компонентов [2]

Рисунок 1 - Динамика структурного веса учебно-важных качеств современных студентов (2023 год). Примечание: ПД - потребность в достижении, К - коммуникабельность, Эм - эмпатия, ОС - отношение к себе, ПЗ - принятие задачи, ПН - профессиональная направленность, ВН - вводные навыки, МЛ - логическое мышление, МГ - гибкость мышления, ПВ - память вербальная, ПЛ - память логическая, ВнП - производительность внимания, Об - обучаемость, ПРД - произвольная регуляция деятельности

Наиболее выраженное значение в профессиональном развитии студентов играют 1, 3 и 5 курсы их обучения в вузе. С помощью анализа полученных данных в отношении «веса» выделенных компонентов структуры учебной деятельности современных студентов мы имеем возможность установить динамику в период обучения учебно-важных качеств студентов, которые объединяют вокруг себя другие компоненты и являются тем самым базовыми качествами в структуре.

К ним относятся: 1 курс - *вводные навыки* (вес в структуре = 7 у.е.), *произвольная регуляция деятельности* (вес в структуре = 6 у.е.), *логическое мышление* (вес в структуре = 6 у.е.); 3 курс - *эмпатия* (вес в структуре = 10 у.е.), *вербальная память* (вес в структуре = 10 у.е.), 5 курс - *коммуникабельность* (вес в структуре = 10 у.е.) и *логическая память* (вес в структуре = 9 у.е.).

Для того, чтобы установить специфику динамики веса компонента в структуре учебной деятельности современных студентов нами был проведен сравнительный анализ весовых значений учебно-важных качеств, представленных в структуре учебной деятельности студентов, обучавшихся в 2010 году (см. рисунок 2). Структурный «вес» определялся на основе суммы связей, установленных с помощью критерия Спирмена компонентов друг с другом, тенденции достоверной связи на уровне значимости $p < 0,10$ присваивался 1 балл, корреляции на уровне значимости $p < 0,05$ - 2 балла, корреляции на уровне значимости $p < 0,01$ - 3 балла, корреляции на уровне значимости $p < 0,001$ - 4 балла.



Источник: Составлено автором на основании анализа «веса» представленных в структуре учебной деятельности компонентов [2]

Рисунок 2 - Динамика структурного веса учебно-важных качеств студентов (2010 год). Примечание: ПД - потребность в достижении, К - коммуникабельность, Эм - эмпатия, ОС - отношение к себе, ПЗ - принятие задачи, ПН - профессиональная направленность, ВН - вводные навыки, МЛ - логическое мышление, МГ - гибкость мышления, ПВ - память вербальная, ПЛ - память логическая, ВнП - производительность внимания, Об - обучаемость, ПРД - произвольная регуляция деятельности

К учебно-важным качествам студентов, 2010 года обучения, которые объединяют вокруг себя другие компоненты и являются тем самым базовыми качествами в структуре относятся: 1 курс - *произвольная регуляция деятельности* (вес в структуре = 11 у.е.), *отношение к себе* (вес в структуре = 10 у.е.); 3 курс - *логическое*

мышление (вес в структуре = 9 у.е.); 5 курс – *вербальная память* (вес в структуре = 12 у.е.), *эмпатия* (вес в структуре = 11 у.е.).

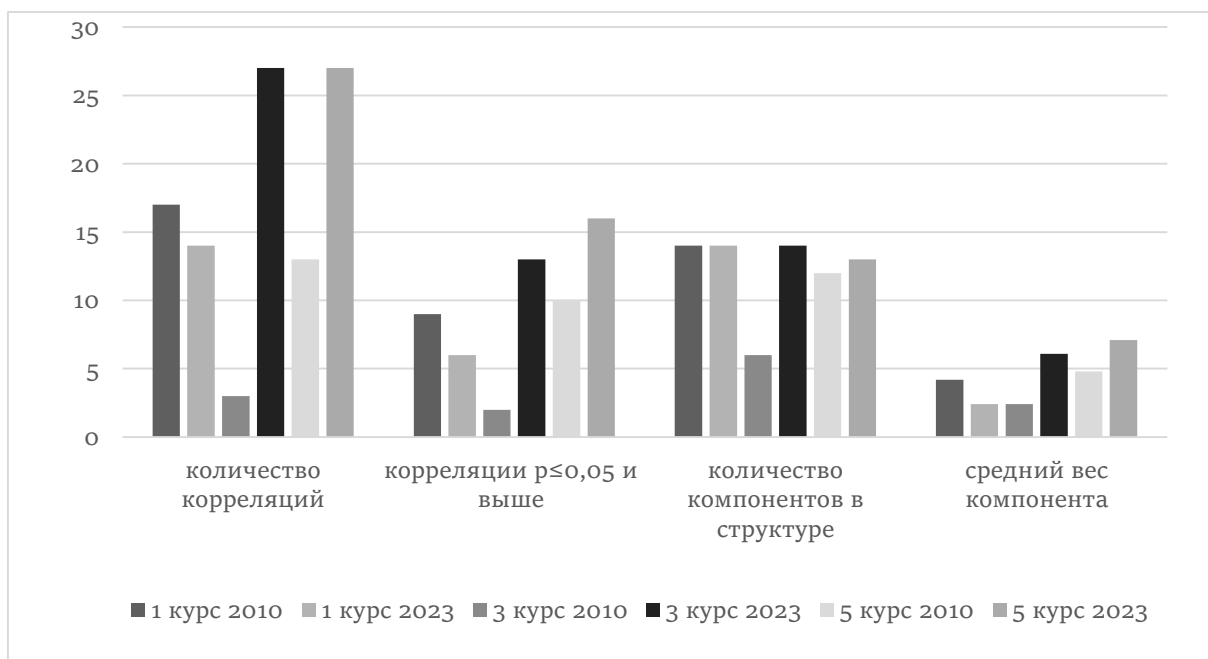
Сравнительный анализ данных характеристик позволил выявить общие тенденции в функциональном значении компонентов учебной деятельности. Так установлено, что произвольная регуляция деятельности является базовым качеством в структуре учебной деятельности как современных первокурсников, так и для студентов 1 курса, обучавшихся в 2010 году. Остальные качества, которые объединяют вокруг себя другие компоненты и являются тем самым базовыми различны у студентов 2010 и 2023 годов обучения, что свидетельствует об изменениях значения отдельных учебных качеств в обеспечении учебной деятельности современных студентов.

Установлена взаимосвязь компонентов в структуре с успешностью учебной деятельности современных студентов (на основе показателей академической успеваемости). Согласно полученным данным в результате анализа матриц интеркорреляций (коэффициент Спирмена) на 1 курсе данных взаимосвязей не установлено. Обнаружена значимая связь показателя учебной успеваемости (Мх) с такими учебно-важными качествами как: 3 курс – *потребность в достижении* ($r = 0,41$ уровня $p \leq 0,01$), *эмпатия* ($r = 0,43$ уровня $p \leq 0,01$), *логическое мышление* ($r = 0,33$ уровня $p \leq 0,05$), *вербальная память* ($r = 0,42$ уровня $p \leq 0,01$), *логическая память* ($r = 0,35$ уровня $p \leq 0,05$); 5 курс – *принятие задачи* ($r = 0,38$ уровня $p \leq 0,05$) и *профессиональная направленность* ($r = 0,36$ уровня $p \leq 0,05$).

Для того, чтобы установить специфику динамики учебно-важных качеств, имеющих ведущее значение в успешности обучения современных студентов нами был проведен сравнительный анализ данных качеств студентов, обучавшихся в 2010 году. Обнаружены значимые связи показателя академической успеваемости (Мх): 1 курс – *отношение к себе* ($r = 0,45$ уровня $p \leq 0,05$); 3 курс – *отношение к себе* ($r = 0,63$ уровня $p \leq 0,01$), *логическое мышление* ($r = 0,54$ уровня $p \leq 0,05$); 5 курс – *эмпатия* ($r = 0,47$ уровня $p \leq 0,05$), *отношение к себе* ($r = 0,46$ уровня $p \leq 0,05$), *логическое мышление* ($r = 0,66$ уровня $p \leq 0,01$).

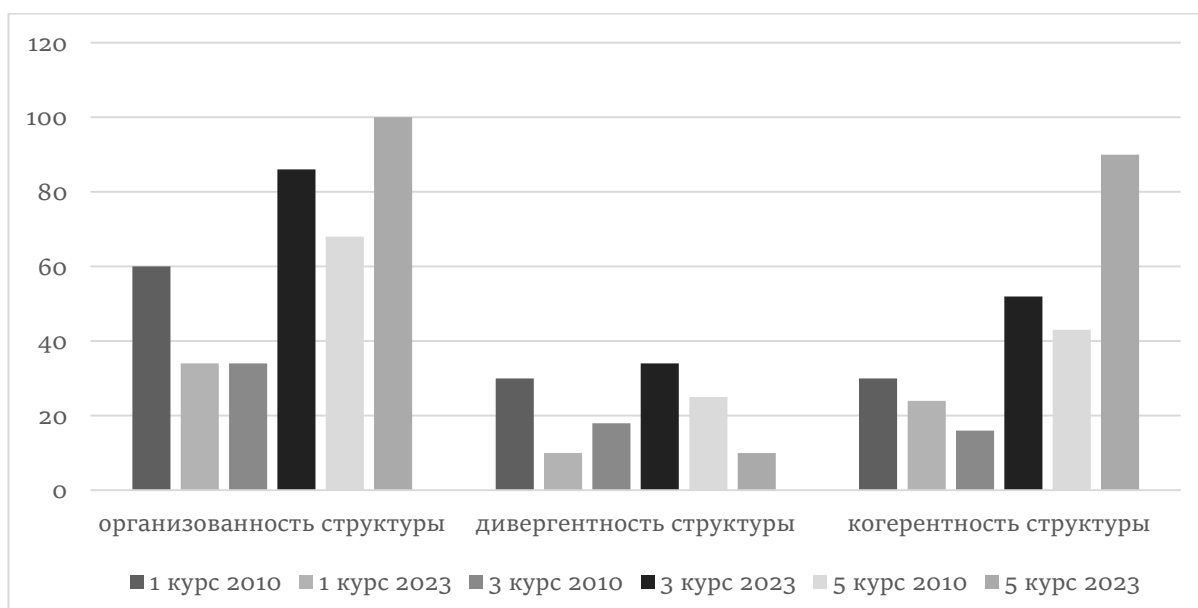
Сравнительный анализ данных характеристик позволил выявить общие тенденции в отношении ведущих учебно-важных качеств. Установлено, что логическое мышление выступает как основа успешности обучения на 3 и 5 курсах как у современных студентов, так и студентов, обучавшихся в 2010 году. Установленные различия в отношении ведущих компонентов учебной деятельности свидетельствуют о трансформации в отношении новых условий обучения отдельных учебных качеств в обеспечении учебной деятельности современных студентов.

На рисунках 3 и 4 представлены структурно-функциональные характеристики организации учебной деятельности студентов 2010 и 2023 годов обучения.



Источник: Составлено автором на основании анализа установленных с помощью критерия Спирмена количества взаимосвязей (корреляций) компонентов учебной деятельности друг с другом

Рисунок 3 - Структурно-функциональные характеристики организации учебной деятельности студентов 2010 и 2023 годов обучения



Источник: Составлено автором на основании анализа индексов структурной организации. Показатель когерентности структуры вычислялся как сумма положительных связей между компонентами, показатель дивергентности вычислялся как сумма отрицательных связей между компонентами, показатель организованности структуры определялся путем суммирования значений когерентности и дивергентности [3]

Рисунок 4 - Индексы структурной организации учебной деятельности студентов 2010 и 2023 годов обучения

Согласно представленным результатам структурно-функциональных характеристик учебной деятельности современных студентов и студентов, обучавшихся в 2010 году мы можем выделить общие тенденции в показателях развития, связанными с тем, что на 5 курсе обучения все представленные характеристики показывают максимальные значения, по сравнению с другими курсами, что свидетельствует о проявлении закона оптимума в развитии структуры учебной деятельности как студентов, обучающихся в 2010 году, так и современных студентов. В тоже время мы видим различия в динамике представленных показателей, связанных с тем, что у студентов, обучавшихся в 2010 году трансформация, изменения в структуре учебной деятельности наиболее ярко проявляются на 3 курсе обучения (представленные характеристики в этот период имеют минимальные значения, по сравнению с другими курсами), тогда как у современных студентов эти показатели не имеют таких низких значений.

На основе анализа показателя индекса готовности к обучению [2] был установлен уровень, на котором психологическая структура учебной деятельности студентов сформирована. Среднее значение (Mx) показателя развития структуры у студентов, обучавшихся в 2010 году: 1 курс - 26,7 условных единиц, 3 курс - 27, 3 условных единиц, 5 курс - 26, 2 условных единицы, что составляет средний уровень. Среднее значение (Mx) показателя развития структуры у современных студентов, обучавшихся в 2023 году составляет: 1 курс - 29,3 условных единицы, 3 курс - 27,9 условных единицы, 5 курс - 29,5 условных единиц, что также составляет средний уровень.

Полученные данные в отношении динамики структурно-функциональной организации у современных студентов психологической структуры учебной деятельности и уровня ее сформированности позволяют выявить общие тенденции, а также различия по сравнению с показателями студентов, обучающихся в 2010 году.

1. Общим является то, что:

- наблюдается проявление закона оптимума в развитии структуры учебной деятельности как студентов, обучающихся в 2010 году, так и современных студентов;
- уровень развития структуры учебной деятельности и студентов, обучающихся в 2010 году и современных студентов имеет средний уровень;
- установлены общие как для студентов, обучающихся в 2010 так и современных студентов базовые и ведущие компоненты учебной деятельности.

2. Определены различия в ведущих и базовых компонентах учебной деятельности, обеспечивающих эффективность обучения современных студентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бурляева В. А. Значение и признаки цифровой трансформации образовательных организаций / В. А. Бурляева, А. А. Емельянова // Мир науки. Педагогика и психология. - 2022. - Т. 10. - № 6. - С. 1-13
2. Жукова Т. В. Особенности психологической готовности к обучению в педагогическом вузе студентов с различной мотивацией / Т. В. Жукова // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - № 64-1. - С. 317-320.
3. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений / Под ред. В.Д. Шадрикова. М.: Юристъ. - 1998. - 440 с.
4. Корчак К. И. Современные подходы к понятию цифровой трансформации образования / К.И. Корчак, В.В. Красильников, В.С. Тоискин // Проблемы современного образования. - 2022. - № 1. - С. 171-183.
5. Ластовенко Д.В. Взаимосвязь когнитивной флексибельности, стилей принятия решений, имплицитных представлений об интеллекте и личности и академической мотивации студентов / Д.В. Ластовенко, А.А. Музалевская // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. - 2022. - Том 16. - № 2 - С. 344-353

6. Нижегородцева Н.В. Концепция учебной деятельности и готовности к обучению в парадигме системогенетического подхода / Н.В. Нижегородцева // Ярославская психологическая школа: история, современность, перспективы : сборник материалов Всероссийской научной конференции. ЯрГУ, 8-10 октября 2020 г. / отв. ред. А. В. Карпов. -Ярославль : ЯрГУ; Филигрань. - 2020. - С. 416-420.
7. Нижегородцева Н.В. Стадии системогенеза, генетические формы и типы учебной деятельности / Н.В. Нижегородцева // Ярославский педагогический вестник. - 2019. - № 4 (109). - С. 125-131.
8. Петров Е. Н. Цифровизация дистанционного обучения студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе / Е. Н. Петров, А. С. Валеев, П. Ю. Романов // Мир науки. Педагогика и психология. - 2023. - Т. 11. - № 1. - С.1-9
9. Рогозин Д. М. Представления преподавателей вузов о будущем дистанционного образования / Д.М. Рогозин // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. - 2021. - № 1. - С. 31-51.
10. Семенкова С. Н. Связь мотивации, адаптации и качества учебной деятельности студентов-первокурсников / С.Н. Семенкова // Мир науки. Педагогика и психология. - 2022. - Т. 10. - № 4. - С. 1-10
11. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. Репр. воспр. текста издания 1982 г. - М.: Логос, 2007. - 192 с.
12. Шмелева Е.Д. Факторы отсева студентов инженерно-технического профиля в российских вузах / Е.Д. Шмелева, И.Д. Фрумин // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. - 2020. - № 3 - С. 110-132

УДК 159.9

DOI 10.58551/24136522_2023_10_4_100

РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ СИТУАТИВНЫХ СМЫСЛОВЫХ УСТАНОВОК ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19

Ковальчук Дмитрий Федорович

Соискатель ученой степени кандидата психологических наук,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

E-mail: dimacreator@mail.ru

В статье представлены описание процедуры разработки авторского опросника «Ситуативные смысловые установки личности в период пандемии COVID-19» и его психометрической проверки. Теоретическим основанием разработки авторского опросника явилось положение о том, что пандемия, связанная с распространением новой коронавирусной инфекции, может рассматриваться как ситуация неопределенности, характеризующаяся такими признаками, как недостаточность и неточность информации, невозможность контролировать ход развития событий, наличие множества вариантов будущего, несбалансированность своих представлений о дальнейшей жизни, ее перспективах, отсутствие жизненных планов, рассогласование своего понимания ситуации с наблюдаемым поведением других людей. Ситуация неопределенности требует от личности ее осмысления в целях регуляции своих психических состояний. Понимание ситуации, ее когнитивная оценка являются источниками возникновения и развития ситуативных смысловых установок, воздействующих на состояние личности и детерминирующих ее поведение в подобной ситуации. Методика «Ситуативные установки личности в период пандемии COVID-19» представляет собой опросник, позволяющий выявить ситуативные смысловые установки относительно понимания сущности пандемии, ее происхождения, смысла ограничительных мер, понимания себя, своего поведения в настоящем и будущем. По результатам психометрической проверки методика может считаться надежным диагностическим инструментарием, позволяющим исследовать особенности осмысления и понимания личностью ситуации, связанной с пандемией.

Ключевые слова: пандемия COVID-19, ситуация неопределенности, понимание ситуации, ситуативные смысловые установки, психометрическая проверка.

DEVELOPMENT AND APPROBATION OF A METHODOLOGY FOR STUDYING SITUATIONAL SENSITIVE ATTITUDES OF A PERSON IN THE PERIOD OF THE COVID-19 PANDEMIC

Kovalchuk Dmitry Fedorovich

applicant for the degree of candidate of psychological sciences,
Kuban State University

E-mail: dimacreator@mail.ru

The article presents a description of the procedure for developing the author's questionnaire "Situational semantic attitudes of the individual during the COVID-19 pandemic" and its psychometric verification. The theoretical basis for the development of the author's questionnaire was the position that the pandemic associated with the spread of a new coronavirus infection can be considered as a situation of uncertainty, characterized by such

signs as insufficient and inaccurate information, the inability to control the course of events, the presence of many options for the future, the imbalance of one's ideas about future life, its prospects, lack of life plans, mismatch of one's understanding of the situation with the observed behavior of other people. The situation of uncertainty requires a person to comprehend it in order to regulate their mental states. Understanding the situation, its cognitive assessment are the sources of the emergence and development of situational semantic attitudes that affect the state of the individual and determine her behavior in such a situation. The method "Situational Attitudes of the Personality during the COVID-19 Pandemic" is a questionnaire that allows you to identify situational semantic attitudes regarding understanding the essence of the pandemic, its origin, the meaning of restrictive measures, understanding yourself, your behavior in the present and future. According to the results of psychometric testing, the methodology can be considered a reliable diagnostic tool that allows you to explore the features of understanding and understanding the situation associated with the pandemic by a person.

Keywords: *COVID-19 pandemic, situation of uncertainty, understanding of the situation, situational semantic attitudes, psychometric testing.*

Все человечество совсем недавно пережило одну из сложнейших в его истории пандемий – пандемию, связанную с быстрым распространением новой коронавирусной инфекции COVID-19. Неожиданное столкновение с угрозой, которую несло новое инфекционное заболевание, обнажило множество проблем, среди которых следует выделить психологические проблемы, связанные, прежде всего, с психическими состояниями населения всего мира. Ученые разных стран отмечали, что с наступлением пандемии наблюдается рост нервно-психического напряжения людей [7; 10], их тревожных ожиданий [12], неконтролируемых депрессивных состояний [10; 16], обусловленных невозможностью прогнозировать и планировать будущее, посттравматических стрессовых расстройств [11], кризисных явлений [8], нарушений сна [7], злоупотребление алкоголем и наркотиками [9], ухудшение психосоматического здоровья [3; 10], связанного с когнитивной оценкой пандемии как угрозы своему здоровью, здоровью и благополучию своих близких и окружающих людей.

Научные исследования, проводимые в период пандемии, свидетельствовали о достаточно сложной обстановке, сложившейся в разных странах мира.

Столь сложные психологические проблемы обусловлены, прежде всего, тем, что ситуация, связанная с пандемией COVID-19, – это ситуация неопределенности. Теоретический анализ работ, посвященных выявлению сущности неопределенности, признаков и основных характеристик неопределенной ситуации, критериев и показателей определенности и неопределенности, показал, что каждый человек по-разному оценивает ситуацию, субъективно отражая ее в своем сознании, в связи с чем его оценка зависит от понимания ситуации и наблюдаемых им событий.

Проведенный нами контент-анализ научных публикаций, позволил выделить в качестве основных признаков ситуации неопределенности недостаточность, неточность, нечеткость, противоречивость, избыточность информации, невозможность контролировать ход развития событий, наличие множества вариантов будущего, несбалансированность своих представлений о дальнейшей жизни, ее перспективах, отсутствие жизненных планов, расогласование своего понимания ситуации с наблюдаемым поведением других людей.

В ситуации неопределенности каждая личность стремится минимизировать ее влияние на свое психическое состояние. На бессознательном уровне человек начинает искать те варианты объяснения неизвестности, которые облегчили бы его переживания и страдания. И здесь вступают в силу когнитивные процессы осмысливания ситуации. Исследователями отмечается, что смысловые структуры

личности оказывают доминирующее воздействие на избирательное отношение к ситуации [6]. Именно смысловая организация сознания определяет характер и интенсивность влияния объективно сложившейся ситуации на психические состояния личности [13].

Смысловые структуры, по нашему мнению, не ограничиваются более или менее устойчивыми значимыми для личности ценностями – они включают в себя и новые мысли, возникающие у личности в ответ на когнитивную оценку ситуации. Вследствие этого, понятие «смысл» не может быть отождествлено с понятием «личностный смысл», то есть смысл для себя, значимость, ценность, цель. Смысл ситуации может быть представлен как то, что связано с ее осмыслением, пониманием и оценкой. При этом, такое понимание является результатом мышления человека, а источником порождения процесса мышления становится информация о ситуации, ее интерпретация. Интерпретация, как разъяснение, объяснение, – это процесс, направленный на достижение лучшего понимания, то есть на раскрытие смысла того или иного предмета, явления. Новая ситуация и информация о ней запускают механизмы смыслопорождения.

В ситуации неопределенности, связанной с пандемией COVID-19, процессы смыслопорождения и смыслообразования осуществляются на основе присвоения личностью только той информации, которая соответствовала бы его субъективному прошлому опыту. Избыточность информации, множественность ее источников, ее противоречивость и по поводу самого происхождения инфекции, и о степени ее угрозы, и о состоянии распространения инфекции, и о возможностях медицины, и об ограничительных мерах, предпринимаемых органами государственной власти в целях сдерживания такого распространения, и о должном поведении людей и т.д., обуславливали формирование у каждого человека определенных ситуативных смысловых установок как первичных модусов реагирования на неопределенность ситуации, которые оказывали стабилизирующее или, напротив, дестабилизирующее влияние на его психическое состояние.

Исходя из обозначенных теоретических представлений, был разработан опросник, позволяющий выявить особенности ситуативных смысловых установок личности в период пандемии COVID-19. Ситуативные смысловые установки – это результат осмысления и избирательного выделения личностью той информации, которую она воспринимает и интерпретирует.

Разработка такого опросника была необходима для исследования психологических механизмов смысловой регуляции психических состояний личности в ситуации неопределенности, вызванной пандемией.

Создание опросника осуществлялось в три основных этапа.

Первый этап был связан с проведением ассоциативного психологического эксперимента, сущность которого заключалась в онлайн-опросе 384 респондентов в возрасте от 30 лет до 61 года, имеющих разные условия трудовой деятельности в период самоизоляции: продолжение работы, переход на дистанционную работу, оформление отпуска за свой счет как вынужденное отсутствие работы. Онлайн-опрос осуществлялся через социальную сеть «ВКонтакте». Респондентам было предложено составить список ассоциаций, вызываемых такими выражениями, как «Пандемия COVID-19» и «Я в условиях пандемии COVID-19».

Результаты ассоциативного эксперимента обрабатывались с помощью кластерного анализа с использованием матрицы семантического сходства, а затем – контент-анализа, при котором среди ассоциаций, образующих определенный кластер, исключались те из них, процент упоминания которых не превышал 10% от общего количества семантических единиц анализа. Ассоциации со словосочетанием «Пандемия COVID-19» образовали два крупных кластера, каждый из которых включал в себя по пять небольших кластеров.

Качественный анализ вошедших в кластеры ассоциаций и их контент-анализ показали, что в одном случае ассоциации касаются вопроса о происхождении и

природе самой инфекции, а во втором случае – об отношении респондентов к действию Правительств государств в целях сдерживания распространения новой коронавирусной инфекции.

На основании этого, в опроснике были выделены две шкалы: 1) смысловые установки относительно природы и происхождения новой коронавирусной инфекции и 2) смысловые установки относительно вводимых в странах ограничительных мер.

Первая шкала включает в себя пять субшкал, каждая из которых отражает схожее понимание того, откуда и как появилась новая инфекция. Первая субшкала получила название адекватных смысловых установок, так как в нее вошли нейтрально окрашенные ассоциации, отражающие реальную ситуацию, сложившуюся в объективной реальности. Вошедшие в кластер семантические единицы были использованы нами для составления определенных утверждений: например, ассоциация «новая, неизвестная до 2019 года инфекция» использована для составления утверждения «Коронавирусная инфекция COVID-19 появилась недавно и до 2019 года была неизвестна человечеству», или ассоциации «острое респираторное заболевание» и «распространение воздушно-капельным путем» составили утверждение «Вирус COVID-19, являясь острым респираторным заболеванием, в основном передается от человека к человеку воздушно-капельным путем». В результате качественного анализа наполнения больших кластеров и их содержания была разработана первая часть опросника, которая содержит две шкалы и по пять субшкал в каждой из них. Субшкалами первой шкалы являются адекватные, конспирологические, мистические, религиозные и скептические ситуативные смысловые установки относительно происхождения новой коронавирусной инфекции COVID-19. Для каждой субшкалы были сформулированы по шесть утверждений, содержание которых основывалось на ассоциациях, представленных респондентами.

Подобным образом осуществлялась разработка утверждений для второй части опросника, где были выделены тоже две шкалы, содержащие по пять субшкал в каждой: шкала «Ситуативные смысловые установки относительно себя и своего поведения в период пандемии COVID-19» и шкала «Ситуативные смысловые установки относительно своего будущего в период после пандемии COVID-19».

Таким образом, первоначальный вариант опросника состоял из 120 утверждений, отражающих содержание четырех видов ситуативных смысловых установок относительно: 1) происхождения инфекции (адекватные, конспирологические, мистические, религиозные и скептические); 2) ограничительных мер (реалистические, пассивно-оппозиционные, бунтарские, экзистенциальные и циничные); 3) себя и своего поведения в период пандемии (установки на ответственность и контроль поведения, установки на проявление уверенности в себе и вызова пандемии, на приспособление к ситуации, на независимость и автономность, установки на смирение и терпение); 4) своего будущего после пандемии (фаталистические, хаотические, оптимистические, пессимистические, конфликтные).

Второй этап разработки включал в себя психометрическую проверку авторского опросника на дискриминативность утверждений, содержательную и конструктивную валидность. С этой целью первоначальным вариантом опросника были опрошены 164 респондента, которым было предложено оценить степень своего согласия с утверждениями, представленными в опроснике, по 10-балльной шкале.

Проверка опросника на дискриминативность осуществлялась с помощью расчета коэффициента дискриминативности Фергюсона. При расчете выяснилось, что $\delta = 0,592$, что свидетельствует об относительно высокой, а точнее, средней дискриминативности опросника в целом, который позволяет дифференцировать респондентов по преобладанию у них той или иной ситуативной смысловой установки.

В связи со средними показателями дискриминативности была предпринята процедура проверки дискриминативности каждого утверждения относительно максимального балла по каждой субшкале. С этой целью был выбран корреляционный анализ. Высокий отрицательный и невысокий положительный r (коэффициент

дискриминативности утверждений), от -0,112 до 0,299, был выявлен у 28 утверждений, которые были удалены из опросника.

В связи с тем, что в опроснике осталось после психометрической его проверки на дискриминативность 92 утверждения, неравномерно представляющих содержание каждой из изучаемых ситуативных смысловых установок, было принято решение упорядочить опросник и исключить из него еще те утверждения, индекс дискриминативности которых был ниже, чем $p < 0,01$ относительно количества респондентов.

Для приведения содержания опросника к упорядоченному и стандартному виду была проведена экспертная оценка его содержательной валидности, отражающей репрезентативность утверждений, измеряемых ситуативных смысловых установок. В качестве экспертов были приглашены четыре доктора психологических наук, которым предлагалось исключить из опросника те утверждения, которые, по их мнению, недостаточно релевантны к определенному виду смысловой установки. При этом в начале процедуры экспертного оценивания были обсуждены названия видов смысловых установок личности в период пандемии COVID-19.

Таким образом, в окончательном варианте опросника осталось 80 утверждений, содержание которых отражает двадцать видов смысловых установок (по четыре утверждения на каждую установку).

Одним из важных характеристик диагностических методик является, как известно, его конструктивная валидность, позволяющая судить о степени соответствия методики изучаемому предмету или явлению. В связи с тем, что в нашем случае речь идет о ситуативной устойчивости смысловых установок, которые образовались у субъекта в период пандемии COVID-19 и которые носят скорее временный характер, а не устойчивый, конструктивная валидность авторского опросника измерялась двумя способами.

Первый, традиционный способ измерения конструктивной валидности – это, как известно, расчет коэффициентов корреляции между показателями, полученными с помощью авторского диагностического инструментария, с показателями, полученными с помощью других, надежных и валидных методик, ориентированных на измерение схожих психологических феноменов. В нашем случае такой вариант был менее подходящим, в силу, во-первых, отсутствия в современной психологии подобных исследований, а во-вторых, в самом изменчивом характере измеряемых смысловых установок.

Вместе с тем, сравнительный анализ показателей степени выраженности у 384 респондентов трудоспособного возраста и показателей их жизненных смыслов, полученных с помощью методики В.Ю. Котлякова, позволяет выявить определенные закономерные связи (рисунок 1, 2).

Так, согласно результатам корреляционного анализа, показатели альтруистической системы жизненных смыслов находятся в прямой корреляционной связи со степенью выраженности религиозных ситуативных смысловых установок, согласно которым человек понимает ситуацию, вызванную новой коронавирусной инфекцией, как ситуацию, обусловленную религиозным объяснением трудных жизненных событий – «Божья кара», «искупление вины», «Божья воля», «греховность» и др.

Гедонистический тип жизненных смыслов положительно коррелирует со скептическими смысловыми установками, предполагающими отрицание самой пандемии и вызванной ее инфекции.

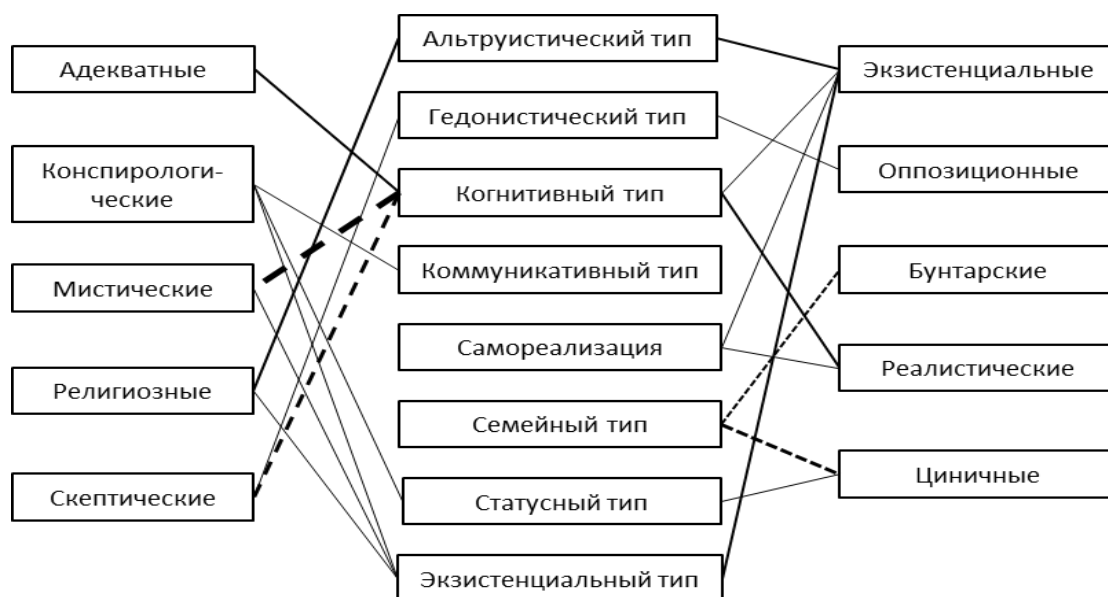


Рисунок 1 – Корреляционные связи показателей ситуативных смысловых установок относительно происхождения пандемии и ограничительных мер с показателями типа системы жизненных смыслов личности

Таким образом, корреляционный анализ показал, что между обозначенными показателями существуют статистически достоверные взаимосвязи, что, во-первых, косвенно подтверждает конструктивную валидность авторской методики, а во-вторых, позволяет говорить о доминирующем влиянии системы жизненных смыслов на формирование той или иной смысловой установки в период пандемии.

Типы систем жизненных смыслов коррелируют также и с ситуативными смысловыми установками относительно поведения себя в период пандемии (в настоящем) и после пандемии (будущем).

И здесь также выявляется определенная закономерность, отражающая взаимообусловленность двух конструктов.

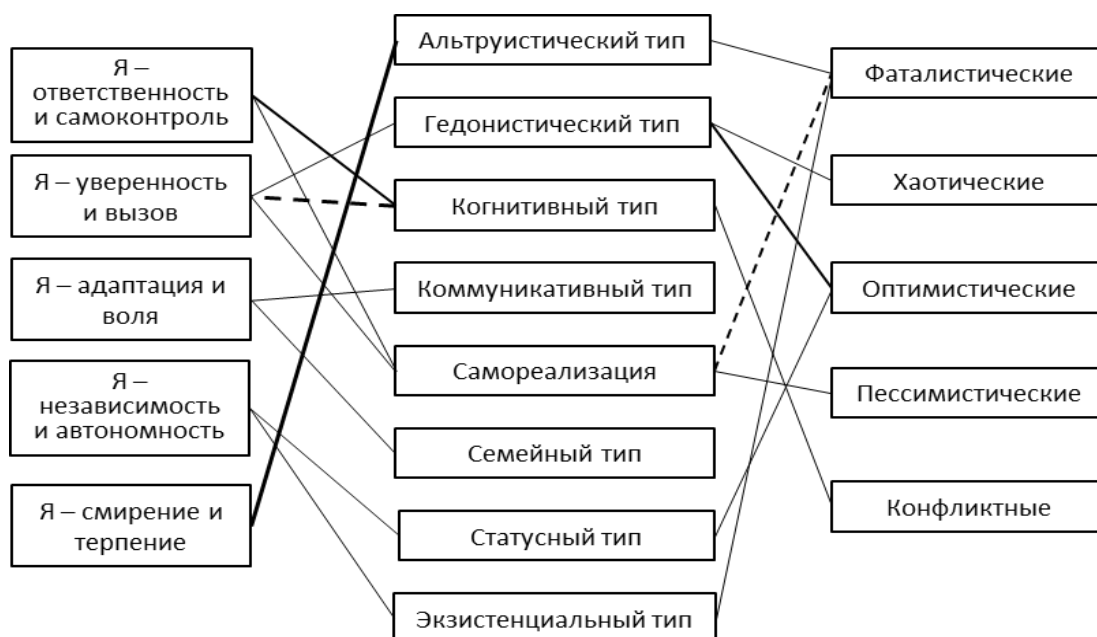


Рисунок 2 – Корреляционные связи показателей ситуативных смысловых установок относительно своего поведения в настоящем и будущем (в период пандемии и после нее) с показателями типа системы жизненных смыслов личности

Конструктивная валидность проверялась также с помощью факторного анализа (факторная валидность). Факторные анализы результатов опроса респондентов показали высокие результаты: в качестве факторных нагрузок каждого фактора вошли именно те утверждения, которые и раскрывают содержание каждой из изучаемых установок.

Расчет коэффициента α Альфа Кронбаха показал высокую (достаточную, хорошую и очень хорошую) внутреннюю согласованность шкал (от 0,727 до 0,911), что позволяет нам говорить о надежности разработанного опросника.

Третий этап разработки опросника предполагал его апробацию и психометрическую проверку на ретестовую надежность. С этой целью были опрошены 32 респондента. Повторное тестирование проводилось через три месяца. Коэффициент корреляции по всем шкалам опросника оказался в достаточной степени высоким – в диапазоне от 0,773 до 0,829.

Помимо этого, было предложено респондентам заполнить опросник от имени тех, кто придерживался конспирологических тенденций, мистических, религиозных и скептических. Сравнение результатов самотестирования и взаимотестирования показало, что между среднегрупповыми показателями отсутствовали статистически достоверные различия ($p > 0,05$) по всем шкалам опросника.

Таким образом, результаты разработки и апробации методики «Ситуативные смысловые установки личности в период пандемии COVID-19» свидетельствуют о ее психометрической пригодности и эмпирической состоятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанасьев В.В., Афанасьева И.В., Павленко А.А. Описательно-повествовательный метод как субстанциональное начало научного исследования // Антропологическая дидактика и воспитание. 2022. Т. 5. № 1. - С. 23-45. EDN: VATWMY
2. Бодина Е. А. Образовательные инновации в эпоху постпандемии // Искусство и образование. - 2022. - № 2 (136). - С. 9-14. EDN: GFNYNE
3. Дороженко И.Ю. Соматизированные расстройства аффективного и невротического регистров в условиях пандемии COVID-19 (разборы клинических случаев). Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. 2020. № 12(6). С. 137-143. DOI: 10.14412/20742711-2020-6-137-143
4. Журавлева Е.А. Психологическое благополучие преподавателя высшей школы: глазами студентов // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2022. № 6. С.590-604. EDN: YUTCUK
5. Карнеев Р.К. Взаимосвязь особенностей психосоматического здоровья и психоэмоциональной сферы подростков / Р.К. Карнеев, Е.С. Еремина // Антропологическая дидактика и воспитание. - 2021. Т. 4. № 1. С. 34-43. EDN: VULRDD
6. Корниенко, А.Ф. Общее понятие смысла и механизмы его порождения / А.Ф. Корниенко // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 4. Ч. 3. URL: <http://human.snauka.ru/2015/04/10719>
7. Медведев В.Э, Доготарь О.А. COVID-19 и психическое здоровье: вызовы и первые выводы. Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. 2020. №12(6). С. 4-10. DOI: 10.14412/2074-2711-2020-6-4-10
8. Мосолов СН. Проблемы психического здоровья в условиях пандемии COVID-19. Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2020. № 120 (5). С. 7-15. DOI: 10.17116/jnevro20201200517
9. Немцов А.В., Гридин Р.В. Потребление алкоголя во время эпидемии коронавируса в России. // Общественное здоровье. 2021. № 1(2). С. 7-11. DOI: 10.21045/2782-1676-2021-1-2-28-49

10. Островский Д.И., Иванова Т.И. Влияние новой коронавирусной инфекции COVID-19 на психическое здоровье человека (Обзор литературы) // Омский психиатрический журнал. 2020. № 2-IS (24). С. 4-10. DOI: 10.24411/2412-8805-2020-10201
11. Пизова Н.В., Пизов А.В. Депрессия и посттравматическое стрессовое расстройство при новой коронавирусной инфекции // Лечебное дело. 2020. № 1. С. 82 – 88. DOI: 10.24411/2071-5315-2020-12197
12. Сорокин МЮ, Касьянов ЕД, Рукавишников ГВ и др. Структура тревожных переживаний, ассоциированных с распространением COVID-19: данные онлайн-опроса. Вестник РГМУ. 2020. (3). DOI: 10.24075/vrgmu.2020.030
13. Сорокоумова, Е.А., Чердымова Е.И., Пучкова Е.Б., Темнова Л.В., Бонкало Т.И., Вошева Н.А., Гребенникова В.М. Понимание ситуации самоизоляции в период пандемии COVID-19 как фактор психологического благополучия специалиста // Здравоохранение Российской Федерации. 2020. Т. 64. № 6. С. 358-363. DOI: <http://dx.doi.org/10.46563/0044-197X-2020-64-6-358-363>
14. Чжан И. Организация образовательного процесса на основе бережного отношения к детскому здоровью // Педагогический научный журнал. 2022. № 1. С. 26-30. EDN: COANKH
15. Чичелова А.А. Обеспечение мотивации и адекватной оценки достижений учащихся в системе дополнительного образования // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2022. № 5. С. 362-375. EDN: IUVQKD
16. Шматова Ю.Е. Влияние COVID-19 на психическое здоровье населения (как показатель человеческого потенциала): опыт зарубежных исследований // Проблемы развития территории. 2020. № 4 (108). С. 88-108 DOI: 10.15838/ptd.2020.4.108.6

УДК 159.9.072

DOI 10.58551/24136522_2023_10_4_108

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ИДЕИ В ЗАРУБЕЖНЫХ КОНЦЕПЦИЯХ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ

Рагулина Марина Владимировна,

ФГБОУ ВПО «Тихоокеанский государственный университет»

доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук, доцент

E-mail: ragulina@inbox.ru

Ткач Елена Николаевна

Заведующий кафедрой психологии, кандидат психологических наук, доцент,

ФГБОУ ВПО «Тихоокеанский государственный университет»

E-mail: elenat3004@mail.ru

Феномен стрессоустойчивости остается актуальным для большого количества исследователей в области психологии. Стрессоустойчивость как качество личности находится в тесной связи с эмоциональным благополучием. Стрессоустойчивость можно рассматривать как комплекс усилий, направленных на адаптацию к стрессу и его преодоление. Это позволяет объединять в человеке психическое, телесное и личностное. В статье представлен обзор нескольких зарубежных концепций стрессоустойчивости. Авторы статьи осуществляют выявление некоторых экзистенциальных аспектов понимания феномена стрессоустойчивости как способности человека преодолевать стрессовые ситуации, справляться со стрессом, применять для этого различные ресурсы.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, стресс, стрессовые события, управление стрессом, ресурсы, экзистенциальные идеи.

EXISTENTIAL IDEAS IN FOREIGN STRESS RESISTANCE CONCEPTS

Ragulina Marina Vladimirovna

Pacific State University

Associate Professor of the Department of Psychology,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

E-mail: ragulina@inbox.ru

Tkach Elena Nikolaevna

Head of the Department of Psychology, Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor, Pacific State University

E-mail: elenat3004@mail.ru

The phenomenon of stress resistance remains relevant for a large number of researchers in the field of psychology. Stress resistance as a quality of personality is closely related to emotional well-being. Stress resistance can be viewed as a set of efforts aimed at adapting to stress and overcoming it. This allows you to combine the mental, physical and personal in a person. The article presents an overview of several foreign concepts of stress tolerance. The authors of the article identify some existential aspects of understanding the phenomenon of stress resistance as a person's ability to overcome stressful situations, cope with stress, use various resources for this.

Keywords: *stress resistance, stress, stressful events, stress management, resources, existential ideas.*

Стрессоустойчивость как психологический феномен остается актуальным для многих авторов. Некоторые из них обращают внимание на наличие связи стрессоустойчивости с эмоциональным благополучием человека. Стресс, открытый канадским ученым и врачом Гансом Селье как физиологический феномен адаптационной реакции организма на все изменения условий существования, успешно используется психологами для объяснения эмоционального реагирования личности на психическое напряжение, вызванное разнообразными требованиями или вызовами жизни, предъявляемыми организму, личности и уникальному человеку на всех уровнях его существования.

Стрессоустойчивость можно рассматривать как комплекс усилий, направленных на адаптацию к стрессу и его преодоление. Это позволяет объединять в человеке психическое, телесное и личностное.

Целью данной статьи является обзор нескольких зарубежных концепций стрессоустойчивости, и попытка выявить экзистенциальные аспекты понимания феномена в различных и даже полярных друг другу концепциях.

Прежде всего нас заинтересовали такие концепции управления стрессом, как: салютотенная модель (А. Антоновский), транзакционная модель стресса (Р. Лазарус), теория сохранения ресурсов (С. Хобфолл), краткосрочная терапия, ориентированная на решение (ресурсно-ориентированный подход) (де Шазер). К сожалению, данные концепции, кроме теории Лазаруса, недостаточно представлены в российской литературе. Рассмотрим каждую из вышеназванных концепций.

Концепция салютотенеза А. Антоновского.

Концепция салютотенеза (от лат. *salus* – благополучие, здоровье) была разработана израильским медицинским социологом Аароном Антоновским. Эта концепция была представлена в 1970-х годах, однако до настоящего времени остается одной из значимых в психологии здоровья, она используется в контексте оказания психологической помощи в работе с людьми, склонными к аддиктивному поведению. В самом названии уже заложена очевидная связь эмоционального и субъективного благополучия личности с умением справляться со стрессом [1].

В отличие от распространенной патогенетической парадигмы, которая фокусируется на ответе на вопрос, как воздействие стрессовых факторов приводит к нежелательным заболеваниям [2], А. Антоновский предложил иную базовую парадигму стрессоустойчивости. Автор сосредоточил свое внимание на осмыслении жизненных ситуаций и факторов эффективного преодоления стресса. Среди этих факторов рассматривались и психологические, и связанные с социальной средой, и факторы физической среды существования человека.

Пересматривается смысл и механизм феномена стресса [2], который в определенных обстоятельствах становится салютотенным фактором, вызывающим такое важное для организма напряжение, которое способствует запуску значимых адаптивных реакций. В таком случае человек обретает положительный жизненный опыт, поэтому логичнее исследовать трудности и их влияние на человека, чем конфликты, проблемы, стрессы.

Этот взгляд, безусловно, имеет экзистенциальную окраску, так как стресс здесь выступает не патогенным, а организующим и обучающим фактором – определенным «тренажером» [3].

«Вопрос уже не в том, как нам устранить тот или иной стрессор, а в том, как нам научиться жить, и жить хорошо, под влиянием стрессоров, и, возможно, даже обратить их существование себе на пользу» [4, с.40]. Те последствия, которые возникают в результате стресса (негативные, нейтральные, позитивные) обуславливаются не природой стресса, а определяются индивидуальными способами реагирования

конкретного человека на стресс. Психологическое здоровье и его индикатор – эмоциональное благополучие, условно определяется точкой положения в континууме между психологическим расстройством и психологическим благополучием. Вопрос в этом случае заключается не в том, как избежать или преодолеть стресс, а в том, какие факторы способствуют тому, что мы движемся к полюсу психологического здоровья, находясь в трудных и неблагоприятных обстоятельствах.

Сам А. Антоновский такими факторами личностного порядка считал сознательное использование стратегий по преодолению стресса, вместо избегания и ухода в бессознательные защиты, поддержание своих творческих потенций и стремление к саморазвитию, самоподдержка и хорошая эмоциональная саморегуляция вместо рассеивания эмоциональной энергии или непродуктивной ее растраты [2, с.19].

Социальным фактором, обеспечивающим стрессоустойчивость, А. Антоновский считает чувство сплоченности. Здесь концепция салютогенеза приобретает абсолютно экзистенциальное звучание. Чувство сплоченности-связанности включает три компонента, которые, по мнению А. Антоновского, сложно взаимосвязаны и поэтому могут быть выделены только теоретически:

1. Чувство сплоченности обеспечивается понятностью информации о происходящем, то есть информация является структурированной, последовательной, ясной и упорядоченной, и предсказуемой в отличие от информации хаотичной, случайной, дезорганизованной и непредсказуемой. Очевидно, подобная понимаемость происходящего связана с переживанием онтологической безопасности (вопрос только в том, что первично) [18]. Сегодня это можно диагностировать с помощью методики Коптевой Н.В. Понимаемость происходящего не есть стремление только к упорядоченным ситуациям, но способность человека в хаотичных ситуациях не теряться, а уметь найти в них определенный смысл.

2. Управляемость ситуации тоже имеет смысл онтологической безопасности. Человек, который не только уверен, что обладает хорошими внутренними ресурсами, но и способен использовать внешние, также переживает свое существование как онтологически безопасное. Такой человек не самонадеян, но верит в то, что он не одинок, и в случае необходимости он сможет опереться на помощь других людей, что поможет ему справиться со стрессом и пережить его.

3. Отношение к негативным событиям своей жизни и требованиям внешней среды не как к тяжкому бременю, наказанию или бессмысленному давлению, проискам недружественных людей, а как к вызову, который он принимает. А. Антоновский называет это осмысленностью, и эта личностная особенность стрессоустойчивости имеет наибольший экзистенциальный смысл. Одна из известных экзистенциальных психологов Эмми ван Дорцен проводит в своей книге основную мысль, что основное допущение 20 века про счастье человека ложно. Счастье не есть достижения абсолютного благополучия и безмятежности. Жизнь полна всяких переживаний и невротиком оказывается тот, кто старательно избегает страдания [2, 12].

Следует отметить, что эмоциональная осмысленность предполагает, что мир упорядочен и отличается для каждого человека.

По мнению автора, чувство сплоченности ведет к здоровью, но оно не всегда связано с тем, что является ценным для всего общества в глобальном смысле. Например, представитель экстремистской организации или тоталитарной секты может обладать высоким чувством сплоченности и, наоборот, низкий уровень выраженности чувства сплоченности может быть у интеллектуала, социальная роль которого заключается в сомнении, обнаружении противоречий и неразрешимых проблем.

Антоновский связывает свою теорию салютогенеза с влиянием личностных особенностей стрессоустойчивости на здоровье [5], но мы не будем детально на этом останавливаться, остановимся лишь на том, что теория салютогенеза связывает все уровни человеческого существования (телесный, ментальный, духовно-ценностный),

и в конечном счете чувство сплоченности способствует выбору конструктивных тактик поведения в стрессе и гибкости в их выборе, в то время как слабое чувство сплоченности существенно ограничивает возможности выбора тактики, так как человек опирается только на свои силы и не учитывает обратную связь со своим окружением.

Таким образом, модель салютогенеза позволяет рассматривать стресс в качестве фактора, способного запустить продуктивные реакции адаптации. В таком случае человек может получить положительный опыт преодоления стресса. На укрепление здоровья оказывает влияние такой фактор, как чувство связности, которое Антоновский описывает как «общую направленность личности, определяемую степенью, в которой индивид испытывает пронизывающее, стабильное, но динамичное чувство, что:

- стимулы, поступающие из внешних и внутренних источников опыта на протяжении всей жизни, являются структурированными, предсказуемыми и поддаются толкованию (постижимость-понимаемость);

- ресурсы, необходимые для удовлетворения требований, генерируют эти стимулы (управляемость);

- принятие того, что эти факторы стресса есть требования – вызовы жизни, в которые стоит вкладывать ресурсы и себя» (осмысленность) [4].

Чувство связности-сплоченности оказывает влияние когнитивную оценку стресса. Люди с низким и высоким уровнем выраженности чувства связности кардинально отличаются друг от друга: первые склонны воспринимать ситуацию стресса как угрозу, при этом стресс значительно усиливается и останавливает человека в решении проблемы, вплоть до отказа, а вторые склонны воспринимать ситуации стресса как вызовы, открывающие пути и обнаруживающие ресурсы для активного преодоления жизненных сложностей [4].

Трансакциональная модель стресса Р. Лазаруса.

Хорошо известная российским исследователям трансакциональная модель стресса и копинга Р. Лазаруса [7] в своей основе содержит идею о роли субъективной когнитивной оценки угрозы невзгод и способности человека справляться со стрессом. Данная модель традиционно относится к моделям когнитивного подхода в психологии.

Р. Лазарус предположил, что адаптация к окружающей среде может измеряться эмоциональными реакциями через когнитивную оценку, обусловленную взаимодействием личностных факторов человека со стимулами окружающей среды. Содержание и сила эмоций и обусловленное ими поведение человека обусловлены когнитивной оценкой смысла реального или предвосхищаемого взаимодействия с окружающей средой, которая определяется на основе смысла благополучия человека. Р. Лазарус подчеркивает: «Психологические механизмы должны иметь отличный характер от физиологических, относясь к психологическим, а не к физиологическим процессам» [7].

Р. Лазарус развивает мысль об опосредованном определении стрессовых реакций. По его словам, между стимулом и реакцией находятся определенные психологические процессы, например, оценка угрозы, которая вызывает защитные действия. У человека может возникнуть реакция отрицания, реакция преодоления стрессовой ситуации или принятие.

Сама по себе гипотеза о способе эмоциональной реакции на стресс в форме принятия или отрицания имеет глубокий экзистенциальный подтекст.

На проявление защитных механизмов оказывают влияние и ситуационные, и личностные факторы, например, рефлексия, эмоциональный интеллект, мотивация (одна из 6-ти форм смысла по Д.А. Леонтьеву) [15], смысловая ориентация и др.

Значимой особенностью концепции Р. Лазаруса является необходимость учета индивидуального, феноменального характера структуры личности каждого человека.

Признавая, специфичность психологического стресса, его существенные отличия от физиологических процессов, Р. Лазарус обращает внимание на возможность осмысления психологического содержания стресса с учетом наблюдаемых реакций. Мы не видим здесь противоречий, как некоторые исследователи, готовые пожертвовать материальной, то есть биологической основой человеческой телесности ради «чистоты» концепции. Остается только открытым вопрос, что все-таки является «пусковым механизмом» того или иного способа реагирования человека на стресс: смысловая ориентация или заложенный природой механизм снижения интенсивности угрозы до полного ее избегания?

Таким образом, мы еще раз убедились в том, что утверждает Д.А. Леонтьев: «Экзистенциальная психология позиционирует себя как способ проникнуть на более глубокие уровни человеческого опыта, который может скорее дополнить и обогатить другие возможные взгляды на человека, чем выступить некоторой альтернативой по отношению к ним» [16].

Теория сохранения ресурсов С. Хобфолла.

Рассмотрим основные положения теории сохранения ресурсов Стивена Хобфолла [8]. В ней стресс анализируется с позиции утраты или угрозы утраты ресурсов. И эта позиция является источником объяснения переживания конкретного человека, социальных групп, а также социальных систем.

Основной категорией данной теории становится категория «ресурсы». Ресурсы рассматриваются в соотношении с ценностями, которые отдельные люди и социальные группы стремятся приобрести, сохранить, увеличить и накопить.

Во многих научных психологических источниках ресурсы оцениваются как факторы, обуславливающие качество жизни и благополучие (Diener and Fujita, 1995; Holoohanand Moos, 1990).

Р. Лазарус и К. Фолкман обращались к осмыслению ресурсов, но они фокусировались на тех ресурсах, которые становятся доступны для совладания со стрессом, принимая во внимание, какие именно оценки определяют реакцию человека на стресс.

Для С. Хобфолла ресурсы обретают значимость не только в самом процессе совладания со стрессом в контексте преодоления жизненных трудностей. Источником возникновения стресса становится, по мнению автора, тот страх, который возникает в конкретной жизненной ситуации возможной потери ресурсов [9].

Эта идея подтверждается результатами исследования психологических последствий экономического кризиса, где была выявлена связь субъективного благополучия с фактической потерей ресурсов (Иванова и Леонтьев, 2010) [14].

Исследования подтверждают, что страх потери важен в процессе эволюционного развития, поскольку это переживание оказывает влияние на поддержание благополучия, сохранение жизни и воспроизводство [10].

Зачастую в научной психологической среде совладание со стрессом, управление стрессом анализируются как процессы, которые следуют за стилем поведения после столкновения со стрессором. Однако люди экстраполируют будущее, и если они воспринимают его как угрожающее, у них развивается стресс как реакция на угрозу потери своих ресурсов. Эта угроза может быть иллюзорной, но способствующей возникновению стресса.

Когда возникает стресс, ресурсы помогают не только сохранить устойчивость и продуктивно преодолевать их последствия, но и сохранить силу и решимость, продолжать развиваться и достигать цели, а также поддерживать свое благополучие. Стремление к сохранению и увеличению ресурсов также можно считать основной мотивацией [10].

В контексте теории С. Хобфолла ресурсы оцениваются как ценности, которыми обладает человек или сообщество. Также ресурсы рассматриваются как средства, которые используются для улучшения уровня и качества жизни.

Все ресурсы делятся на несколько групп:

- 1) объективные ресурсы (квартира, машина, другое движимое и недвижимое имущество);
- 2) социальные ресурсы (социальные статусы и роли, определяющие положение человека в сообществе, обеспечивающие уважение и стабильность);
- 3) личностные ресурсы (оптимизм, самоэффективность, жизнеспособность, локус контроля и другие личностные характеристики) [10];
- 4) энергетические ресурсы (время, знания, деньги, инвестиции и др.).

Это представление о 4-х группах ресурсов укладывается в концепцию 4-х измерений существования человека: биологическом, социальном, личностном и духовном. Дополняя теорию С. Хобфолла духовным измерением, мы ничуть ее не искажаем, но расширяем. Духовные ресурсы – это ценности и смыслы духовного порядка, вера человека. Приведем высказывание Эмми ван Дорцен: «Если у вас нет чувства внутренней уверенности и веры в свою способность принять ответственность за собственные моральные суждения и решения, едва ли возможно приступить к поискам внутреннего самоуправления (совладания со стрессом, управления стрессом – прим. авт.). В то же время, когда вырабатываются идеалы духовного мира, параллельно существенно растет внутренняя сила и ясность в социальном измерении. Люди часто рассказывают, как исправленные отношения в духовном мире обогатили их переживания в мире физическом. Обращение к абсолютным ценностям, которые присоединяют человека к более полной модели универсума, может внести новую ясность в конкретные реалии физического мира и повысить нашу способность осознавать чувственное и принимать данное» [12].

По представлениям автора теории, ресурсы взаимосвязаны и взаимозависимы, потери ресурсов являются более значимыми, чем приобретения, так как они более интенсивны, происходят быстрее и имеют более серьезные последствия, которые труднее компенсировать.

В ситуации утраты одного ресурса может возникнуть утрата других ресурсов. Этот механизм отражен в идиоматическом выражении «Беда не приходит одна».

Исследование группы беременных женщин выявило, что самый высокий уровень выраженности симптомов стресса был обнаружен у женщин, имеющих значительные потери до беременности [14].

Следует отметить, что теория С. Хобфолла содержит определенные противоречия. В частности, важно учитывать, что отдельные люди и сообщества по-разному оценивают различные ресурсы, они испытывают разный уровень стресса при столкновении с эквивалентной потерей. В рамках теории ситуативные потери ресурсов рассматриваются как более остро переживаемые по сравнению с хроническими потерями или потерями в прошлом. Однако за пределами рассмотрения остается известный факт, что хронические потери приводят не только к истощению имеющихся ресурсов, но могут значительно активизировать развитие стрессоустойчивости отдельных людей и социальных групп в переживании нового опыта адаптации. Наглядным примером может служить история Виктора Франкла. Этот факт не нашел своего отражения в представляемой теории.

В рамках теории С. Хобфолла утверждается идея о том, что люди с ограниченными ресурсами более восприимчивы к стрессу [14]. Однако люди с высоким достатком переживают более интенсивный стресс в ситуации утраты ресурсов, они имеют более высокий уровень обеспокоенности обладания своими ресурсами пропорционально их численности.

Здесь и возникает вопрос, который упускает С. Хобфолл: каких ресурсов необходимо иметь человеку достаточно, чтобы успешно преодолеть стресс? Библейская история Иова представляет собой метафору ответа на данный вопрос.

Краткосрочная терапия, ориентированная на решение (BSFT).

Краткосрочная терапия, ориентированная на решение (BSFT – BRIEF SOLUTION FOCUSED THERAPY – можно перевести как «быстрое решение фокус-терапии»), активно развивалась в конце 1970-х годов, продолжает развиваться сегодня. В 1990-е

годы проявился особый интерес к этому подходу в связи с развитием идей постклассической рациональности, постструктурализма, постмодернизма.

Основатели направления Стив де Шазер и Инсу Ким Берг также обращаются к понятию «ресурсы» в теоретическом обосновании своего подхода [6, 11]. Они привнесли в современный терапевтический подход идеологию дзен-буддизма, к которой также обращаются и экзистенциалисты. Исследования Инсу Ким Берг являются наименее теоретизированными и более ориентированными на практику [6].

Краткосрочная терапия, ориентированная на решение, сегодня рассматривается как подход со свежим и оригинальным терапевтическим мышлением, которое основано на конструктивной (и конструктивистской) терапевтической идеологии.

На формирование основных идей и принципов BSFT значительное влияние оказали подход Милтона Эриксона и теории Грегори Бейтсона и Дона Джексона [13].

Основатели BSFT сместили фокус внимания с категоризации объяснительных причин сложности выхода из стресса на особенности терапевтических отношений с клиентом, по М. Эриксону, которые каждый раз с каждым клиентом феноменальны.

Рассмотрим базовые положения BSFT. Прежде всего, это развитие идей классической системной семейной терапии, где клиент как подсистема своей семейной системы встречается с подсистемой «терапевт» в диалоговом взаимодействии, которое расширяет поле возможностей обеих подсистем в диалоговом обмене, можно назвать обмен информацией, а можно – расширением смысловой системы. Укрепление индивидуальности возможно только за счет притока ресурсов извне при аутентичной готовности человека присвоить то, что созвучно с уже сложившейся вовне смысловой системой. Но в терапевтических отношениях создаются условия возможности эксперимента и присвоения тех решений, идей, смыслов, которые в иных условиях пугали и отвергались.

Поведение человека определяется и контролируется внутренними концептуальными структурами (фреймами, порождением дополнительных сущностей, которые также можно назвать смыслами). Возникает своеобразная круговая зависимость между тем, как человек воспринимает самого себя и свою жизненную ситуацию, и имеющимся опытом успешных или неуспешных действий в подобных ситуациях.

Идея круговой зависимости, кругового взаимодействия обуславливает содержание краткосрочной терапии и особенности работы терапевта. Переводя подобный процесс в логику экзистенциальной психологии, можно сказать, что, внося свое видение, терапевт расшатывает сложившиеся смысловые установки человека, определяющие его восприятие, и на основе восприятия подтверждают имеющийся опыт, который в свою очередь понуждает человека действовать определенным образом. Новый смысл, возникший в диалоговом взаимодействии «клиент-терапевт», становится катализатором перестройки смысловых установок клиента, порождая новые способы действия, то есть возникает ситуация выбора.

Возникает требование двойного восприятия терапевтом семейной системы, поскольку терапевт должен проявить способность оценивать настоящую (проблемную) ситуацию через будущую (желаемую).

Важно, чтобы представления терапевта соотносились с реальной жизнью клиентов, обратившихся за помощью, что связано с принципом изоморфности.

Это является отражением принципа бинокулярности, проявляющимся в процессе зрительного восприятия объемного изображения любого объекта.

В контексте терапевтического взаимодействия терапевт может провалиться в «проблемность» клиента и не сможет направить его в процессе выработки новых представлений, идей, стратегий, основанных на изменении восприятия жизненной ситуации. В другом случае терапевт может слишком удалиться от реальности клиента и стать непродуктивным. Здесь мы наблюдаем важный экзистенциальный принцип «связанности и, вместе с тем, разделенности» или, иными словами, происходит

укрепление «индивидуальности, которая сама определяет свое социальное поле с принятием всех возможных ограничений на основе рефлексии» [17].

Подводя итог всему, сказанному выше, следует отметить, что феномен стрессоустойчивости вызывает живой и активный интерес, тем более значимый при очевидной связи этого качества личности с эмоциональным благополучием. Стрессоустойчивость может рассматриваться как комплекс усилий, направленных на преодоление или приспособление к стрессу и объединяющий в человеке психическое, телесное и личностное. Неопределенность и широта явлений, входящих в круг понимания стрессоустойчивости, обеспечивает широту толкования и многообразие подходов в исследовании этого феномена. В статье представлен обзор нескольких зарубежных концепций стрессоустойчивости и попытка выявить экзистенциальные аспекты понимания феномена в различных и даже полярных друг другу концепциях. Анализируются такие концепции управления стрессом, как: салютогенная модель (А. Антоновский), транзакциональная модель стресса (Р. Лазарус), теория сохранения ресурсов (С. Хобфолл), краткосрочная терапия, ориентированная на решение. Во всех рассматриваемых концепциях обнаруживаются определенные экзистенциальные аспекты понимания феномена стрессоустойчивости как способности человека преодолевать стрессовые ситуации, справляться со стрессом, используя для этого различные ресурсы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Antonovsky A., Bernstein J. Pathogenesis and Salutogenesis in War and Other Crises: Who Studies the Successful Cop? // Stress and coping in time of war: generalizations from the Israeli experience / Ed. N.A. Miigram. – N.Y.: Brunner/Mazel, 1986. – С. 52-65.
2. Antonovsky A. Health, Stress and Coping. – San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
3. Antonovsky A. The Life Cycle, Mental Health and the Sense of Coherence // Israeli Journal Psychiatry and Related Sciences. 1985. \fcl. 22. N4. – С.273-280.
4. Antonovsky A. The Sense of Coherence as a Determinant of Health //Advances, Institute for Advancement of Health. – 1984. – Vol. 1. – N 3. – С. 37-50.
5. Antonovsky A. Health, Stress and Coping. San Francisco: Jossey-Bass, 1979, Antonovsky A. Unravelling the mystery of health: How people manage stress and stay well. San Francisco: Jossey-Bass, 1988, Korotkov D. The Sense of Coherence: Making Sense Out of Chaos // P. T. P. Wong, P. S. Fry (Eds.) The Human Quest for Meaning: A Handbook of Psychological Research and Clinical Applications. Mahwah. – New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998. – С. 50-70.
6. Berg I.K. Familybased services: solutionandfocused approach. WW Norton & Co, 1994. – 226с.
7. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. N.Y.: Springer, 1984.
8. Hobfoll S. Conservation of resourcestheory: its implication for stress, health, and resilience / / S. Folkman (ed.). The Oxford handbook of stress, health, and coping. – N.Y.: Oxford University Press, 2011.
9. Hobfoll S., Lilly R.S. Resource conservationas a strategy for community psychology // Journal of Community Psychology. – 1993. – С. 128-148.
10. Hobfoll S.E. Conservation of resourcecaravans and engaged settings // Journal of Occupational and Organizational Psychology. 2011. 84. – С. 116-122.
11. Shazer S. Clues: Investigating solutions in brief therapy. WW Norton & Co, 1988. – 202 с.
12. Дорцен Э. ван Практическое экзистенциальное консультирование и психотерапия. Ростов-на-Дону, 2007. – С.98.
13. Ериксон М., Хейли Дж. Стратегии семейной терапии. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2000. – 432 с.

14. Иванова Т.Ю. Теория сохранения ресурсов как объяснительная модель возникновения стресса // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – No 3. – С.119–135.
15. Леонтьев Д.А. Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 486 с.
16. Печать экзистенциализма: эмпирические корреляты экзистенциального мировоззрения Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2007. – №10. – С.121-130.
17. Рагулина М.В. Аутентичность: системное качество экзистенции личности: монография. – Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2009. – 179 с.
18. Рагулина М.В. Феномен эмоционального благополучия личности: содержание, диагностика, консультирование: монография. – Хабаровск: Изд-во ТОГУ, 2017. – 115 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013

DOI 10.58551/24136522_2023_10_4_118

СПЕЦИФИКА ПОНЯТИЯ УСПЕШНОСТИ У ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Боровицкая Юлия Витальевна

К.п.н., доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы,
ФГАОУ «Волгоградский государственный университет»

E-mail: heida@mail.ru

В работе автор исследует особенности понимания подростками понятия «успешность» в процессе освоения программ основного и дополнительного образования. Статья раскрывает основные содержательные компоненты данного понятия, подходы отечественных и зарубежных авторов к его структуре, а также особенности становления успешности в дополнительном образовании (кружки и секции).

Исследование конкретизирует понятия личностной, академической и социальной успешности и дифференцирует их. При этом определяется взаимосвязь между данными видами успешности и положения теоретико- методологического изучения данной проблематики, которая отражена в результатах диагностического исследования.

Целью работы возможно определить выявление специфики понятия успешности у подростков в контексте освоения программ дополнительного образования. Объект исследования-дополнительное образование, предмет-понятие успешности.

Ключевые слова: академическая успешность, дополнительное образование, личностная успешность, формальное оценивание, подростковый возраст, социальная успешность, успеваемость, развивающая среда, самооценка, диагностическое исследование/

THE SPECIFICS OF THE CONCEPT OF SUCCESS AMONG ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF MASTERING ADDITIONAL EDUCATION PROGRAMS

Borovitskaya Julia Vitalievna

Associate Professor of the Department of Pedagogy,
Psychology and Social Work,

Federal State Educational Institution "Volgograd State University"

E-mail: heida@mail.ru

In this paper, the author explores the peculiarities of teenagers' understanding of the concept of "success" in the process of mastering basic and additional education programs. The article reveals the main content components of this concept, the approaches of domestic and foreign authors to its structure, as well as the features of the formation of success in additional education (circles and sections).

The study concretizes the concepts of personal, academic and social success and differentiates them. At the same time, the relationship between these types of success and the position of the theoretical and methodological study of this problem is determined, which is reflected in the results of the diagnostic study.

The aim of the work is to determine the identification of the specifics of the concept of success in adolescents in the context of mastering additional education programs. The object of the study is additional education, the subject is the concept of success.

Keywords: *academic success, additional education, personal success, formal assessment, adolescence, social success, academic performance, developing environment, self-assessment, diagnostic study.*

Актуальность данного исследования связана с необходимостью исследования понятий успешности в контексте школьного обучения. Современные требования к образовательному процессу определяют специфику результатов обучения, которые отражают не только сформированные знания, умения и навыки, но также универсальные компетенции, необходимые для дальнейшей успешной учебной и профессиональной деятельности. При этом необходимо понимать, что любая специальность и направление подготовки ориентированы на достижение определенного результата и успешность является неотъемлемым критерием адаптации специалиста в рабочей среде. Кроме того, психолого-педагогическое понятие успешности обуславливает важность формирования таких важных личностных характеристик как самооценка, уверенность в себе, мотивация, творческие способности.

Понятие успешности в образовании не является однозначным и долгое время в отечественной педагогике отождествлялось с формализованными оценками-школьной успеваемостью, а также качеством усваиваемых знаний, правильностью выполнения учебных задач. На настоящий момент подход к качеству образования проходит значительную трансформацию и отражает не только возможность решения заданий, ответов на вопросы, но и успешное применение знаний и умений на практике. Именно поэтому понимание успешности в педагогической науке и практике на настоящий момент отличается от предыдущего и имеет свою специфику в общем и дополнительном образовании. Причем, дополнительное образование, по мнению ряда авторов [] предоставляет максимальные возможности развития, самовыражения и не имеет формальных оценок в определении результативности деятельности обучающихся. Данные факторы обусловили выбор тематики исследования и постановку научной цели.

Целью нашей работы определено выявление специфики понятия успешности у подростков в контексте освоения программ дополнительного образования. Объектом исследования названо дополнительное образование, предметом является понятие успешности.

Для достижения исследовательской цели необходимо решить ряд задач:

1. Дифференцировать понятия личностной, академической и социальной успешности;
2. Определить отличие дополнительного образования от общего.
3. Выявить особенности становления успешности у подростков в дополнительном образовании.

Методы и методология

В отечественной психолого-педагогической науке определено несколько подходов к исследованию успешности. Одно из направлений связано с изучением условий достижения успеха и успешности в процессе самореализации и самоактуализации личности. В качестве основных отечественных представителей можно определить Б.В. Зейгарник, Е.А. Климова, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.Р.

Лурию. Второй подход отражает концентрацию на психологическом содержании сущности личностного успеха. Особое внимание уделяется изучению мотивации достижения, уровня притязаний, самоэффективности, самооценки, локус-контроля, целеполагания, рефлексии, смысложизненных ориентаций, интеллекта (Дж. Аткинсон, А. Бандура, Т. Дембо, К. Левин, Д. МакКлелланд, Ф. Хоппе, А. Хофман и др.). В контексте школьного обучения актуальны работы А. К. Маркова (мотивация обучения и побуждение к учебной деятельности), А.К. Белкина (успех в учении – это переживание радости достигнутых результатов), М.Н. Гапоненко, которая актуализировала взаимосвязь самооценки подростка и успешности в обучении.

Кроме того, мы использовали публикации современных авторов по тематике исследуемой проблемы, которые позволяют отразить взгляды исследователей и педагогов-практиков XXI века.

В качестве основных методов нами определены теоретико-методологический анализ источников, а также диагностика учащихся 7 классов Муниципального казенного общеобразовательного учреждения «Светлоярская средняя школа №1» Светлоярского муниципального района Волгоградской области.

Результаты и обсуждение

Специфика учебной деятельности подростков в общем и дополнительном образовании обусловлена рядом факторов, одним из которых являются особенности подросткового возраста, оказывающие влияние на отношение к учебе и к жизненным перспективам. Учебная деятельность для подростков перестает быть приоритетной и на первый план выходят вопросы самореализации и саморазвития. Значимость подобной деятельности обусловлена тем, что подросток стремится проявить свои возможности, занять определенную социальную позицию, что отвечает его потребности в самоопределении. Социально значимую деятельность как ведущий тип деятельности в подростковый период необходимо целенаправленно формировать. Это сложно сделать в учебной деятельности ввиду наличия четких правил и границ освоения общеобразовательных программ, наличия оценок и экзаменов. С точки зрения У. Глассера основным бичом всех школ является проблема неудачников. А.Н. Ошмарин подмечает, что еще в 70-е годы XX в. педагоги отмечали, что довольно большой процент школьников испытывают трудности в обучении. В данном контексте необходимо учитывать социальную ситуацию развития, которая представляет собой переход от зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослости. Здесь не столь важны формальные оценки и мнение взрослых. Подросток стремится найти то направление деятельности, в котором будет интересно заниматься, можно достичь определенных результатов и стать успешным. При этом деятельность должна быть значима в среде сверстников, признана ими и иметь лично или общественно значимый результат (к примеру, занятие в спортивной секции или творческой студии – умение того, что не умеют другие, или наоборот – поиск признания среди единомышленников).

Исходя из теоретико-методологического анализа отечественной и зарубежной литературы, необходимо отметить, что, учитывая особенности подросткового возраста (смену ведущей деятельности, личностные новообразования), данный возраст является наиболее сензитивным для становления успеха. т.к. начинается поиск себя, своей уникальности, актуализируется признание среди сверстников, развивается мотивация достижения лично и общественно значимых результатов.

В контексте вышесказанного необходимо определить две составляющие успешности – субъективную, отражающую понимание и принятие результатов своей деятельности, успешности самим подростком и объективную – подтверждение достижения успеха окружающими.

Именно поэтому подростку очень важно найти ту сферу деятельности, где будут сочетаться данные составляющие. Важно, чтобы подростку было интересно, комфортно и эта деятельность была бы важна для него и окружающих. Тогда личностный успех будет проявляться не только на уровне понимания, что такое успех

и как его достичь, но также в коммуникации с окружающими – восприятие сверстников и взрослых будет более позитивным, дружелюбным, поведение – социально адекватным, ориентированным на помощь другим [8]. При оптимальном сочетании всех компонент подростку не только нравится ощущать и принимать успех, но и делиться своей радостью с окружающими, помогать другим в трудных ситуациях, мотивировать сверстников к становлению успешности.

Сфера дополнительного образования является оптимальной в данном контексте, т.к. именно здесь возможно варьировать объем, скорость и содержание образовательной деятельности, работать индивидуально и в команде, получая помощь и помогая другим [10]. Кроме того, индивидуальный образовательный маршрут позволяет не только осваивать программу в комфортном темпе, но и отслеживать динамику развития отдельных составляющих успешности, ставить цели- минимум и максимум и определять перспективы развития совместно с педагогом самому воспитаннику.

В контексте исследования становления успешности в дополнительном образовании в 2021 году на базе Муниципального казенного общеобразовательного учреждения «Светлоярская средняя школа №1» Светлоярского муниципального района Волгоградской области нами было проведено диагностическое исследование учащихся 7 классов в количестве 60 человек.

Обучающимся были предложены анкеты и опросники, направленные на выявление понимания успеваемости, различия академической и личностной успешности, а также выявление мотивации, как одного из факторов, способствующих становлению успешности.

В ходе реализации диагностических методик нами были выделены критерии педагогической диагностики, позволяющие определить уровень сформированности различных компонентов успешности.

Внутренние:

- самооценка (общая и в сфере дополнительного образования);
- мотивация достижения в учебной сфере общего и дополнительного образования;
- выявление наличия целеустремленности, желания развивать эмоционально-волевые качества, стремление к успеху.
- понимание успешности, её компонентов и критериев,

Внешние:

- результативность деятельности;
- командная активность анализ участия подростков в групповых образовательных проектах.

В соответствии с данными критериями нами были подобраны и разработаны диагностические методики, которые вошли в состав программы диагностики успешности подростков в процессе освоения программ дополнительного образования. В качестве основных методов можно назвать методики «Диагностика школьной мотивации», «Самооценка в жизни и в образовании», заполнение «Дневника успешного человека» и пр.

На основании диагностических критериев, а также данных, полученных в ходе диагностической работы была разработана программа психолого-педагогического сопровождения подростков в процессе дополнительного образования. Данная программа ориентирована на формирование и развитие личностных, коммуникативных и поведенческих компонентов успешности, которые затем находят отражение во внешних критериях (объективной оценке) успешности обучающихся.

Очень важно то, что на протяжении всей реализации программы, обучающиеся вели «Дневник успешного человека», который самостоятельно оформляли и заполняли. Данный дневник позволяет записывать важные моменты занятий, фиксировать вопросы, которые желательно обсудить на занятиях, например, «Всегда ли важна успешность в жизни», «С кем лучше дружить- с успешными людьми, чтобы

брать пример или неуспешными, чтобы на их фоне казаться более успешным». Данный вопрос затем стал темой для дискуссии на занятии «Что такое успешное поведение», в ходе которого обучающиеся не только обсуждали, как ведут себя успешные люди-готовы всегда прийти на помощь, уверены в своих действиях, показывают пример другим, но также сложную тему – как быть с неуспешными личностями, как с ними общаться, важно ли их «подтягивать» к успеху, какие возможны способы мотивации.

На этапе рассмотрения становления успешности, методов достижения целей обучающимся были предложены интерактивные, практические формы занятий-экскурсии в Волгоградский государственный социально- педагогический университет и политехнический университеты. В рамках данных занятий учащиеся смогли пообщаться со студентами и преподавателями вузов, поучаствовать в семинарском занятии по тематике работы в сфере «Человек- человек», а также попробовать свои силы в работе лабораторий 3-D моделирования. Данные занятия не только способствовали осознанию путей становления успешности в тех направлениях, которые интересны подросткам, но и позволили создать ситуации успеха при создании моделей в лабораториях, участии в интерактивном занятии со студентами специальности «социальная работа», где мотивация достижения в дополнительно образовании подкреплялась конечными продуктами, изготовленными самими учениками и постоянным поощрением, и подбадриванием студентов и преподавателей.

Также обучающиеся знакомятся с методом картирования (занятия " Образовательная картография" и "Моя образовательная карта"), заполняют "Карты желаний", которые позволяют визуализировать цели, мечтания, а на занятии или индивидуальной консультации с педагогом или психологом определить способы их достижения. Эти карты являются приложением к Дневнику, постоянно корректируются и дорабатываются.

Заключение

Актуальность исследования проблемы становления успешности у подростков в освоении программ дополнительного образования на современном этапе развития российского общества достаточно высока. Это подтверждается введением понятия успешности не только в сферу общего обязательного, но и дополнительного образования. В данном контексте необходимо указать Федеральный проект «Успех каждого ребенка» и его основные направления: «Билет в будущее», «Создание мест дополнительного образования для детей в Волгоградской области». В связи с этим увеличивается количество направлений и учреждений дополнительного образования, увеличения количества детских объединений на базе общеобразовательных учреждений. Однако разработанность содержания и критериев успешности именно в дополнительном образовании явно недостаточна что подчеркивается отсутствием критериев эффективности реализации программ дополнительного образования, низкой возможностью анализа динамики успешности обучающихся.

В качестве основных рекомендаций необходимо определить конкретизацию критериев успешности в дополнительном образовании, что позволит спрогнозировать направления творческого развития и формирования универсальных компетенций в контексте реализации программ дополнительного образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аминов Н. А., Малахова В. Р., Чернявская В. С. Механизм самораскрытия способностей у подростков как фактор академической успешности // СПЖ. 2021. №82. С. 96-119.
2. Афанасьева О. П., Никифорова И. Н., Чесновицкая Е. А. Теоретические подходы к изучению проблемы успешности учебной деятельности подростков в современной общеобразовательной школе // Преподаватель XXI век. 2022. №3-1. С. 81-88.

3. Жукова Е.С., Богоявленская Д.Б, Артеменков С.Л. соотношение одаренности, интеллекта, академической успешности и осознанной саморегуляции учебной деятельности // Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования (к 90-летию со дня рождения О.А. Конопкина). 2021. №1. С. 63-69.
4. Крючкова Ю. М. Теоретический анализ понятий «личностный успех» и «тип мышления» // Психологические науки: теория и практика: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). Т. о. Москва: Буки-Веди, 2014. С. 1-4.
5. Мартыанова Т.Н., Немыкина Т.И., Чакаева Б.Б. Влияние стиля взаимодействия в системе учитель-ученик на успешность обучения // Инновационная наука. 2023. №5-1. С. 102-106.
6. Павлюк М. А. Взаимосвязь успешности обучения старшеклассников и направленности мотивации к обучению // Дифференциальная психология и психофизиология сегодня: способности, образование, профессионализм. 2021. №1. С. 377-379.
7. Третьякова М. В., Терскова А. С. Школьная неуспеваемость как психолого-педагогическая проблема // Вестник Прикамского социального института. 2021. №3 (90). С. 112-116.
8. Шамионов Р.М. Социальная активность личности и достижение успеха // Психология Индивидуальности: материалы IV Всероссийской научной конференции (22-24 ноября 2012 г.: Москва). М.: Логос, 2012. С. 202.
9. Ширяев Е.А. Эмпирическое исследование представления субъектов образовательного процесса об успешности обучения // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2016. №2. С. 20-35.
10. Nikitenko P. D. Interrelation of representations about social success and characteristics envy persons of the student // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2011. №3-4. РР. 34-48.

УДК 159

DOI 10.58551/24136522_2023_10_4_124

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Го Ханьвэнь

Магистрант, Казахский национальный университет имени аль-Фараби

E-mail: yc2023mail@163.com

Статья посвящена актуальной проблеме совершенствования психолого-педагогической подготовки работников отечественной системы образования. Автор исследует существующие в отечественном научном сообществе подходы к трактовке понятия «психолого-педагогическая компетенция», принимая во внимание современные тенденции в развитии технологий обучения; формулирует собственное видение природы данной научной категории. Проведенное исследование раскрывает противоречивую специфику формирования и реализации психолого-педагогической компетенции в условиях выраженной ориентации российской высшей школы при подготовке педагогических кадров на максимально полный учет личностных качеств и индивидуальных способностей обучаемых в процессе освоения ими учебной программы, наряду с продолжающейся унификацией и усложнением образовательных стандартов.

Ключевые слова: педагогическая деятельность; педагог; педагогическая компетентность; психолого-педагогическая компетенция педагога.

PSYCHOLOGICAL ASPECT PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER

Guo Hanwen

Master's student, Al-Farabi Kazakh National University

E-mail: yc2023mail@163.com

The article is devoted to the urgent problem of improving the psychological and pedagogical training of employees of the domestic education system. The author explores the approaches existing in the Russian scientific community to the interpretation of the concept of "psychological and pedagogical competence", taking into account current trends in the development of teaching technologies; formulates his own vision of the nature of this scientific category. The conducted research reveals the contradictory specifics of the formation and implementation of psychological and pedagogical competence in the conditions of a pronounced orientation of the Russian higher school in the training of teaching staff to the fullest possible account of the personal qualities and individual abilities of students in the process of mastering the curriculum, along with the ongoing unification and complication of educational standards.

Keywords: pedagogical activity; teacher; pedagogical competence; psychological and pedagogical competence of a teacher.

Тенденцией последних лет в сфере эволюции социальных систем (как в социально-политическом, так и в социально-экономическом смысле) выступает установка на особую значимость личности, самооценку каждого индивида как

важнейшего актора действительности, наделенного симбиозом уникальных качеств и способностей, творческой энергией и независимым интеллектом. Именно поэтому всестороннее развитие личности с учетом присущих только ей индивидуальных черт рассматривается в качестве магистральной задачи современной педагогики – педагогики, которую без особого преувеличения можно назвать «персонифицированной педагогией».

Индивидуализм в обучении является проявлением общемирового тренда на гуманизацию обучения с учетом всестороннего совершенствования и самосовершенствования обучаемого, воспитания у него приверженности общечеловеческим ценностным приоритетам [8, с. 19]. Персонификация обучения дает возможность обучаемому «ориентироваться на собственные индивидуальные образовательные цели и приоритеты, <...> проходить свой собственный путь к освоению того или иного знания» [5].

Перенос акцента на личность учащегося прямо затрагивает структуру обучения, его методику (техники и способы подачи учебного материала) и, разумеется, содержание учебных программ, заставляя искать более гибкие и «настраиваемые под субъекта обучения» формы трансляции новых знаний.

Описанная выше проблематика, безусловно, актуальна, и с каждым годом ее значимость как ключевого условия эффективности учебного процесса только возрастает. Этот факт и обусловил обращение к вопросу изучения психологического аспекта педагогической деятельности.

С точки зрения инструментария научного анализа изучаемой проблематики проведенное исследование опирается на традиционные для подобных работ системный метод (рассматривающий во всем многообразии психолого-педагогическую компоненту профессионализма педагога), аксиологический (раскрывающий ценностную основу, на которой строится, в частности, психолого-педагогическая компетентность), а также методы анализа и синтеза как основные способы работы с профильной научной литературой и нормативно-правовой базой.

Научные работы по интересующей нас тематике, при ознакомлении с первоисточниками, распределились по следующим группам:

- психологический аспект в деятельности педагога представлен в работах Н.В. Кузьминой и А.В. Хуторского, С.М. Шингаева и В.А. Адольфа, В.А. Сластенина и др;
- последовательная подготовка педагогических кадров как процесс рассмотрена в трудах В.И. Слободчикова и Э.Ф. Зеера, а также В.Д. Шадрикова и ряда других исследователей;
- дидактическая составляющая педагогического процесса, ее дискуссионные моменты и опыт разбора трудных случаев приведены в публикациях М.А. Пинской, Б.И. Хасана, Е.В. Айдаровой;
- особенности восприятия детьми педагогического процесса, пути повышения эффективности коммуникации в процессе обучения обобщены Д.И. Фельдштейном, А.А. Вербицким, а также Н.Н. Нечаевой и К.Н. Поливановой и др. авторами.

Нельзя не отметить, что выдвигание личности обучаемого на первый план создает определенные сложности при реализации учебных программ, выстроенных в соответствии с универсальными образовательными стандартами, ориентированными на, в целом, «усредненную» (нормированную) аудиторию. Педагог, имеющий дело с группой учащихся разного уровня подготовки и мотивации к обучению, очевидно, должен обладать целым рядом дополнительных способностей, которые позволят ему устанавливать надежную коммуникативную связь как со всей аудиторией, так и с каждым ее представителем. Причем эта связь должна быть: обратимой, дидактически выверенной; кроме того, в обязательном порядке она должна отвечать главной цели педагогического процесса – созданию условий для эффективного усвоения информации и формирования новых навыков у обучаемых.

Приемы, техники и способы, решающие обозначенную выше задачу учета индивидуальных особенностей восприятия учебной информации обучаемыми в

рамках учебного процесса, относят к т.н. психолого-педагогической компетенции, о которой и пойдет речь в данной статье.

Надо сказать, что «компетенция» или более широко – «компетентность» по-разному определяются в научной сфере. Распространен подход, который воспринимает компетенцию как обоснованный интеллектуально и с точки зрения личностных качеств индивида вид социальной и профессиональной деятельности, являющийся результатом накопления и применения знаний о мире [2]. Иногда во главу угла при конструировании дефиниции ставится умение индивида своевременно обнаруживать и верифицировать проблемные моменты в окружающем мире и принимать эффективные решения по их устранению; такое видение предполагает наличие развитых аналитических способностей и хорошую ситуационную ориентацию [13]. Однако в любом случае компетенция имеет целью некоторую результативную деятельность – это активная (продуктивная) сторона профессионального профиля личности специалиста любого профиля [10].

Профессиональная компетенция есть набор таких приемов и навыков, который обусловлен профессиональной подготовкой и подразумевает постижение углубленных знаний в рамках избранной специальности.

По отношению к педагогической деятельности профессиональная компетенция может трактоваться как умение педагога «превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности учащегося» (на основе определенной системы ценностных установок и с учетом некоторой системы критериев эффективности обучения). Очевидно, что такое понимание профессиональной компетенции (компетентности) опирается на способность педагога коммуницировать как с обучаемыми, так и с коллегами в рамках реализации учебного плана, что в свою очередь предполагает развитые качества по части психологии общения [6]. По сути, это умение «решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [4]. Причем решение указанных задач происходит в ситуации целенаправленного (или педагогического) общения, посредством которого «реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников» [7].

Исходя из подобных рассуждений профессиональную деятельность педагога можно охарактеризовать как единство таких элементов, как:

- 1) степень готовности аудитории обучаемых к педагогическому воздействию;
- 2) непосредственная педагогическая деятельность;
- 3) педагогическая коммуникация;
- 4) личностные качества педагога.

С точки зрения темы нашего исследования приведенные выше рассуждения весьма важны, поскольку определяют место и роль психолого-педагогического аспекта в деятельности педагога.

О необходимости планомерной работы в вопросе совершенствования указанной компетенции у российских педагогов говорит уже тот факт, что в нынешних условиях перманентного реформирования системы среднего и высшего образования в России очевидно обостряется ряд противоречий дихотомического характера, которые имеют причиной, в том числе, недостаточно продуманную политику обучения в педагогических вузах страны, приводящую зачастую к отсутствию должной психолого-педагогической квалификации у молодых педагогов. Вот лишь некоторые из таких противоречий:

- универсальность образовательных стандартов и индивидуально обусловленные ограничения по усвоению учебного материала;
- перенасыщенность учебной программы информацией и отсутствие у обучаемых навыков по работе с большими массивами информации;

- задача формирования минимально необходимой контрольной массы знаний у учащихся и отсутствие физической возможности у педагога осуществлять полноценный текущий мониторинг овладения знаниями по отношению к каждому из обучаемых в отдельности;

- потребность в установлении со стороны педагога двусторонней коммуникации с аудиторией и отсутствие у педагога достаточных знаний о закономерностях и правилах межличностного общения в комплексе отношений «учитель – ученик»;

- определяющая роль атмосферы психологического комфорта при общении преподавателя с обучаемыми и отсутствие мотивации у педагогов (особенно молодых) кропотливо заниматься созданием такой комфортной для учебного процесса атмосферы в аудитории.

Очевидно, что психолого-педагогическая компетенция выступает неотъемлемой частью общепрофессиональной компетенции педагога. Без задействования арсенала психолого-педагогических средств невозможно обеспечить достаточную заинтересованность учащихся в успешном овладении знаниями, то есть сделать учебный процесс эффективным и достичь приоритетной цели, стоящей перед всей системой государственного образования, – обеспечить высокое качество обучения при соблюдении условий: а) индивидуального подхода к обучаемым, б) содействия их исследовательской инициативе, в) побуждения к самообразованию, а также выйти на уровень «образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества» [1].

В общем случае сформулированный выше комплекс задач предполагает не только собственно трансляцию знаний от учителя к обучаемым, но и формирование у учащихся активной способности к отысканию нужной информации; потребности в получении знаний, соответствующих вызовам времени, меняющемуся культурно-историческому контексту и запросу общества на новые профессии и специальности. Фактически мы говорим о выработке у обучаемых активной жизненной позиции и стремления к саморазвитию, что невозможно без понимания природы тех сил, устремлений, эмоций, которые движут обучаемыми, – именно этими факторами определяется спектр интересов, способность к восприятию новой информации и ее градация по значимости у современных учащихся.

Как известно, одной из ключевых характеристик нынешнего этапа цивилизационного развития является стремительно растущий и постоянно обновляющийся поток информации, сопряженный с функционалом цифровых технологий, объединяющих мир в единую телекоммуникационную сеть. В этих условиях педагогика вынуждена искать новые подходы к обучению, обращаясь к инновационным, «открытым» формам образования, «мягким» и «жестким» приемам организации учебного процесса. Психолого-педагогическая компетентность в таком контексте оказывается незаменимой, поскольку «учитывая свои индивидуально-психологические особенности и проистекающие из них достоинства и недостатки, педагог должен учитывать и индивидуально-психологические особенности учащихся, знать, какие педагогические приемы обучения и воспитания больше всего подходят тому или иному ученику» [3].

В этой связи некоторые авторы предпочитают ставить знак равенства между собственно педагогической и психолого-педагогической компетенциями, усматривая и в том, и в ином случае квинтэссенцию «знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации» [8, с. 46]. Но есть и более оригинальные подходы, в рамках которых психологический аспект педагогической деятельности относят к «качественной характеристике» педагога, воспринимают как грань образованности учителя или даже особый профессиональный стиль.

Считаем, что в структуре психолого-педагогической компетенции можно выделить несколько базовых элементов, позволяющих «достигать качественных результатов в процессе обучения и воспитания учащихся» [11]: способность педагога к эффективной коммуникации, морально-нравственный облик педагога, наличие у педагога развитых навыков в области методики преподавания, глубокое понимание содержания преподаваемой дисциплины, осведомленность о специфике обучаемой аудитории (возрастные особенности, характер эмоциональной лабильности, уровень подготовки и пр.).

Приведенные выше элементы можно распределить по трем классам:

- 1) личностно ориентированному (по отношению к субъекту – педагогу);
- 2) инструментальному;
- 3) социально ориентированному.

Так, личностно ориентированный класс описывает профессиональный статус педагога, его мировоззрение (отраженное в способе выстраивания отношений с подопечными и коллегами; в «аксиологически представленной картине мира», которая служит регулятором его профессиональной деятельности [12]), поведенческие максимы и императивы в процессе реализации педагогических задач. Инструментальный класс представлен навыками и умениями педагога, позволяющими оптимальным образом осуществлять свои профессиональные функции (обучение и воспитание); преодолевать затруднения, имеющие различную природу; понимать причины, а также предвидеть последствия своих действий в профессиональном отношении, опять-таки учитывая специфику аудитории и каждого из обучаемых в отдельности (эмоциональную готовность к усвоению новой информации, способность к коммуникации). Социально ориентированный класс элементов психолого-педагогической компетенции педагога представляет собой комплекс навыков, позволяющих педагогу создать комфортную обстановку в аудитории; наладить взаимодействие с учащимися; пробудить в них интерес к преподаваемой дисциплине; объединить и направить активность обучаемых в учебно-исследовательское русло; организовать усилия и внимание аудитории в целях коллективного разбора важных положений учебного курса; соответствующим образом оформить и распределить нагрузку, оптимально структурировав транслируемую учащимся информацию.

Иными словами, психолого-педагогическую компетенцию (или компетентность) можно охарактеризовать как единство субъективно-личностных качеств педагога, его профессиональных умений и способности коммуницировать, которое находит свое выражение в применении всего арсенала знаний и педагогического опыта с целью решения педагогом широкого спектра профессиональных задач, включая развитие способностей обучаемых, формирование у них научного мировоззрения и интереса к изучаемой предметной области, с учетом возрастной и когнитивной специфики обучаемой аудитории.

Значимость психолого-педагогической компетенции для повышения качественного уровня всей системы образования признается и на государственном уровне, о чем говорит внимание к этой проблематике со стороны свода единых федеральных оценочных материалов [9].

Высказанными выше соображениями не исчерпывается аргументация в пользу особого места психолого-педагогической компетенции в арсенале профессиональных качеств педагога. Более того, на сегодняшний момент для совершенствования подготовки отечественных педагогических кадров в этом направлении, на наш взгляд, делается недостаточно. В частности, на региональном уровне, в рамках научного поиска наиболее действенных форм обучения молодых педагогов психолого-педагогической компетенции (в частности – в сфере обучения передовым практикам и опыту коллег из других субъектов Федерации), есть большие резервы – достаточно инициировать работу академических педагогических школ по части разработки дорожной карты освоения студентами педагогических вузов соответствующих

навыков – при этом начать, думается, следует с создания полноценной методической базы и формирования репрезентативной системы критериев уровня подготовки педагогов в теоретическом и практическом отношении. В этом случае можно будет в ближайшем будущем говорить о позитивных сдвигах в развитии психолого-педагогического компонента учительского дела в России.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования. Москва – 2018 год. Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/1xOsfoAe1RUl1VqyTbEZVTTMjyuzDbSA.pdf> (дата обращения: 04.09.2023). – С. 7.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
3. Ильин, Е.П. Психология для педагогов / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2012. – С. 9.
4. Козырев, В.А. Подготовка специалиста в области образования: компетентностный подход / В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына // Материалы научно-практического семинара в НИИ непрерывного педагогического образования «Повышение эффективности и качества подготовки и переподготовки педагогических кадров в целях обеспечения инновационного содержания образования» 21 июня 2006 года. – С. 46–49.
5. Ковалева, Т.М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании / Т.М. Ковалева // Вопросы образования. – 2011. – № 2. – С. 164.
6. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности педагога и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – Москва: Высшая школа, 1990. – С. 89.
7. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – С. 6.
8. Митина, Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л.М. Митина. – Москва; Санкт-Петербург. Нестор-История, 2014.
9. Модель аттестации учителей на основе использования единых федеральных оценочных материалов. Режим доступа: <https://админ.минобрнауки.рф/media/events/files/41d6c5be9f976020a135.pdf> (дата обращения: 01.09.2023).
10. Осипова, С.И. Компетентностный подход в реализации инженерного образования в идеологии международной инициативы CDIO / С.И. Осипова // Педагогика. – 2016. – № 6. – С. 53–59.
11. Попова, Е.В. Психолого-педагогическая компетентность учителя как условие повышения педагогической культуры : дисс... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Попова Елена Васильевна. – Ростов-на-Дону, 1996. – 206 с. – С. 15.
12. Чижаква, Г.И. Аксиология профессионально-педагогического образования / Г.И. Чижаква // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2013. – № 2. – С. 46–55.
13. Чурекова, Т.М. Формирование профессионально компетентной личности в условиях непрерывного образования / Т.М. Чурекова // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2012. – Т. 10. – № 1. – С.291–293.

УДК 378

DOI 10.58551/24136522_2023_10_4_130

К ВОПРОСУ О КОММУНИКАТИВНОМ ЧТЕНИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОМ НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Лихачева Ольга Николаевна

К.ф.н., доцент, Академия маркетинга ИМСИТ

E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

Чтение является одним из важнейших видов речевой деятельности и может выступать в качестве цели и средства обучения иностранному языку в современных вузовских реалиях. В академическом процессе важно различать указанные функции, так как они определяют методiku и организацию всей учебной деятельности.

Как цель обучения иностранным языкам чтение входит в практические компетенции овладения языком и предусматривает определенную зрелость. Это означает, что для использования чтения на практике студенты должны полностью понимать суть и детали предоставляемого им материала. Степень зрелости может варьироваться, но неязыковой вуз при этом должен обеспечить достижение среднего уровня достижения коммуникативной компетентности, что гарантирует возможность чтения на иностранном языке по собственной инициативе.

В качестве средства обучения чтение выступает как инструмент овладения письмом, аудированием и говорением, совместно с ними формируя качественные практические составляющие иноязычного общения.

Актуальность данной работы состоит в настоятельной необходимости использования на занятиях по иностранному языку коммуникативного чтения, что позволит овладеть не только данным видом речевой деятельности, но и усовершенствовать остальные составляющие иноязычной коммуникативной компетенции студентов нелингвистических направлений.

Предметом исследования является коммуникативное чтение.

Объектом исследования выступают технологии отработки навыков чтения с привлечением коммуникативного компонента.

Новизна работы заключается в том, что впервые коммуникативное чтение рассматривается в широком спектре в условиях современного неязыкового вуза.

Практическая значимость работы заключается в разработке ряда рекомендаций для эффективного обучения коммуникативному чтению на занятиях по иностранному языку в нелингвистическом вузе.

Ключевые слова: *коммуникация, коммуникативные навыки, чтение, технологии, современный вуз, студенты нелингвистических направлений.*

TO THE QUESTION OF COMMUNICATIVE READING AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN A MODERN NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Likhacheva Olga Nikolaevna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, IMSIT Marketing Academy

E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

Reading is one of the most important types of speech activity and can act as a goal and means of teaching a foreign language in modern university realities. In the academic process, it is important to distinguish between these functions, since they determine the methodology and organization of all educational activities.

As the goal of teaching foreign languages, reading is included in the practical competence of language acquisition and provides for a certain maturity. This means that in order to use reading in practice, students must fully understand the essence and details of the material provided to them. The degree of maturity may vary, but a non-linguistic university must ensure the achievement of an average level of achievement of communicative competence, which guarantees the possibility of reading in a foreign language on its own initiative.

As a learning tool, reading acts as an instrument for mastering writing, listening and speaking, together with them forming the qualitative practical components of foreign language communication.

The relevance of this work lies in the urgent need to use communicative reading in a foreign language class, which will allow mastering not only this type of speech activity, but also improving the other components of the foreign language communicative competence of non-linguistic students.

The subject of the research is communicative reading.

The object of the study is the technology of developing reading skills with the involvement of the communicative component.

The novelty of the work lies in the fact that for the first time communicative reading is considered in a wide range in the conditions of a modern non-linguistic university.

The practical significance of the work lies in the development of a number of recommendations for effective teaching of communicative reading in a foreign language class at a non-linguistic university.

Keywords: *communication, communication skills, reading, technology, modern university, non-linguistic students.*

В современных реалиях вопрос коммуникации и, соответственно, коммуникативного подхода приобретает все большую значимость. Коммуникативные навыки обеспечивают умение обучаемых вступать в диалог, правильно его строить в зависимости от речевой ситуации и партнеров по общению, делают коммуникацию со сверстниками и взрослыми удобной и эффективной, следят за верностью стилистического окраса. Умение коммуницировать отрабатывается практически на всем протяжении обучения в вузе, что дает хорошую основу для построения верных, корректных речевых действий и отношений в будущем.

Иноязычная коммуникация представляет определенные сложности в связи с тем, что для обучаемого это не просто эффективное общение, а речевое взаимодействие на неродном для него языке. Для этого нужно знать особенности функционирования лексико-грамматических основ языка, располагать страноведческой информацией, знаниями и представлениями о коммуникативной культуре и межкультурной коммуникации [1].

Как следствие, перед студентом возникает огромное количество коммуникативных задач, которые требуется решить для достижения нужного эффекта. Он должен овладеть всеми видами речевой деятельности для корректного общения на иностранном языке в будущем.

В данной связи чтение является очень важным видом речевой деятельности, но оно должно быть построено именно в коммуникативном разрезе. Привлечение коммуникативных технологий для качественного обучения именно коммуникативному чтению настоятельно необходимо в современных вузовских реалиях, что положительно влияет на развитие всех видов речевой деятельности, направленных на обеспечение полноценного иноязычного общения.

Требование к минимальному уровню зрелости в задачах проявляется через необходимое умение читать и определенное количество языкового материала, необходимого для достижения указанного умения. Главным критерием является достаточность, так как чтение должно быть достаточно развито, чтобы функционировать как речевая деятельность. Отметим, что минимальный уровень зрелости ограничивает количество видов чтения, которые обучаемые могут освоить исходя из практических потребностей, такие как вводное, учебное, просмотровое и поисковое чтение [2]. Способность и навык зрелого чтения предусматривает владение всеми видами чтения и легкость перехода от одного к другому в зависимости от цели получения информации из текста.

В неязыковых вузах на занятиях по иностранному языку наблюдается использование вводного чтения. Оно означает, что студент сосредотачивает свое внимание на всей работе, на книге, статье, тексте. При этом он делает это без какой-либо определенной цели [3]. Этот вид чтения используется ради личного любопытства, без намерения применять информацию позже. Основная задача такого чтения – быстро определить базовые идеи, мысли, персонажей, героев, отличить более важную информацию от менее важной. В данном случае необходимо хорошее понимание информации, не менее 70% фактов в тексте, включая все основные моменты, при этом первичная информация должна быть понята правильно, а вторичная не должна быть искажена. Этот тип чтения обычно используется преподавателями для определения уровня автоматизации технического навыка студентов.

В неязыковых вузах на занятиях рекомендуется широко применять изучающее чтение, которое предполагает тщательный анализ текста с целью полного и точного понимания информации и критического ее осмысления. Оно включает в себя умение самостоятельно преодолевать трудности в понимании иностранного языка, а также формировать бережное отношение к тексту. Объектом изучения является фактическая информация, содержащаяся в тексте, а не языковой материал. При этом степень понимания текстовой информации должна быть на высоком уровне, с точным и адекватным восприятием всего контента. Это традиционный вид чтения, который максимально вовлечен в академический иноязычный процесс в подобных вузах. Студенты должны постоянно читать на занятиях и дома, задавать и отвечать на вопросы по тексту.

Просмотровое чтение также подлежит задействованию в процессе изучения иностранного языка в неязыковых вузах. Оно означает получение общего представления о читаемом материале. Его цель – это извлечение самого общего представления о теме, идее и круге вопросов, рассматриваемых в тексте. Это беглое, выборочное чтение, чтение по блокам для более полного ознакомления с его фокусирующими деталями и частями. Оно также может завершаться сообщением или рефератом на языке. Предусмотрено, что у обучаемого в арсенале имеется солидный запас языкового материала, поэтому имеются некоторые приемы его овладения, а используется оно совместно с тренировкой говорения [4]. Отметим, что указанный вид чтения обычно рекомендуют использовать в неязыковых вузах на продвинутом этапе, так как именно на данном этапе все более задействуется говорение.

Следующий вид чтения, который также в той или иной степени важен на занятиях по иностранному языку в стандартном нелингвистическом вузе – это поисковое чтение. Оно более связано с профессиональными интересами и направлено на быстрое нахождение определенных данных в тексте, таких как факты, характеристики, цифры, особенности процессов или явлений. Обучаемый заранее знает вопросы, и в соответствии с ними рассматривает тот или иной раздел текста для получения нужной информации. Такое чтение не требует дискурсивных потуг и не предусматривает автоматизма. Студент просто должен ориентироваться в структуре текста и выбирать нужную информацию по конкретной проблематике, а также объединять материал из нескольких текстов по разным вопросам [5]. Отметим, что

данный вид чтения отрабатывается студентами постоянно, они много работают в данном ключе самостоятельно и приносят задания преподавателям на проверку.

Процесс запоминания при чтении может происходить как непроизвольно, так и преднамеренно. Непроизвольное запоминание происходит при быстром или ознакомительном чтении, когда обучаемый полностью сосредотачивается на содержании текста в языковой форме. Этот тип запоминания наиболее эффективен при интенсивном чтении, поэтому мы полагаем, что следует читать разнообразные несложные тексты на всех этапах обучения.

Произвольное, или намеренное запоминание предполагает сознательное направление внимания не только на содержание, но и на язык, его средства, стилистические приемы, уместность стилей. Это осуществляется либо по указанию преподавателя, либо по личной инициативе. Еще раз подчеркнем, что мотивированные студенты запоминают материал по личной инициативе, они заинтересованы в процессе, пытаются анализировать уместность конструкций, и, поняв назначение и употребление того или иного грамматического явления или лексической единицы, еще легче запоминают и осваивают иноязычный материал.

Для эффективного изучения и сохранения информации на занятиях по иностранному языку важно использовать оба типа запоминания [6]. Преподаватели по иностранному языку часто классифицируют образовательные тексты как для экстенсивного, так и для интенсивного чтения, причем первые сосредоточены исключительно на содержании текста, а вторые – как на содержании, так и на используемом языке. При чтении для овладения языком повторное знакомство с языковыми единицами в различных контекстах помогает прояснить их значение и правильное использование, что приводит к более прочной основе для устного общения.

Важно отметить, что чтение способствует развитию устной речи благодаря тому, что активизирует все анализаторы, необходимые для произнесения слов. Это относится как к тихому, так и к громкому чтению.

Содержание читаемых текстов служит основой для различных устных речевых упражнений, таких как задания вопросов и ответов, пересказы, дискуссии, беседы [7].

Чтение вслух особенно важно для улучшения произношения и играет решающую роль в объяснении нового языкового материала. Такое чтение является ценным упражнением, которое может помочь повысить выразительность и привлекательность речи, увеличить темп, сохраняя при этом правильность, и улучшить способность говорить. Эти воспитательные функции чтения связаны с усвоением обучаемыми языкового материала и развитием их устной речи.

В учебном процессе используются также собственно упражнения для развития навыков чтения, направленные на отработку конкретных сочетаний операций, необходимых для совершенствования чтения как речевой деятельности.

Чрезвычайно важно обучать чтению как базе для развития навыков говорения. Соблюдение этого правила жизненно важно, так как помогает студентам встать на правильный путь, а также ускоряет процесс приобретения навыков иностранного языка. Чтение на занятиях по иностранному языку часто используется в учебных целях, например, для ознакомления с новым языковым материалом и для пересказа текста [8]. Это связано с потенциальными преимуществами чтения для обучения.

Также следует отметить, что обучаемые часто заняты другими видами работы, которые могут быть полезными в других отношениях, но мешают развитию зрелого чтения. Как результат, многие обучаемые не достигают уровня, который позволяет им пользоваться чтением на практике. Чтобы избежать этого, тексты должны рассматриваться, в первую очередь, как материалы для практики в деятельности. Поэтому чтение текста всегда должно выполнять роль конкретного акта коммуникации, направленного на его понимание. Важно осознавать, что понимание текста должно быть достаточно полным и точным, чтобы соответствовать развиваемому в данный момент виду чтения.

Управление тем, как понимается текст (видом чтения), осуществляется в учебном процессе путем предоставления студентам текстов для чтения и последующей проверки понимания содержания (а не отдельных языковых фактов [9]). Поэтому задание и способ проверки понимания должны соответствовать как развиваемому виду чтения, так и друг другу. Обучаемые должны знать, что успешность выполнения задания оценивается по тому, насколько полно и точно они поняли содержание текста в соответствии с требованиями.

Обучение чтению должно рассматриваться как процесс получения знаний. Чтение является специфической речевой деятельностью, которая используется для решения задач, связанных с получением информации. Поэтому содержание текстов, которые используются для чтения, играет важную роль в том, как студенты относятся к чтению на иностранном языке. Для повышения мотивации обучаемых тексты должны быть интересными, в зависимости от уровня обучаемых, а также располагать практической ценностью. Рекомендуем привлекать страноведческий и региональный материал на языке, что способствует решению не только практических, но и воспитательных и образовательных задач.

Подчеркнем, что качественное чтение должно стимулировать умственную активность обучаемых [10]. Это достигается через решение различных мыслительных задач, таких как осмысление фактов, их сравнение и классификация. Для достижения этой цели необходимо предоставлять студентам не только легкие тексты, но и более сложные, которые представляют трудности как по содержанию, так и в лингвистическом контексте. Наличие трудностей стимулирует работу мышления и помогает обучаемым развивать свои навыки чтения.

При обучении чтению на иностранном языке необходимо использовать опыт, полученный студентами еще при чтении на родном языке. Поскольку процесс чтения на разных языках имеет сходства, это позволяет перенести уже приобретенные умения зрелого чтения на родном языке на чтение на иностранном языке. Однако для успешного переноса необходимо, чтобы обучаемые имели соответствующее отношение к чтению на иностранном языке.

При обучении чтению на иностранном языке рекомендуется использовать привычный для студентов способ чтения про себя, поскольку такой подход уже известен им из чтения на родном языке [11]. Важно ориентировать студентов на разные виды чтения текстов на иностранном языке, как это происходит на родном языке, в зависимости от цели чтения. Для этого необходимо использовать методические приемы и подбирать соответствующие материалы. Легкие тексты близкие к родному языку являются наиболее подходящими для этой цели, поскольку позволяют использовать те же приемы, что и при чтении на родном языке [12]. Рекомендуется начинать обучение чтению на иностранном языке как можно раньше, сразу после того, как обучаемые овладеют буквенно-звуковыми соответствиями.

Обычно на занятиях в неязыковом вузе изучение иностранного языка начинается с ознакомительного чтения, так как это наиболее простой и легко переносимый из родного языка вид чтения. Изучающее чтение, которое требует более глубокого анализа и понимания текста, вводится только после того, как обучаемые достаточно овладеют первым видом чтения.

Для более качественного овладения чтением педагоги на занятиях по иностранному языку по мере возможности должны уделять внимание структуре языка, его строевым и структурным элементам. Они предназначены для передачи смысловых отношений между различными идеями. Владение этими элементами не только упрощает и ускоряет процесс чтения, позволяя читающему быстро и правильно разбивать предложения на синтагмы и устанавливать связи между элементами текста разных уровней, но и обеспечивает точное понимание текста.

При обучении чтению следует уделять внимание не только пониманию текста, но и способности студентов воспроизводить прочитанный материал [13]. Хотя чтение относится к рецептивным видам речевой деятельности, его процесс включает ряд

репродуктивных операций, которые проявляются во внутреннем произнесении и в действии механизмов прогнозирования. Нормальное чтение возможно только при автоматизации соответствующих навыков и умений. Поэтому упражнения на воспроизведение языкового материала являются необходимой составляющей обучения чтению, так как воспроизводящая память, которая используется при репродукции, активизируется в момент активной речи [14].

Чтение как речевая деятельность требует автоматизации приемов ее выполнения [15]. Это относится к приемам перцептивной переработки текста, то есть к техническим навыкам. Один из способов распознать наличие необходимых автоматизмов в чтении – определить его скорость. Развитие скорости чтения важно, но следует отметить, что это не конечная цель. Это инструмент для педагогов, облегчающий развитие технических навыков, а также понимание и интерпретацию прочитанного. Не стоит, однако очень сильно увлекаться скоростью чтения, так как она в некоторой степени может привести к снижению аналитического мышления.

Таким образом, констатируем, что чтение может существенно облегчить процесс освоения иностранного языка при правильном его применении и соответствующих методических подходах. В процессе обучения иноязычной коммуникативной компетенции рекомендовано применение коммуникативного чтения, т.е. чтения, связанного со всеми видами речевой деятельности, зрелого чтения, позволяющего коммуницировать на иностранном языке без особых усилий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лихачева О.Н., Меретукова С.К. Формирование ключевых компетенций на занятиях по иностранному языку в неязыковом техническом вузе. Мир науки, культуры, образования. 2018. №5 (72). С.113-115
2. Крившенко Л.П. Педагогика. Учебник. - М., 2020, 686 с.
3. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку. М., 2021, 346 с.
4. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания. - М., 2018, 544с.
5. Николаенко В.М., Залесов Г.М., Андрушина Т.В. Психология и педагогика: Учебное пособие. - М., 2020, 354 с.
6. Лихачева О.Н. Особенности подготовки обучающего материала по деловому иностранному языку. В сборнике: Шаг в науку. Сборник материалов III Международной научно-практической конференции с участием студентов. Махачкала. 2020. С.465-469
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., Просвещение, 2015, 223 с.
8. Пидкасистый П.И. Педагогика. - М.: Педагогическое общество России, 2018, 188 с.
9. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов педвузов в 2-х кн. - М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2019, 398 с.
10. Позина М. Б. Психология и педагогика: Учебное пособие. М., 2021, 336 с.
11. Радугин А.А., Кротков Е.А. Психология и педагогика. - М.: Центр, 2022, 442 с.
12. Рожков М.И. Воспитательный процесс как динамическая система. - Курск, 2020, 422 с.
13. Российская педагогическая энциклопедия. Т. 1. - М., 2018, 876 с.
14. Слостенин В.А. Педагогика. 3-е изд. - М.: Школа-пресс, 2020, 386 с.
15. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М., Просвещение, 2018, 239 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ)

УДК 378

DOI 10.58551/24136522_2023_10_4_136

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВОКАЛЬНО-МУЗЫКАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ ВУЗОВ

Вэнь Сю

Аспирантка, Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ)

E-mail: wen95xiu08@yandex.ru

Туравец Наталья Романовна

Доктор педагогических наук, профессор

Московского педагогического государственного университета,
член Союза композиторов России

В статье раскрывается сущность педагогических условий, способствующих формированию вокально-музыкальных навыков у студентов музыкальных вузов. Конкретизировано понятие навыка, описана сущность вокально-музыкальных навыков, в том числе исполнительских и вокально-технических. Определена дидактическая специфика их формирования в педагогическом процессе. Описаны методологические подходы в организации образовательного процесса, приведены рекомендации экспертов по содержанию этапов технологии формирования музыкальных навыков.

Ключевые слова. Педагогические условия, музыкальные навыки, студенты музыкальных вузов, методологические подходы, методика, образовательный процесс, вокальное искусство, индивидуализация обучения.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF VOCAL AND MUSICAL SKILLS IN STUDENTS OF MUSIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Wen Xiu

Postgraduate student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Moscow Pedagogical State University"

E-mail: wen95xiu08@yandex.ru

Turavets Natalia Romanovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Moscow Pedagogical State University,
member of the Union of Composers of Russia

The article reveals the essence of pedagogical conditions that contribute to the formation of vocal and musical skills among students of music universities. The concept of skill is concretized, the essence of vocal and musical skills, including performing and vocal technical skills, is described. The didactic specificity of their formation in the pedagogical process is determined. Methodological approaches to the organization of the educational process are described, recommendations of experts on the content of the stages of technology for the formation of musical skills are given.

Keywords. *Pedagogical conditions, musical skills, students of music universities, methodological approaches, methodology, educational process, vocal art, individualization of education.*

Проблема формирования вокально-музыкальных навыков студентов музыкальных вузов является одной из наиболее актуальных в рамках вокальной педагогики и исполнительства. В современных условиях «переплетения методик преподавания» [6, с.135]. Особенно значимо определить ключевые дидактические принципы и методики музыкального образования. Проблема раскрытия педагогических условий как совокупности факторов, обеспечивающих качество деятельности по формированию музыкальных навыков, требует научного обоснования по таким вопросам, как: определение понятия и сущностных характеристик процесса формирования навыка; раскрытие специфики вокально-музыкальных навыков; конкретизация методологических подходов и конкретных методик формирования изучаемого навыка.

По мнению Р.В. Сладкопевец, в образовательном процессе по освоению вокального искусства необходимо учитывать общенаучные основы, раскрывающие концепции теории деятельности, а также глубоко исследовать специфику организации вокально-музыкального образования.

В исследованиях А.С. Петелина и соавторов [5] обоснована совокупность педагогических условий развития вокально-исполнительского потенциала, в частности указано первостепенное значение фундаментальных основ музыкального образования в целом – учета ведущих методологических подходов к его организации. К основным из них авторы относят: системный, личностно-ориентированный, индивидуальный, технологический [5, с.77]. Каждый из этих подходов постулирует ряд требований к содержанию и организации целостного педагогического процесса по формированию музыкальных навыков.

Нами были проанализированы подходы к трактовке понятия «навык» в ряде научных исследований. (Таблица 1)

Таблица 1

Теоретические подходы к обоснованию понятия «навык»

Автор подхода	Сущностные характеристики понятия «навыки»
Е. А. Климов	Системные образования, устойчивые целостности в структуре деятельности субъекта, включающие тактики и стратегии ориентировки во внешней и внутренней обстановке деятельности, знания, навыки исполнения и гибкой перестройки деятельности в зависимости от меняющихся условий.
Ф. Бенсон	Автоматизированный прием осуществления действия, многократно выполнявшегося стандартно в стандартных условиях, и обеспечивающий его высокую эффективность в них.

Данные анализа показывают, что к сущностным характеристикам теоретического конструкта «навык» относят, то, что это:

- определенный этап в освоении определенной деятельности, который связан с наличием автоматизированного способа выполнения действия;
- структурные образования в деятельности, которые обеспечивают комплекс тактик и стратегий поведения в определенной работе.

В рамках нашего исследования, становление навыков – это основа формирования певческих умений, а овладение «техникой мастерства пения начинается именно с освоения вокально-музыкальных навыков» [3,с.71].

Среди наиболее значимых в структуре деятельности вокалиста Р.В. Сладкопеев выделяет 2 группы исполнительских навыков, представленных на рисунке 2.

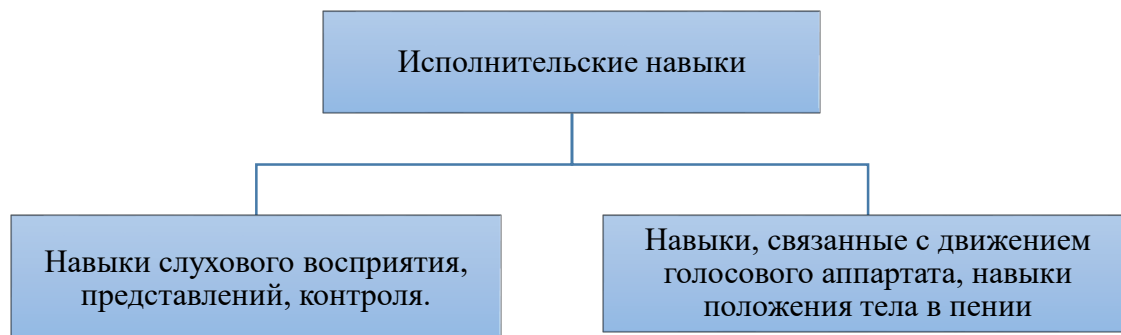


Рисунок 1 – Исполнительские навыки

Согласно современным научным концепциям, в рамках певческих умений востребованы 2 группы навыков: вокально-технические и исполнительские (Рисунок 2)



Рисунок 2 – Навыки в структуре певческих умений

В исследовании Е.В. Куликовской четко определены педагогические условия развития данных навыков, к которым относятся, прежде всего, факторы организации целостного педагогического процесса студентов, обучающихся в музыкальном вузе. В частности, речь идет о достижении развития ряда общепрофессиональных и профессиональных компетенций (музыкально-исполнительской деятельности) с основными образовательными ориентирами на «постижение вокального искусства, как особого вида музыкального исполнительства с применением фундаментальных теоретических знаний, позволяющих осуществлять теоретический анализ вокальных произведений и приобретение таких значимых для вокалиста качеств» [4,с.105].

В исследованиях М.И. Каретко четко указано, что одним из значимых педагогических факторов формирования вокально-музыкальных навыков является построение образования на основе индивидуализации обучения. Автор объясняет значимость данного принципа необходимостью «учета разного уровня общей музыкальной подготовки, вокальных способностей и физиологической зрелости голосового аппарата» [2,с.34]. Именно благодаря включению в образовательный процесс индивидуального формата обучения становится возможным развитие уникального вокального потенциала студента.

В ряде исследований доказывается значимость научно-обоснованной методики развития музыкальных навыков как одного из важнейших педагогических условий формирования компетенций студентов музыкального вуза. Методика формирования вокально-музыкальных навыков начинается с усвоения понятий «внутреннего вокального образа», становления музыкального слуха вокалиста. Так, в исследованиях М.И. Каретко выделяется 3 основных этапа данной методики [2, с.35]:

1. Исследование возможностей голосового аппарата, определение оптимальных характеристик вокальной деятельности, работа по постановке звукоопределения на отдельно взятом диапазоне.

2. Тренинг вокально-слуховых навыков, совершенствование различных типов звуковедения на различных диапазонах голоса (уточнение с целью достижения лучших акустических качеств пения).

3. Автоматизация навыков с оттачиванием нюансов вокального мастерства, цель - овладение вариативностью исполнения, использование комплекса звуковых возможностей голоса.

Исследователи отмечают, что наиболее значимым с точки зрения педагогических эффектов музыкального образования является успешное, продуктивное прохождение первого этапа методики, целью которого является достижение слаженной работы голосового аппарата на основе четкой координации органов и мышц, становление самоконтроля в ходе вокальных тренировок.

Согласно научно-практическим рекомендациям оптимизации педагогических условий развития вокальных навыков по Р.В. Сладкопевец необходимо следовать методике, включающей поэтапное прохождение таких ступеней, как:

- формирование установки и мотивации на соответствующее поведение на психологическом и физиологическом уровне;
- «совершенствование качества певческого звука, интонирования, формирование навыков использования верхних резонаторов голосового аппарата;
- формирование стабильности вокальных навыков, усовершенствование координирования певческих движений;
- автоматизация привычек голосообразования» [6,с.141].

К ключевым педагогическим условиям формирования вокально-музыкальных навыков по А.С. Петелину относят, опору на традиционные музыкальные ценности, национальные особенности певческого мастерства и исполнительства; «формирование идеомоторики вокалиста как фактора качественного формирования музыкально-художественного образа, продуктивную совместную деятельность студента и преподавателя» [5,с.77].

Таким образом, изучение педагогических условий формирования вокально-музыкальных навыков способствует синтезу наиболее эффективных методик обучения и включению комплекса образовательных технологий и методов становления исполнительского мастерства и компетенций студентов, а также оптимизации процесса музыкального воспитания в целом.

В заключение отметим, что в связи со сложностью структуры вокально-музыкальных навыков, неустойчивым характером их функционирования в рамках организации образовательной деятельности необходимо обеспечить педагогические условия систематической деятельности (студента, преподавателя, концертмейстера) по становлению единого сложного комплекса певческих умений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Живов В. Л. Теория хорового исполнительства : учебник для среднего профессионального образования / В. Л. Живов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 197 с.
2. Каретко М. И. Этапы формирования вокально-слуховых навыков студентов музыкально-педагогических факультетов высших учебных заведений // Педагогическое образование в России. 2014. №2. – С.34-35.
3. Крошила Т. Д. Основы методики обучения народному пению : практическое пособие для среднего профессионального образования / Т. Д. Крошила. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 123 с.
4. Куликовская Е. В. Особенности подготовки студентов искусства народного пения в вузе / Е. В. Куликовская // Проблемы теории и практики постановки голоса : Материалы VII Международной научно-практической конференции,- Саратов: Издательство "Саратовский источник", 2020. – С. 103-109.
5. Петелин А.С., Петелина Е.А., Лу Х. Педагогические условия развития вокально-исполнительского потенциала китайских студентов // МНКО. 2019. №2 (75). – С.77-78.
6. Сладкопевец Р. В. Развитие вокально-исполнительских навыков у студентов в процессе изучения вокальной техники Bell canto / Р. В. Сладкопевец // Профессиональное музыкальное искусство в контексте мировой культуры . 2017. – С. 135-142.

УДК 378

DOI 10.58551/24136522_2023_10_4_141

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Дадаева Альбина Исраиловна

Доцент кафедры русского языка и методики его преподавания,

Чеченский государственный педагогический университет

E-mail: romalbini@mail.ru

В статье рассматривается проблема формирования коммуникативной компетенции школьников, ставшая ключевой в современных условиях обучения. Отмечена роль коммуникативной компетенции в процессе формирования коммуникативной личности. Рассматривается важность формирования у школьников умений по отбору наиболее подходящих языковых средств, понимание устной и письменной речи, умения анализировать сказанное в процессе общения и приводить собственные примеры, исходя из конкретной речевой ситуации; воспроизводить письменную речь с сохранением смысла и в полном объеме, уметь создавать грамматически верные, логичные высказывания разной направленности. Предложены способы преодоления коммуникационного барьера у детей и подростков.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативная компетенция, личность, межличностное общение, обучение, способность, общение, речь, речевые навыки, беседа, диалог.

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SCHOOLCHILDREN

Albina Israilovna Dadaeva

Associate Professor of the Department of Russian Language

and Methods of its Teaching,

Chechen State Pedagogical University

E-mail: romalbini@mail.ru

The article deals with the problem of the formation of communicative competence of schoolchildren, which has become key in modern learning conditions. The role of communicative competence in the process of forming a communicative personality is noted. The importance of the formation of students' skills in selecting the most appropriate language tools, understanding oral and written speech, the ability to analyze what is said in the process of communication and give their own examples based on a specific speech situation; reproduce written speech with preservation of meaning and in full, be able to create grammatically correct, logical statements of different orientation. The ways of overcoming the communication barrier in children and adolescents are proposed.

Keywords: communication, communicative competence, personality, interpersonal communication, learning, ability, communication, speech, speech skills, conversation, dialogue.

На сегодняшний день в системе школьного образования приобретают особое значение базовые навыки, знания и способности учащихся, в том числе определенные умения, связанные с гармоничным межличностным общением. На первый план

выходят коммуникативные навыки детей и подростков, которые формируются еще в начальных классах школы. В этой статье мы рассмотрим некоторые теоретические аспекты развития коммуникативных компетенций у школьников, их специфику и особенности.

Под коммуникативной компетентностью следует понимать приобретенный опыт общения с разными социальными группами, близкими и малознакомыми людьми. Этот навык формируется за счет постоянного взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками и является одним из наиболее важных факторов становления личности школьника. По мнению социологов и детских психологов, в современных условиях развития общественных отношений для нормального взросления ребенка обязательным является опыт личного и профессионального взаимодействия с окружающими его людьми. Это гарантирует закрепление в сознании ребенка важных умений по вопросам общения, что найдет отражение в его будущей учебной, трудовой деятельности, а также в личной жизни [2, с. 219].

Отдельно стоит отметить, что коммуникативная компетенция – это совокупность определенных личностных характеристик, разнообразных навыков и способностей общения, умение контролировать, выражать эмпатию, понимать психологическое и психическое состояние собеседника в рамках выстраиваемого диалога. С точки зрения ученого А.В. Хуторского, термин «компетенция» точно выражает специфику рассматриваемого феномена, поскольку речь идет о совокупности важных качеств личности, взаимосвязанных между собой и влияющих на формирование личности ребенка. Качества межличностного общения, навыки, способности и теоретические знания – все это необходимо для отличных результатов контакта ребенка с окружающей средой, в том числе и при такой форме взаимодействия, как общение с людьми. Главным средством общения для человека является речь, и без развития этого навыка не было бы возможным существование человеческой цивилизации. Трансформация общественных отношений, а также появление новых средств коммуникации существенно повлияли на требования к коммуникативной компетенции школьников, к их филологической подготовке (развитию речевой функции и навыков межличностного общения). Последние несколько лет обучение ориентировано на лингвистическую, социокультурную, речевую и коммуникативную компетенции [12].

Для развития коммуникативной компетенции в первую очередь важно обучение русскому языку. Эта школьная дисциплина позволяет сформировать благоприятные условия для развития у подрастающего поколения способностей речевого взаимодействия, взаимопонимания и выражения с помощью речевых средств чувств, эмоций и мыслей, что является основной целью процесса коммуникации. В настоящее время многие ученые уверены, что важными компонентами коммуникативной компетенции являются теоретические аспекты речеведческих понятий, а также навыки репродуктивной и продуктивной стадий развития способностей к общению [4].

В данном случае рассматриваются знания по отбору наиболее подходящих языковых средств, понимание устной и письменной речи, умение анализировать сказанное в процессе общения и приводить собственные примеры, исходя из конкретной речевой ситуации; воспроизводить письменную речь с сохранением смысла и в полном объеме, уметь создавать грамматически верные, логичные высказывания разной направленности. Существует большое количество умений и навыков, влияющих на формирование у ребенка коммуникативной компетенции.

По мнению Е.А. Быстровой, развитие коммуникативных умений должно осуществляться при наличии определенного «фундамента» – теории и практики лингвистической и языковой компетенций школьников [4]. Эту точку зрения разделяет Е.И. Литневская, которая утверждает, что коммуникативная компетенция – это обязательное овладение разными видами речевой функции, базовыми компонентами письменной и устной речи, навыками использования языковых средств

с учетом возрастных и личных факторов личности ребенка [8]. М.Б. Успенский в своих научных работах приводит описания разных знаний, являющихся составными элементами коммуникативной компетенции. Первая группа – это приобретенные ценные сведения об использовании в процессе общения разных форм и единиц устной речи – морфем, звуков, слов, словосочетаний и предложений, то есть разных компонентов языка. Необходимо различать их для верного применения в коммуникативной деятельности. При этом эти сведения получают школьники при изучении определенных правил русского языка, что помогает им развивать собственные речевые способности, использовать приемы правильного употребления и знания различий единиц языка, советов и рекомендаций по их принятию в свою структуру речевого общения в тех или иных ситуациях [11].

Принято считать, что термин «коммуникативная компетенция» был впервые использован в научных работах ученого М.Р. Львова [9].

Можно сделать вывод, что сейчас понятие «коммуникативная компетенция» является весьма актуальным и требующим детального изучения, при этом в его теоретической основе лежат важные коммуникативные знания о системе языка, речеведческих правилах, видах речевой деятельности, специфике функционирования отдельных единиц языка. Что же касается практической составляющей коммуникативной компетенции, то к ней относятся речевые умения, например, чтение и слушание. Отличным подтверждением этой позиции является выражение Г.О. Винокура: «Существование языка возможно только при его активном использовании» [5].

В современных условиях формирования у школьников речевой или коммуникативной компетентности главной чертой является проведение занятий особого формата – интегрированных уроков. Здесь важную роль играют совместные усилия детей и преподавателей. Следует запомнить, что коммуникативная компетентность – это совокупность способностей контактировать друг с другом, рассказывать, делиться своими эмоциями, чувствами и мыслями с помощью устной и письменной речи, то есть решать различные коммуникативные задачи. Также важно умение начать, правильно продолжить и завершить беседу в конкретных социальных условиях. К сожалению, сейчас педагоги все чаще сталкиваются с проблемой формирования у детей коммуникативных навыков. Причина заключается в особых коммуникативных барьерах, которые не позволяют школьникам в полной мере реализовать свой речевой потенциал и получить высокие результаты от процесса образования. Далеко не у всех преподавателей есть способности для создания увлекательных занятий по русскому языку, что в свою очередь приводит к негативным тенденциям в развитии у школьников коммуникативных навыков, стремления к активному общению. Нерешенные языковые и речевые проблемы у детей могут стать причиной серьезных затруднений в общении со взрослыми и сверстниками.

При этом данная ситуация может усугубляться из-за различия интересов, образа жизни, уровня знаний школьников, что вызывает отказ от общения со сверстниками. Дети, у которых есть сложности в речевом обучении могут испытывать трудности и в общении. Чаще всего такими признаками являются неправильное понимание содержания урока, затруднения в изложении собственных мыслей, активная жестикуляция. Это закрытые дети, которые испытывают смущение, чувство стыда и страха от непонимания окружающих и невозможности описать с помощью языковых средств важных для них проблем.

Существуют разные способы преодоления коммуникационного барьера у детей и подростков. Так, одним из наиболее эффективных считается подготовка индивидуальных учебных планов для школьников с рассматриваемыми проблемами. От педагогов требуется приложить усилия, чтобы создать благоприятные условия в классе для спокойного, нацеленного на результат общения между сверстниками, интереса к учебе и образовательной деятельности у каждого учащегося. Это могут быть простые задания на размышления вслух, беседы или творческие проекты в

группах, когда школьники могут общаться друг с другом и создавать что-то удивительное по теме занятия.

Стоит отказаться от использования традиционных методик обучения, которые в современных условиях будут малоэффективными. Их явным недостатком является создание коммуникационных барьеров, и желание школьников как можно быстрее сбежать из класса после урока. Обратите внимание, что есть ситуации, когда проблемы речевого взаимодействия у школьников вызваны его личностными особенностями. Это становится причиной отсутствия контактов между взрослым и ребенком, и при обнаружении подобных факторов педагог должен принять меры по оздоровлению среды межличностного общения. Психологи считают, что нужно избегать давления со стороны сверстников и поощрять позитивное поведение школьников. Таким образом, реализуется компетентностный подход, и оценка педагогом действий учащихся приобретает статус главной профессиональной задачи. Формирование коммуникативной компетенции у школьников происходит через отображение информативной, интерактивной и перцептивной сторон понимания людьми друг друга (в процессе общения).

Для Б.М. Гаспарова основным фактором успешного общения является заинтересованность участников беседы в продолжении разговора, их личная оценка того, насколько удачной была попытка контакта. Таким образом, важным условием развития коммуникативной компетенции у ребенка является формирование навыка рефлексии – одного из факторов стабилизации коммуникации [6].

Таким образом, для формирования коммуникативной компетентности у школьников должны быть созданы определенные условия с учетом их влияния на обогащение, систематизацию и осознание речевого опыта, усиление речевой активности и развитие «чувства языка». Необходимо создание развивающей речевой среды с использованием различных моделей живого общения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адяева-Никитина А.В. Использование современных образовательных и информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения русскому языку и литературе / А.В. Адяева-Никитина // Проблемы Науки. – 2016. – № 3 (45). – С. 196-200.
2. Антонова Л.Г. Классические законы коммуникации и современное коммуникативное пространство. Текст / Л.Г.Антонова // Актуальные процессы современной и массовой коммуникации: сборник научных трудов. Ярославль, изд-во ЯГПУ, 2008.
3. Быстрова Е.А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка // Русский язык в школе, 1996. № 6. – С. 5.
4. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения. Москва: Наука, 1993. – 172 с.
5. Гаспаров Б.М. Устная речь как семиотический объект // Учёные записки Тартуского университета. – 1978. – Вып. 442. – С. 63-112.
6. Литневская Е.И. Методика преподавания русского языка в средней школе: Учебное пособие для вузов по спец. «Филология» / Е.И. Литневская – Москва: Академический Проект, 2006. – 475 – 477 с.
7. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – Москва, 2016.
8. Парсегов С.В. Язык и межкультурная коммуникация в современных условиях / С.В. Парсегов, А.А. Гетман // Сборник научных статей Межвузовской научно-практической конференции. – 2017. – С. 151-156.
9. Успенский Б.А. История русского литературного языка (XI-XVII вв.). – Москва: Аспект Пресс. 2002. – 558 с.

10. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Текст: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – Москва: Владос-Пресс, 2005. – 383 с.

УДК 378

DOI 10.58551/24136522_2023_10_4_146

ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Тарасова Александра Васильевна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков

Санкт-Петербургский университет МВД России

E-mail: profpress-2@yandex.ru

В данной статье проанализированы позиции ряда отечественных исследователей в отношении трактовки и перспектив применимости междисциплинарного подхода в педагогике; сформулирована авторская версия дефиниции данной научной категории; описано возможное структурное решение универсальной методики обучения с междисциплинарной компонентой с точки зрения сочетания организационного (модульность), социального (формирование профессиональных психологических навыков и нравственного облика педагога), познавательного (в контексте методики преподавания) начал учебного процесса; обобщены рекомендации по формированию набора критериев оценки эффективности использования междисциплинарного подхода при обучении студентов-педагогов. В качестве объекта изучения рассматривается процесс обучения студентов педагогических вузов, а предметом исследования предстает формирование профессионального облика (набора компетенций) будущего педагога в отечественной высшей школе.

В работе приводятся аргументы в пользу того, что междисциплинарность выступает значимым элементом профессиональной подготовки педагогов – неотъемлемой частью концепции «педагога нового типа», который рассматривает свою профессиональную деятельность в первую очередь как комплекс действий по формированию у учащихся интегрированного знания и открытого мировоззрения – единого массива взаимосвязанных и взаимовлияющих сведений об актуальных исследовательских методах; базовых понятиях, закономерностях и принципах, лежащих в основе процесса познания бытия (в том числе в прикладном его значении – изучение природы, социальных явлений, цивилизационного развития).

В рамках исследования использовались такие научные методы, как сравнительно-сопоставительный, аналитический (в части изучения профильной научной литературы и нормативно-правовой базы), методы анализа и синтеза, а также моделирования и обобщения.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование; профессиональная компетентность педагога; междисциплинарные связи в педагогике.

PROBLEMS OF APPLYING AN INTERDISCIPLINARY APPROACH IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF A FUTURE TEACHER IN THE NATIONAL HIGHER SCHOOL

Tarasova Alexandra Vasilyevna

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages

Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia

E-mail: profpress-2@yandex.ru

This article analyzes the positions of a number of domestic researchers regarding the interpretation and prospects of the applicability of an interdisciplinary approach in pedagogy; the author's version of the definition of this scientific category is formulated; a possible structural solution of a universal teaching methodology with an interdisciplinary component is described in terms of a combination of organizational (modularity), social (formation of professional psychological skills and moral character of a teacher), cognitive (in the context of teaching methods) the beginning of the educational process; the recommendations on the formation of a set of criteria for evaluating the effectiveness of using an interdisciplinary approach in teaching teaching students are summarized. The process of teaching students of pedagogical universities is considered as an object of study, and the subject of the study is the formation of a professional image (set of competencies) of a future teacher in a domestic higher school.

The paper provides arguments in favor of the fact that interdisciplinarity is an important element of professional training of teachers – an integral part of the concept of a "new type of teacher", who considers his professional activity primarily as a set of actions to form integrated knowledge and an open worldview among students – a single array of interrelated and mutually influencing information about relevant research methods; basic concepts, laws and principles underlying the process of cognition of being (including in its applied meaning – the study of nature, social phenomena, civilizational development).

Within the framework of the research, such scientific methods as comparative, analytical (in terms of studying the relevant scientific literature and the regulatory framework), methods of analysis and synthesis, as well as modeling and generalization were used.

Keywords: *higher pedagogical education; professional competence of a teacher; interdisciplinary connections in pedagogy.*

Система российского высшего образования в настоящее время находится в состоянии глубокой трансформации. В некотором смысле нынешний период реформ можно назвать сменой вех, сопряженной с изменением культурно-исторической парадигмы; коррекцией приоритетов; появлением новых вызовов, требующих оперативного и действенного ответа.

Процесс реновации системы ценностей затронул как само общество, так и его институты. Пересмотр этических установок связан с последствиями социального и технического прогресса – глобализацией, информатизацией и цифровизацией.

Педагогический сегмент высшей школы, и это очевидно, должен быть в таких условиях ориентирован на опережающее по отношению к социальному прогрессу развитие. Являясь важнейшей частью системы профессиональной подготовки квалифицированных кадров и формирования адекватного культурно-исторической повестке дня мировоззрения учащихся, педагогические вузы, на наш взгляд, призваны первыми вводить в свою практику инновационные методики преподавания, учитывать при формировании учебных планов запрос общества на новые

специальности и компетенции. Причина этого – острая потребность современной России в ускоренном социально-экономическом развитии, поддержании на должном уровне технологического аспекта национальной безопасности, формирование консолидированной социальной системы государства на основе традиционных морально-нравственных принципов.

Более конкретно об этом сказано в Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, которая одной из целей педагогического образования декларирует разработку «единых подходов к формированию социальной ответственности личности и ценностей педагогического образования» [6].

Безусловно, именно педагог выступает одним из главных субъектов в деле формирования и распространения системы этических принципов в обществе (об этом еще в XIX веке писал один из основателей педагогического образования в нашей стране и исследователь дошкольной педагогики К.Д. Ушинский [20]). Можно сказать, что во многом на воззрениях Ушинского о беспрецедентной роли педагога в обществе базируется идея о необходимости разнонаправленной и многоаспектной подготовки педагога – по сути, об открытом и непрерывном педагогическом образовании в его современном понимании [15].

В нынешних условиях высшая школа России оказалась перед выбором. Идти по пути сохранения прежних подходов к учебному процессу в педагогических вузах – академического и/или практико-ориентированного (основанного на комплексе отношений «педагогический вуз – школа») – в первом случае акцент делается на учебно-научной компоненте, во втором – на психолого-педагогической и общепрофессиональной [12]. Своих сторонников, к слову сказать, имеет также «кейс-методика» М.Д. Ильязова, которая подразумевает при обучении будущих педагогов ситуационное моделирование для выработки навыков решения профессионально обусловленных задач [4]. Но есть и более оправданный, по нашему мнению, путь – переход к новым, учитывающим целый ряд вновь обозначившихся аспектов, таких как размывание границ между областями знаний и учебными дисциплинами, их взаимопроникновение; использование методологии, присущей одним наукам, в инструментальном аппарате иных предметных областей; формирование компетенций, находящихся на стыке нескольких дисциплин и пр.

По мнению ряда исследователей, которое мы считаем вполне состоятельным, на современном этапе реформирование системы образования в нашей стране должно предполагать более интенсивное использование в системе среднего и высшего образования междисциплинарного подхода. При этом в первую очередь о междисциплинарности следует говорить в контексте высшего педагогического образования как отправной точки системы подготовки кадров страны. Этим фактом объясняется актуальность рассматриваемой в данной статье проблематики, связанной с формированием профессиональных компетенций будущего педагога.

В научном плане новизну исследования обуславливает авторское видение перспектив трансформации системы подготовки педагогов, при которой палитра компетенций педагога будет расширена за счет использования исследовательского (терминологического, научно-методического) аппарата и эффективных практик преподавания различных дисциплин (их выбор при этом может быть индивидуально обусловлен потребностями обучаемых), то есть за счет именно междисциплинарного подхода к обучению.

Изучая научную литературу по исследуемой проблематике, можно сделать вывод о достаточном разнообразии работ, связанных с рассмотрением методик подготовки педагогических кадров, построенных на принципе открытости процесса обучения (прежде всего в плане установления множественных связей с иными гуманитарными дисциплинами). Эти вопросы анализировали в своих трудах И.М. Швец и Н.В. Знаенко, А.А. Попов и А.А. Федоров, Т.В. Крепс и С.Г. Макеева, М.Ю. Прахова и др. Оценке перспектив изменения набора базовых компетенций педагога посвящены

исследования О.И. Ребрина и Л.В. Алиевой, А.А. Шехонина. Конкретные рекомендации по выработке профессиональных навыков педагога и научное обоснование процесса обучения студентов-педагогов представлены в научной периодике и монографических изданиях, принадлежащих перу А.С. Косогова (комплексный подход к формированию профессиональных качеств педагога), И.А. Колесникова (который раскрыл проектный метод системы обучения молодых педагогов), М.Д. Ильязовой и И.М. Реморенко (эти авторы выступают приверженцами т.н. контекстного метода подготовки учителей). Алгоритмы оценки и контроля качества вырабатываемых у будущих педагогов профессиональных качеств (дифференцированно по типам компетенций и уровням подготовки) описаны в трудах Л.В. Байбородовой и Н.Ф. Ефремова, Е.Н. Перевощиковой и В.А. Дегальцева, В.П. Беспалько и др.

Следует отметить, что концепция междисциплинарности подготовки современного педагога имеет основанием, в том числе, действующие нормативные правовые акты – госпрограмму «Развитие образования» и Концепцию подготовки педагогических кадров для системы образования (до 2030 года). Стоит упомянуть также президентский указ № 474 от 21.07.2020 г. («О национальных целях развития Российской Федерации до 2030 года»), который в числе прочих маркеров достижения национальных целей указывает на необходимость:

а) формирования эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся;

б) создания условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций.

С учетом требований, сформулированных в Законе об образовании в Российской Федерации (№ 273-ФЗ от 29.12.2012 г.), Постановлении Правительства РФ «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года» (№ 1642 в ред. от 26.09.2022 г.) и подзаконных актах (приказы Министерства науки и высшего образования России, разъясняющие порядок реализации образовательных программ высшего образования – бакалавриата, специалитета и магистратуры), подготовка педагогических кадров предполагает обеспечение открытости; учета ценностных ориентиров (базирующихся на обновленных в 2020-м году принципах развития гражданского общества); последовательного расширения образовательного пространства с охватом инновационными технологиями обучения всех регионов РФ; совершенствование учебного процесса на основе его цифровизации и сведение отдельных учебных дисциплин в укрупненные блоки и модули. Очевидно, что такой подход требует иного качества профессиональной подготовки педагога – предполагающего выработку широкого спектра разносторонних навыков и компетенций; формирования достаточного объема знаний и представлений, почерпнутых не только из предметной области конкретной избранной педагогической специальности, но и из смежных областей, включая ИТ-сферу.

В этой связи можно выделить несколько ключевых положений, которые должны быть приняты во внимание в ходе моделирования нового подхода к выработке профессиональных компетенций у будущих специалистов-педагогов.

Во-первых, речь идет о новых задачах, которые решает учитель (преподаватель) в рамках своей деятельности, и трансформации статуса педагога в государственной системе образования – теперь он ориентирован на формирование особого ценностно-мировоззренческого профиля у своих подопечных, базирующегося на учете последних достижений науки, технической эволюции, а также на комбинировании знаний из разных научных отраслей по принципу целесообразности.

Во-вторых, профессиональная подготовка педагога должна осуществляться на научной основе, с использованием единой системы контроля знаний, навыков и личностных качеств.

В-третьих, методика обучения педагогической специальности в настоящее время должна сочетать в себе выработку как универсальных, так и профессиональных компетенций с обязательной опорой на формирование практического опыта в соответствии с популярными направлениями – с акцентом на социально-культурологическую составляющую в обучении [8], традиционную для современной российской высшей школы двухкомпонентную модель «бакалавр-магистр» [12], подготовку комплексного типа – с учетом погружения в смежные области знаний [17], организацию учебного процесса на основе кластерного подхода и т.д.

Обобщая приведенные выше рассуждения, выделим основные характерные черты системы подготовки педагога «нового типа» с учетом фактора междисциплинарности:

– непрерывность процесса обучения и применение передовых обучающих методик;

– построение модели учебного процесса при соблюдении условия открытости (использования научных подходов из смежных областей знаний), а также независимости контроля качества знаний и вырабатываемых навыков;

– формирование нового набора компетенций педагога; активное использование проектных (прогностических) подходов к обучению и инновационной цифровой инфраструктуры.

Более конкретно о построении единого образовательного пространства в России, основанном на свободном трансфере знаний в рамках междисциплинарных связей говорится в программе «Учитель будущего поколения России» (программа предполагает модернизацию и масштабное совершенствование системы педагогических вузов) [14]. В свою очередь о потребности в «новых исследователях» сказано и в тексте нацпроекта «Наука и университеты» [13]. Этот документ особое внимание уделяет подготовке квалифицированных кадров педагогов, способных обогатить разносторонними общетеоретическими знаниями преподавание дисциплин в средней и высшей школе, а также обладающих способностью адаптировать и донести до аудитории с любым уровнем подготовки передовые научные знания.

В отечественной научной литературе можно встретить немало подходов к тому, каким образом может быть определена междисциплинарность в научно-методическом контексте. Каждая из версий актуализирует тот или иной аспект этой категории. В научном обиходе также достаточно широко используется понятие «междисциплинарная связь» в отношении предметных областей, которые могут быть использованы в процессе обучения для формирования заданной компетенции.

Учет фактора междисциплинарности при составлении учебного плана крайне важен и в педагогическом отношении, и в части организации учебного процесса, поскольку позволяет более полно реализовать учебную, воспитательную и общеразвивающую функции обучения.

Краткий обзор высказываний на этот счет из различных научных работ позволяет составить общее представление о степени теоретической разработанности вопроса.

Так, под междисциплинарным подходом к процессу обучения отдельные авторы понимают интеграцию дисциплин «на основе дифференцированно-объединенного сопряжения научных знаний» [1]. Междисциплинарность также может указывать на наличие «межнаучных связей <...>, обеспечивающих развитие диалектического мышления, формирующих у студентов целостное представление об их будущей профессиональной деятельности» [2] или «взаимной согласованности учебных программ», обусловленной содержанием конкретной области знаний и поставленными дидактическими задачами [18].

Некоторые исследователи рассматривают эту категорию как «способ координации и систематизации учебного материала», который реализуется через «систему нормативных функций и общих методов познания совместными усилиями преподавателей различных предметов» [3].

Более общий подход к функционалу междисциплинарной связи предметов как характеристики учебного процесса демонстрирует определение данной категории с учетом соотношения общепрофессиональной и специальной (предметной) подготовки студентов-педагогов, выражающегося в объединении дисциплин отдельных блоков, «в процессе которой у обучаемого формируется целостная картина образовательной деятельности» [5].

Встречается рассмотрение понятия междисциплинарного подхода в узком смысле – исключительно с позиций субъекта педагогической деятельности: как особой категории педагогики, предназначенной для описания «синтезирующих <...> отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших свое отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющих образовательную, развивающую и воспитывающую функции в их органическом единстве» [7] или как «дидактического принципа обучения», опирающегося на объективную диалектику природы и способствующего умственной деятельности учащихся, формированию системного знания и целостной научной картины мира, а также развитию навыков и умений в ходе познавательной деятельности.

Наиболее близко к нашему видению роли и места междисциплинарности в учебном процессе, ориентированном на будущих педагогов, приближается по смыслу научное обобщение, которое делают И.В. Лысак (междисциплинарность учебного процесса этим автором воспринимается как инструмент согласования «учебных программ и материалов по разным дисциплинам с целью повышения научного уровня преподавания основ наук, формирования диалектического мировоззрения обучающихся, развития их творческих способностей» [10]) и А.И. Кадочников (по его мнению, следует говорить в первую очередь о координации и комбинировании компонентов различных специальных дисциплин в процессе обучения в соответствии с задачей формирования общепрофессиональной компетенции на основе базовой изучаемой дисциплины [9]).

Завершая обзор трактовок категории «междисциплинарность» и «междисциплинарная связь» в сфере педагогического образования, считаем оправданным предложить следующее определение: междисциплинарность это способность отдельных дисциплин учебного плана устанавливать отношения научного и методического взаимодействия (взаимодополнения) в некотором учебно-исследовательском или учебно-методическом контексте, позволяющие формировать у обучающихся сходные по содержанию профессиональные компетенции.

Из данного определения легко понять, что междисциплинарные связи могут отличаться по своей природе. Так, по мнению, С.Г. Макеевой, их можно дифференцировать на три типа – организационно-методические, содержательно-информационные, а также операционно-деятельностные [11]. Первый тип связей характеризует структуру учебного процесса, применяемые методики обучения и воспитательные приемы; второй – взаимодействие областей знаний различных учебных предметов, объединенных некоторой междисциплинарной связью; третий – комплекс отношений «знания–умения–навыки», реализующийся в процессе изучения интегрируемых дисциплин.

Кроме того, междисциплинарные связи в преподавании могут классифицироваться и по множеству второстепенных признаков:

- по количеству и степени взаимообусловленности (одно-, двух- и многосторонние связи);

- по масштабам развертывания образовательного пространства на основе установления таких связей – между предметами, между учебными модулями

(циклами предметов), между структурными компонентами одной и той же учебной дисциплины [19].

В целом, в последнее время всё больше представителей отечественной гуманитарной науки отмечают быстро возрастающую роль междисциплинарных связей в сфере педагогического образования [16], исключая чисто механистическую интеграцию предметов, «подходящих» под характер той или иной профкомпетенции. При комбинировании методов и содержания дисциплин важно грамотно осуществлять их синтез в зависимости от решаемой педагогической цели и применяемых для ее достижения средств и методов [21].

Важной стороной концепции междисциплинарного взаимодействия предметов учебного плана является способ их согласования: в частности, выделяют согласование по горизонтали (в рамках годового учебного плана) и по вертикали – сквозное согласование в течение всего периода обучения в вузе. Согласование учебных дисциплин при обучении какой-либо компетенции происходит исходя из основной цели профессиональной подготовки будущего педагога – формирования профиля специалиста, располагающего комплексом необходимых научных знаний фундаментального характера; достаточной широтой профессионального кругозора; мотивацией к постоянному повышению своего образовательного уровня; мировоззрением, опирающимся на традиционную систему ценностей и признанные обществом морально-нравственные императивы.

Контроль в рамках учебного процесса, построенного на основе активного применения междисциплинарного подхода, должен в этом случае подразумевать мониторинг индикаторов, характеризующих вырабатываемые у студентов – будущих педагогов качества когнитивного и психолого-педагогического порядка; свойства их личности, которые могут быть задействованы в профессиональной деятельности. Представляется, что значения указанных индикаторов могут быть стандартизированы на основе обобщения в оценочные суждения следующей градации: неудовлетворительный, пограничный, допустимый, эффективный.

Разработка набора индикаторов для оценки квалификации будущего педагога и алгоритма применения этих индикаторов – тема отдельного исследования. Но в общем случае очевидно, что такая оценочная модель должна состоять из нескольких структурных блоков:

- описания методики и природы измеряемых параметров, а также контролируемых общепрофессиональных педагогических компетенций (теоретико-инструментальная часть);

- порядка фиксации и учета измеряемых индикаторов и их верификации (регламентная часть);

- комплекса аттестаций (текущих и результирующих) обучаемых, проводящихся на основе полученных при учете индикаторов данных (контрольно-учетная часть).

Таким образом, рассмотрение проблематики, связанной с перспективами использования междисциплинарного подхода при формировании профессиональных компетенций будущего педагога, указывает на то, что на сегодняшний день в научном сообществе нет единого мнения относительно природы междисциплинарности (как особой характеристики учебного процесса); акценты в различных работах по педагогике смещаются на те или иные стороны междисциплинарного подхода в обучении в зависимости от интересов самого исследователя. Одновременно есть запрос на разработку единой системы критериев контроля качества результатов обучения будущих педагогов именно с учетом фактора междисциплинарной связи предметов в контексте учебного процесса. И с этих позиций оценочный комплекс предстает как инструмент контроля знаний, полученных учащимися из разных предметных областей (учебных модулей), а также за счет интеграции научных подходов, используемых для изучения закономерностей поведения объектов познания разных учебных дисциплин.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева. – Москва: МОДЭК, 2008 г. – 431 с. – ISBN 978-5-9770-0363-6. – Текст: непосредственный.
2. Гогоберидзе, А.Г. Университетское образование педагога: коллективная монография / И.С. Батракова, И.В. Гладкая, А.Г. Гогоберидзе [и др.]; под редакцией И.В. Гладкой. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. – 129 с. – ISBN 978-5-4386-1778-5. – Текст: непосредственный.
3. Зеер, Э.Ф. Проективная дидактика: монография / Э.Ф. Зеер, С.Н. Уткина. – Екатеринбург: РГППУ, 2017. – 131 с. – ISBN 978-5-8050-0630-3. – Текст: непосредственный.
4. Ильязова, М.Д. Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Ильязова Марьям Даниловна. – Москва, 2011. – 310 с. – Текст: непосредственный.
5. Каспржак, А.Г. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей / А.Г. Каспражак, С.П. Калашников. – Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2014. – Том 19, № 3. – С. 87-104.
7. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 г. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 г. № 1688-р. – Текст: электронный // Консорциум Кодекс: электронный фонд правовых и нормативно-технических документов: [сайт]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/573529566?marker=6560IO> (дата обращения: 25.08.2023).
8. Крепс, Т.В. Междисциплинарный подход в исследованиях и преподавании: преимущества и проблемы применения / Т.В. Крепс. – Текст: непосредственный // Научный вестник Южного института менеджмента. – 2019. – № 1. – С. 115-120.
9. Кустов, Ю.А. Методологические подходы к формированию общепрофессиональных компетенций в воспитании будущих педагогов / Ю.А. Кустов. – Текст: непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2015. – № 2 (11). – С. 50-53.
10. Львов, Л.В. Междисциплинарная интеграция как условие эффективного формирования навигаторской компетентности / Л.В. Львов, А.И. Кадочников. – Текст: непосредственный // Образование и наука. – 2008. – № 9. – С. 41-51.
11. Лысак, И.В. Междисциплинарность: преимущества и проблемы применения / И.В. Лысак. – Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=25376> (дата обращения: 19.08.2023). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU).
12. Макеева, С.Г. Межпредметный подход к профессиональной подготовке учителя / С.Г. Макеева, И.В. Шуткина. – Текст: непосредственный // Журнал педагогических исследований. – 2023. – № 2. – С. 18-22.
13. Марголис, А.А. Модели подготовки педагога в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры / А.А. Марголис. – Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2015. – Том 20, № 5. – С. 45-64.
14. Национальный проект «Наука и университеты». – Текст: электронный // Министерство просвещения Российской Федерации: официальный сайт. – 2022. – URL: https://национальные_проекты.рф/projects/nauka_university/kadry (дата обращения: 01.09.2023).

15. Национальный проект «Учитель будущего поколения России». – Текст: электронный // Министерство просвещения Российской Федерации: официальный сайт. – 2022. – URL: <https://apkprou.ru/proekty/uchitel-budushchego-rokoleniya-rossii/> (дата обращения: 19.02.2022).
16. Непрерывное образование учителя: теория и практика: коллективная монография / под общей редакцией Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко, Е. И. Сахарчук. – Волгоград: ООО Принт, 2016. – 360 с. – ISBN: 978-5-94424-286-0. – Текст: непосредственный; Попов, А.А. Дидактика открытого образования: монография / А. А. Попов, С. В. Ермаков. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Национальный книжный центр, 2019. – 261 с. – ISBN 978-5-4441-0283-1. Текст: непосредственный.
17. Петрова, Г.И. Междисциплинарность университетского образования, как современная форма его фундаментальности / Г.И. Петрова. – Текст: непосредственный // Вестник Томского государственного образования. Философия. Социология. Политология. – 2008. – № 3. – С. 7.
18. Реморенко, И. М. Рамка универсальных компетентностей и новой грамотности: от лозунгов к реальности / И.М. Реморенко [и др.]; под редакцией М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина. – Москва: Высшая школа экономики. – 2020. – 472 с. – ISBN 978-5-7598-2074-1. – Текст: непосредственный.
19. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г.К. Селевко. – Москва: НИИ Школьные технологии, 2005. – 288 с. – ISBN 5-87953-195-3. – Текст: непосредственный.
20. Снопкова, Е.И. Актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях: научное обоснование / Е.И. Снопкова. – Текст: непосредственный // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 1. – С. 111-117.
21. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К.Д. Ушинский. – Москва: Педагогика, 1990. – т. 5. – 528 с. – ISBN 5-7155-0008-7. – Текст: непосредственный.
22. Шестакова, Л.А. Теоретическое основание междисциплинарной интеграции в образовательном процессе вузов / Л.А. Шестакова. – Текст: непосредственный // Вестник Московского университета имени С.Ю. Витте. – 2013. – № 1 (2). – С. 47-52.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Статья, направляемая в журнал «ЖИВАЯ ПСИХОЛОГИЯ», предоставляется в электронном виде в текстовом редакторе Microsoft Word по e-mail: **VAK-info@yandex.ru**

Файл с текстом статьи должен иметь расширение *.doc или *.docx. Разметка страницы: поля со всех сторон 2 см, ориентация книжная, формат А4. Текст набирается шрифтом Times New Roman, размер (кегель) 14, абзацный отступ 1,25 см, межстрочный интервал полуторный с использованием автоматической расстановки переносов. Аннотация (от 100 до 150 слов); ключевые слова на русском языке (от 8 до 15 слов). Название статьи, аннотация, ключевые слова, сведения об авторах должны быть переведены на английский язык.

Исключить громоздкие цифровые и формульные таблицы, а также рисунки, более, чем на 0,5 страницы. Все таблицы и рисунки должны быть в тексте, подписаны, ссылки на них по тексту обязательны.

Список использованной литературы составляется по алфавиту в конце статьи в соответствии с ГОСТ. Источников литературы не менее 10, не более 15 источников. Ссылки на литературу в тексте отмечаются арабскими цифрами в квадратных скобках.

В статье должны быть указаны следующие сведения о каждом авторе: фамилия, имя, отчество (полностью); место работы и должность; ученая степень; домашний адрес (если необходимо почтовый экземпляр); контактный телефон; адрес электронной почты. Название ВУЗов полностью, без сокращений.

Пример оформления статьи:

<http://nauka-vak.ru/wp-content/uploads/2022/07/Пример-оформления-статьи.doc>

ВАЖНО!!!

Все статьи проверяются на ПЛАГИАТ. Процент авторского текста должен составлять не менее 75%. Цитирования не более 25%.

Все поступающие в редакцию материалы должны быть проверены на наличие заимствований из открытых источников (попросту – плагиат), проверка выполняется с помощью системы AntiPlagiat.ru.

Редакция предупреждает авторов, незаконно заимствующих объекты интеллектуальной собственности, об ответственности, предусмотренной в Статье 146 УК РФ «Нарушение авторских и смежных прав». Процент авторского текста должен составлять не менее 75%.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство «Манускрипт».

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

Свидетельство серия ПИ № ФС77-83669 от 05 августа 2022 г.

Адрес: 344114, РОСТОВСКАЯ ОБЛАСТЬ, Г.О. ГОРОД РОСТОВ-НА-ДОНУ, Г РОСТОВ-НА-ДОНУ,
УЛ БОРЯНА, Д. 20, 24. Тел. +7 951 528 22 82 **E-mail:** VAK-info@yandex.ru

Отпечатано в типографии ООО «Издательство «Манускрипт»

Подписано в печать 05.09.2023. Выход в свет 10.09. 2023г.

Тираж 420 экз. Заказ № 23-22-11 РСТ-3к. Цена свободная