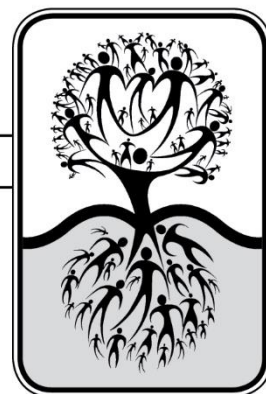


НАУЧНО - ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Живая ПСИХОЛОГИЯ

ISSN 2413 – 6522



Том 10 №6,
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

Кагермазова Лаура Цраевна - Доктор психол. наук, доцент, профессор РАО, академик РАЕН, "Заслуженный деятель науки и образования». Чеченский государственный педагогический университет

КОЛЕСОВ Владимир Иванович – доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, профессор, Лужский институт (филиал) кафедры 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 «Нижевартовский 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

Kagermazova Laura Tsraevna - Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Sciences, "Honored Worker of Science and Education". Chechen State Pedagogical University

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

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Жихарева Лилия Владимировна, Мустафаева Эмине Талытовна, Андреев Александр Сергеевич. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВИРТУАЛЬНОЙ МОНЕТАРНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ** 16

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ)

- Барабанов Родион Евгеньевич. ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЦ С ПАТОЛОГИЕЙ ГОЛОСОВОГО АППАРАТА В КОНТЕКСТЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ И ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗА** 23

- Гончаренко Елена Вячеславовна, Тайсаева Светлана Борисовна, Аргун София Нодаровна, Мурзова Ольга Анатольевна. ФИЛОГЕНЕТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОВЕДЕНИЯ ПРИВЯЗАННОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В НОРМЕ И ПРИ ПСИХИЧЕСКОЙ ПАТОЛОГИИ** 29

- Пятибратова Инна Викторовна, Крылов Сергей Юрьевич, Якушева Оксана Владимировна. ОБЗОР ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ИЗУЧЕНИИ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССОВОГО РАССТРОЙСТВА** 35

- Султанова Аклима Накиповна, Чут Ульяна Юрьевна. ДЕПРЕССИВНЫЕ НАРУШЕНИЯ ДЕМОНСТРАТИВНОГО ХАРАКТЕРА У ПОДРОСТКОВ** 44

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

- Жданова Наталья Евгеньевна. МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ КАК ПРЕДИКТОРЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА** 50

- Жихарева Лилия Владимировна, Кольчик Елена Юрьевна, Гавриленко Любовь Константиновна, Сейт-Аблаев Меджит Нариманович. ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ И СКЛОННОСТИ К ДЕВИАНТНОЙ АКТИВНОСТИ В ИНТЕРНЕТ- И РЕАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВАХ** 58

Зинова Инна Михайловна, Бронников Сергей Анатольевич, Черникова Татьяна Альбертовна, Шайдукова Лиана Димовна.
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ 66

Литягина Елена Викторовна. ОБРАЗЫ БОЛЕЗНИ И ЗДОРОВЬЯ В ИНДИВИДУАЛЬНОМ СОЗНАНИИ 75

Пискунова Нина Николаевна, Шаповалов Владимир Иванович.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА И СУБЪЕКТИВНОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА 84

Фокина Татьяна Александровна. АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И УРОВНЯ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ И СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ 92

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

Лукьянова Ирина Николаевна, Степанов Сергей Юрьевич.
ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОДУКТИВНОГО И РЕПРОДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ 101

Минахметова Альбина Зульфатовна, Ахметшина Энзе Накиевна.
ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СО-ЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ КЛАССА 111

Ткач Елена Николаевна, Кириллова Валентина Андреевна, Соболевская Татьяна Викторовна.
БАРЬЕРЫ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ 119

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

Мацюк Татьяна Борисовна. ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ 126

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Муллер Ольга Юрьевна. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА К ГРАЖДАНСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНТОВ 135

- Тарасова Александра Васильевна, Филинова Лидия Олеговна.**
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
УЧРЕЖДЕНИЯ В РАМКАХ СОВРЕМЕННЫХ ФГОСОВ **143**
- Ян Яци, Хасыети Хацзы.** СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ
ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В
КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА **150**

CONTENTS

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

AGE PSYCHOLOGY

- Zhikhareva Liliya Vladimirovna, Mustafaeva Emine Talyatovna, Andreev Alexander Sergeevich.** AGE FEATURES OF VIRTUAL MONETARY ACTIVITY OF AN PERSON 16

MEDICAL PSYCHOLOGY (MEDICAL SCIENCES)

- Barabanov Rodion Evgenievich.** EMOTIONAL AND PERSONAL CHARACTERISTICS OF INDIVIDUALSWITH PATHOLOGY OF THE VOCAL APPARATUS IN THE CONTEXT OF THE QUALITY OF LIFE AND THE PROCESS OF ADAPTATION TO THE EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY 23

- Goncharenko Elena Vyacheslavovna, Taisaeva Svetlana Borisovna, Argun Sofia Nodarovna, Murzova Olga Anatolyevna.** PHYLOGENETIC AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF ATTACHMENT BEHAVIOR IN PRESCHOOL CHILDREN IN NORMAL AND MENTAL PATHOLOGY 29

- Pyatibratova Inna Viktorovna, Krylov Sergey Yurievich, Yakusheva Oksana Vladimirovna.** REVIEW OF THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES IN THE STUDY OF POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER 35

- Sultanova Aklima Nakipovna, Chut Ulyana Yurievna.** DEMONSTRATED DEPRESSIVE SYMPTOMS OF ADOLESCENTS 44

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

- Zhdanova Natalia Evgenievna.** MECHANISMS OF PSYCHOLOGICAL DEFENSES AS PREDICTORS OF DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENT STUDENTS 50

- Zhikhareva Liliya Vladimirovna, Kolchik Elena Yurievna, Gavrilenko Lyubov Konstantinovna, Seit-Ablaev Medzhit Narimanovich.** FEATURES OF INTERRELATION OF PERSONAL CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS AND TENDENCY TO DEVIANT ACTIVITY IN INTERNET AND REAL SPACES 58

- Zinova Inna Mikhailovna, Bronnikov Sergey Anatolyevich, Chernikova Tatyana Albertovna, Shaidukova Liana Dimovna.** PROFESSIONAL DEFORMATION SPECIALISTS OF SOCIAL SERVICES 66

- Lityagina Elena.** IMAGES OF DISEASE AND HEALTH IN INDIVIDUAL CONSCIOUSNESS 75

Piskunova Nina Nikolaevna, Shapovalov Vladimir Ivanovich. THEORETICAL ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN CHARACTER ACCENTUATION AND THE SUBJECTIVE EXPERIENCE OF LONELINESS 84

Fokina Tatyana Alexandrovna. ANALYSIS OF THE FEATURES OF LIFE-MEANING ORIENTATIONS AND THE LEVEL OF PERSONAL MATURITY OF STUDENTS OF HIGHER AND SECONDARY SPECIALIZED EDUCATIONAL INSTITUTIONS 92

**PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY PSYCHODIAGNOSTICS
DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS**

Lukyanova Irina Nikolaevna, Stepanov Sergey Yuryevich. EMPIRICAL STUDY OF PRODUCTIVE AND REPRODUCTIVE THINKING OF FIRST-GRADE CHILDREN 101

Minakhmetova Albina Zulfatovna, Akhmetshina Enze Nakeevna. THE INFLUENCE OF THE STYLE OF PEDAGOGICAL ACTIVITY ON THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE OF THE CLASS 111

Tkach Elena Nikolaevna, Kirillova Valentina Andreevna. BARRIERS TO EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES STUDENTS WITH DISABILITIES 119

**LABOR PSYCHOLOGY, ENGINEERING
PSYCHOLOGY, COGNITIVE ERGONOMICS**

Matsuk Tatyana Borisovna. STUDENT 'S VALUE ORIENTATIONS YOUTH AS A FACTOR OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT 126

PEDAGOGICAL SCIENCES

Muller Olga Yurievna. MODEL OF FORMATION OF UNIVERSITY TEACHER'S READINESS FOR CIVIC EDUCATION OF STUDENTS 135

Tarasova Alexandra Vasilyevna, Filinova Lidiya Oligovna. ORGANIZATION OF CAREER GUIDANCE WORK AT SCHOOL WITHIN THE FRAMEWORK OF MODERN FGES 143

Yang Yaqi, Hasiyeti Hazi. THE SPECIFICS OF THE ORGANIZATION OF PREVENTIVE WORK AT SCHOOL IN THE CONTEXT OF THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS 150

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923

DOI 10.58551/24136522_2023_10_6_16

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВИРТУАЛЬНОЙ МОНЕТАРНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Жихарева Лилия Владимировна

Кандидат психологических наук, доцент,

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»

E-mail: liliya_80@list.ru

Мустафаева Эмине Талятовна

Магистрант, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»

E-mail: useinova-e1994@mail.ru

Андреев Александр Сергеевич

Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии,

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»

E-mail: alan321@yandex.ru

В статье описываются результаты, полученные в ходе проведения эмпирического исследования возрастных особенностей виртуальной монетарной активности личности. В структуре монетарной активности выделены такие компоненты как когнитивный (монетарная удовлетворенность), эмоциональный (ценностное отношение к деньгам) и поведенческий (предпочтение реальной или виртуальной монетарной активности). Выдвинутая гипотеза о том, что существуют различия в особенностях виртуальной монетарной активности на различных этапах взрослости, в частности по уровню ценности денег, силе монетарных потребностей и степени их удовлетворения нашла свое подтверждение. Выше всего показатели у молодых людей, ниже всего у пожилых, показатели людей среднего возраста ближе к показателям молодых людей. Определены пути дальнейшего развития исследования путем разработки психологического тренинга, направленного на формирование у пожилых людей адекватного отношения к виртуальной монетарной активности.

Ключевые слова: деньги, денежные установки, монетарные отношения, отношение к деньгам, монетарная активность, виртуальная монетарная активность.

AGE FEATURES OF VIRTUAL MONETARY ACTIVITY OF AN PERSON

Zhikhareva Liliya Vladimirovna

Associate Professor of Psychology, Candidate of Psychological Sciences,
Head of the Department of Psychology,
Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov
E-mail: liliya_80@list.ru

Mustafaeva Emine Talyatovna

Master's student, Crimean Engineering and Pedagogical University
named after Fevzi Yakubov
E-mail: useinova-e1994@mail.ru

Andreev Alexander Sergeevich

Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology,
Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov
E-mail: alan321@yandex.ru

The article describes the results obtained during an empirical study of age-related characteristics of a person's virtual monetary activity. The structure of monetary activity includes such components as cognitive (monetary satisfaction), emotional (value attitude towards money) and behavioral (preference for real or virtual monetary activity). The hypothesis put forward that there are differences in the characteristics of virtual monetary activity at different stages of adulthood, in particular in the level of the value of money, the strength of monetary needs and the degree of their satisfaction, has been confirmed. The indicators are highest among young people, the lowest among older people, the indicators of middle-aged people are closer to those of young people. Ways for further development of the research have been identified by developing psychological training aimed at developing an adequate attitude towards virtual monetary activity in older people.

Keywords: money, monetary attitudes, monetary relations, attitude towards money, value of money, monetary activity, real monetary activity, virtual monetary activity.

Проблема исследования состоит в том, что с начала пандемии виртуальная монетарная активность у жителей нашей страны значительно возросла. На сегодняшний день недостаточно исследований, посвященных монетарной активности личности в виртуальном пространстве, большая часть исследований направлена на изучение денежного поведения, реализуемого в реальном мире. При этом необходимо отметить, что двадцать первый век – удивительное время в том смысле, что реальная жизнь постепенно и поступательно подменяется виртуальной [2]. По причине того, что новейшие цифровые экономические инструменты органично встраиваются в привычную жизнь, в том числе в простейшие процессы, которые ранее были возможны лишь в реальном мире, полагаем, что настоящая работа носит актуальный характер.

Цель статьи состоит в описании результатов, полученных при проведении эмпирического исследования возрастных особенностей виртуальной монетарной активности личности.

Изложение основного материала.

Монетарное поведение личности – психологический аспект ценностного и смыслового отношения субъекта к финансовым инструментам, проявляющееся в синтезе, который возникает в результате сознательных усилий субъекта финансовых отношений по отношению к этим финансам, а также его устремленности и готовности воплощать указанные действия в реальности [7].

В структуре монетарной активности присутствуют такие компоненты как когнитивный (что я знаю о деньгах), эмоциональный (как я отношусь к деньгам) и поведенческий (как я обычно поступаю). При этом монетарная активность личности может быть активной или пассивной, реализовываться в реальности либо в виртуальном пространстве, на что оказывают влияние различные факторы [1; 4; 5; 10].

Г.Э. Белицкая считает, что отношение к деньгам меняется на каждом этапе взрослости [3]. И.Е. Резвова отмечает, что с возрастом меняются установки по отношению к деньгам [8]. По мнению А.А. Капустина [6], М.Ю. Семенова [9] отношение к деньгам изменяется по мере развития личности, самоактуализации, личностной зрелости, поэтому в виртуальной монетарной активности важную роль играют возрастные особенности личности.

Была выдвинута гипотеза, что существуют различия в особенностях виртуальной монетарной активности на различных этапах взрослости, в частности по уровню ценности денег, силе монетарных потребностей и степени их удовлетворения. Для проверки гипотезы было проведено эмпирическое исследование.

Эмпирическое исследование осуществлялось в течение 2021-2023 годов на базе министерства транспорта Республики Крым. Всего в исследовании приняло участие 70 человек. Выборка респондентов была поделена на 3 группы в соответствии с возрастом: 1 группа (21-33) ранняя взрослость, 2 группа (33-45) средняя взрослость, 3 группа (45-62) поздняя взрослость.

В исследовании были использованы следующие методики:

1. Опросник для изучения отношения к деньгам, разработанный М.Ю. Семеновым;

2. Шкала денежной удовлетворенности;

3. Методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» Е.Б. Фанталовой;

4. Анкета, направленная на изучение виртуальной экономической активности.

Изучение отношения людей на разных этапах взрослости к деньгам с помощью опросника М.Ю. Семенова показало, что у респондентов 21-32 года выше всего такие показатели как позитивное отношение к деньгам и терапевтическая функция денег, это говорит о том, что в целом они стремятся к заработку, считают финансовое благополучие благом и позитивной жизненной целью, относятся к ним рационально, но не превращают деньги в самоцель, рассматривают их как, прежде всего, инструмент и средство для удовлетворения жизненных потребностей. Также часто используют деньги для того, чтобы порадовать себя, доставить себе удовольствие покупками, трата денег рассматривается как способ снятия стресса, негативного состояния.

У людей средней зрелости, с одной стороны, выражено позитивное и рациональное отношение к деньгам, с другой – также выражена тревожность и фиксация на деньгах, то есть, они стремятся к необоснованной экономии, боятся потерять деньги, боятся материальной нужды. Это можно объяснить тем, что детство многих выпало на 1990-е годы, годы экономического кризиса, и страх нужды имеет свои причины.

У пожилых людей выражена фиксация на деньгах, тревожность из-за денег и негативное отношение к деньгам, они часто необоснованно экономят, испытывают тревожность, когда тратят деньги, испытывают тревогу перед безденежьем, а также считают, что деньги – это не благо, считают, большой заработок не может быть честным, чувствуют вину, если у них достаточно денег. Это предположительно может быть связано с тем, что это поколение пережили период дефицита в СССР, а также финансовый кризис 1990 годов эти люди пережили в сознательном и зрелом возрасте, что наложило отпечаток на отношение к деньгам.

Сравнительный анализ изучения отношения к деньгам на разных этапах взрослости по опроснику М.Ю. Семенова представлен в таблице 1.

**Сравнительные результаты изучения отношения к деньгам
на разных этапах взрослости**

Шкала	ранняя взрослость	средняя взрослость	поздняя взрослость	p
Позитивное и рациональное отношение к деньгам	38,6	32,6	26,8	0,032
Фиксация на деньгах	22,7	31,5	39,7	0,034
Тревожность из-за денег	25,5	33,7	37,5	0,039
Негативные эмоции по отношению к деньгам	18,9	26,6	37,6	0,025
Терапевтическая функция денег	31,6	25,7	16,7	0,028

Были обнаружены значимые различия в показателях позитивного и рационального отношения к деньгам ($p=0,032$) у людей разных поколений, выше всего этот показатель у молодого поколения, ниже всего у старшего, у людей среднего возраста этот показатель промежуточный, это говорит о том, что наиболее позитивное и рациональное отношение к деньгам у современных молодых людей, и с возрастом этот показатель все более снижается.

Показатель фиксации на деньгах также значимо различается у разных поколений ($p=0,034$), выше всего тяга к экономии у старшего поколения, ниже всего у молодых людей, показатели людей среднего возраста ближе к показателям пожилых.

Тревожность из-за денег также выше всего у пожилых людей, ниже всего у молодых ($p=0,039$), показатели людей среднего возраста также ближе к показателям пожилых людей.

Негативные переживания из-за денег выше всего у пожилых ($p=0,025$), ниже всего у молодых, показатели людей среднего возраста более тяготеют к уровню выраженности показателя у молодого поколения.

Показатель терапевтической функции денег выше всего у молодого поколения ($p=0,025$), ниже всего у пожилых людей, это говорит о том, что чем старше испытуемые, тем реже они прибегают к тратам как средству успокоения, получения положительных эмоций.

Проведя диагностику жизненных ценностей по методике Е.Б. Фанталовой были получены следующие результаты. У молодых людей выше всего значимость таких ценностей как материально-обеспеченная жизнь, то есть, денег, далее уверенности в себе, две эти ценности оценены почти одинаково, далее наличие друзей, четвертый ранг – любовь и свобода, далее – красота и активная жизнь. Низкие оценки получили здоровье, познание, счастливая семейная жизнь, творчество.

У людей среднего возраста на первом месте стоит наличие друзей, далее – счастливая семейная жизнь, третий ранг – интересная работа, четвертый – уверенность в себе, пятый – деньги, далее – здоровье, далее – красота и любовь, активная жизнь. Низкие ранги заняли познание, свобода, творчество.

У пожилых выше всего значимость счастливой семейной жизни, далее – уверенности в себе, далее – наличие друзей, материальная обеспеченность, у всех остальных ценностей значимость низкая.

Таким образом, деньги входят в ранг значимых ценностей у молодых людей, у людей среднего и более пожилого возраста они занимают среднюю значимость.

Анализ статистических различий показателей оценки своего материального положения на разных этапах взрослости представлен в таблице 2.

Таблица 2

**Анализ статистических различий показателей
оценки своего материального положения**

Шкала	ранняя взрослость	средняя взрослость	поздняя взрослость	p
будущее	10,4	8,4	5,5	0,038
прошлое	6,6	6,5	6,8	0,132
настоящее	5,8	9,8	5,8	0,042
окружающие	7,4	9,9	9,5	0,051

Свое финансовое будущее молодые люди оценивают значительно выше всех остальных ($p=0,038$), а пожилые ниже всех остальных. Сейчас их материальное положение несколько хуже, чем в прошлом, и хуже, чем у окружающих. Это может быть связано с низким заработком молодых людей в целом.

Свое финансовое настоящее выше всех оценивают люди среднего возраста ($p=0,042$), а ниже всего – пожилые люди. Пожилые считают, что в будущем их положение ухудшится, положение сейчас и в прошлом оценивают примерно одинаково, но считают, что окружающие обеспеченнее их самих.

Результаты изучения уровня монетарной активности в виртуальном пространстве респондентов разных возрастных групп, принимающих участие в эмпирическом исследовании, представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 - Уровни виртуальной монетарной активности людей разного возраста

Получены достоверные различия в показателях виртуальной монетарной активности у людей разного возраста ($p=0,029$), выше всего показатель у молодых людей, ниже всего у пожилых. Показатель людей среднего возраста ближе к показателям молодых людей.

Среди молодых людей 50% имеют высокий уровень виртуальной активности, и 50% средний, людей с низким уровнем в выборке нет. Все молодые люди регулярно совершают интернет-покупки, пользуются электронными кошельками и интернет-банкингами, многие пробовали интернет-инвестиции, знают о криптовалюте и используют ее. В данной группе можно сказать преобладает наибольший процент респондентов с высокой виртуальной монетарной активностью.

Среди людей среднего возраста 25% людей активно используют финансовые возможности виртуального пространства, у 45% средний уровень активности, у 30%

низкий, эти люди не пользуются или пользуются редко мобильными банками, электронными кошельками, редко совершают покупки в интернете.

Среди пожилых людей у 25% средний уровень, у 75% низкий, большинство пожилых людей не пользуются современными финансово-цифровыми возможностями, их виртуальная монетарная активность снижена.

Далее был проведен анализ взаимосвязей виртуальной монетарной активности и экономических установок в каждой возрастной группе (табл. 3)

Таблица 3

Анализ взаимосвязей виртуальной монетарной активности и экономических установок в каждой возрастной группе

Шкала	Монетарная активность		
	Ранняя взрослость	Средняя взрослость	Поздняя взрослость
Позитивное и рациональное отношение к деньгам	0,45 при 0,01	0,48 при 0,01	0,39 при 0,05
Фиксация на деньгах	0,11	-0,53 при 0,01	-0,13
Тревожность из-за денег	-0,49 при 0,01	0,41 при 0,01	0,21
Негативные эмоции по отношению к деньгам	0,11	-0,51 при 0,01	-0,12
Терапевтическая функция денег	0,54 при 0,01	0,21	0,09
Значимость денег	0,43 при 0,01	-0,41 при 0,01	-0,10
Достижимость денег	-0,41 при 0,01	-0,41 при 0,01	-0,18
будущее	0,52 при 0,01	0,49 при 0,01	0,17
прошлое	0,16	-0,43 при 0,01	-0,11
настоящее	-0,49 при 0,01	-0,49 при 0,01	-0,09
окружающие	0,47 при 0,01	0,47 при 0,01	0,16

Для молодых людей виртуальная монетарная активность по большей части является естественной частью их жизни, они более активно проявляются в виртуальном пространстве, нежели в реальной жизни, использование мобильных банков, электронных кошельков, покупки в интернете им привычны.

Для зрелых людей монетарная активность – это способ заработать и сэкономить средства. Они предпочитают вести денежные отношения больше в реальном мире традиционными способами, однако и проявляют при необходимости виртуальную монетарную активность, особенно в тех случаях если уверены, что такие виртуальные операции для их денежного благополучия более выгодны и что не менее важно – безопасны.

У пожилых людей виртуальная монетарная активность и финансовые установки слабо интегрированы, получена лишь положительная связь между активностью и положительным отношением к деньгам, это связано с тем, что показатель монетарной активности в интернете у пожилых людей в принципе невысокий.

Таким образом, в виртуальной монетарной активности важную роль играют такие ее компоненты как когнитивный (монетарная удовлетворенность), эмоциональный (ценностное отношение к деньгам) и поведенческий (предпочтение

реальной или виртуальной монетарной активности). На каждом этапе взрослости эти показатели меняются. Выше всего показатели у молодых людей, ниже всего у пожилых, показатели людей среднего возраста ближе к показателям молодых людей.

Проведенное исследование не исчерпывает все аспекты проблемы виртуальной монетарной активности личности. Ее дальнейшее изучение мы видим в разработке психологического тренинга по коррекции виртуальной монетарной активности личности, направленного на формирование у пожилых людей адекватного отношения к виртуальной монетарной активности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова С.Б. Деньги как социальная ценность: поколенческий срез проблемы / С.Б. Абрамова // Социологические исследования. – 2000. – № 7. – С. 37-41.
2. Акчурин И.А. Виртуальные миры и человеческое познание. / И.А. Акчурин // Концепция виртуальных миров и научное познание – СПб., 2000. – С.9-29.
3. Белицкая Г.Э. Особенности отношения к деньгам: деньги как предмет личностного осмысления / Г.Э. Белицкая // Ежегодник Российского психологического общества. – СПб., 2003. – Т. 1. – С. 120-125
4. Гольшко А. Феномен социальных сетей / А. Гольшко // Радио. – 2011. – №1. – С. 5-7.
5. Гордиевич Т.И. Монетарное поведение населения / Т.И. Гордиевич, М.З. Гордиевич // Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности. – №1. – С.26-31
6. Капустин А. А. Отношение различных социальных групп к деньгам: На основе комплексного социально-психологического исследования: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / А.А. Капустин. – Ярославль, 2001. – 25 с.
7. Максименко А.А. Монетарные стратегии экономического поведения молодежи // Экономическая психология в России и Беларуси: Сб. науч. раб. / Под ред. А.Л. Журавлева, В.А. Поликарпова. – Минск: Экономпресс, 2007. – С. 156-181.
8. Резвова И.Е. Экономическая психология: установки по отношению к деньгам // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов 25-28 июня 2003 года: В 8 т. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. – Т. 5. – С. 99-103.
9. Семенов М.Ю. Особенности отношения к деньгам людей с разным уровнем личностной зрелости: дис. канд. психол. наук. – Ярославль, 2004.
10. Фейсханова Н.А. Разработка типологии монетарного поведения / Н.А. Фейсханова, О.В. Емельянов // Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности: Материалы всероссийской Интернет-конференции, декабрь 2004- январь 2005 гг. / Отв. Ред. М.Ю. Семенов. – Омск: изд-во ОмГМА, 2005. – С. 21-26

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ)

УДК: 159.99

DOI 10.58551/24136522_2023_10_6_23

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЦ С ПАТОЛОГИЕЙ ГОЛОСОВОГО АППАРАТА В КОНТЕКСТЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ И ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗА

Барабанов Родион Евгеньевич*Профессор РАЕ, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики образования Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ**E-mail: ksp_kpr_14@mail.ru*

Уже много десятилетий изучается влияние стрессового фактора на жизнедеятельность организма, имеющее непосредственное отношение к патогенезу голосового расстройства. При этом сложно отрицать, что сам факт поступления в вуз и необходимость проявить себя как успешный и главное – полноценный студент, влившись в общую группу нормативных студентов, является для человека с ОВЗ стрессом исключительного уровня. Так же, необходимо учитывать особенности самовосприятия студента с ОВЗ, в контексте образовательной и коммуникативной успешности/неуспешности, специфике его самосознания и самопредъявления. В этой связи эмоционально-личностные особенности лиц с патологией голосового аппарата выступают мощным психическим ресурсом и маркером развития интегрального (субъективного) компонента качества жизни в контексте процесса адаптации в образовательном пространстве вуза.

Ключевые слова: эмоционально личностные особенности, студенты с ограниченными возможностями здоровья/особыми образовательными потребностями, голосовая гортанно-трахеальная патология, стресс, психоэмоциональное напряжение.

EMOTIONAL AND PERSONAL CHARACTERISTICS OF INDIVIDUALS WITH PATHOLOGY OF THE VOCAL APPARATUS IN THE CONTEXT OF THE QUALITY OF LIFE AND THE PROCESS OF ADAPTATION TO THE EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY

Barabanov Rodion Evgenievich*Candidate of Psychological Sciences,**Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy**of Education at the Vygotsky Institute of Psychology**of the Russian State University, Professor of the Russian Academy of Sciences**E-mail: ksp_kpr_14@mail.ru*

For many decades, the influence of a stress factor on the vital functions of the body, which is directly related to the pathogenesis of voice disorder, has been studied. At the same time, it is difficult to deny that the very fact of entering a university and the need to prove oneself as a successful and, most importantly, a full-fledged student, joining the general group of normative students, is an exceptional level of stress for a person with disabilities. It is also necessary to take into account the peculiarities of self-perception of a student with disabilities, in the context of educational and communicative success/failure, the specifics of his self-awareness and self-presentation.

Keywords: *emotional and personal characteristics, students with disabilities/special educational needs, vocal laryngeal-tracheal pathology, stress, psycho-emotional tension.*

Процесс адаптации носит глубоко личностный характер, сам по себе сложен и многопланов, в силу того, что зависит от личностных характеристик конкретного студента с ОВЗ, его стрессоустойчивости, социального и жизненного опыта, в том числе опыта переживания психотравмирующих ситуаций, уровня социализированности и мотивированности не только на получение образования как такового, но и на коммуникацию с нормативным сообществом. В этой связи мы можем выделить ряд диспозиций относительно взаимосвязи голоса, эмоционально-личностных особенностей человека и процесса адаптации в образовательном пространстве учебного заведения.

Исследования влияния стресса на голосовую функцию проводились длительно целым рядом специалистов: фониатрами-оториноларингологами, дефектологами, психологами. Во всех этих исследованиях главенствующим оставался вопрос о первичности патопсихологических компонентов, как факторов риска. В целом ряде исследований психоэмоциональные особенности человека оказались более значимыми, чем такие классические факторы риска, как поражение ЦНС, продолжительное курение, ГЭРБ. [2].

Поскольку голосовая гортанно-трахеальная патология носит мультифакторную природу развития, имея психосоматический подтекст [9], то важная роль отводится изучению эмоций и эмоционального напряжения [11; 12; 21; 22].

Из накопленного клинического опыта большинства исследователей следует, что различные проявления голосового расстройства нередко возникают у людей в связи с перенапряжением высшей нервной деятельности [8]. Так, в отечественной и зарубежной литературе обращается внимание на наличие часто встречающихся у больных психических травм, психоэмоциональных напряжений, расстройств настроения, что в свою очередь предшествует возникновению расстройств нервно-мышечного (голосового) аппарата [2; 20]. При этом подчеркивается значение не только острых психотравм, но и длительной травматизации психики для развития голосовой патологии [2].

Многие исследователи отмечают, что многие профессиональные эмоциональные нагрузки также оказывают существенное влияние на возникновение голосового расстройства [5; 13].

Согласно проведенным исследованиям, развитию патологии голоса в 20-30% случаев предшествовала острая психическая травма, а в 40% случаев – длительное психоэмоциональное напряжение [15; 17; 18]. Скрининговое обследование, проведенное в Москве среди мужчин в возрасте 50-59 лет еще в 70-ых годах прошлого столетия, выявило отчетливую взаимосвязь между нарушением голоса и профессиональным эмоциональным напряжением.

Исследования, проведенные Л.Б. Рудиным [19], показали, что в ряду факторов риска возникновения голосового расстройства профессиональное психоэмоциональное напряжение занимает второе место и является более значимым

фактором, чем длительный период курения и неправильное голосообразование, уступая место лишь органическим предпосылкам.

Имеются данные о более широком распространении голосовых расстройств среди работников умственного труда, которые подвержены психоэмоциональному напряжению [2].

С конца 1960-х годов прошлого столетия ведутся интенсивные исследования, направленные на изучение роли психосоциальных и поведенческих факторов риска голосовых расстройств среди населения. Многие исследователи в этой области приходят к выводу, что наиболее значимыми причинами в развитии голосовой патологии являются психосоциальные, психологические и поведенческие факторы, которые играют определяющую роль еще до появления гипотонусного, гипертонусного или спастического расстройства в функционировании голосовых складок.

Таким образом, психологические исследования показали, что больным голосовой патологией присущи некоторые специфические личностные черты: определенные уровни тревожности, депрессии, нейротизма, нарушения сна, агрессивность, сдерживание внешних проявлений эмоций.

Как указывается в работе Б.В. Михайлова, проведенное им клинико-психологическое обследование больных с нарушением голоса, не выявило однородности личностных структур, т.к. «личность определяет только психологическое реагирование на ситуацию, влияя на соматические компоненты реакций опосредованно – через выраженность и тип развивающегося эмоционального напряжения». Степень и характер соматических компонентов реакций детерминированы исходными биологическими свойствами реагирующих систем (возрастными, конституционально-генетическими, половыми и др.), поэтому развитие голосовой патологии возможно при наличии нормальной личностной структуры. С другой стороны, нарушение личности и неблагоприятная жизненная ситуация, предполагает возможность развития голосового расстройства в сравнительно молодом возрасте при отсутствии таких важных патофизиологических факторов риска, как хронический или острый ларингит, новообразования гортани и рубцовый стеноз [Барабанов, Р.Е. Особенности эмоционально-личностной сферы у лиц с нарушением голоса [2; 16].

В работе К.К. Яхина и др. [23] выделяются два психологических фактора, которые могут влиять на способность пациентов с голосовой патологией адекватно воспринимать собственное состояние:

Во-первых, это феномен отрицания, который является способом психологической защиты от угрожающей ситуации, уменьшающей чувство страха. Что позволяет легче адаптироваться к сложившейся ситуации с заболеванием. В целом, отрицание положительно влияет на процесс выздоровления, но может приводить к игнорированию своего заболевания.

Во-вторых, на выраженность симптомов заболевания существенное влияние оказывает когнитивный анализ, т.е. оценка пациентом возникших ощущений и их значимости для его здоровья. Двусмысленные, неопределенные ощущения, не совпадающие с их взглядами на причинно-следственные взаимосвязи в организме и состоянии собственного здоровья, обычно игнорируются.

Особой группой психоэмоциональных последствий переживания адаптивного стресса являются психосоматические расстройства при заболеваниях голосовой системы.

Голосовой аппарат – наиболее чувствительный прибор, своего рода сейсмограф, отражающий через подкорку, вегетативную нервную систему наши чувствования и переживания. Уже несколько десятков лет ученые признают, что травматизация и эмоциональное перенапряжение сферы высшей нервной деятельности – одна из главных причин заболеваний голосового аппарата. Согласно ряду научных исследований, у большинства пациентов с функциональными нарушениями голоса

диагностируется вегетативная дисфункция, способная стать причиной функциональной недостаточности диэнцефальной области мозга, тесно связанной с гортанными нервами и определяющей функционирование голосовых складок [1; 2]. С другой стороны, неустойчивость вегетативного баланса часто является основной причиной различных патологий голосового аппарата. Кроме того, все чаще наблюдается переход функциональных изменений голоса в органические образования – узелки, полипы голосовых складок, хронический ларингит и т.п. [2; 4; 6; 7].

Необходимо также отметить, что при голосовых расстройствах как органического, так и функционального генеза ряд исследователей признает важную роль методов коррекции вегетативной дисфункции. Так, в процессе изучения особенностей вегетативной дисфункции с помощью использования метода спектральных исследований вариабельности ритма сердца (ВСР), нейрофизиологами было выявлено так называемое энергодефицитное состояние пациентов, отличительной особенностью которого является снижение эффективности традиционного лечения и частые рецидивы на фоне повышенного эмоционального фона, что требует новых методов лечения и реабилитации [7].

Характер жизни современного человека способствуют усилению влияния стрессогенного воздействия на благополучие человека в целом. Под непрерывным влиянием различного стресса значительно понижается уровень работоспособности, ухудшается физическое состояние, повышается вероятность принятия неправильных решений, повышается риск создания конфликтных ситуаций. Умение противостоять стрессу, можно считать ключевым условием как физического, так и психического здоровья. Это умение влияет и на общий уровень жизнедеятельности человека, и на его способность принимать адекватные решения в условиях лимита времени, а на общий показатель качества жизни. Н.А. Дайхес, например, пишет, что при исследовании ВНС у лиц с голосовой патологией, примерно у 55% респондентов было выявлено выраженное ослабление активности симпатического центра, у 16% уменьшение вазомоторного центра. При этом умеренное доминирование симпатической нервной системы смогли продемонстрировать 11% пациентов с голосовой патологией. В то же время анализ кардиоинтервалометрии выявил наличие у 77% пациентов вегетативной дисфункции, у 25% - вегетативной дистонии. Полученные результаты показывали повышенную эмоциональную возбудимость, уровень тревожности у данного контингента больных, что весьма отрицательно сказывалось на функционировании компенсаторно-приспособительных регуляторных механизмов [3; 7; 10].

Важно принимать во внимание и то, что при наличии дисфункции ВНС более устойчивые функциональные нарушения голоса и органические заболевания обнаруживаются преимущественно у пациентов, являющихся профессионалами голоса, что является причиной ухудшения качества их профессиональной деятельности. В связи с этим актуальным является поиск новых способов коррекции психоэмоционального напряжения, а также индивидуальной антистрессорной профилактики [4; 14].

Наряду с длительными депрессивными психотравмирующими переживаниями и продолжительными стрессовыми ситуациями различного характера, эмоциональными перегрузками, важнейшими причинами возникновения голосовых расстройств часто служат достаточно известные факторы, обычно связанные с интенсивной нагрузкой голосового аппарата: длительные периоды говорения и психоэмоциональные перегрузки, злоупотребление алкоголем и курением, чрезмерное употребление крепкого кофе, нарушение сна и некоторые другие факторы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барабанов, Р.Е. Применение релаксационного биоуправления в лечении и реабилитации пациентов с заболеванием голосового аппарата [Электронный

- ресурс] / Р.Е. Барабанов, Е.Б. Фанталова // Клиническая и специальная психология. 2017. Том 6. № 3. С. 23-46. doi: 10.17759/psyclin.2017060302]
2. Барабанов, Р.Е. Особенности эмоционально-личностной сферы у лиц с нарушением голоса [Электронный ресурс] / Р.Е. Барабанов, Е.Б. Фанталова // Клиническая и специальная психология. 2016. Том 5. № 4. С. 39-49. DOI: 10.17759/psyclin.2016050403
 3. Вишнякова, Ю. А. Инклюзивное искусство : учебное пособие для вузов / Ю. А. Вишнякова. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 138 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-13762-0. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/519762> (дата обращения: 14.10.2023).
 4. Гаркави, Л.Х. Адаптационные реакции и резистентность организма / Л.Х. Гаркави, Е.В. Квакина, М.А. Уколова. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 1977. – 240 с.
 5. Гиппенрейтер, Ю.Б. Фаликман, М.В. Психология мотивации и эмоций / Хрестоматия под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. - М.: АСТЮ Астрель Москва, 2009. – 704
 6. Гончарук, Л.Е. Клиника и диагностика стойких функциональных расстройств голоса: автореф. дис.канд. мед. наук / Л.Е. Гончарук. - М., 1985. - 20 с.
 7. Дайхес, Н.А. Экстракорпоральная иммунотерапия в лор-онкологии: автореф. дис. д-ра мед. наук. – М., 1992. – 39 с.
 8. Дмитренко, К.Ю. и др. Психические расстройства при гипо-и гипертиреозе: история проблемы и некоторые гипотезы потенциальных психосоматических исследований //ПСИХИАТРИЯ. – 2023. – Т. 21. – №. 3. – С. 64-78.
 9. Елисеев, Ю.Ю. Психосоматические заболевания / Ю. Ю. Елисеев. - М.: Эксмо, 2003. – 189 с.
 10. Золотарева, И.В., Денисова, В.Д., Косарева, К.С. Профилактика дисфонии в современной логопедической практике //Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право. – 2023. – С. 493-497.
 11. Изард, К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. - Спб.: Питер, 2012. – 243 с.
 12. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. - СПб: Питер, 2001. – 323 с.
 13. Малкина-Пых, И.Г. Психосоматика. /И.Г. Малкина-Пых. - КноРус, 2023. - 422с.
 14. Михайлов, Б.В. Психотерапия в общесоматической медицине: Клиническое руководство / Под общ. ред. Б.В. Михайлова / Б.В. Михайлов, А.И. Сердюк, В.А. Федосеев. – Харьков: Прапор, 2002. – 205 с.
 15. Махаматаминова, Ш.А. Системные Заболевания Голоса. Диагностика И Лечения //Central Asian Journal of Medical and Natural Science. – 2023. – Т. 4. – №. 5. – С. 190-194.
 16. Михайлов, Б.В. Психотерапия в общесоматической медицине: Клиническое руководство / Под общ. ред. Б.В. Михайлова / Б.В. Михайлов, А.И. Сердюк, В.А. Федосеев. – Харьков: Прапор, 2002. – 205 с.
 17. Орлова, О.С. Нарушения голоса: учеб. пособие / О.С. Орлова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 220 с.
 18. Ошевский, Д.С., Солохина, Т.А. Эволюция подходов к пониманию функционального диагноза в психиатрии: от теоретической концептуализации до практического использования //ПСИХИАТРИЯ. – 2023. – Т. 21. – №. 4. – С. 103-119.
 19. Рудин, Л.Б. Генеалогический метод исследования в фониатрической практике / Л.Б. Рудин // Актуальные вопросы фониатрии и реконструктивной хирургии гортани: Материалы науч.-практ. конф. Москва // Российская Оториноларингология. 2002. №1. С. 55-56.

20. Самолюбовер, Э.Г. Психоневрологические особенности функциональных нарушений голоса / Э.Г. Самолюбовер // Мат. междунар. симпозиума 27-29 мая 1997 «Вопросы практической фониатрии». М., 1997. - С.133-134.
21. Чумаков, М. В. Эмоционально-волевая сфера личности : учебное пособие для вузов / М. В. Чумаков. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 106 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-13994-5. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/519820> (дата обращения: 16.10.2023).
22. Юлдашева, М., Асророва, Д. Изучение эмоционального благополучия / М. Юлдашева, Д. Асророва // *Plm-fan va ta'lim*. – 2023. – Т. 1. – №. 4.
23. Яхин, К.К. Пограничные психические расстройства у больных с дисфониями (психосоматические соотношения) / К.К. Яхин, Л.К. Галиуллина // *Consilium medicum*. 2007. Т.237. №2. С. 98 – 112.

УДК 159.9

DOI 10.58551/24136522_2023_10_6_29

ФИЛОГЕНЕТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОВЕДЕНИЯ ПРИВЯЗАННОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В НОРМЕ И ПРИ ПСИХИЧЕСКОЙ ПАТОЛОГИИ

Гончаренко Елена Вячеславовна

Медицинский психолог,

Областная детская клиническая больница им. Н.Н. Силищевой

E-mail: lanovaya.s@mail.ru

Тайсаева Светлана Борисовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова

E-mail: taisaeva@mail.ru

Аргун София Нодаровна

Младший научный сотрудник лабораторией физиологии и патологии ВНД,

Институт экспериментальной патологии и терапии Академии наук Абхазии

E-mail: argun_sofiya@mail.ru

Мурзова Ольга Анатольевна

Кандидат медицинских наук, доцент кафедры госпитальной педиатрии
с курсом последипломного образования,

Астраханский государственный медицинский университет

E-mail: olgamurzova@mail.ru

Этологический подход в клинической психологии позволяет лучше понимать специалистам инстинктивные, эволюционные и ретроспективные механизмы психического регресса в поведении пациентов с психическими нарушениями. «Понимающая» психопатология помогает понять механизмы, причины и эволюционное значение, приспособительные и адаптивные возможности поведения. Ребенок в своем онтогенезе проходит стадию млекопитающих, затем приматов, при взрослении иллюстрирует весь антропогенез *homo sapiens*. Реконструкция паттернов привязанности детеныша обезьяны к матери отображается в онтогенезе дитя человеческого. В невербальной продукции дошкольники продуцируют филогенетические автоматизмы груминга, транса, цепляния, тактильного контакта приматов. В исследовании принимало 60 детей дошкольного возраста с нормой развития и психическим дизонтогенезом. Сравнительный анализ респондентов показал, что невербальная продукция на отрицательный стимул (отлучение от матери) у пациентов с расстройством аутистического спектра иллюстрировалась в приматологических моделях поведения привязанности. Дети с задержкой психического развития демонстрировали и приматологические паттерны и жесты. Дети с нормой психического развития чаще в невербальном поведении продуцировали жестикуляцию. Предложенный анализ может быть интересен специалистам в области психического здоровья: медицинским психологам, педагогам, врачам.

Ключевые слова: дети, приматы, этология, филогенез, пантомимика, психический регресс.

PHYLOGENETIC AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF ATTACHMENT BEHAVIOR IN PRESCHOOL CHILDREN IN NORMAL AND MENTAL PATHOLOGY

Goncharenko Elena Vyacheslavovna

Medical psychologist,

Regional Children's Clinical Hospital named after. N.N. Silishchevoy

E-mail: lanovaya.s@mail.ru

Taisaeva Svetlana Borisovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Psychology Department
of Russian Economic University named after. G.V. Plekhanov

E-mail: taisaeva@mail.ru

Argun Sofia Nodarovna

Junior Researcher, Laboratory of Physiology and Pathology

Institute of Experimental Pathology and Therapy of the Academy Abkhazia Sciences

E-mail: argun_sofiya@mail.ru

Murzova Olga Anatolyevna

Candidate of Medical Sciences, Associate Professor of the Hospital Pediatrics
with a course of postgraduate education Department,

Astrakhan State Medical University

E-mail: olgamurzova@mail.ru

The ethological approach in clinical psychology allows specialists to better understand the instinctive, evolutionary and retrospective mechanisms of mental regression in the behavior of patients with mental disorders. "Understanding" psychopathology helps to understand the mechanisms, causes and evolutionary significance, adaptive and adaptive capabilities of behavior. The child in his ontogenesis goes through the stage of mammals, then primates, when growing up illustrates the entire anthropogenesis of homo sapiens. The reconstruction of the patterns of attachment of the baby monkey to the mother is displayed in the ontogenesis of the human child. In nonverbal production, preschoolers produce phylogenetic automatisms of grooming, trance, clinging, tactile contact of primates. The study involved 60 preschool children with normal development and mental dysontogenesis. A comparative analysis of respondents showed that nonverbal response to a negative stimulus (weaning) in patients with autism spectrum disorder was illustrated in primatological models of attachment behavior. Children with mental retardation demonstrated both primatological patterns and gestures. Children with normal mental development were more likely to produce gestures in nonverbal behavior. The proposed analysis may be of interest to specialists in the field of mental health: medical psychologists, teachers, doctors.

Keywords: children, primates, ethology, phylogeny, pantomimics, mental regression.

Реконструкция поведения детеныша обезьяны отображается в психическом развитии дитя человеческого [10]. Ребенок в своем онтогенезе проходит стадию млекопитающих, затем приматов, при взрослении иллюстрирует весь антропогенез homo sapiens [9]. Особый интерес в зоопсихологии и сравнительной психологии представляют детско-родительские отношения высших животных. По нашему мнению, груминг, трансовые движения, цепляние, тактильный контакт, которые обнаруживаются в поведении привязанности между самкой и детенышем примата, обнаруживаются в пантомимической продукции homo sapiens. Приматологические модели поведения системы «самка-детеныш» бессознательно продуцируются в

поведении детей дошкольного возраста. При взрослении паттерны маскируются в жесты, переадресовываются на собственное тело и в стрессовом состоянии высвобождаются в кинесике тела. Наши исследования показали, что жесты-адапторы, жесты манипуляторы, жесты самоочищения, транс-жесты базируются на груминге, тактильном контакте, транс- и рефлексе цепляния приматов [2]. При психической патологии, в глубоком психическом регрессе наблюдаются «грубые» формы кинесики, пациенты бессознательно, часто не по существу, транслируют допредковые телесные архаизмы [11].

Паттерны привязанности приматов были выделены научными сотрудниками Лаборатории физиологии и патологии высшей нервной деятельности в Сухумском питомнике. Поведение, которые обезьяны демонстрировали после рождения, универсально для всех детенышей, и было дифференцировано у 60 макак, павианов и мартышек. У высших млекопитающих детство и контакт с матерью длительный и значимый период для развития и созревания потомства, в котором отрабатываются и запускаются различные формы социального, инстинктивного и организованного поведения [4]. Заботой матери осуществляется приспособление и адаптация новорожденного потомства [1]. Тесная эмоциональная и физическая связь поддерживается гормоном окситоцином, который обеспечивает «связку» родителя и детеныша [7]. Потребность друг в друге так же велика, как и питание, и удовлетворение базовых инстинктов [6]. Дефицит и сепарация от матери является угрозой жизни и нарушением социальности [16]. При взрослении обезьяны демонстрировали невербальную продукцию диады «мать и дитя» сородичам и членам семьи (стаи). Паттерны встраивались в групповое аффилиативное поведение, и являлись выражением симпатии к другой особи. В состоянии стресса идентичные телесные сигналы переадресовывались приматами на собственное тело. В изоляции у них увеличивалось количество очищений, цепляний, стереотипных монотонных движений телом и прикосновений к себе.

Приматологические паттерны привязанности.

Груминг. Обыскивание шерсти, и поедание соленой чешуи кожи являются не только гигиенической процедурой, но формой сложной коммуникации и заботливого поведения самки и детеныша. Очищение от грязи и паразитов удовлетворяет потребность в уходе, вознаграждении, защите, утешении, симпатии, дружелюбии и является способом снятия эмоционального напряжения [6]. Взрослые обезьяны за грумингом проводят большое количество времени, при этом они испытывают удовольствие от него [13]. Приматы в очищении сородича выражают эмоции и родственные чувства. У родственных особей он является проявлением формой укрепления отношений и доверия друг к другу [6].

Цепляние. Паттерн базируется на рефлексе цепляния у детенышей обезьян за шерсть матери, и относится к группе рефлексов самосохранения [12]. Новорожденный крепко держится за самку с самого рождения. В дневное и ночное время он передними и задними конечностями удерживается на ней, она всячески помогает ему в этом [1]. После рождения, грудь и шерсть матери являются самым безопасным и комфортным местом для малыша. При взрослении физический контакт снижается, но при любой угрозе внешнего мира детеныш сокращает расстояние, подбегает и крепко держится руками за ее волосяной покров.

Транс. По мнению нашего авторского коллектива, трансное психическое состояние связано с младенческим опытом приматов [3]. Вентро-вентральное положение тела под животом у самки, является самым безопасным и теплым местом после рождения. Движение тела матери вызывают методичные покачивания тела «вперед - назад», это вызывает измененное состояние (ИС), дремоту и является первым трансом новорожденных обезьян. Состояние изменённого сознания (транс) обнаруживается у взрослых обезьян и подростков. Они производят синхронные и монотонные движения телом, головой и конечностями, совершают вращающие

движения вокруг собственной оси, при этом у них обнаруживаются визуальные признаки измененного состояния сознания (ИСС) [15].

Тактильный контакт. При любой опасности или угрозе из окружающего мира самка прижимает к себе детёныша, он обхватывает ее руками. Прикосновения, поцелуи и поглаживания наблюдаются у приматов и антропоидов [5]. Тактильный и физический контакт обладает успокаивающим действием и характерен близким и социальным отношениям гоминид и низших приматов. Ласка в виде объятий и прикосновений друг к другу являются пантомимическим выражением привязанности и симпатии друг к другу.

Цель исследования: сравнительный анализ паттернов привязанности в невербальном поведении у детей с задержкой психического развития (ЗПР), детей с расстройством аутистического спектра (РАС) и детей без нарушений психического и речевого развития (Норма).

Материалы и методы исследования. В исследованиях были использованы метод наблюдения за невербальным поведением 20 пациентов в возрасте 5-6 лет с ЗПР, 20 пациентов в возрасте 5-6 лет с РАС и 20 пациентов в возрасте 5-6 лет с нормой психического развития. Исследование проводилось в психоневрологическом отделении и отделениях соматического профиля в ГБУЗ АО «Областная детская клиническая больница им. Н.Н. Силищевой» г. Астрахань.

Результаты исследования. Осуществлялось наблюдение за поведением 60 пациентов во время отсутствия родителей. Во время клинической беседы, по договоренности и условному знаку специалиста, законный представитель отлучался из кабинета на 40-60 секунд. За фиксированный период времени дети демонстрировали либо одну, либо несколько невербальных реакций на отсутствие родителя.

Данные по исследованию паттернов привязанности приводятся в таблице 1.

Таблица 1

Паттерны привязанности у детей дошкольного возраста

Респонденты	Груминг	Цепляние	Транс	Тактильный контакт
ЗПР	Регресс-25%	Регресс-40%	Регресс-70%	Жесты-60%
РАС	Регресс-35%	Регресс-65%	Регресс-60%	Регресс-35%
Норма	Регрес-10%, жесты-25%	Жесты-45%	Жесты-35%	Жесты-55%

Груминг. У детей с ЗПР индивидуальная очистительная пантомимика наблюдалась в аллогруминге. Они ковыряли в носу, поедали муконазальный секрет, грызли ногти. Жесты самоочищения были единичными и демонстрировались в отряхивание себя, отряхивании «невидимой пыли» с одежды. Большая часть детей демонстрировала груминговое поведение по отношению к специалисту или игрушкам. Совершали скребущие движения руками по одежде врача или обдирали неодушевленные предметы. Всего видов регрессивного грумингового поведения выявлено в 25% случаев. Аллогруминг являлся основной формой поведения пациентов с РАС и был обнаружен в 35 % случаях. Они совершали обшаривающие движения транквилизирующих участков тела (рук и плеч), гомологичные обшариваниям приматов. Дети с нормой развития демонстрировали груминговые движения в 10 % случаях, в 25% случаях демонстрировали жесты самоочищения.

Цепляние. Приматологическая форма рефлекса цепляния была выявлена у 65 % пациентов с нарушением аутистического спектра. Они интенсивно хватались за собственную одежду и волосы руками при отлучении от матери. Хаотическое теребление одежды и переадресованное цепляние на специалиста отмечались у 40 % пациентов с ЗПР. Оформленные жесты-манипуляторы выявлены у 45 % пациентов с

нормой развития. Они совершали манипулирующие движения руками с игрушками, с воротом и краем одежды, с нательными украшениями.

Транс. Трансовую кинесику активно продуцировали 70 % детей с аутизмом. Они выполняли монотонные моторные акты (круговые движения) вокруг собственной оси и интенсивные раскачивания по типу «китайского болванчика». Дети с ЗПР демонстрировали дифференцированные движения двумя ногами на стуле и «маятниковые» покачивания телом в 60 % случаях. Дети с нормой развития иллюстрировали транс-жесты на отрицательный стимул и покачивали ногой в 35 % случаях.

Тактильный контакт. Пациенты с ЗПР активно демонстрировали жесты-адапторы (прикосновения, поглаживания) себя. Некоторые респонденты переадресовывали кинесику на специалиста, если он ему нравился. Это сопровождалось мимическим выражением эмоции радости по FACS, иногда поцелуями в знак симпатии. Всего выявлено паттернов тактильной привязанности в 60% случаях. Дети с нормой в развитии вели себя более сдержанно в проявлении эмоций. Продуцировали оформленные жесты-адапторы в 55% случаях. У пациентов с РАС в 35 % случаях отмечалась хоботковая улыбка, хаотическое прикосновение к себе и захват руками собственного тела. Мимическая активность была в нейтральном выражении или демонстрировалась flash-улыбка.

Выводы. Сравнительный анализ трех групп респондентов показал, что невербальная продукция на отрицательный стимул (отлучение матери) у пациентов с задержкой психического развития, аутистическими нарушениями и нормой различается в своих проявлениях по динамичности, активности, амплитуде и форме движений. Приматологические модели поведения были более активные по моторной продукции, и сопровождалась аффективным выражением эмоций. Жесты иллюстрировали маскированные приматологические паттерны, по исполнению были более сдержаны и совершались в границах своего тела. Вся невербальной продукция привязанности диады «мать и дитя» переадресовывалась на себя, редко на другое лицо и возникала в тревожном состоянии. Проведенные наблюдения за невербальным поведением пациентов указывают на гомологичные формы поведения привязанности у детей и приматов. Переадресованные движения на собственное тело или специалиста базировались на филогенетических автоматизмах груминга, цепляния, транса и тактильного контакта.

В психологии оценка и диагностика психологического развития ребенка может опираться на этологический подход в клинической психологии. «Понимающая» психопатология помогает понять механизмы, причины и эволюционное значение, приспособительные и адаптивные возможности поведения [14].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боулби Дж. Привязанность / Дж. Боулби. – М.: Гардарики, 2003, – 287 с.
2. Гончаренко Е.В., Аргун С.Н., Миквабия З.Я., Тайсаева С.Б., Джокуа А.А., Полякова Е.В. Филогенетический подход в изучении жестов-манипуляторов в безынструментальной детекции лжи / В. Гончаренко, С.Н. Аргун, З.Я. Миквабия, С.Б. Тайсаева, А.А. Джокуа, Е.В. Полякова // Казанский педагогический журнал. – 2023. – № 2 (157). – С. 228-234. <https://doi.org/10.51379/KPJ.2023.159.2.030>
3. Гончаренко Е.В., Аргун С.Н. / Е.В. Гончаренко, С.Н. Аргун, З.Я. Миквабия, С.Б. Тайсаева, О.А. Мурзова, А.А. Джокуа. Исследование филогенетических и онтогенетических аспектов трансовой пантомимической продукции // Казанский педагогический журнал. – 2023. – № 3(158). – С. 210-215. DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.030056-x.
4. Дарвин Ч. Происхождение видов / Ч. Дарвин. – М.: АСТ, 2022. – 672 с.
5. Де Валь Ф. Политика у шимпанзе. Власть и секс приматов / Ф. Де Валь. – М.: Высшая школа экономики, 2022. – 272 с.

6. Дерягина М.А., Бутовская М.Л. Этология приматов / М.А. Дерягина, М.Л. Бутовская. – М.: Изд-во МГУ, 2002. – 192 с.
7. Дробышевский С. Достающее звено. Книга вторая: люди / С. Дробышевский. – М.: Аст: CORPUS, 2023. – 592 с.
8. Дубынин В. А. Мозг и его потребности: от питания до признания / В.А. Дубынин. – М.: Альпина нон-фикшн, 2022. – 572 с.
9. Крэйн У. Теории развития. Секреты формирования личности. / У. Крейн. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с.
10. Ладыгина-Котс Н.Н. Дитя шимпанзе и дитя человека / Н.Н. Ладыгина-Котс. – М.: Государственный дарвинский музей, 1935. – 596 с.
11. Самохвалов В.П. Эволюционная психиатрия (история души и эволюция безумия). / В.П. Самохвалов. – Симферополь: ИМИС-НПФ «Движение», 1993. – 286 с.
12. Тих Н.А. Ранний онтогенез поведения приматов: сравнительно-психологическое исследование / Н.А. Тих. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1966. – 192 с.
13. Фридман Э. Моя энциклопедия приматов / Э. Фридман. – М.: Бослен, 2009. – 352 с.
14. Шевченко Ю.С., Горюнова А.В., Бугрий С.В. Эволюционный патоморфоз психического онтогенеза. Часть I (Эссе) / Ю.С. Шевченко, А.В. Горюнова, С.В. Бугрий / Ю.С. Шевченко, А.В. Горюнова, С.В. Бугрий // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2018. – № 18(4). – С. 110-131.
15. Lameira A.R., Perlman M. Great apes reach momentary altered mental states by spinning // *Primates*. - 2023. - № 64. - Pp. 319–323. <https://doi.org/10.1007/s10329-023-01056-x>
16. Harry F. Harlow Love in Infant Monkeys // *American psychologist*. 1959. № 13 (12). – Pp. 673-685. <https://doi.org/10.1037/h0047884>

УДК 159

DOI 10.58551/24136522_2023_10_6_35

ОБЗОР ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ИЗУЧЕНИИ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССОВОГО РАССТРОЙСТВА

Пятибратова Инна Викторовна

Кандидат психологических наук, доцент МГТУ им. Н.Э. Баумана,
ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет
имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)»

E-mail: pjatibratovi@mail.ru

Крылов Сергей Юрьевич

Старший преподаватель МГТУ им. Н.Э. Баумана,
ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет
имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)»

Якушева Оксана Владимировна

Старший преподаватель МГТУ им. Н.Э. Баумана,
ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет
имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)»

Последние десятилетия принесли значительные результаты в развитии концепций и классификаций посттравматического стрессового расстройства. В результате исследований отечественными и зарубежными учеными, было получено достаточное количество данных относительно различных посттравматических состояний и способов психологического сопровождения для жертв травматических ситуаций.

Авторы статьи основное внимание уделяют обзору теоретико-методологических подходов к изучению посттравматического стресса. В научной работе рассматривается история развития взглядов на понятие посттравматического стрессового расстройства (далее-ПТСР) в отечественной и зарубежной психологии. Проанализированы существующие теоретические модели возникновения и протекания посттравматического стрессового расстройства: психодинамическая, когнитивная, психофизиологическая, психосоциальная, а также рассмотрены концепции: двухфакторная теория, теория патологических ассоциативных эмоциональных сетей, общепсихологическая и личностно-ориентированная модель ПТСР.

Проведенный теоретико-методологический обзор существующих подходов к изучению посттравматического стресса позволил сделать вывод о необходимости дальнейшей популяризации и обобщении имеющегося опыта организации и оказания психологической помощи пострадавшим. Работа с синдромом ПТСР требует «ювелирного» подхода к каждому пациенту, учета его особенностей, потребностей и ресурсов. Результаты анализа, преломленные через призму современных психологических технологий, могут способствовать оптимизации работы по сохранению и восстановлению психического и физического здоровья людей, переживших посттравматическое стрессовое расстройство.

Ключевые слова: адаптация, здоровье, военнослужащие, военный невроз, посттравматическое стрессовое расстройство, психические расстройства, теоретическая модель, стресс, травма, стрессогенная ситуация.

REVIEW OF THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES IN THE STUDY OF POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER

Pyatibratova Inna Viktorovna

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
of Bauman Moscow State Technical University,
Bauman Moscow State Technical University (National Research University)
E-mail: pjatribratovi@mail.ru*

Krylov Sergey Yurievich

*Senior Lecturer at Bauman Moscow State Technical University,
Bauman Moscow State Technical University (National Research University)*

Yakusheva Oksana Vladimirovna

*Senior Lecturer at Bauman Moscow State Technical University,
Bauman Moscow State Technical University (National Research University)*

The scientific past decades have brought significant results in the development of concepts and classifications of post-traumatic stress disorder. As a result of research by domestic and foreign scientists, a sufficient amount of data has been obtained regarding various post-traumatic conditions and methods of psychological support for victims of traumatic situations.

The authors of the article focus on the review of theoretical and methodological approaches to the study of post-traumatic stress. The scientific work examines the history of the development of views on the concept of post-traumatic stress disorder (hereinafter-PTSD) in domestic and foreign psychology. The existing theoretical models of the occurrence and course of post-traumatic stress disorder are analyzed: psychodynamic, cognitive, psychophysiological, psychosocial, and also the concepts are considered: two-factor theory, theory of pathological associative emotional networks, general psychological and personality-oriented model of PTSD.

The theoretical and methodological review of existing approaches to the study of post-traumatic stress allowed us to conclude that it is necessary to further popularize and generalize the existing experience of organizing and providing psychological assistance to victims. Working with PTSD syndrome requires a "jewelry" approach to each patient, taking into account his characteristics, needs and resources. The results of the analysis, refracted through the prism of modern psychological technologies, can contribute to optimizing the work on preserving and restoring the mental and physical health of people who have experienced post-traumatic stress disorder.

Keywords: adaptation, health, military personnel, military neurosis, post-traumatic stress disorder, mental disorders, theoretical model, stress, trauma, stressful situation.

Человек практически постоянно находится в стрессогенных ситуациях, которые могут приводить к психическим травмам. Военные конфликты, стихийные бедствия, террористические акты, нестабильность внутри стран – это все служит предпосылками для развития посттравматического стрессового расстройства. Интенсивность стрессовой ситуации может достигать столь высоких масштабов, что предыдущие эмоциональные состояния и индивидуальные склонности становятся второстепенными факторами. Основным при протекании посттравматического стрессового расстройства (далее-ПТСР) является то, что экстремальные события переходят черту обычных эмоциональных переживаний и вызывают беспомощность, ужас, страх, который может преследовать всю жизнь. Любые экстремальные ситуации,

природные катастрофы, вооруженные конфликты не проходят бесследно и последствия могут проявляться в условиях обычной мирной жизни, что приводит к трудностям в социальной адаптации, в сохранении трудоспособности и психического здоровья. Проявиться признаки ПТСР могут не сразу, а по прошествии времени после окончания события [6]. Изучение посттравматического стрессового расстройства является актуальной проблемой, как в клиническом, так и в социальном аспектах. Сохранение и укрепление психического и физического здоровья человека на сегодняшний день – одна из актуальных проблем психологии и медицины. События последних десятилетий дали существенный толчок в развитии концепций ПТСР и его систематизации. Отечественными и зарубежными психологами, физиологами, психиатрами проведено большое количество исследований, касающихся различных посттравматических состояний и способов их реабилитации и сопровождения.

Целью нашего исследования является обзор теоретико-методологических подходов в изучении посттравматического стрессового расстройства для организации эффективной помощи и психологического сопровождения пострадавших.

Основная часть.

Некоторые сведения о признаках посттравматического стрессового расстройства можно встретить еще в трудах ученых Древней Греции, таких как Геродот и Лукреций. Они выделяли характерные симптомы психологической патологии у солдат: раздражительность, тревожность, наплывы неприятных воспоминаний. Симптомы ПСТР также были отмечены во времена различных крестовых походов, где описывалось, как люди ведут себя непредсказуемо, отходят от привычного поведения и взаимодействия с окружающим миром и социумом.

До включения этого нозологического состояния в классификаторы болезней, оно рассматривалось как расстройство психики, возникающее в результате психических травм. Это состояние описывалось как схожее с различными психопатологическими синдромами, однако всегда выделялась его особенность – обратимость, то есть возможность полного излечения [1].

Английский хирург Д.Е. Эриксон в 1867 году предложил первое систематизированное описание симптомов, которые возникают под влиянием психических травм и похожи на современные состояния посттравматического стресса. Работа под названием "Железнодорожная и другие травмы нервной системы" стала отправной точкой для изучения этих состояний. К таким симптомам он отнес расстройства внимания и памяти, тяжелые сны с переживаниями травмирующей ситуации, душевный дискомфорт. В 1889 году Х. Опенгеймом было введено новое понятие – "травматический невроз". Автор уделял особое внимание психологическому и эмоциональному аспекту, связанному с психическими травмами, полученными в боевых условиях. Это понятие помогло лучше разработать приемы психотерапии и эффективные методы лечения таких травм [6].

Важные исследования стали появляться с началом Первой Мировой войны, когда увеличилось количество военнослужащих, столкнувшихся с различными физическими и психологическими проблемами. У них наблюдались трудности со сном, необъяснимый тремор конечностей, приступы судорог, потеря памяти на травматические события, а также постоянный звон в ушах. Возникшие после войны проблемы у участников боевых действий стали значительной трудностью для командного состава армии.

В 1916 году появилась необходимость в поиске лечения для солдат, у которых отсутствовали видимые травмы или ранения, но они не могли дальше сражаться и вести нормальную мирную жизнь. Первым, кто сделал попытку обобщить эти симптомы, был британский психолог Ч. Майерс в 1915 году в своей статье для журнала "Lancet". Он использовал термины «военный невроз» и «снарядный шок» [12]. Чарльз Сэмюэл Майерс предположил, что нарушения у военных были вызваны действием высокого давления во время постоянных артиллерийских стрельб. Это стало первой

гипотезой на причины возникновения «военного невроза». Второе предположение включало в себя две точки зрения:

- психопатологические синдромы возникают только у тех, кто предрасположен к этому;

- война рассматривалась как фактор, который провоцирует возникновение отрицательного эмоционального состояния.

Приверженцы второй точки зрения берут в качестве основного фактора развития военного невроза такие симптомы как: возникновение страха и ощущение неожиданности во время боевых действий [7].

Новый этап в изучении военного невроза относится к периоду Второй Мировой войны, где впервые была описана симптоматика данного явления:

- возбудимость и раздражительность;
- фиксированность на травмирующих обстоятельствах прошлых событий;
- предрасположенность к агрессии и плохая управляемость ею;
- уход от реальности;
- острое реагирование на внезапные раздражители;
- сверхбдительность.

Большую роль в изучении ПТСР сыграло исследование изменений личности у участников локальных войн. Благодаря наблюдениям, сделанным в период войны в Корее, где участвовали американские военные, удалось выделить ряд психических расстройств, которые вскоре получили название в рамках одной группы, как «большая стрессовая реакция» («gross stress reactions»). Важность исследований в этой области возникла в середине 70-х XX века, когда американское общество впервые столкнулось с дезадаптивным поведением участников Вьетнамской войны. Среди данного контингента людей были выявлены большое количество преступного поведения, суицидов, акты насилия и неблагополучие в семейной и социальной жизни. Все это заставило государство принять меры по реабилитации ветеранов Вьетнама. Исследования в этой области за рубежом активизировались в конце семидесятых годов, когда в США обратили внимание на то, что значительную часть лиц, отбывающих наказание в американских тюрьмах, составляют участники вьетнамской войны [10]. Характерной особенностью ПТСР является прежде всего то, что эти расстройства возникают в экстремальных условиях, охватывая большое число людей, когда их жизнь, здоровье и благополучие подвергаются серьезной, нередко смертельной опасности, вследствие воздействия множественности, внезапно действующих на них психотравмирующих факторов.

Питер Г. Борн был одним из первых врачей, который провел исследование обобщающего характера и выделил один из частых симптомов – «повторяющиеся навязчивые воспоминания», которые в основном приобретали форму ярких эмоциональных представлений. Обычно они сопровождались угнетенным состоянием, страшными сновидениями боевого характера, чувством вины, а также, безразличием и охлаждением к прошлым интересам. Другой же исследователь М. Горовиц предложил выделить все симптомы в один синдром под названием «посттравматическое стрессовое расстройство» [12].

Современная научная психология в рамках исследования посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) выделяет два основных подхода. В контексте западных научных изысканий, любое травматическое расстройство рассматривается как реакция на чрезвычайно интенсивные, то есть аномальные воздействия со стороны внешней среды. В свою очередь, российские исследователи В. Гиляровский, Е.С. Калмыкова, Е.А. Миско, Н.В. Тарабрина считают, что нарушения, вызванные травматическими событиями, считаются болезнью и их надо лечить [7].

Среди симптомов посттравматических стрессовых расстройств выделяются: тревожность, навязчивые воспоминания, нарушение сна, сверх возбудимость, комплекс «вины выжившего», сверхчувствительность, приступы агрессии либо депрессивные состояния.

Исследования, проведенные учеными, изучавшими частоту психических расстройств среди военнослужащих в зонах вооруженных конфликтов, показали, что в момент травмы реактивные психозы наблюдаются у 10-25% пострадавших, в то время как на более поздних стадиях этот процент достигает 35% и даже больше. В течении года, после участия в боевых действиях, число госпитализированных в психиатрические отделения увеличивается в 2 раза, а невротические и психосоматические нарушения отмечаются у пострадавших на протяжении еще ряда лет [10].

В настоящее время не существует единой общепринятой теоретической концепции, объясняющей происхождение и механизмы возникновения и развития ПТСР. Существует несколько теоретических моделей, среди которых можно выделить: психодинамический, когнитивный, психосоциальный и психобиологический подходы и разработанную в последние годы мульти факторную теорию ПТСР.

Психодинамические, когнитивные и психосоциальные модели относятся к психологическим моделям. Они были разработаны в ходе анализа основных закономерностей процесса адаптации жертв травмирующих событий к нормальной жизни. Исследования показали, что существует тесная связь между способами выхода из кризисной ситуации, способами преодоления посттравматического стресса (устранение и всяческое избегание любых напоминаний о травме, погруженность в работу, алкоголь, запрещенные препараты, стремление войти в группу взаимопомощи и т. д.) и успешностью последующей адаптации. Было установлено, что наиболее эффективными являются две стратегии:

- 1) целенаправленное возвращение к воспоминаниям о травмирующем событии в целях его анализа и полного осознания всех обстоятельств травмы;
- 2) осознание носителем травматического опыта значения травматического события [8].

Первая из этих стратегий была использована при разработке психодинамических моделей, описывающих процесс развития ПТСР и выхода из него как поиск оптимального соотношения между патологической фиксацией на травмирующей ситуации и ее полным вытеснением из сознания. При этом учитывается, что стратегия избегания упоминаний о травме, ее вытеснения из сознания, является наиболее характерной для острого периода, помогая преодолеть последствия внезапной травмы. При развитии постстрессовых состояний осознание всех аспектов травмы становится неременным условием интеграции внутреннего мира человека, превращения травмирующей ситуации в значимую часть бытия субъекта.

Согласно психодинамическому подходу травма приводит к нарушению процесса символизации. З. Фрейд рассматривал травматический невроз как конфликт. Он предполагает, что невроз связан с неразрешенными психическими конфликтами и травматическим опытом, которые сохраняются в бессознательном и влияют на пациента в настоящем.

Лечение ПТСР фокусируется на разгадывании и осознании этих неразрешенных конфликтов и травматических событий, чтобы пациент мог справиться с ними и восстановить психическую гармонию. В ходе терапии пациенты обычно обращаются к своим воспоминаниям и ассоциациям, связанным с травмой, и работают с психоаналитиком для их интерпретации и осмысления. Данная модель не объясняет всю симптоматику травматического реагирования, например, постоянное отыгрывание травмы. В опыте любого человека можно найти детскую травму, что не является, предопределяющим в развитии ответа на стресс. Кроме того, классическая психоаналитическая терапия для лечения данного расстройства малоэффективна.

Другой аспект индивидуальных особенностей преодоления ПТСР — когнитивная оценка и переоценка травмирующего опыта — отражен в когнитивных психотерапевтических моделях. Авторы этого направления считают, что когнитивная оценка травмирующей ситуации, являясь основным фактором адаптации после

травмы, будет в наибольшей степени способствовать преодолению ее последствий, если причина травмы в сознании ее жертвы, страдающей ПТСР, приобретет экстернальный характер и будет лежать вне личностных особенностей человека (широко известный принцип: не «я плохой», а «я поступил плохо») [11].

В этом случае, возможность сохранить собственный контроль над ситуацией остается актуальной. Главная задача при этом восстановление в сознании гармоничности существующего мира, целостности его когнитивной модели: справедливости, ценности собственной личности, доброты окружающих, так как именно эти оценки в наибольшей степени искажаются у жертв травматического стресса, страдающих ПТСР (Калмыкова, Падун, 2002) [9].

В рамках когнитивной модели травматические события — это потенциальные разрушители базовых представлений о мире и о себе.

Когнитивная модель травматического события описывает, как мысли, переживания и убеждения человека могут влиять на развитие и поддержание посттравматического стрессового расстройства (ПТСР). Эта модель основана на утверждении, что наши мысли и оценки событий играют важную роль в формировании наших эмоций и поведения.

В соответствии с когнитивной моделью, травматическое событие может привести к возникновению отрицательных и разрушительных мыслей, связанных с опасностью, бессилием, чувством вины, уязвимостью и беспомощностью. Эти мысли могут принимать форму отрицания, самоуничужения и преувеличения угрозы.

Такие мысли могут вызывать тревожные и депрессивные эмоции, а также физиологические проявления, проявляющиеся в учащенном сердцебиении, повышенном потоотделении, мышечном напряжении. Если эти мысли и эмоции не получают достаточной коррекции и регулировки, они могут привести к поддержанию симптомов посттравматического стрессового расстройства, таких как повторяющиеся ночные кошмары, вспышки тревоги, избегание триггеров и склонность к чрезмерным физическим проявлениям.

Когнитивная терапия ПТСР призвана изменить мышление, установки и оценки пациента для улучшения качества жизни и снижения симптомов ПТСР.

Связь между потребностью в безопасности и формированием Я-теории представляет собой важный аспект. В период сильного стресса происходит кризис Я-теории, который не всегда имеет адаптивный характер. Однако, время, когда происходит такой кризис, можно использовать для более эффективной реорганизации Я-системы. Неадаптивное преодоление травмы часто сопровождается генерализацией страха, гневом, стремлением к уходу, диссоциацией и постоянным отыгрыванием травматического опыта. Одной из причин такого неадаптивного преодоления травмы является негибкость когнитивных схем. Данная модель обстоятельно объясняет происхождение и симптоматику расстройства, а также учитывает генетические, когнитивные, эмоциональные и поведенческие факторы.

Длительные физиологические изменения являются результатом ответа на травму в психофизиологической модели. А темперамент обуславливает варианты ответов на травму.

Разработанная Горовицем (Horowitz, 1998) информационная модель [11], синтезирует когнитивную, психоаналитическую и психофизиологическую модели. Стресс здесь определяется как масса внутренней и внешней информации, основная часть которой не согласовывается с имеющимися когнитивными схемами. В результате информационной перегрузки происходит перенос необработанной информации из сознания в бессознательное, при этом она сохраняет активность. Информация о боли и тревоге сохраняется в бессознательной форме, но стремление завершить процесс приводит к иногда травматической информации, которая возвращается в сознание как часть информационной обработки. По завершении процесса информационной обработки опыт интегрируется, и травма перестает влиять. Кроме того, и биологические, и психологические факторы играют роль в этой

динамике. Реакция на травмирующую информацию считается нормальной. Интенсивные реакции являются ненормальным и мешают обработке информации и ее интеграции в когнитивные схемы человека. Эта парадигма недостаточно разнообразна, поэтому мешает учету индивидуальных различий в случае травматических расстройств.

Важность социальных условий, включая социальную поддержку окружающих, для успешного преодоления ПТСР отражается в психосоциальных моделях. Фактор социальной поддержки окружающих для успешного преодоления ПТСР, значение социальных условий в целом, нашло свое отражение в моделях, получивших название психосоциальных.

В рамках психосоциального подхода, модель реагирования на травму является многофакторной, необходимо учитывать значение каждого фактора в развитии стрессовых реакций. Кроме того, факторы окружающей среды, такие как социальная поддержка, стигматизация, демографические особенности, культурные аспекты и дополнительные стрессы, также следует учитывать.

Хотя данная информационная модель обладает определенными недостатками, введение факторов, связанных с окружающей средой, открывает возможность выявления индивидуальных отличий. Исследованы основные социальные факторы, оказывающие влияние на успешную адаптацию людей, страдающих психическими травмами: отсутствие физических последствий травмы, стабильная финансовая ситуация, сохранение социального статуса, социальная поддержка от общества и, особенно, от близких людей, которая признается наиболее важной.

Далее выделяются стрессогенные факторы, связанные с социальной средой: общество, не проявляет интерес к людям с боевым опытом, война и ее участники вызывают отторжение. Эти стрессоры, по своей сути, являются вторичными к воинскому опыту, но часто оказывают негативное воздействие на здоровье ветеранов. Все это подчеркивает огромную роль социальных факторов в помощи при преодолении травматических стрессовых состояний и в формировании ПТСР. В случаях, когда ветеранам не хватает внимания, поддержки и понимания окружающих людей, эти факторы становятся особенно важными.

Основной теоретической концепцией, которая достаточно убедительно объясняла механизм возникновения ПТСР, ранее выступала «двухфакторная теория».

Принцип условно-рефлекторной обусловленности посттравматических стрессовых расстройств положен в качестве первого фактора. Главную роль в формировании синдрома здесь играет непосредственно травмирующее событие, выступающее в качестве интенсивного безусловного стимула, который и вызывает у человека безусловно-рефлекторную стрессовую реакцию. В соответствии с данной теорией, иные события или обстоятельства, которые по своей сути являются нейтральными, но по каким-либо причинам будучи связанными с травматическим стимулом-событием, могут стать условно-рефлекторными раздражителями. Они как бы «пробуждают» первичную травму и вызывают соответствующую эмоциональную реакцию (страх, гнев) по условно-рефлекторному типу (Тарабрина, 2001) [9].

Теория поведенческой, оперантной обусловленности развития синдрома в рамках двухфакторной модели ПТСР является вторым фактором. Воздействие событий, имеющих явное или ассоциативное сходство с основным травмирующим стимулом, приводит к развитию дистресса, при котором человек показывает стремление к избеганию такого рода воздействия, что, собственно, и является основой психодинамических моделей ПТСР.

Однако двухфакторная теория не полностью объясняет природу специфических симптомов ПТСР, таких как "постоянное возвращение к травматическим переживаниям". Эти симптомы включают навязчивые воспоминания о прошлых событиях, тревожные сны и ночные кошмары, а также флэшбэк-эффект. В данном случае сложно определить, какие факторы вызывают эти симптомы, и неясно, насколько прочна видимая связь между ними и источником травмы.

Чтобы объяснить такие проявления ПТСР была предложена теория патологических ассоциативных эмоциональных сетей (Pitman, 1988) [9]. Здесь специфическое информационное образование в памяти, которое обеспечивает развитие эмоциональных состояний, – «сеть» – включает в себя три элемента:

- информацию о внешних событиях и об условиях их появления;
- информацию о реакции на эти события - вербальные компоненты, акты двигательной активности, а также висцеральные и соматические реакции;
- информацию о смысловой оценке стимулов и актов реагирования.

Итак, теория ассоциативных сетей показала механизм развития флэшбэк-феномена, но с трудом поддавались объяснению такие симптомы ПТСР, как навязчивые воспоминания и ночные кошмары. В связи с этим было выдвинуто предположение о том, что свойство самопроизвольной активации должно быть присуще патологическим эмоциональным сетям ПТСР синдрома, а механизм этой активации надо искать в нейрональных структурах мозга и биохимических процессах соответствующего уровня.

Исследователями были выделены две основные группы, в рамках которых осуществлялось изучение данного расстройства. Первая из них – психологическая модель, сосредоточена на анализе психологических факторов и особенностей, влияющих на развитие и проявление данного расстройства. Вторая группа – биологическая модель, которая в центре своего внимания ставит исследование нейроэндокринных, нейроанатомических и прочих биологических особенностей этого расстройства.

Понимание биологических механизмов, лежащих в основе ПТСР, открывает новые возможности для разработки эффективных подходов к его лечению и предупреждению. Изучение нейроэндокринных, нейроанатомических и других биологических особенностей этого расстройства будет способствовать более глубокому пониманию его природы и поможет в поиске эффективных методов борьбы с ним.

Отдельно хотелось бы выделить отечественную «Общепсихологическую или личностно-ориентированную модель ПТСР», автором которой является коллектив лаборатории «Личность и стресс» кафедры общей психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова под руководством Магомед Эминова [2].

Авторы данной модели аргументируют, что особенности личности играют важную роль в проявлении симптомов посттравматического стрессового расстройства. Они предлагают изучить личность, попавшую в ситуацию, где смерть сталкивается с опытом жизни, формируя неотъемлемую часть ее существования. Это приводит к глубоким изменениям в самой личности: иллюзия бессмертия разрушается, ценностно-смысловые системы распадаются. Травматический момент закрепляется, возникает разрыв между прежней и текущей "я". Из-за воздействия ситуаций, связанных с угрозой жизни, безопасности и благополучия, возникают острые симптомы, такие как деперсонализация (потеря ощущения собственной личности), дереализация и галлюцинации. Личность воспринимает себя как неразрешившуюся, слабую и незащитную, что приводит к проявлению симптомов деперсонализации.

Последние десятилетия принесли значительные результаты в развитии концепций и классификаций посттравматического стрессового расстройства. В результате исследований отечественными и зарубежными учеными, было получено значительное количество данных относительно различных посттравматических состояний и способов психологического сопровождения для жертв травматических ситуаций.

Посттравматическое стрессовое расстройство – это осложненное состояние, которое включает в себя изменения множественных нейробиологических систем, в результате неспособности влиять на свои эмоциональные, когнитивные, аффективные и поведенческие области [4].

Работа психолога с синдромом ПТСР требует «ювелирного» подхода к каждому пациенту, учета его особенностей, потребностей и ресурсов. Психолог играет

ключевую роль в помощи пациентам с травматическим опытом. Его задача уменьшить симптомы данного расстройства и восстановить качество жизни. Таким образом, мы приходим к выводу необходимости использования в работе комплексного подхода, который бы опирался на психологические, социальные и биологические процессы. Это скажется на создании эффективной психокоррекционной программы психологического сопровождения и реабилитации потерпевших с ПТСР, которая позволит скорректировать все уровни функционирования травматической личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александров Е.О. Интегративная психотерапия посттравматического стрессового расстройства / Е.О. Александров. – Новосибирск : Сибпринт, 2005. – 280 с.
2. Боев И.В. Символдрама: коррекция личностных и поведенческих нарушений: монография / И.В. Боев, Я.Л. Обухов. – Ставрополь: Сервисшкола, 2009. – 167 с.
3. Бостанова Л.Ш. Теоретический анализ проблемы посттравматического расстройства личности / Л.Ш. Бостанова, С.Н. Бостанова // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2018. – № 10 (164). – С. 363– 369.
4. Заксе У. Травмасинтез при помощи травмаэкспозиции / У. Заксе // Типология личности в символ-драме и других методах психотерапии : сборник научных работ. – Ставрополь : Графа, 2009. – С. 101–111.
5. Пит Уокер: Комплексное ПТСР. Руководство по восстановлению от детской травмы. – Москва: Диалектика., 2021. – 272с.
6. Посттравматическое стрессовое расстройство: клиника, лечение / Е. О. Александров Новосибирск: Сибвузиздат , 2000. - 160 с.
7. Психологическая психотерапия в условиях воинской деятельности / Под общ ред. П. А. Корчемного, А. Н. Харитоновна. – М.: Типография ВУ, 2001. – 324 с.
8. Психосоматика: Справочник практического психолога / Малкина-Пых И. Г., - М.: Эксмо, 2005. – 992 с.
9. Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. Ч. 1. Теория и методы/ Тарабрина Н. В., Агарков В. А., Быховец Ю. В., Калмыкова Е. С., Макаручук А. В., Падун М. А., Удачина Е. Г., Химчян З. Г., Шаталова Н. Е., Щепина А. И., - М.: Изд-во «Когито -Центр», 2007. – 208 с.
10. Пятибратова И.В. Влияние социальных установок офицеров-участников боевых действий на взаимоотношения в учебном коллективе. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Военный университет Министерства обороны РФ. Москва, 2004
11. Экстремальные ситуации: Справочник практического психолога. / Малкина-Пых И.Г., - М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 960 с.
12. Этапы клинической динамики посттравматического стрессового расстройства у участников боевых действий / Е.О. Александров, Г. Т. Красильников // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2000. - №2. - С. 29-31.

УДК 159

DOI 10.58551/24136522_2023_10_6_44

ДЕПРЕССИВНЫЕ НАРУШЕНИЯ ДЕМОНСТРАТИВНОГО ХАРАКТЕРА У ПОДРОСТКОВ

Султанова Аклима Накиповна

Доктор медицинских наук, профессор кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии, Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Новосибирский государственный медицинский университет»

SPIN-код: 5719-0860

E-mail: sultanova.aklima@yandex.ru

Чут Ульяна Юрьевна

Аспирант кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования, Новосибирский государственный медицинский университет

SPIN-код: 6135-2547

E-mail: uu_chut@mail.ru

Эмоционально-поведенческие нарушения подросткового возраста – актуальная проблема современности. В настоящей статье впервые исследуется проблематика подростковой депрессии, которая не соответствует основным критериям депрессивного эпизода по патопсихологическим маркерам – на фоне стойкого снижения настроения и признаков дезадаптации отсутствие изменений протекания высших психических функций. Предъявляемая подростками симптоматика затрагивает уровень антивитаальных переживаний, проявляясь самоповреждающим поведением и суицидальной активностью. В представленной работе анализируется характер протекания высших психических функций подростков с «неистинной депрессией», а также особенности актуального эмоционального состояния, учитывая пролонгированное негативное влияние на становление идентичности подростка.

Ключевые слова: подростки, депрессия, ангедония, самооценка, несуицидальное самоповреждающее поведение, идентичность, патопсихология.

DEMONSTRATED DEPRESSIVE SYMPTOMS OF ADOLESCENTS

Sultanova Aklima Nakipovna

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

SPIN-код: 5719-0860

E-mail: sultanova.aklima@mail.ru

Chut Ulyana Yurievna

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

E-mail: uu_chut@mail.ru

SPIN-код: 6135-2547

Emotional and behavioral disorders of adolescence are an urgent problem of our time. This article examines the problems of adolescent depression, which does not meet the basic criteria of a depressive episode according to pathopsychological markers – against the background of a persistent decrease in mood and signs of maladaptation, there are no changes in the flow of higher mental functions. The symptoms presented by adolescents affect the level of anti-vital experiences, manifested by self-damaging behavior and suicidal activity. The presented work analyzes the nature of the course of higher psychological functions of adolescents with "untrue depression", as well as the peculiarities of the current emotional state, considering the prolonged negative impact on the formation of a teenager's identity.

Keywords: *adolescents, depression, anhedonia, self-esteem, non-suicidal self-harming behavior, identity, pathopsychology.*

По данным Всемирной Организации здравоохранения на 2021 год в мировом сообществе каждый седьмой подросток страдает психическим расстройством, распространенность депрессивной симптоматики в возрастной группе от 10 до 19 лет совокупно составляет 3,9%. Как следствие эмоциональных нарушений могут проявляться расстройства поведения (в том числе, аутодеструктивное), которое чаще встречается в младшей подростковой группе – 3,6%. Психосоциальные последствия депрессии представлены широким спектром феноменов и варьируют в зависимости от течения болезни и коморбидных состояний. По статистике Министерства здравоохранения Российской Федерации в 2020 году самоубийства находятся на девятом месте по распространенности причин смертности детей в возрасте до 14 лет (0,4 на 100 тыс. человек населения соответствующего возраста). Завершенному суициду и попыткам суицидального поведения предшествует самоповреждающее поведение. Эпидемиологическая распространенность несуйцидального самоповреждения среди детей и подростков в российской популяции на 2020 год составила 57% [1]. Столь высокая представленность аутоагрессии в подростковом возрасте может быть связана со сниженной способностью подростка (в силу возрастных особенностей) к использованию более адаптивных стратегий переживания стресса и эмоциональной напряженности. Доминирующее снижение адаптационных возможностей современного подростка ярко проявляется в структуре самоотношения, в большинстве случаев выступающие снижением показателей самопринятия и самоуважения [2].

В практике прослеживается феномен у подростков, который характеризуется длительным субъективным переживанием депрессивной симптоматики, ощущением малозначимости собственной личности, активным самоповреждающим поведением и нестойкими суицидальными мыслями при отсутствии изменений в протекании психических процессов, что указывает на отсутствие классически понимаемого симптомокомплекса. Обращает на себя внимание повышенные признаки дезадаптации подростков с описываемым характером жалоб – снижение учебной и социальной мотивации, субъективно неудовлетворительные отношения со сверстниками и родителями, тенденция ухода от реальности. Важно учитывать, что подростковый возраст является началом формирования чувства взрослости и активного становления личности, что может являться причинным фактором патологической идентичности на фоне стабильного депрессивного переживания.

Опираясь на проект клинических рекомендаций по диагностике и лечению непсихотических депрессий от 2015 года у детей и подростков, а также труды о патопсихологических симптом-регистрах для установления истинного депрессивного синдрома предполагается выявление следующих клинических показателей [3, С. 159–161], [4, С. 23]. Во-первых, снижение фона настроения в сочетании с низкой экспрессивностью и инертностью эмоционального ответа, что подтверждается значениями диагностических методик. Во-вторых, субъективно переживаемое чувство

усталости, отсутствие или ослабление мотивационной активности, что негативно влияет на повседневную деятельность. В-третьих, низкая актуальность потребности самосохранения, что на внешне-поведенческом уровне может проявляться аутоагрессивным поведением и переживанием суицидальных мыслей-фантазий. Завершающим критерием является преимущественно динамические нарушения протекания психических процессов, что является воздействующим фактором на снижение оперативной памяти, замедление динамики мышления с пороговыми значениями нарушения его операциональной стороны.

Цель исследования – изучить когнитивные и эмоциональные проявления демонстрируемой депрессивной симптоматики у подростков.

Материал и методы. Исследование проводилось в период с сентября 2022 года по сентябрь 2023 года на базе ООО «Научно-практический центр психического здоровья им. Ц.П. Короленко». Критерии включения в исследование: отсутствие соматических заболеваний; предъявление жалоб на депрессивную симптоматику, подтверждаемую исследованием аффективной сферы; несоответствие протекания познавательных процессов аффективному или психогенно-невротическому патопсихологическому синдрому. Отмечается выраженное противоречие предъявляемой симптоматики и диагностической картины, на основании чего и была выделена группа подростков с демонстративной депрессивной симптоматикой (имитируемый вариант астенопатических симптомов). Итоговую выборку составили 85 человек, средний возраст респондентов $14,9 \pm 0,9$. По результатам интервью выборка разделена на две группы по принципу наличия или отсутствия самоповреждающего поведения (как критерия «утяжеления» депрессивной симптоматики). Средний возраст группы подростков, с демонстративной депрессивной симптоматикой и самоповреждающим поведением составил $14,9 \pm 0,8$ лет; группа преимущественно представлена девушками – 42 человека, тогда как юношей 7 респондентов. Группа подростков с демонстративной депрессивной симптоматикой без самоповреждающего поведения также гендерно неравномерна и в большей степени представлена девушками (26 человек, юношей – 10); средний возраст группы – $14,9 \pm 0,9$. Методы исследования включали: структурированное интервью, опросник депрессии у детей и подростков М. Ковач; патопсихологические пробы: заучивание десяти слов А.Р. Лурия, Таблицы Шульте, отсчитывание по 7 от 100, «Исключение предметов» (невербальный вариант), трактовка метафор и пословиц.

Основные результаты.

Субъективно переживаемый депрессивный синдром у подростков, по результатам диагностики когнитивной сферы, включает в себя следующие особенности. Мнестический профиль, по результатам запоминания 10 слов в средне групповой динамике (количество слов): 7–8–9–9–10, отсроченное воспроизведение – 8. Полученные данные отражают нормативный объем кратковременной и долговременной слухоречевой памяти, достаточную психическую устойчивость и мотивационный компонент запоминания. Динамика протекания познавательных процессов равномерна, что указывает на устойчивость, нормативный процесс распределения и концентрации внимания. Средне групповой показатель времени выполнения Таблиц Шульте (в секундах): 35, 29, 29, 30, 34. Энергетическая стабильность психической деятельности также видна из наблюдения в процессе диагностики, что отражается в нормативном темпе речи, равномерном темпе выполнения диагностических методик, отсутствии изменений в скорости возникновения ассоциаций. В сфере мышления у подростков с демонстративной депрессивной симптоматикой отсутствуют патологические знаки нарушения операциональной стороны или мотивационного компонента мыслительной деятельности.

Исходя из анализа когнитивной сферы подростков с демонстрируемым аффективным снижением не наблюдаются причинные факторы, которые могли бы негативно влиять на успешность адаптации. Соответственно, необходимо обратиться

к анализу эмоциональной сферы. Объективным фактором переживания аффективного снижения являются высокие баллы (от 66, по автору опросника) по результатам опросника депрессии у детей и подростков М. Ковач. По результатам исследования аффективной сферы для всей выборки подростков характерен крайне высокий интегральный показатель депрессивности (см. таблицу 1). По одноименной шкале у подростков с демонстративной депрессивной симптоматикой и самоповреждением средние значения несколько превышают группу без самоповреждения ($82,8 \pm 10$ и $78,8 \pm 9,1$, соответственно).

Таблица 1

Средние значения депрессивности в исследуемых группах

Шкалы	Подростки с демонстративной депрессивной симптоматикой и самоповреждением (N=49)		Подростки с демонстративной депрессивной симптоматикой без самоповреждения (N=36)		Критерий Манна-Уитни
	М	SD	М	SD	
Негативное настроение	74,8	12,2	70,5	9,2	0,05
Межличностные проблемы	82,1	12	82	11,2	0,864
Неэффективность	74,9	12,4	69,7	11,4	0,103
Ангедония	72,4	8,5	70,9	6,8	0,285
Негативная самооценка	76,2	13	68,6	13,1	0,012
Интегральный показатель депрессивности	82,8	10	78,8	9,1	0,05

Источник: Составлено автором на основании проведенного исследования

Примечание: М – среднее значение, SD – стандартное отклонение, N – количество обследованных в группе

Для детального понимания особенностей депрессивности необходимо провести пошкальный анализ. Аутодеструктивный анамнез подростков с самоповреждением сопряжен с переживанием сниженного настроения, беспричинного беспокойства с негативной оценкой собственной эффективности в повседневной и учебной деятельности, что следует из высоких значений по шкалам «Негативное настроение» ($74,8 \pm 12,2$) и «Неэффективность» ($74,9 \pm 12,4$). Выборка с демонстративной депрессивной симптоматикой представляется как подростки со склонностью к трудностям межличностной коммуникации, что также проявляется узким репертуаром адаптивных стратегий поведения в межличностном конфликте («Межличностные проблемы» $82,1 \pm 12$ и $82 \pm 11,2$, соответственно). Для всей выборки подростков свойственен высокий уровень психической истощаемости и переживания чувства одиночества (средние значения по шкале «Ангедония» $72,4 \pm 18,5$ и $70,9 \pm 6,8$, соответственно). Отмечается наличие «установки» на переживание жизни как чрезмерно стрессовой, что может отражаться элементами выученной беспомощности – высокая истощаемость при переживании нормативных для адаптации трудностей.

Наблюдается статистически достоверное различие ($p=0,012$) показателя «Негативной самооценки» в группах исследования по критерию Манна-Уитни. Подростки с демонстративной депрессивной симптоматикой и самоповреждением достоверно в большей степени переживают себя как недостойных, оценивают

продукты своей деятельности как недостаточные, а также переживают суицидальные идеации. Интрапсихическое восприятие подростком собственной личности как «плохой» в сочетании с компонентами ангедонии и дистимии могут выступать триггерами самоповреждающего поведения как психологической защиты избегания негативных переживаний. Вопрос взаимосвязи самооценки и аутоагрессивных действий подростков подтверждается во многих отечественных и зарубежных научных трудах [5], [6], [7]. Низкая самооценка подростка не позволяет ему адекватно презентовать собственную личность в ситуации социального окружения, что повышает тревожность в ситуациях «предъявления себя миру» и может являться следствием усугубления патопсихологической симптоматики [8].

Обобщая полученные данные необходимо проанализировать результаты интервью, для того чтобы наметить причинные факторы актуального психоэмоционального состояния подростка (что также может являться мишенью для будущих научных исследований). Результаты структурированного интервью позволяют выделить психосоциальную картину подростка с демонстративным компонентом аффективных нарушений. Важно отметить, что в эмоциональной сфере такой подросток ощущает часто сниженное настроение, упадок сил и мотивации, переживает себя как недостойного (обладает низкой самооценкой); в социальном профиле единственный или старший ребенок из полной семьи, обучающийся в средней школе со стабильно сниженной мотивацией к обучению (остается открытым вопрос первичности). В анамнезе отмечается дискомфортность взаимоотношений как в классном коллективе (пассивная вербальная агрессия со стороны одноклассников), так и в группе детей на дополнительных занятиях (чувство непонятности другими, ощущение «меня не принимают»), что предполагает возможность выделения определенного психотипа подростка, который активно является триггером дисгармоничных взаимоотношений. В исследуемой группе, по результатам анализа интервью, наблюдаются основные этиопатогенетические факторы депрессивной симптоматики, выделяемые отечественными и зарубежными учеными [9], [10], [11] Деструктивным вариантом защиты и ухода от негативных эмоций являются эпизодические суицидальные мысли и несуйцидальное самоповреждение. При рассмотрении широкого спектра факторов социальной среды, коррелирующих с развитием самоотношения и идентичности, а также эмоционально-поведенческих отклонений при неадаптивном развитии компонентов Я-концепции, отмечается влияние семейной структуры, межличностных отношений в коллективе формального и неформального характера [12].

Остается открытым вопрос, что демонстрируемая депрессивная симптоматика не является классической, в своем понимании. В данной статье мы актуализируем вопрос глубинного негативного влияния «симптомов» на личностное развитие и становление «Я»-концепции подростка, как ведущей структуры идентичности [13]. Анализ факторов, влияющих на «выбор» реакции по депрессивному типу крайне важен на этапе подросткового возраста, особенно при отчётливом нарастании тенденции частоты распространения аутоагрессивного поведения. Предполагая широкий спектр причинных факторов демонстративной депрессивной симптоматики, на первый план выходит её негативное влияние на такой важный показатель Я-концепции в личности подростка, как стабильность переживания. По результатам исследования, подросток с демонстративной депрессивной симптоматикой стабильно переживает сниженное настроение, собственная личность воспринимается как неполноценная при полной качественной и количественной сохранности когнитивных процессов. Детальный анализ патогенеза психопатологических нарушений предполагает формирование порочного круга, фоновым в котором выступают отсутствие близких, доверительных отношений (как основного компонента при формировании Я-концепции в рассматриваемом возрасте), что приводит к переживанию подростком чувства одиночества, деструктивно влияющим на

эмоциональную сферу с развитием депрессивной симптоматики, что усугубляет социальную изоляцию и, в свою очередь, усиливает чувство одиночества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дарьин Е. В., Зайцева О. Г. Эпидемиология несуицидального самоповреждающего поведения (несистематический повествовательный обзор) / Е. В. Дарьин, О. Г. Зайцева // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. – 2023. – №2 (57). – С. 8–19.
2. Барсуков А. В. Структура самоотношения асоциальных подростков / А. В. Барсуков // Вестник вятского государственного университета. – 2009. – Т. 3 – №3. – С. 156–159.
3. Загорная Е. В. Основы патопсихологии. Учебное пособие под ред. профессора С. Л. Соловьевой / Е. В. Загорная. – М.: Мир науки, 2018. – 209 с.
4. Соловьева С. Л. Патопсихологические синдромы: учебно-методическое пособие / С. Л. Соловьева. – СПб.: Изд-во СЗГМУ им. И.И.Мечникова, 2012. – 68 с.
5. Касимова Л. Н., Святогор М. В., Сычугов Е. М. Роль клинических и социальных факторов риска в возникновении и развитии суицидального поведения у подростков и лиц молодого возраста / Л. Н. Касимова, М. В. Святогор, Е. М. Сычугов // Суицидология. – 2022. – Т. 13. – №2 (47). – С. 74–91.
6. Любов Е. Б., Зотов П. Б., Банников Г. С. Самоповреждающее поведение подростков: дефиниции, эпидемиология, факторы риска и защитные факторы / Е. Б. Любов, П. Б. Зотов, Г. С. Банников // Суицидология. – 2019. – Т. 10. – №4 (37). – С. 16–46.
7. Bao J., Li H., Song W., Jiang S. Being bullied, psychological pain and suicidal ideation among Chinese adolescents: A moderated mediation model / J. Bao, H. Li, W. Song, S. Jiang // Children and Youth Services Review. – 2020. – №109. – P.104–144.
8. Zhou J., Li X., Tian L., Huebner E.S. Longitudinal association between low self-esteem and depression in early adolescents: The role of rejection sensitivity and loneliness / J. Zhou, X. Li, L. Tian, E. S. Huebner // Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice offers Practitioner Points. – 2020. – №93(1). – P. 54–71.
9. Цыганенко К. М. Долгосрочные последствия школьной травли / К. М. Цыганенко // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2021. – №2 (54). – С. 41–45.
10. Ding N., Zhang X. Bullying Victimization and Quality of Life among Chinese Adolescents: An Integrative Analysis of Internet Addiction and Social Withdrawal / N. Ding, X. Zhang // International journal of environmental research and public health. – 2022. – №19(24). – P 169–173.
11. Kochel K. P., Rafferty D. Prospective associations between children's depressive symptoms and peer victimization: The role of social helplessness / K. P. Kochel, D. Rafferty // The British journal of developmental psychology. – 2020. – №38(1). – P. 15–30.
12. Roach A. Supportive Peer Relationships and Mental Health in Adolescence: An Integrative Review / A. Roach // Issues in Mental Health Nursing. – 2018. – №39(9). – P. 723–737.
13. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В., Загоруйко Е. Н. Идентичность: развитие, перенасыщенность, бегство / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева, Е. Н. Загоруйко. – Новосибирск: Издательство НГПУ, 2007. – 468 с.

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

УДК 316.624-053.6:159.9.072

DOI 10.58551/24136522_2023_10_6_50

МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ КАК ПРЕДИКТОРЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Жданова Наталья Евгеньевна

*Доцент кафедры психологии образования и профессионального развития,
Российский государственный профессионально-педагогический университет*

E-mail: zne1976@gmail.com

В статье изложены результаты проведенного эмпирического исследования склонности к девиантному поведению подростков в аспекте проявлениях их психологических защит, определены достоверные различия в показателях психологических защит и склонности к девиантному поведению у мальчиков и девочек подросткового возраста. В результате корреляционного анализа были выявлены особенности взаимосвязей психологических защит и склонности к девиантному поведению у мальчиков и девочек подросткового возраста. Мы также пришли к выводу о необходимости разработки и реализации программы профилактики девиантного поведения подростков. В связи с вышеизложенным, авторами настоящей статьи, была предпринята попытка научного анализа и критического осмысления проблемы девиантного поведения подростков и применяемых ими механизмов психологических защит.

Keywords: *psychological defenses, mechanisms of psychological defenses, deviant behavior, tendency to deviant behavior, teenagers.*

MECHANISMS OF PSYCHOLOGICAL DEFENSES AS PREDICTORS OF DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENT STUDENTS

Zhdanova Natalia Evgenievna

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Education
and Professional Development Psychology Department,
Russian State Vocational Pedagogical University*

E-mail: zne1976@gmail.com

The article presents the results of an empirical study of the propensity to deviant behavior of adolescents in terms of manifestations of their psychological defenses, identifies significant differences in indicators of psychological defenses and propensity to deviant behavior in adolescent boys and girls. As a result of the correlation analysis, the peculiarities of the interrelationships of psychological defenses and the tendency to deviant behavior in

adolescent boys and girls were revealed. We also came to the conclusion that it is necessary to develop and implement a program for the prevention of deviant behavior of adolescents. In connection with the above, the authors of this article have attempted a scientific analysis and critical understanding of the problem of deviant behavior of adolescents and the mechanisms of psychological protection used by them.

Ключевые слова: *психологические защиты, механизмы психологических защит, девиантное поведение, склонность к девиантному поведению, подростки.*

Актуальность проблемы психологических защит обусловлена в настоящее время нестабильностью в обществе, быстрым темпом жизни, перестройкой привычных моделей и паттернов поведения, повышением риска возникновения у личности стрессовых состояний. Все эти факторы снижают устойчивость человека к деструктивным влияниям, что в первую очередь касается детей и подростков, нередко развивающихся в небезопасной среде и оказывающихся в трудных жизненных ситуациях. К тому же, ситуацию их социального развития усугубляет также и тот факт, что ближайшее окружение, решая свои жизненные задачи, не всегда оказывается «на стороне ребенка», вынуждая его физически и психологически защищаться, что в итоге может приводить к социальной дезадаптации подрастающего поколения и, в частности, к повышению риска возникновения девиантного поведения в подростковом возрасте.

В качестве способа совладания со стрессовой ситуацией подростки могут использовать неадаптивные механизмы психологической защиты, например, употребление алкоголя и наркотических веществ, соматизацию, пассивную или активную агрессию, что можно отнести к проявлению девиантного поведения.

Актуальность проблемы девиантного поведения подростков находит свое подтверждение в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования, где одним из приоритетных направлений является направление на деятельность системы образования, обеспечивающей формирование личности, способной успешно действовать в рамках характерной для современного общества культуры.

Исследование А.В. Литвиновой и В.В. Бугровой показывает, что у подростков со склонностью к девиантному поведению более выражены деструктивные стратегии преодолевающего поведения и психологические защиты [3].

В статье Л.И. Максименковой и Т.Н. Гучковой описана специфика механизмов психологической защиты и копинг-стратегий у девиантных подростков. В своем исследовании авторы говорят о том, что неэффективность системы психологических защит и совладания может провоцировать отклонения в поведении, способствовать формированию дезадаптивного и девиантного поведения [5].

В статье Б.П. Яковлева, Г.Д. Бабушкина, Е.Г. Бабушкина и И.Б. Тарасенко изучаются характерные девиантные проявления в поведении подростков, рассматриваются и выделяются в поведении подростков механизмы психогенеза [7].

Подтверждение взаимосвязи механизмов психологической защиты подростков с разными видами агрессивного поведения подростков описано в исследовательской работе Ю.А. Герасименко и С.А. Ноздриной. Авторами определены эффективные психолого-педагогические направления коррекционной и профилактической работы с подростками с девиантными проявлениями поведения [1].

Причины и формы совладающего поведения как предпосылки подростковой девиации описано в работе М.Н. Попова [6].

Эмпирическое исследование Т.А. Майборода и Л.М. Юбко посвящено изучению типов копинг-стратегий девиантных подростков в современных условиях развития России [4].

О необходимости профилактики девиантного поведения и проведения превентивных профилактических мер подростков указано в статьях А.В. Заболоцкой [2] и коллективом ученых-психологов [8].

Исходя из описанного выше определяется актуальность изучения таких феноменов, как девиантное поведение и механизмы психологических защит в подростковом возрасте.

Цель работы: проведение сравнительного анализа в выявлении достоверных различий в показателях психологических защит и склонности к девиантному поведению у мальчиков и девочек подросткового возраста и проведение корреляционного анализа особенностей взаимосвязей психологических защит и склонности к девиантному поведению у мальчиков и девочек подросткового возраста для разработки и реализации программы профилактики девиантного поведения подростков.

Испытуемым предъявлялся следующий диагностический инструментарий: методика «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик, Г. Келлерман); методика «Тест склонности к девиантному поведению» (Э.В. Леус и А.Г. Соловьев).

В исследовании приняли участие 73 подростка, из них мальчиков – 33 человека, девочек – 40 человек. Выборка в соответствии с выдвинутыми гипотезами была поделена на подвыборки по полу (мальчики и девочки).

В результате исследования выявлено, что мальчики проявляют стремление к использованию таких механизмов психологических защит, как «компенсация» и «реактивное образование», то есть стремятся компенсировать свои недостатки посредством развития других характеристик, либо, преобразовав их в достоинство, стремятся к замене эмоций на противоположные. Девочки проявляют стремление к использованию таких механизмов психологических защит, как «подавление» и «рационализация», то есть сознательно избегают мыслей о существующих проблемах, стремятся найти причину чтобы объяснить своё бездействие в проблемной ситуации или своё неумение, незнание, то есть оправдать себя и своё поведение.

Также у мальчиков наблюдается стремление к проявлению делинквентного, агрессивного и самоповреждающего поведения, то есть в стремлении к допротипованному поведению, к проявлению вербальной и физической агрессии, к поведению, причиняющему боль, физический вред самому себе. У девочек высокое стремление к социально-обусловленному поведению», то есть к поведению, адаптированному нормами, принятыми в референтной группе.

Для подтверждения выявленных результатов был проведен сравнительный анализ.

Были выявлены следующие статистически значимые различия.

По шкале «Отрицание» ($U = 218,500$; $p = 0,000$) выявлено, что значения у мальчиков выше (средний ранг – 50,38), чем у девочек (средний ранг – 25,96). Это свидетельствует о том, что у мальчиков выше стремление к игнорированию проблемной ситуации или отрицательного события, чем у девочек.

По шкале «Регрессия» ($U = 184,500$; $p = 0,000$) выявлено, что значения у мальчиков выше (средний ранг – 51,41), чем у девочек (средний ранг – 25,11). Это свидетельствует о том, что у мальчиков выше стремление к использованию детской модели поведения, то есть незрелого поведения, чем у девочек.

При сравнении шкалы «Компенсация» ($U = 250,000$; $p = 0,000$) выявлено, что значения у мальчиков выше (средний ранг – 49,42), чем у девочек (средний ранг – 26,75). Это свидетельствует о том, что у мальчиков выше стремление компенсировать свои недостатки посредством развития других характеристик или способностей, либо преобразовав эти недостатки в достоинство, чем у девочек.

При сравнении достоверного показателя «Проекция» ($U = 310,500$; $p = 0,000$) выявлено, что значения у мальчиков выше (средний ранг – 47,59), чем у девочек (средний ранг – 28,26). Это свидетельствует о том, что у мальчиков выше стремление перенести свои неприятные мысли и желания на других, чем у девочек.

При сравнении достоверного показателя «Замещение» ($U = 190,500$; $p = 0,000$) выявлено, что значения у мальчиков выше (средний ранг – 51,23), чем у девочек (средний ранг – 25,26). Это свидетельствует о том, что у мальчиков выше стремление перенести свою негативную реакцию с недоступного объекта на доступный, чем у девочек.

При сравнении достоверного показателя «Рационализация» ($U = 298,000$; $p = 0,000$) выявлено, что значения у мальчиков выше (средний ранг – 47,97), чем у девочек (средний ранг – 27,95). Это свидетельствует о том, что у мальчиков выше стремление найти причину чтобы объяснить своё бездействие в проблемной ситуации или своё неумение, незнание, то есть оправдывание себя, чем у девочек.

При сравнении достоверного показателя «Реактивное образование» ($U = 175,000$; $p = 0,000$) выявлено, что значения у мальчиков выше (средний ранг – 51,70), чем у девочек (средний ранг – 24,88). Это свидетельствует о том, что у мальчиков выше стремление к замене собственных эмоций на противоположные, чем у девочек.

При сравнении достоверного показателя «Социально-обусловленное поведение» ($U = 417,000$; $p = 0,007$) выявлено, что значения у девочек выше (средний ранг – 43,08), чем у мальчиков (средний ранг – 29,64). Это свидетельствует о том, что у девочек выше стремление к поведению, адаптированному нормами, принятыми в референтной группе, чем у мальчиков.

При сравнении достоверного показателя «Деликventное поведение» ($U = 471,500$; $p = 0,036$) выявлено, что значения у мальчиков выше (средний ранг – 42,71), чем у девочек (средний ранг – 32,29). Это свидетельствует о том, что у мальчиков выше стремление к допротипротивоправному поведению, то есть поведению которое является нарушением норм и правил, но не является уголовно наказуемым, чем у девочек.

При сравнении достоверного показателя «Аддиктивное поведение» ($U = 267,000$; $p = 0,000$) выявлено, что значения у мальчиков выше (средний ранг – 48,91), чем у девочек (средний ранг – 27,18). Это свидетельствует о том, что у мальчиков выше стремление к приему веществ, изменяющих психическое состояние, чем у девочек.

При сравнении достоверного показателя «Агрессивное поведение» ($U = 358,000$; $p = 0,001$) выявлено, что значения у мальчиков выше (средний ранг – 46,15), чем у девочек (средний ранг – 29,45). Это свидетельствует о том, что у мальчиков выше стремление к проявлению вербальной и физической агрессии, чем у девочек.

При сравнении достоверного показателя «Самоповреждающее поведение» ($U = 296,500$; $p = 0,000$) выявлено, что значения у мальчиков выше (средний ранг – 48,02), чем у девочек (средний ранг – 27,91). Это свидетельствует о том, что у мальчиков выше стремление к поведению, причиняющему боль, физический вред самому себе, чем у девочек.

Таким образом, в результате сравнительного анализа выявлено, что у мальчиков выше стремление использовать такие механизмы психологической защиты, как отрицание, регрессия, компенсация, проекция, замещение, рационализация и реактивное образование. Это значит, что у мальчиков выше стремление к игнорированию проблемной ситуации, к использованию детской модели поведения, стремление компенсировать свои недостатки посредством развития других характеристик, либо, преобразовав их в достоинство, стремление перенести свои неприятные мысли и желания на других, стремление перенести свою негативную реакцию с недоступного объекта на доступный, стремление к оправданию себя, своего поведения, действий, стремление к замене эмоций на противоположные.

У девочек выше стремление использовать такие механизмы психологической защиты, как подавление, то есть стремление к сознательному избеганию мыслей о существующих проблемах.

У мальчиков выше стремление к деликventному, аддиктивному, агрессивному и самоповреждающему поведению. Это значит, что у мальчиков выше стремление к допротипротивоправному поведению, стремление к приему веществ, изменяющих

психическое состояние, к проявлению вербальной и физической агрессии, стремление к поведению, причиняющему боль, физический вред самому себе, чем у девочек.

У девочек выше стремление к социально-обусловленному поведению, то есть к поведению, адаптированному нормами, принятыми в референтной группе, чем у мальчиков.

В результате проведения корреляционного анализа нами были выявлены значимые межкорреляционные взаимосвязи.

Анализ корреляционных взаимосвязей в группе мальчиков-подростков выявил следующие показатели.

Высокозначимая положительная корреляционная взаимосвязь между социально-обусловленным поведением и подавлением ($r = 0,697$; $p < 0,01$). Насколько будет выше стремление к поведению, адаптированному нормами, принятыми в референтной группе, тем будет больше стремление к сознательному избеганию мыслей о существующих проблемах.

Высокозначимая положительная корреляционная взаимосвязь между деликвентным поведением и отрицанием ($r = 0,806$; $p < 0,01$), и регрессией ($r = 0,644$; $p < 0,01$), и компенсацией ($r = 0,806$; $p < 0,01$), и проекцией ($r = 0,693$; $p < 0,01$), и замещением ($r = 0,681$; $p < 0,01$), и рационализацией ($r = 0,520$; $p < 0,01$), и реактивным образованием ($r = 0,621$; $p < 0,01$). Чем выше стремление к допротипованному поведению, то есть поведению которое является нарушением норм и правил, тем выше стремление к игнорированию проблемной ситуации, тем выше стремление к использованию детской модели поведения, тем выше стремление компенсировать свои недостатки посредством развития других характеристик, либо, преобразовав их в достоинство, тем выше стремление перенести свои неприятные мысли и желания на других, тем выше стремление перенести свою негативную реакцию с недоступного объекта на доступный, тем выше стремление к оправданию себя, своего поведения, действий, тем выше стремление к замене эмоций на противоположные.

Выявлена взаимосвязь между аддиктивным поведением и отрицанием ($r = 0,826$; $p < 0,01$), и регрессией ($r = 0,616$; $p < 0,01$), и компенсацией ($r = 0,826$; $p < 0,01$), и проекцией ($r = 0,649$; $p < 0,01$), и замещением ($r = 0,650$; $p < 0,01$), и рационализацией ($r = 0,530$; $p < 0,01$), и реактивным образованием ($r = 0,592$; $p < 0,01$). Чем выше стремление к приему веществ, изменяющих психическое состояние, тем выше стремление к игнорированию проблемной ситуации, тем выше стремление к использованию детской модели поведения, тем выше стремление компенсировать свои недостатки посредством развития других характеристик, либо, преобразовав их в достоинство, тем выше стремление перенести свои неприятные мысли и желания на других, тем выше стремление перенести свою негативную реакцию с недоступного объекта на доступный, тем выше стремление к оправданию себя, своего поведения, действий, тем выше стремление к замене эмоций на противоположные.

Выявлена взаимосвязь между агрессивным поведением и отрицанием ($r = 0,859$; $p < 0,01$), и регрессией ($r = 0,727$; $p < 0,01$), и компенсацией ($r = 0,859$; $p < 0,01$), и проекцией ($r = 0,755$; $p < 0,01$), и замещением ($r = 0,754$; $p < 0,01$), и рационализацией ($r = 0,568$; $p < 0,01$), и реактивным образованием ($r = 0,740$; $p < 0,01$). Чем выше стремление к проявлению вербальной и физической агрессии, тем выше стремление к игнорированию проблемной ситуации, тем выше стремление к использованию детской модели поведения, тем выше стремление компенсировать свои недостатки посредством развития других характеристик, либо, преобразовав их в достоинство, тем выше стремление перенести свои неприятные мысли и желания на других, тем выше стремление перенести свою негативную реакцию с недоступного объекта на доступный, тем выше стремление к оправданию себя, своего поведения, действий, тем выше стремление к замене эмоций на противоположные.

Выявлена взаимосвязь между самоповреждающим поведением и отрицанием ($r = 0,798$; $p < 0,01$), и регрессией ($r = 0,593$; $p < 0,01$), и компенсацией ($r = 0,798$; $p <$

0,01), и проекцией ($r = 0,657$; $p < 0,01$), и замещением ($r = 0,634$; $p < 0,01$), и рационализацией ($r = 0,476$; $p < 0,01$), и реактивным образованием ($r = 0,625$; $p < 0,01$). Чем выше стремление к поведению, причиняющему боль, физический вред самому себе, тем выше стремление к игнорированию проблемной ситуации, тем выше стремление к использованию детской модели поведения, тем выше стремление компенсировать свои недостатки посредством развития других характеристик, либо, преобразовав их в достоинство, тем выше стремление перенести свои неприятные мысли и желания на других, тем выше стремление перенести свою негативную реакцию с недоступного объекта на доступный, тем выше стремление к оправданию себя, своего поведения, действий, тем выше стремление к замене эмоций на противоположные.

Выявлена взаимосвязь между социально-обусловленным поведением и отрицанием ($r = - 0,855$; $p < 0,01$), и регрессией ($r = - 0,722$; $p < 0,01$), и компенсацией ($r = - 0,855$; $p < 0,01$), и проекцией ($r = - 0,759$; $p < 0,01$), и замещением ($r = - 0,760$; $p < 0,01$), и рационализацией ($r = - 0,524$; $p < 0,01$), социально-обусловленным поведением и реактивным образованием ($r = - 0,698$; $p < 0,01$). Чем выше стремление к поведению адаптированному нормами, принятыми в референтной группе, тем ниже стремление к игнорированию проблемной ситуации, тем ниже стремление к использованию детской модели поведения, тем ниже стремление компенсировать свои недостатки посредством развития других характеристик, либо, преобразовав их в достоинство, тем ниже стремление перенести свои неприятные мысли и желания на других, тем ниже стремление перенести свою негативную реакцию с недоступного объекта на доступный, тем ниже стремление к оправданию себя, своего поведения, действий, тем ниже стремление к замене эмоций на противоположные.

Выявлена взаимосвязь между подавлением и деликвентным поведением ($r = - 0,659$; $p < 0,01$), и аддиктивным поведением ($r = - 0,612$; $p < 0,01$), и агрессивным поведением ($r = - 0,719$; $p < 0,01$), и самоповреждающим поведением ($r = - 0,654$; $p < 0,01$). Чем выше стремление к сознательному избеганию мыслей о существующих проблемах, тем ниже стремление к допротипованному поведению, тем ниже стремление к приему веществ, изменяющих психическое состояние, тем ниже стремление к проявлению вербальной и физической агрессии, тем ниже стремление к поведению, причиняющему боль, физический вред самому себе.

Анализ корреляционных взаимосвязей в группе девочек-подростков выявил следующие показатели.

Выявлена взаимосвязь между деликвентным поведением и отрицанием ($r = 0,550$; $p < 0,01$), и компенсацией ($r = 0,583$; $p < 0,01$). Чем выше стремление к допротипованному поведению, то есть поведению которое является нарушением норм и правил, тем выше стремление к игнорированию проблемной ситуации, тем выше у девочек стремление компенсировать свои недостатки посредством развития других характеристик, либо, преобразовав их в достоинство.

Высокозначимая положительная корреляционная взаимосвязь между аддиктивным поведением и отрицанием ($r = 0,592$; $p < 0,01$), и компенсацией ($r = 0,612$; $p < 0,01$). Чем выше стремление к приему веществ, изменяющих психическое состояние, тем выше стремление к игнорированию проблемной ситуации, тем выше стремление компенсировать свои недостатки посредством развития других характеристик, либо, преобразовав их в достоинство.

Высокозначимая положительная корреляционная взаимосвязь между агрессивным поведением и отрицанием ($r = 0,683$; $p < 0,01$), и компенсацией ($r = 0,719$; $p < 0,01$), и реактивным образованием ($r = 0,419$; $p < 0,01$). Чем выше стремление к проявлению вербальной и физической агрессии, тем выше стремление к игнорированию проблемной ситуации, тем выше стремление компенсировать свои недостатки посредством развития других характеристик, либо, преобразовав их в достоинство, тем выше стремление девочек к замене эмоций на противоположные.

Высокозначимая положительная корреляционная взаимосвязь между самоповреждающим поведением и отрицанием ($r = 0,564$; $p < 0,01$), и компенсацией ($r = 0,559$; $p < 0,01$). Чем выше стремление к поведению, причиняющему боль, физический вред самому себе, тем выше стремление к игнорированию проблемной ситуации, тем выше стремление компенсировать свои недостатки посредством развития других характеристик, либо, преобразовав их в достоинство.

Среднезначимая положительная корреляционная взаимосвязь между агрессивным поведением и замещением ($r = 0,371$; $p < 0,05$), и рационализацией ($r = 0,337$; $p < 0,05$). Чем выше стремление к проявлению вербальной и физической агрессии, тем выше стремление перенести свою негативную реакцию с недоступного объекта на доступный, тем выше стремление к оправданию себя, своего поведения и действий.

Высокозначимая отрицательная корреляционная взаимосвязь между социально-обусловленным поведением и отрицанием ($r = - 0,641$; $p < 0,01$), и компенсацией ($r = - 0,671$; $p < 0,01$). Чем выше стремление к поведению, адаптированному нормами, принятыми в референтной группе, тем ниже стремление к игнорированию проблемной ситуации, тем ниже стремление компенсировать свои недостатки посредством развития других характеристик.

Среднезначимая отрицательная корреляционная взаимосвязь между социально-обусловленным поведением и замещением ($r = - 0,366$; $p < 0,05$), и реактивным образованием ($r = - 0,318$; $p < 0,05$). Чем выше стремление к поведению, адаптированному нормами, принятыми в референтной группе, тем ниже стремление перенести свою негативную реакцию с недоступного объекта на доступный, тем ниже стремление к замене эмоций на противоположные.

Таким образом, корреляционный анализ мальчиков-подростков показал, что чем больше стремление к допротивоправному поведению, к приему веществ, изменяющих психическое состояние, к проявлению вербальной и физической агрессии, к поведению, причиняющему боль, физический вред самому себе, тем выше стремление использовать такие механизмы психологической защиты, как отрицание, регрессия, компенсация, проекция, замещение, рационализация и реактивное образование.

Между механизмами психологической защиты – отрицанием, регрессией, компенсацией, проекцией, замещением, рационализацией и реактивным образованием выявлена отрицательная высокозначимая взаимосвязь с социально-обусловленным поведением, это значит, чем выше стремление к поведению, адаптированному нормами, принятыми в референтной группе, тем ниже использование неадаптивных механизмов психологической защиты.

В результате корреляционного анализа показателей группы девочек выявлены положительные взаимосвязи между проявлениями девиантного поведения и такими механизмами, как отрицание и компенсация. Также выявлены отрицательные взаимосвязи между социально-обусловленным поведением и неадаптивными механизмами психологических защит.

Также выявлены различия в корреляционных связях в группе мальчиков между подавлением и проявлениями девиантного поведения. Это можно объяснить тем, что психологическая защита – подавление является одной из защит, которая не приводит к искажению реальности и является адаптивной. При защите подавления человек просто на какое-то время перестает думать о проблеме, но в любой момент может вернуться к ней вновь.

Обобщение результатов исследования позволило говорить о необходимости разработки и реализации программы профилактики девиантного поведения у детей подросткового возраста. Для профилактики девиантного поведения подростков необходимо повышать стремление к использованию адаптивных механизмов психологической защиты. Данная программа способствует формированию у подростков установок на позитивное восприятие своих индивидуальных способностей

и качеств. Основным и главным результатом станет то, что подросток будет развивать навыки самоконтроля и межличностного взаимодействия, а также умения использовать конструктивные образцы поведения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Герасименко Ю. А., Ноздрина С. А. Механизмы психологической защиты подростков с разными видами аддиктивного поведения // Актуальные проблемы психологии. Екатеринбург, 2020. Вып. 17. С. 52–58.
2. Заболоцкая А. В. О некоторых аспектах профилактики девиантного поведения несовершеннолетних // Технологии формирования правовой культуры в современном образовательном пространстве. Волгоград, 2023. С. 162–168.
3. Литвинова А. В., Бугрова В. В. Защитно преодолеваящее поведение девиантных подростков // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития. Рязань, 2019. С. 421–427.
4. Майборода Т. А., Юбко Л. М. Исследование психологических особенностей копинг-стратегий девиантных подростков // Прикладная психология и психоанализ. 2020. № 1. URL: <http://ppip.idnk.ru>.
5. Максименкова Л. И., Гучкова Т. Н. Специфика механизмов психологической защиты и копинг-стратегий у девиантных подростков // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/88PSMN220.pdf>.
6. Попов М. Н. Анализ копинг-стратегий подростков как предпосылки девиантного поведения // Молодежь в меняющемся мире: траектории самоопределения в глобальной современности. Екатеринбург, 2019. С. 114–121.
7. Психолого-педагогические факторы возникновения девиаций в поведении современных подростков / Б. П. Яковлев, Г. Д. Бабушкин, Е. Г. Бабушкин, И. Б. Тарасенко // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2019. Т. 24. № 1 (76). С. 68–73.
8. Смирнов А. В., Максимова Л. А., Симонова И. А. Аддиктивное поведение обучающихся: опыт раннего выявления и социально-психологические характеристики // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 9. С. 174–211. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-9-174-211>.

УДК 159.923

DOI 10.58551/24136522_2023_10_6_58

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ И СКЛОННОСТИ К ДЕВИАНТНОЙ АКТИВНОСТИ В ИНТЕРНЕТ- И РЕАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВАХ

Жихарева Лилия Владимировна

Кандидат психол. наук, доцент; заведующая кафедрой психологии,
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет
имени Февзи Якубова»

E-mail: liliya_80@list.ru

Кольчик Елена Юрьевна

Доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук,
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет
имени Февзи Якубова»

E-mail: egyptshore@yandex.ru

Гавриленко Любовь Константиновна

Магистрант, Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический
университет имени Февзи Якубова»

E-mail: lubagavrilenko8@gmail.com

Сейт-Аблаев Меджит Нариманович

Аспирант; Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический
университет имени Февзи Якубова»

E-mail: seitablaev.m.i15@gmail.com

Статья посвящена изучению особенностей взаимосвязи личностных особенностей подростков и склонности к девиантной активности в интернет-пространстве, а также сравнению с таковыми в реальной жизни. Рассмотрены основные определения девиантного поведения зарубежных и отечественных авторов; проанализированы классификации девиантного поведения различных авторов. Особое внимание уделено феномену буллинга как проявления агрессии со стороны одного человека или группы людей, а также кибербуллинга как разновидности буллинга в интернет-пространстве. Проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 57 респондентов подросткового возраста (от 14 до 17 лет), проходящие обучение в МБОУ Средняя общеобразовательная школа № 4 имени маршала Ф. И. Толбухина. Все респонденты имели высокий уровень интернет-активности. Выявлены взаимосвязи между антисоциальной направленностью интернет-общения и характерологическими акцентуациями личности; антисоциальной направленностью в реальном пространстве и характерологическими акцентуациями личности. Также было обнаружено, что антисоциальная направленность как в реальном пространстве, так и в интернет-пространстве имеет положительную взаимосвязь с неустойчивым типом акцентуации и направленностью на задачу. По результатам исследования выделены направления для дальнейшего изучения проблемы девиантного поведения в интернет-среде.

Ключевые слова: направленность личности, асоциальная личность, буллинг, кибербуллинг, агрессия, акцентуации характера, девиантная активность в интернет-среде, подростковый возраст.

FEATURES OF INTERRELATION OF PERSONAL CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS AND TENDENCY TO DEVIANT ACTIVITY IN INTERNET AND REAL SPACES

Zhikhareva Liliya Vladimirovna

Associate Professor of Psychology, Ph.D., Head of the Department of Psychology, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov

E-mail: liliya_80@list.ru

Kolchik Elena Yurievna

Associate Professor of Psychology, Candidate of Psychological Sciences, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov

E-mail: egyptshore@yandex.ru

Gavrilenko Lyubov Konstantinovna

Master's student, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov

E-mail: lubagavrilenko8@gmail.com

Seit-Ablaev Medzhit Narimanovich

Graduate student, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov

E-mail: seitablaev.m.i15@gmail.com

The article is devoted to the study of the characteristics of the relationship between the personal characteristics of adolescents and the tendency to deviant activity in the Internet space, as well as comparison with those in real life. The main definitions of deviant behavior of foreign and domestic authors are considered; classifications of deviant behavior of various authors were analyzed. Particular attention is paid to the phenomenon of bullying as a manifestation of aggression on the part of one person or group of people, as well as cyberbullying as a type of bullying in the Internet space. An empirical study was conducted in which 57 respondents of adolescence (from 14 to 17 years old) took part, studying at MBOU Secondary School No. 4 named after Marshal F.I. Tolbukhin. All respondents had a high level of internet activity. The relationships between the antisocial orientation of Internet communication and the characterological accentuations of the personality were revealed; antisocial orientation in real space and characterological accentuations of personality. It was also found that antisocial orientation in both real space and Internet space has a positive relationship with an unstable type of accentuation and a focus on the task. According to the results of the study, directions were highlighted for further study of the problem of deviant behavior in the Internet environment.

Keywords: personality orientation, asocial personality, bullying, cyberbullying, aggression, character accentuations, deviant activity in the Internet environment, adolescence.

Актуальность. В современном обществе, которое характеризуется изменчивостью и большим количеством постоянно меняющейся информации, особое значение имеют социальные нормы и правила. Поведение современной молодежи, к которым можно отнести как подростков, так и девушек и юношей, как представителей

более старшего возраста, является основным показателем того, насколько успешно эти нормы и правила были усвоены. В связи с этим, особую актуальность приобретает изучение девиантного поведения подростков как активного и целенаправленного поведения, не соответствующего моральным и социальным нормам общества. Несмотря на то, что определенные обстоятельства могут несколько расширять или сужать рамки дозволенного (различные субкультуры, культуры и т.д.), эти нормы достаточно однозначны и понятны. Вместе с тем, это характерно для поведения в реальной жизни, тогда как в виртуальном пространстве нормы и правила более размыты и неоднозначны. В последнее время достаточно часто приходится сталкиваться с девиантным поведением подростков или группы подростков в виртуальном пространстве. Переход подростков из реального мира в виртуальную среду привел к тому, что агрессивное поведение стало проявляться в онлайн-среде. В результате подростки столкнулись со значительным снижением своей интернет-безопасности. Исходя из этого, становится актуальным вопрос изучения психологических особенностей поведения подростков в интернет-среде, их активности в онлайн-пространстве с целью разработки эффективных превентивных мер, направленных на противодействие девиантному поведению подростков.

Цель статьи: выявить и описать психологические особенности личностной направленности и характерологических особенностей личности подростков, склонных к девиантным формам поведения в интернет пространстве

Теоретический обзор. Девиантное поведение является многоплановым и сложным феноменом, поэтому изучалось в работах многих отечественных и зарубежных исследователей, среди которых Ю.А. Клейберг, Е.В. Змановская, Э.Дюркгейм, В.Д. Менделевич и другие [1; 5]. Э.Дюркгеймом и другими социологами девиантное поведение рассматривалось как результат сложных социальных процессов, представляющих собой систему отношений между личностью и обществом. Змановской Е.В., Клейбергом Ю.А. девиантное поведение рассматривалось как устойчивое поведение личности, которое отклоняется от основных социальных норм, причиняя значительный ущерб обществу или самой личности [1; 5]. Важным моментом является также то, что девиантное поведение сопровождается социальной дезадаптацией личности, его демонстрирующей. Т.А. Пономарёва, рассматривая социологический аспект девиантного поведения личности, особое внимание уделяла девиациям, связанным с употреблением алкоголя, проявлениями агрессии, бродяжничеству и употреблению наркотических веществ [8]. О.В. Евдошенко предлагает классификацию девиантного поведения и делит его на антисоциальное (делинквентное), асоциальное (бродяжничество и агрессивные проявления) и аутодеструктивное (алкоголизация, наркозависимость, виктимное поведение и суицидальное поведение) [2]. Н.В. Жигинас, Н.А. Зверева, А.А. Гребенникова рассматривают агрессию как основное проявление девиантного поведения у подростков с позиции нравственного и духовного воспитания [3].

Для определения различий между нормальным и отклоняющимся поведением необходимо учитывать не только социальные и биологические критерии нормы, но и возрастные. Представители гуманистической психологии, изучая проблему девиантного поведения, акцентируют внимание на индивидуальных нормах. Индивидуальная норма определяется как "лучшее, что характерно для конкретного человека в конкретном возрасте, при наличии соответствующих условий развития", принимая во внимание уникальность индивида, но не отражая общие свойства, присущие большинству людей и событиям. Ц.П. Короленко и Т. А. Донских классифицируют все отклонения в поведении на две основные категории [1; 8]. Первая категория - "нестандартное поведение", которое выражается через новые идеи и действия, которые не соответствуют социальным стереотипам. Такое поведение характеризуется активностью и играет положительную роль в развитии общества. Вторая категория - "деструктивное поведение". Это поведение организовано на основе целей, которые могут быть как внешне деструктивными, связанными с нарушением

социальных норм (правовых, морально-этических, культурных), так и внутренне деструктивными, направленными на разрушение самой личности и ее регрессию.

В данной работе нас интересует, преимущественно, агрессивное поведение как проявление девиантного поведения. А.И. Лучинкина, И.С. Лучинкина, Р.И. Зекерьяев в своих работах выделяют феномен буллинга как агрессивного преследования одного человека другим или группой людей, что характерно именно для подросткового возраста [6]. И.С. Лучинкина в своей работе рассматривает психологические особенности личности с различными ролевыми позициями в структуре буллинга и обращает внимание на то, что в структуре буллинга обычно выделяются три роли - жертва, агрессор и свидетель [6]. При этом отмечается, что жертвы часто обладают низкой самооценкой, тревожностью и эмоциональной неустойчивостью. Агрессоры, в свою очередь, часто проявляют агрессивность и нарушение социальных норм, а свидетели могут испытывать чувства вины и беспомощности.

Л.В. Жихарева, И.С. Лучинкина, А.А. Гребенюк, А.И. Лучинкина, Т.В. Юдеева, Н. В. Чудова и др. также изучали явление буллинга в интернет-пространстве, которое получило название «кибербуллинг» [4; 6; 9; 10]. В результате исследования было выявлено, что кибербуллинг связан с такими личностными особенностями человека, как агрессивность, эмоциональная неустойчивость, низкая самооценка и т.д.

Таким образом можно отметить, что несмотря на большое количество работ, посвященных девиантному поведению подростков, особенности личности подростков, склонных к девиантному поведению в интернет-пространстве, на сегодняшний день не изучены.

Результаты исследования. В эмпирическом исследовании был использован следующий методический инструментарий: опросник «Акцентуации характера» Личко А.Е., опросник В. Сmekала и М. Кучера «Методика диагностики направленности личности», опросник «Специфика девиантной активности молодежи в интернет-среде» Шаров А.А. В исследовании приняли участие 57 респондентов подросткового возраста (от 14 до 16 лет).

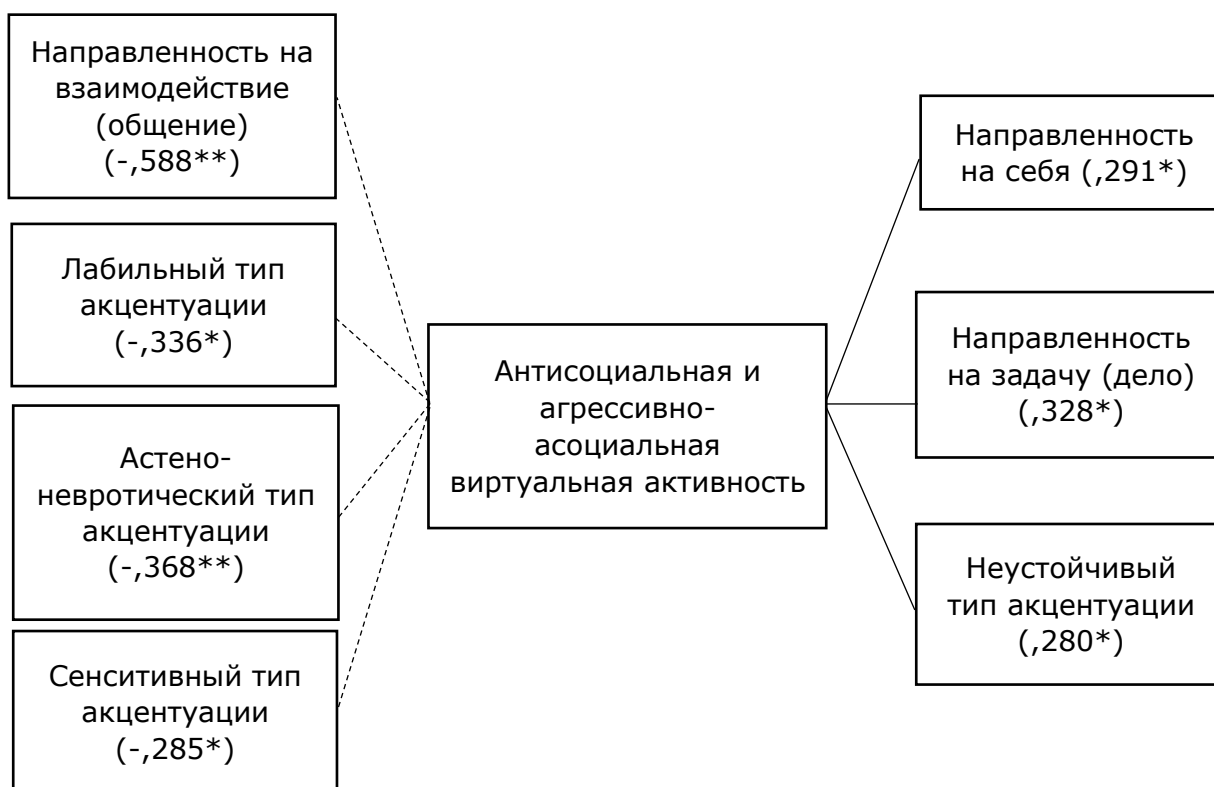


Рисунок 1 – Корреляционная плеяда антисоциальной и агрессивно-асоциальной виртуальной активности

Согласно рисунку 1, где представлена корреляционная плеяда, обнаружены положительные связи между антисоциальной и агрессивно-асоциальной виртуальной активностью и направленностью личности на себя ($,291^*$), на задачу (дело) ($,328^*$), неустойчивым типом акцентуации характера ($,280^*$) и отрицательные связи между антисоциальной и агрессивно-асоциальной виртуальной активностью и направленностью на взаимодействие (общение) ($-,588^{**}$), лабильным ($-,336^*$), астено-невротическим ($-,368^{**}$), сенситивным ($-,285^*$) типами акцентуации характера.

Направленность на себя, направленность на задачу (дело) и неустойчивый тип акцентуации характера могут быть связаны с эгоцентризмом, стремлением к достижению своих целей независимо от других людей, настойчивостью в реализации задач, а также эмоциональной нестабильностью. Эти черты могут влиять на то, как люди взаимодействуют в виртуальном пространстве, включая проявление антисоциального и агрессивного поведения.

С другой стороны, отрицательные связи между антисоциальной и агрессивно-асоциальной виртуальной активностью, и направленностью на взаимодействие (общение), лабильным, астено-невротическим и сенситивным типами акцентуации характера могут указывать на то, что люди с более высокой направленностью на взаимодействие и с такими характеристиками имеют меньшую вероятность проявления антисоциального и агрессивного поведения в виртуальном пространстве.

Направленность на взаимодействие (общение), лабильный, астено-невротический и сенситивный типы акцентуации характера могут быть связаны с большей чувствительностью к эмоциям других людей, эмпатией, стремлением к сотрудничеству и установлению позитивных отношений. Эти черты могут способствовать более здоровому и конструктивному взаимодействию в виртуальном пространстве и снижать вероятность антисоциального и агрессивного поведения.

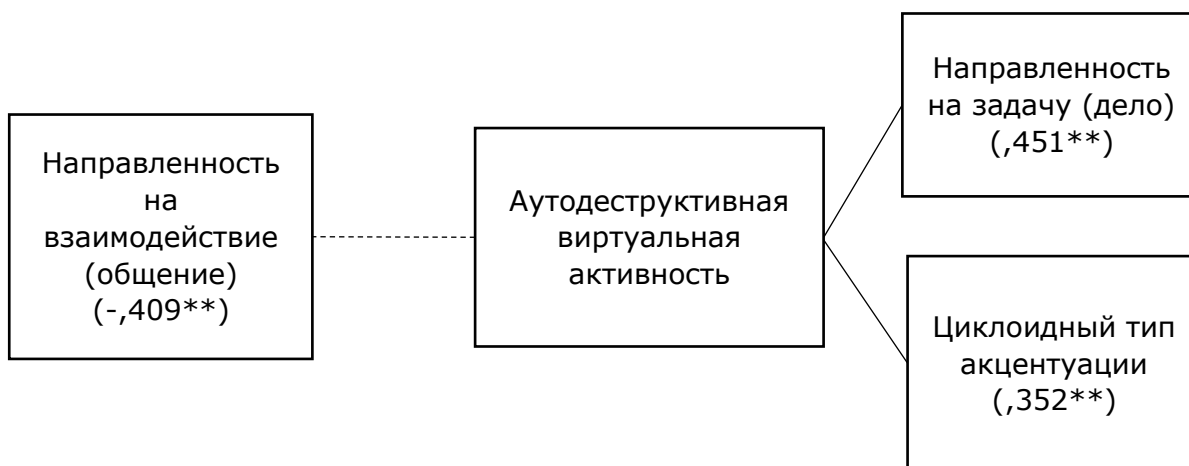


Рисунок 2 – Корреляционная плеяда аутодеструктивной виртуальной активности

Согласно рисунку 2, где представлена корреляционная плеяда, обнаружены положительные связи между аутодеструктивной виртуальной активностью и направленностью личности на задачу (дело) ($,451^{**}$), циклоидным типом акцентуации характера ($,352^{**}$) и отрицательные связи между антисоциальной виртуальной активностью и направленностью на взаимодействие (общение) ($-,409^{**}$).

Направленность на задачу (дело) и циклоидный тип акцентуации характера могут быть связаны с высокой мотивацией к достижению целей, настойчивостью и энергичностью в выполнении задач. Однако, в случае положительной связи с аутодеструктивной виртуальной активностью, это может указывать на то, что эти

личностные характеристики могут быть используемыми вредоносным способом, ведущим к неблагоприятным последствиям для здоровья и благополучия.

С другой стороны, отрицательные связи между аутодеструктивной виртуальной активностью и направленностью на взаимодействие (общение) могут указывать на то, что люди, более ориентированные на взаимодействие и общение с другими людьми, имеют меньшую вероятность участия в аутодеструктивной виртуальной активности.

Направленность на взаимодействие (общение) может быть связана с эмпатией, социальной чувствительностью и стремлением к установлению и поддержанию позитивных отношений с другими людьми в виртуальной среде. Такая направленность может способствовать более здоровому и удовлетворительному использованию интернета и снижать вероятность участия в аутодеструктивной виртуальной активности.

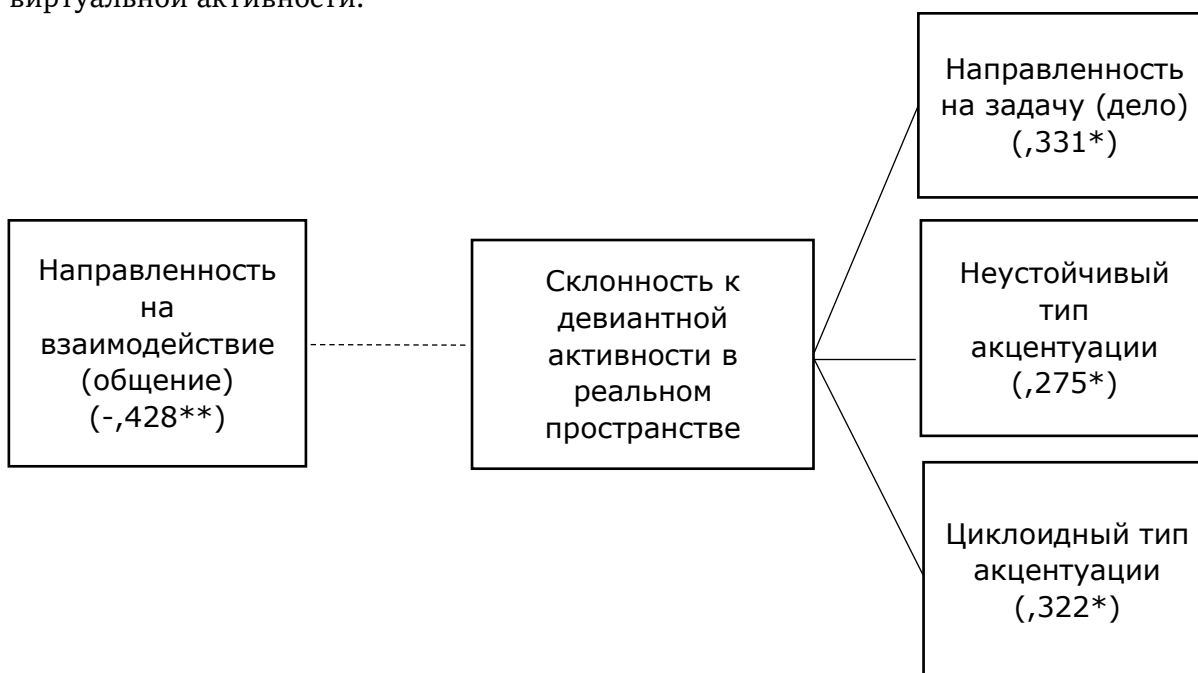


Рисунок 3 – Корреляционная плеяда склонности к девиантной активности в реальном пространстве

Согласно рисунку 3, где представлена корреляционная плеяда, обнаружены положительные связи между склонностью к девиантной активности в реальном пространстве и направленностью личности на задачу (дело) (,331*), неустойчивым (,275), циклоидным (,322*) типом акцентуации характера и отрицательные связи между склонностью к девиантной активности в реальном пространстве и направленностью на взаимодействие (общение) (,428**).

Направленность на задачу (дело), неустойчивый и циклоидный типы акцентуации характера могут быть связаны с высокой мотивацией к достижению целей, настойчивостью и энергичностью в реализации задач. Однако, в случае положительной связи с девиантной активностью, это может указывать на то, что эти личностные характеристики могут быть использованы вредоносным способом, ведущим к нарушению норм и правил общества.

С другой стороны, отрицательные связи между склонностью к девиантной активности в реальном пространстве и направленностью на взаимодействие (общение) могут указывать на то, что люди, более ориентированные на взаимодействие и общение с другими людьми, имеют меньшую вероятность проявления девиантной активности в реальном пространстве.

Направленность на взаимодействие (общение) может быть связана с эмпатией, социальной чувствительностью и стремлением к установлению и поддержанию

позитивных отношений с другими людьми. Такая направленность может способствовать более здоровому и конструктивному поведению, что снижает вероятность проявления девиантной активности.

Однако, важно отметить, что выявленные корреляционные связи не указывают на полноту причинно-следственных отношений и могут быть влиянием других факторов. Каждый человек уникален и может иметь комбинацию различных характеристик и воздействий, которые формируют его поведение в реальном пространстве.

Выводы. Личностные особенности, такие как акцентуации характера и направленность личности, могут быть взаимосвязаны с девиантным поведением подростков как в реальном, так и в виртуальном пространствах. Эти особенности могут влиять на то, как подростки взаимодействуют с окружающим миром и проявляют свои эмоции, потребности и цели.

Акцентуации характера представляют собой повышенную выраженность определенных черт личности. Они могут включать такие характеристики, как эмоциональная нестабильность, агрессивность, эгоцентризм или сенситивность. Эти черты могут повлиять на способность подростков адаптироваться к социальной среде и управлять своими эмоциями, что может в конечном итоге привести к девиантному поведению.

Направленность личности также может играть роль в девиантном поведении подростков. Например, направленность на себя, на задачу (дело) и отсутствие ориентации на взаимодействие (общение) могут приводить к эгоцентрическому поведению, пренебрежению нормами и правилами, а также к недостатку социальных навыков, что может способствовать проявлению девиантного поведения.

Однако, стоит отметить, что личностные особенности не являются определяющим фактором для девиантного поведения. Они могут взаимодействовать с другими факторами, такими как семейная среда, социальное окружение, образование и другие влияния. Важно учитывать комплексный подход при анализе девиантного поведения и учитывать множество факторов, которые могут влиять на развитие и проявление такого поведения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Змановская Е.В. Девиантное поведение личности и группы / Е.В. Змановская, В.Ю. Рыбников. – СПб. : ПИТЕР, 2012. – 319 с.
2. Евдошенко О.В. Девиантное поведение как социальная проблема современного общества / О.В. Евдошенко // Вестник науки и образования, 2019 [Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/deviantnoe-povedenie-podrostkov-kak-sotsialnaya-problema-sovremennogo-obschestva>]
3. Жигинас Н.В. Девиантное поведение как искажение нравственного воспитания / Н.В. Жигинас, А.А. Зверева, Е.В. Гребенникова // Вестник Томского государственного университета. – 2014. – №1 (142). – С.39-43.
4. Жихарева Л.В. Особенности сетевой агрессии подростков / Л.В.Жихарева, Лучинкина А.И., Лучинкина И.С., Гребенюк А.А. // Человеческий капитал. – 2022. - №10. – С. 180-187.
5. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения / Ю.А. Клейберг. – М. : ТЦ Сфера, 2003. – 216 с.
6. Лучинкина А.И. Особенности сетевой агрессии интернет-активной молодежи / А.И. Лучинкина, Л.В.Жихарева, И.С.Лучинкина, Р.И.Зекерьяев, А.А. Гребенюк, Т.В. Юдеева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2022. – №3. – С.21-35.
7. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. – СПб. : Речь, 2005. – 308 с.

8. Пономарёва Т.А. Особенности девиантного поведения подростков: социологический аспект / Т.А. Пономарёва // Инновационная наука. - 2017. - №03-1. - С.254-257.
9. Чудова Н. В. Особенности образа "Я" жителя интернета / Н. В. Чудова // Психол. журн. - 2002. - Т. 22, № 1. - С. 113-117.
10. Юдеева Т.В. Социализирующий потенциал современного информационно-коммуникативного пространства / Т.В. Юдеева // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. - 2018. - № 2 (12). - С. 41-45.

УДК 159

DOI 10.58551/24136522_2023_10_6_66

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ

Зинова Инна Михайловна

Доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы,
кандидат психологических наук, доцент,

Социально-гуманитарный факультет, Бирский филиал
Уфимского университета науки и технологий

SPIN-код 1832-5548

E-mail: zinaim75@mail.ru

Бронников Сергей Анатольевич

Заведующий кафедрой педагогики, психологии и социальной работы,
кандидат педагогических наук, профессор,

Социально-гуманитарный факультет, Бирский филиал
Уфимского университета науки и технологий

SPIN-код 6194-6617

E-mail: bronbir@rambler.ru

Черникова Татьяна Альбертовна

Доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы,
кандидат педагогических наук, доцент,

Социально-гуманитарный факультет, Бирский филиал
Уфимского университета науки и технологий

SPIN-код 1087-5847

E-mail: chernikova_ta@rambler.ru

Шайдукова Лиана Димовна

Доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы,
кандидат социологических наук, доцент,

Бирский филиал Уфимского университета науки и технологий

SPIN-код 4701-2640

E-mail: lianaqulina@mail.ru

В предлагаемой статье рассматривается проблема профессиональных деформаций у специалистов социальных служб, дается определение «профессиональная деформация», анализируются предпосылки и условия возникновения и развития деформаций. Описаны три группы факторов, способствующих формированию деформаций у специалистов социальной службы: особенности профессиональной деятельности, индивидуальные особенности личности и социально-психологические причины. Рассмотрены различные классификации видов профессиональных деформаций, их негативные последствия на уровне личности, поведения, здоровья, межличностных отношений и деятельности. Представлен анализ результатов эмпирического исследования синдрома эмоционального выгорания у работников социальных служб в зависимости от стажа работы (со стажем до 5 лет и со стажем 5-20 лет). Предложена технология работы по предупреждению и преодолению профессиональной деформации, описан алгоритм ее реализации, выделены направления деятельности.

Ключевые слова: профессиональная деформация, предпосылки, условия и факторы возникновения и развития деформаций, уровня развития и виды

профессиональных деформаций, технология профилактики и коррекции профессиональных деформаций у специалистов социальных служб.

PROFESSIONAL DEFORMATION SPECIALISTS OF SOCIAL SERVICES

Zinova Inna Mikhailovna

Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Social Work, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor Faculty of Social Sciences and Humanities, Birsk Branch of the Ufa University of Science and Technolog

E-mail: zinaim75@mail.ru

SPIN code 1832-5548

Bronnikov Sergey Anatolyevich

Head of the Department of Pedagogy, Psychology and Social Work, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Faculty of Social Sciences and Humanities, Birsky Branch of Ufa University of Science and Technology

E-mail: bronbir@rambler.ru

SPIN code 6194-6617

Chernikova Tatyana Albertovna

Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Social Work, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Faculty of Social Sciences and Humanities, Birsky Branch of the Ufa University of Science and Technology

E-mail: chernikova_ta@rambler.ru

SPIN code 1087-5847

Shaidukova Liana Dimovna

Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Social Work, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Birsky Branch of Ufa University of Science and Technology

E-mail: lianagulina@mail.ru

SPIN code 4701-2640

In the proposed article, the problem of professional deformations among social service specialists is considered, the definition of "professional deformation" is given, the prerequisites and conditions for the occurrence and development of deformations are analyzed. Three groups of factors contributing to the formation of deformities in social service specialists are described: features of professional activity, individual personality traits and socio-psychological causes. Various classifications of types of professional deformations, their negative consequences at the level of personality, behavior, health, interpersonal relationships and activities are considered. The analysis of the results of an empirical study of emotional burnout syndrome in social service workers, depending on the length of service (with up to 5 years of experience and with 5-20 years of experience), is presented. The technology of work on the prevention and overcoming of professional deformation is proposed, the algorithm of its implementation is described, the directions of activity are highlighted.

Keywords: professional deformation, prerequisites, conditions and factors of occurrence and development of deformations, levels of development and types of professional

deformations, technology of prevention and overcoming of professional deformation in specialists of social services.

Профессиональную деформацию в разные годы исследовали и описывали в своих работах многие учёные: Г.С. Абрамова, Е.Ю. Артемьева, С.П. Безносков, Н.И. Бобнева, В.Н. Богданов, В.Л. Васильев, Н.Е. Водопьянова, С.Г. Геллерштейн, Р.М. Грановская, С.А. Дружилов, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.М. Лебедкин, К. Маслач, А.К. Маркова, Б.Д. Новиков, С.Д. Носов, В.Е. Орел, Ю.П. Поваренков, Е.И. Рогов, Е.Л. Старченкова, Э.Э. Сыманюк и др.

Несмотря на достаточно большое количество исследований феномена «профессиональная деформация» в разных науках (в психологии труда, социологии, медицинских, педагогических и др.), не существует общепринятого определения данного понятия, классификации его проявлений, видов, факторов, детерминирующих его возникновение и развитие. Но у большинства ученых схожая позиция в том, что наиболее подвержены развитию профессиональной деформации социономические профессии (профессии типа «человек – человек»).

Исследований, посвященных проблеме профессиональных деформаций специалистов и руководителей социальных служб не так много. Имеется ряд научных диссертаций и публикаций, освещающих вопросы формирования у будущих социальных работников умений предупреждать деформации (Ю.М. Кузьмина) [6], развития профессионально-личностной компетентности (Л.А. Бессонова) [3], изучения (диагностики) профессиональных деформаций в зависимости от стажа работы (Р.В. Куприянов, Н.Ш. Валеева, Н.В. Быковская) [7] и др.

В большей мере в научных работах находят отражение различные аспекты проблемы эмоционального выгорания у работников социальных служб. Изучается взаимосвязь стратегий преодоления стресса и синдрома выгорания (И.Н. Асеева), условия предупреждения синдрома в процессе подготовки студентов – будущих социальных работников (О.А. Папанова), обобщается практический опыт по профилактике синдрома эмоционального выгорания (П.А. Киршин, Н.К. Иванова), исследуются эмоциональные ресурсы преодоления синдрома (Е.С. Асмаковец, С.П. Мельничкин), анализируются организационные (Т.С. Киенко) и внутренние (В.Б. Никишина, Т.А. Ушакова) факторы профессионального выгорания, сущность синдрома эмоционального выгорания (Н.В. Лебедева, Н.Г. Сушко, Н.А. Колобова), причины выгорания и супервизия как метод его профилактики (Ю.В. Кокорева) и др.

Анализ определений понятия «профессиональная деформация», даваемых разными авторами (С.П. Безносков, А.К. Маркова, Э.Ф. Зеер, О.Б. Полякова, А.Н. Сухов, Г.Д. Трунов и др.) позволяет увидеть схожие черты данного феномена. Обобщив эти характеристики, мы предлагаем следующее определение: «Профессиональная деформация – это процесс и результат деструктивных изменений в личности, деятельности и поведении человека как субъекта труда, возникающих под влиянием профессиональной деятельности и детерминируемых группой факторов (социального, профессионального и субъективного характера), ведущих к снижению продуктивности профессиональной деятельности и отрицательно влияющих на все аспекты жизнедеятельности человека». Профессиональная деформация проявляет себя в изменениях личности и поведения специалиста, а также в искажениях самой профессиональной деятельности.

При рассмотрении вопроса о природе формирования деформаций, можно выделить предпосылки, условия, факторы и механизмы их возникновения и развития.

Предпосылки профессиональной деформации кроются: 1) в осознаваемых и не осознаваемых мотивах выбора профессии (Э.Ф. Зеер); 2) в особенностях самой профессиональной деятельности (специфические условия и факторы риска); 3) в специфике микросоциального окружения профессионала (семья, коллектив); 4) в возрастных психофизиологических изменениях (Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова и др.); 5) в индивидуальных особенностях личности работника (особенности темперамента,

характера, самосознания, способностей и направленности личности); б) в соответствии профессиональных и индивидуальных возможностей личности к условиям и требованиям профессии.

Сензитивными периодами – наиболее благоприятными для образования профессиональных деформаций, по мнению ряда авторов, являются кризисы профессионального становления личности. Если кризис разрешается неконструктивно, то происходит искажение профессиональной направленности личности, снижается ее профессиональная активность, возникают негативные профессиональные позиции, что в свою очередь, активизирует процесс образования профессиональных деформаций.

Относительно вопроса факторов и условий, определяющих формирование профессиональных деформаций, у исследователей нет единого мнения. Так, Э.Ф. Зеер выделил три группы, к которым можно отнести все разнообразие детерминирующих факторов, это: 1) объективные – специфика социально-профессиональной среды; 2) субъективные – личностные особенности специалиста и социально-психологические характеристики взаимоотношений в коллективе; 3) объективно-субъективные – особенности организации труда и менеджмента (специфика управления, профессионализм руководителей) [4].

В последнее время в литературе распространено деление всех факторов на три группы, обусловленных, во-первых, спецификой профессиональной деятельности, во-вторых, индивидуально-психологическими особенностями личности и, в-третьих, социально-психологическими явлениями.

Рассмотрим их применительно к деятельности социальной работы.

К специфике деятельности специалиста социальной службы можно отнести: строгость правовой регламентации деятельности, что может приводить к формализму и бюрократизации; повышенная правовая и моральная нагрузка (ответственность); эмоциональные (эмоциональная насыщенность) и интеллектуальные перегрузки (необходимость обработки большого количества поступающей информации); ситуации неопределенности, когда требуется принимать решение в условиях недостатка информации и времени; стереотипный, однообразный, строго определенный характер деятельности; недостаточное количество времени для отдыха, ведущее к хроническому утомлению; риск непредвиденных, часто конфликтных и напряженных ситуаций в связи с профессиональной необходимостью вступать в общение с клиентами «группы риска»; риск ситуаций, несущих угрозу психическому и физическому состоянию работника (при взаимодействии с представителями «группы риска»).

Среди индивидуально-личностных особенностей следует выделить: слабую профессиональную подготовку; длительный стаж работы (особенно на одной должности и в одном месте); возрастные психофизиологические изменения, обусловленные старением; искажение или снижение профессиональной мотивации; отсутствие навыков охраны своего психического здоровья, саморегуляции эмоциональных состояний, совладания со стрессом (копинг-стратегий); завышенные уровень притязаний и личностные ожидания, несоответствующие возможностям работника; индивидуально-типологические особенности личности (сензитивность, тревожность, эмпатичность и т.п.), которые в силу специфики профессиональной деятельности, могут усилиться и перерасти в неблагоприятные для личности качества; недостаточно развитое самосознание, низкая самооценка и неуверенность в себе, ведущие к боязни ошибок и неудач, блокирующие креативные способности личности; стереотипность мышления, негибкость поведения и деятельности; акцентуации характера, формирующие шаблонный стиль деятельности; соревновательно-конкурентный характер труда; трудоголизм; неконструктивные профессиональные мотивы и установки и т.п.

Социально-психологические факторы: низкий уровень оплаты труда; недостаточное общественное признание и низкий престиж профессии специалиста по

социальной работе; неудовлетворительные социально-бытовые условия труда; отрицательный социально-психологический климат в коллективе; авторитарный тип организационной культуры; ненадлежащий стиль управления (грубость, унижение); несправедливое распределение служебных обязанностей и нагрузки; отсутствие внешней мотивации труда (материальной и нематериальной); отсутствие перспектив для профессионального роста; отрицательное влияние микросоциального окружения на служебную деятельность (семья, друзья и т.п.); проблемы в семье и личной жизни и т.п.

Таким образом, профессиональные деформации личности специалиста социальной сферы могут быть обусловлены многообразием факторов объективно-социального, личностно-индивидуального, профессионально-организационного характера. Все они действуют в сложной взаимосвязи и взаимозависимости, поэтому необходим индивидуальный подход к изучению их роли в происхождении деформаций у каждого отдельно взятого специалиста.

Говоря о последствиях деформаций, ученые практически однозначно говорят о ее негативном влиянии на разные аспекты личности и жизнедеятельности человека. Среди негативных последствий (собственно «деформациях») у специалистов социальной работы, можно выделить:

- разнообразные негативные изменения в психических процессах (нарушения внимания, памяти, искажения, стереотипы мышления т.п.);

- изменения эмоциональных и других состояний личности, проявляющихся в разнообразных синдромах (психического «эмоционального» выгорания, сострадательной усталости, хронического эмоционального напряжения и т.п.);

- психосоматические и психофизиологические расстройства (постоянные головные боли, сниженная работоспособность, хроническая усталость, обострение болезней, нарушения сна и аппетита депрессивный фон настроения и т.п.);

- искажение личностных качеств (появление таких черт характера как, агрессивность, тревожность, цинизм, грубость, конфликтность и т.п.; образование профессиональных акцентуаций);

- нарушения в мотивационно-потребностной сфере личности (снижение, потеря мотивации, искажение и появление деструктивных мотивов, появление патологических потребностей (например, пристрастие к алкоголю);

- искажения профессиональной деятельности (снижение профессиональной мотивации, остановка профессионального роста, сужение круга обязанностей, стереотипное и поверхностное выполнение трудовых функций, недобросовестное отношение к труду, нежелание работать, неудовлетворенность трудом и профессией и т.п.);

- нарушения в сфере взаимоотношений с людьми, как на работе, так и за ее пределами, (конфликты, отчуждение, сужение круга общения, проблемы в семье и т.п.);

- девиации в поведении (алкоголизм, курение, игромания и т.п.).

Систематизация уровней проявления профессиональных деформаций была предложена Э.Ф. Зеером, где он выделил: 1) общие для профессии деформации (характерны для большинства представителей данной профессии со стажем). Применительно к специалистам социальных служб, например, это могут быть синдромы «сострадательной усталости» и «эмоционального выгорания»; 2) деформации внутри каждой специальности; 3) типологические деформации – когда происходит слияние индивидуальных особенностей личности с профессиональными функциями, образуются определенные типажи работников; 4) индивидуализированные – специфичны для каждого отдельно взятого специалиста [4].

С.П. Безносков выделяет три уровня развития профессиональной деформации: 1) начальная стадия (девиация) – характерны незначительные, малозаметные отклонения от нормы в личности и поведении; 2) средний уровень деформации –

происходят существенные изменения в личности и поведении сотрудника, формируются нежелательные качества и идет их перенос за пределы служебной деятельности во все сферы жизни; 3) глубинный уровень деформации (деградация) – меняется вся личность, ухудшается качество жизни [1].

Существует множество и других подходов к пониманию видов и форм проявления профессиональной деформации у представителей социэкономических профессий, что вызывает сложность для их классификации.

Так, в своем исследовании Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк включают профессиональные деформации в более широкое понятие – «профессиональные деструкции», куда также входят профессиональные акцентуации, выученная беспомощность, профессиональная отчужденность и некомпетентность, а также стагнации [4].

В.Е. Орёл предложил классификацию деформаций по расположению их в структуре личности: 1) профессиональные искажения мотивационной сферы, порождающие выученную беспомощность, трудоголизм и профессиональное отчуждение; 2) профессиональные деформации знаний, в том числе профессиональные стереотипы и установки; 3) деформации личностных особенностей [9].

Выделяют и другие классификации по различным критериям. По степени осознанности: неосознаваемые, слабо или ложно осознаваемы, хорошо осознаваемые; по последствиям; негативные – собственно профессиональные деформации и позитивные – ведущие к личностному росту, развитию (Д.Г. Трунов) [10]; по количественным критериям (систематизация С.П. Безносова): степень глубины, широты, устойчивости проявлений деформации личности, скорость ее наступления [1].

Для руководителей социальных служб наиболее характерны виды деформаций, свойственные управленцам (менеджерам), это: авторитарность, демонстративность, доминантность, профессиональный догматизм, консерватизм, профессиональная индифферентность, ролевой экспансионизм, социальное лицемерие, сверхконтроль, профессиональная агрессия и поведенческий трансфер (синдром ролевого трансфера) [4, с.47-49].

У специалистов социальной работы часто встречаются профессиональные деформации личности, вызванные изменениями эмоционально-волевой сферы: эмоционально-мотивационное утомление, хроническое переутомление (синдром хронической усталости), эмоциональное истощение, профессиональное (психическое) выгорание, профессиональная усталость и синдром «сострадательной усталости».

Нами было проведено эмпирическое исследование особенностей проявления синдрома эмоционального выгорания у работников социальных служб в зависимости от стажа работы. В исследовании принимали участие специалисты социальных служб в количестве 40 человек. Из них были сформированы две эмпирические выборки: 1 группа – 20 специалистов со стажем работы до 5 лет (возраст от 22 до 30 лет), 2 группа – 20 специалистов со стажем работы 5-20 лет (возрастной диапазон 27-55 лет). Диагностика синдрома эмоционального выгорания (методика «Диагностика уровня синдрома эмоционального выгорания» В. В. Бойко) и обработка полученных результатов осуществлялись в программе Psychometric Expert (версия 9.1.0). Для подтверждения значимости выявленных различий в проявлении синдрома эмоционального выгорания у специалистов социальных служб с разным стажем работы мы использовали U – критерий Манна-Уитни.

Результаты исследования синдрома эмоционального выгорания у специалистов социальных служб с различным стажем работы представлены в таблицах 1.

Таблица 1

Уровни сформированности фаз синдрома эмоционального выгорания у специалистов социальных служб с различным стажем работы (в %)

Стаж	Стадия формирования фазы	Напряжение	Резистенция	Истощение
до 5 лет	фаза не сформирована	70	20	50
	стадия формирования	20	40	30
	фаза сформирована	10	40	20
от 5 до 20 лет	фаза не сформирована	80	20	50
	стадия формирования	10	60	40
	фаза сформирована	10	20	10

Источник: Составлено авторами на основании данных эмпирического исследования

Результаты проведенного нами исследования показали, что в обеих исследуемых группах наиболее представлена фаза резистенции, причем у специалистов со стажем до 5 лет она сформирована в большей степени, чем у работников со стажем более 5 лет. Возможно, это связано с тем, что молодые специалисты, сталкиваясь с феноменом «несовпадения ожиданий и реальности» бессознательно включают защитные механизмы (избирательное эмоциональное реагирование, расширение сферы экономики эмоции, редукция профессиональных обязанностей), чтобы привести психику в состояние гармонии.

Фаза истощения у большинства исследуемых в обеих группах находится в стадии формирования. Полностью сформирована данная фаза у 20% молодых работников и 10% специалистов со стажем более 5 лет. В первой группе отмечаются симптомы недостатка положительных эмоций, деперсонализации и психосоматических расстройств. В группе работников со стажем представлены симптомы эмоционального дефицита и психосоматических нарушений.

Наименее сформирована в обеих группах фаза «напряжение». У специалистов со стажем работы до 5 лет она представлена такими симптомами, как «переживание психотравмирующих обстоятельств», «тревога и депрессия», «загнанность в клетку» (наиболее выражен). У работников со стажем работы более 5 лет фаза представлена только двумя симптомами: «переживание психотравмирующих обстоятельств» и «загнанность в клетку», выраженными в незначительной степени.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что признаки синдрома эмоционального выгорания есть как у работников со стажем, так и у молодых специалистов. Вычисление U – критерия Манна – Уитни показало, что специалисты со стажем работы более 5 лет превосходят менее опытных работников только по уровню сформированности симптома «переживание психотравмирующих обстоятельств» (на 5%-ом уровне). Тогда как у молодых специалистов достоверно более выражены такие симптомы эмоционального выгорания как, «загнанность в клетку» (на 1%-ом уровне), «тревога и депрессия» (на 5%-ом уровне), «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование и эмоциональная отстраненность» (на 5%-ом уровне).

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что необходима систематическая и целенаправленная работа по профилактике профессиональных и коррекции деформаций у специалистов социальных служб и их руководителей.

Специалисты социальной службы и ее руководители должны хорошо представлять профессиональные риски, иметь знания о причинах, факторах и видах деформаций характерных для их профессии.

Профилактику профессиональной деформации следует рассматривать как комплекс мер (организационно-управленческих, психологических, просветительских, методических и др.), направленных на устранение неблагоприятных предпосылок,

факторов и условий, способствующих возникновению и развитию деформаций личности, поведения и деятельности специалиста, а также коррекцию и развитие их личностных и профессиональных качеств [2; 5].

Профилактические меры и мероприятия должны быть призваны сохранять и укреплять профессиональное здоровье и долголетие специалиста, способствовать его профессиональному и личностному росту, создавать условия для самореализации личности в профессии.

Психологическая работа по профилактике деформаций личности должна быть направлена на создание условий для полноценного гармоничного развития личности специалиста, оказание помощи в преодолении трудностей и кризисов профессионального развития, в предупреждении и конструктивном разрешении внутрличностных и межличностных конфликтов, обучение навыкам заботы о своем психическом здоровье.

Технологию по предупреждению и преодолению профессиональной деформации можно представить, как целенаправленную, организованную и упорядоченную профессиональную деятельность, включающую совокупность методов и приемов, направленных на профессиональное и личностное развитие специалиста.

В общих чертах алгоритм такой деятельности может включать в себя следующие этапы работы:

1) первичную скрининг-диагностику, направленную на выявление сотрудников «группы риска», у которых могут возникнуть профессионально-личностные деформации (через психологические методики, наблюдение и опрос);

2) углубленное изучение индивидуально-психологических особенностей личности специалиста (ов), у которых были выявлены признаки деформационных изменений;

3) изучение условий и факторов (объективных, субъективных и социально-психологических), способствующих возникновению деформаций;

4) определение и принятие мер, направленных на коррекцию неблагоприятных условий и факторов, устранение вредоносных источников, ведущих к деформациям;

5) разработку комплексной программы (мероприятий), определение направлений и мер, необходимых для коррекции деформаций личности, поведения профессиональной деятельности специалиста (ов);

6) реализацию программы и создание благоприятных условий для самореализации личности в профессиональной деятельности [5; 8].

В комплекс мероприятий по профилактике деформаций должны включаться: диагностика деформаций и их причин; поддержка профессионального становления молодого специалиста; повышение квалификации и профессионального мастерства; защита прав и интересов специалистов; организация оптимальных условий профессиональной деятельности (чёткая организация труда, питания, отдыха); повышение управленческой культуры руководителей; создание благоприятного социально-психологического климата в коллективе; просвещение по вопросам профессиональной деформации; психологическая работа, направленная на личностный и профессиональный рост; лечебно-профилактические, оздоровительные и досуговые мероприятия; система мероприятий нематериального стимулирования и материального поощрения работников. Крайне важна и собственная работа специалиста: психогигиена, рефлексия, психическая саморегуляция, овладение конструктивными копинг-стратегиями и т.п. [5; 8].

Таким образом, профилактика профессиональной деформации должна включать комплекс направлений, обеспечивающих благоприятные социально-профессиональные и психологические условия, снижающие вероятность ее возникновения, и повышающие возможность достижения профессионального долголетия специалистов социальных служб. А важной задачей профессионального образования должна стать целенаправленная теоретическая и практическая подготовка студентов (будущих специалистов) к работе с профессиональными

деформациями. Руководители и специалисты социальной службы должны владеть системой знаний, умений и навыков в области профилактики и преодоления деформаций с использованием наиболее эффективных методов и технологий, путем мобилизации собственных сил, психических и социальных ресурсов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносков. – СПб.: Речь, 2008. – 371 с.
2. Беломестнова Л.П. Профилактика деформации социальных работников / Л.П. Беломестнова // Технологии социальной работы с разными группами населения: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции, Чита, 04-07 декабря 2018 года / Ответственный редактор М.С. Жилыева. – Чита: Забайкальский государственный университет, 2018. – С. 38-43.
3. Бессонова Л.А. Формирование профессионально-личностной компетентности социального работника как условие преодоления профессиональной деформации личности (теория вопроса и результаты исследования) / Л.А. Бессонова // Отечественный журнал социальной работы. – 2017. – № 3 (70). – С.166-182.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессиональных деструкций: учебное пособие для вузов / Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. – М.: Академический проект, 2020. – 240 с.
5. Зинова И.М. Профессиональная деформация руководителей и специалистов социальной службы, её профилактика // Психолого-педагогические и социальные проблемы современного социума: реалии и пути решения: монография / Под общ. ред. С.А. Бронникова, Т.А. Черниковой. – Бирск: Бирский филиал УУНиТ, 2022. – С. 127-147.
6. Кузьмина Ю.М. Преодоление и профилактика профессиональной деформации у специалистов социальной работы: монография / Ю.М. Кузьмина; М-во образ. и науки России, Казан. нац. исслед. технол. ун-т. – Казань: Изд-во КНИТУ, 2015. – 100 с.
7. Куприянов Р.В, Валева Н.Ш., Быковская Н.В. Профессиональная деформация личности социального работника // Акмеология. – СПб, 2018. – 45 с.
8. Профессиональная деформация руководителей и специалистов социальных служб: учебно-методическое пособие для студентов (направление подготовки 39.04.02 Социальная работа / Авт.-сост. И.М. Зинова. – Бирск: Бирский филиал УУНиТ, 2022. – 163 с.
9. Орел В.Е. Синдром психического выгорания: мифы и реальность / В.Е. Орел. – Харьков: Гуманитарный центр, 2014. – 294 с.
10. Трунов Д.Г. О профессиональной деформации практического психолога // Психологическая газета. – 2003. – № 1 – С. 12-16.

УДК 159.9.07

DOI 10.58551/24136522_2023_10_6_75

ОБРАЗЫ БОЛЕЗНИ И ЗДОРОВЬЯ В ИНДИВИДУАЛЬНОМ СОЗНАНИИ

Литягина Елена Викторовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития,
Самарский национальный исследовательский университет им. ак. С.П. Королева

E-mail: lityagina.ev@ssau.ru

SPIN-код: 8290-4409

Исследование выполнено в рамках Соглашения № ПР-НУ/2.1-09-2023 о выполнении НИОКР «Разработка насосного агрегата для поддержания жизнедеятельности организма и повышения психологического качества жизни пациентов с сердечной недостаточностью», в целях реализации Программы развития Самарского университета на 2021- 2030 годы в рамках программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030»

Исследование посвящено изучению образов «болезнь» и «здоровье» в индивидуальном сознании, описанию «болезни-здоровья» как единого континуума состояний, что позволяет рассматривать внутреннюю картину болезни как часть внутренней картины здоровья. Исследование опирается на методологию субъективной семантики и психосемантики, теорию деятельности, культурно-историческую теорию развития личности. В результате исследования показана семантическая связь понятий «здоровье» и «болезнь», входящих в единый концепт «здоровье-болезнь», что доказывают результаты ассоциативного эксперимента и субъективного шкалирования. Понятие «болезнь» оказывается более субъективно окрашено, чем «здоровье», которое отражает социально-культурное отношение (стереотипы, речевые штампы, правила укрепления здоровья и сопутствующую деятельность). Исходя из уникальности опыта переживания болезни может быть выстроена индивидуальная траектория психологического сопровождения и психологической коррекции внутренних образов болезни и здоровья.

Ключевые слова: сознание; концепт; личность; болезнь; здоровье; психосемантика; образ; субъективное благополучие.

IMAGES OF DISEASE AND HEALTH IN INDIVIDUAL CONSCIOUSNESS

Lityagina Elena Viktorovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Chair of Developmental Psychology,

Samara National Research University

E-mail: lityagina.ev@ssau.ru

SPIN-код: 8290-4409

The research is devoted to the study of the images of "disease" and "health" in the individual consciousness. "Disease-health" is viewed as one status, which allows us to consider the internal picture of the disease as part of the internal picture of health. The research is based on the methodology of subjective semantics and psychosemantics, the theory of activity,

cultural and historical theory of personality development. In the result of the study the semantic relationship of the concepts of «health» and «disease» are shown, which are included in the single concept of «health-disease». «Disease» turns out to be more subjective than «health». «Health» is more a reflection of socio-cultural attitudes (stereotypes, speech, health promotion rules and related activities). Based on the uniqueness of the experience of experiencing the disease, an individual trajectory of psychological support and psychological correction of internal images of disease and health can be built.

Keywords: *consciousness; concept; personality; disease; health; psychosemantics; image; subjective well-being.*

В настоящее время общепризнанной является идея о том, что болезнь и здоровье – это не два разных, противоположных состояния, а полюса единого континуума. Отношения между этими образованиями многозначные и сложные. Понятие «здоровье» часто ассоциируется с благополучием, удачей, способностью работать и добром. Болезнь же, как правило, связывается с лечением, особыми правами больного, злом, неспособностью работать и быть эффективным.

Представление о здоровье закладывается в процессе социализации (в том числе, посредством освоения языка), и отражает характерное для конкретного этнокультурного и исторического пространства содержание. Важным компонентом болезни является переживание и восприятие боли. Согласно предложенной в середине прошлого века теории боли Р.Мелзака и П.Уолла, болевая чувствительность представляет собой отдельную модальность восприятия, наряду со обонятельной, зрительной или слуховой модальности [1]. Однако, важную роль в восприятии боли, отношении к болезни и здоровью играет субъективный фактор. Даже при условии невозможности полного выздоровления от болезни, человек способен жить полноценно с ощущением субъективного удовлетворения от процесса жизни. Это особенно важно в ситуациях хронических болезней, например, хронической сердечной недостаточности, количество заболеваний которой не уменьшается. Более того, в случаях, когда человеку требуется замена органа или части важной системы жизнеобеспечения (донорская или искусственно созданная), он объективно не может соответствовать здоровому человеку, однако, субъективно такое ощущение вполне достижимо и обеспечивает высокое качество жизни, даже при таких условиях физического функционирования.

В древние времена слово «здоровье» не имело еще привычного для нас значения, произносилось иначе – «сѣдоровъ» и значило «крепкий, как дерево». Употребление его по отношению к человеку было не более чем метафорой. Исконные древнерусские представления о болезни складывались и оформлялись под влиянием «активационной модели»: болезнь есть активация резервов и путь к выздоровлению, а глагол «болеть» означал побуждение к действию, в результате которого приобретает здоровье. «Болеть» значит «получать силу, выздоравливать», крепнуть (выздоровел - окреп) [2], [3]. До XIX в. болезнь и здоровье рассматривались через призму борьбы добра и зла [4], [5].

Анализ исследований понятий «болезнь» и «здоровье» показывает, что в ответ на стимул «здоровье» часто звучит, так называемая, «растительная метафора», и тут мы находим подтверждение, что древние традиции живы и встраиваются в семантическую организацию индивидуального сознания современного человека. Так в исследовании Ю.А.Грибер и И.В. Юнга, была обнаружена корреляция зеленого цвета со здоровьем. Эту связь авторы объяснили устойчивым взаимодействием в русской национальной концептосфере понятий «здоровье» и «природа» [6]. Кроме этого, в цветовой спектр здоровья также вошли желто-красные оттенки. Именно метафора помогает человеку формировать свою картину мира, которая затем определяет отношение к чему-то, выбор способов поведения, специфику планирования будущего

и оценок происходящего. Также была обнаружена устойчивая ассоциативная связь болезни с темными зелено-желтыми и желтыми оттенками, которые в русской культуре ассоциируются с разложением, распадом, гниением, а также с ахроматическими оттенками серого и черного цвета. Здоровье же связывалось с белым цветом, а также со словами «солнце» и «теплый». Зеленый и желтый цвет присутствуют в разных вариантах тона, оттенка, яркости и насыщенности как в описании здоровья, так и болезни.

В исследовании фразесемантического поля «здоровье человека» Щ.Ю. Динисламова также указывает на универсальность цветовой метафоры для «здоровья» и «болезни» на примере сопоставления мансийского и русского языков. В частности, метафора красного цвета («красные щеки»/ «румяные щеки», «маков цвет») традиционно используется для характеристики здорового человека. Болезнь или больной человек характеризуется как «бледный/белый/серый как смерть (полотно, мел, бумага)». Интересно, что в мансийском языке превалируют описания здорового человека, а в русском языке больше характеристик, репрезентирующих образ нездорового человека [7]. Особое ценностное отношение к болезни в русской культуре можно объяснить идеей В.И. Карасика и Г.Г. Слышкина о том, что язык является областью опредмечивания концепта, в нашем случае, концепта «здоровье/болезнь», а концепт представляет ментальное образование с преимущественным ценностным свойством [8]. Это предположение нуждается в дополнительном исследовании, в частности идея «вторичной выгоды» от болезни в русской культуре может исходить не только из личного опыта больного, а иметь основания в самой культуре и составлять в картину мира «языковой личности».

А.В. Штрахова, изучая место боли в структуре внутренней картины болезни, приводит данные исследования здоровых людей, в сознании которых оценка боли как ограничения, как наказания и переживание нарушения целостности в период болезни входят в один фактор. Интересно, что телесное неблагополучие и реакция на боль составили другой фактор [9]. В сознании человека субъективная оценка действия боли и существование в условиях болезни отличается от самого ощущения физической боли, как телесного неблагополучия. Во-втором случае, вероятно речь идет именно о модальности болевых ощущений, как отдельном виде чувствительности, а в первом случае – об осмыслении болезни и боли как социально-психологическом феномене.

В исследовании С.М. Чебеневой, посвященном изучению концепта «здоровье» методом семемной атрибуции, было выделено семь групп сем, объединяющих ассоциации русских языковых личностей данному концепту: связанные с чувством и ощущением (ничего не болит, физическое и духовное благополучие, энергия, гармония души и тела, (хорошее) самочувствие), связанные с положительными эмоциями (радость, счастье, отличное / прекрасное настроение), связанные с деятельностью (спорт, активность, движение, физические и умственные нагрузки), связанные со значимостью здоровья в жизни (жизнь, главное в жизни), связанные со составляющими здоровья (здоровый образ жизни, иммунитет, красота, без вредных привычек, генетические данные, сердце, сон, режим дня), связанные с болезнью (отсутствие болезней, поликлиника, лекарства) и связанные с едой (правильное питание, овощи, фрукты, ягоды). В исследовании также обнаружились ассоциаты «солнце» и «успех», которые, как указал автор, не поддались однозначной интерпретации, поскольку они отражают субъективный опыт [8].

Довольно часто со здоровьем связывается идея правильного питания. Е.Е.Сапогова, в исследовании пищевой семантики автобиографических нарративов показала, что идея «здорового питания», якобы позволяющая телу выдерживать определенные ситуации, часто концентрируется в текстах именно вокруг понятия «здоровье» и раскрывается через концепты «энергия» (энергия печени «нам поможет», кофе «развеет усталость», йогурт «зарядит энергией на весь день»), «бодрость» («бодрящий вкус» минеральной воды), «разрядка» (реклама пива), «хорошее настроение» («вкус праздника»), а косвенно и с концептом власти (здоровье

в массовом сознании связывается с успешностью) [10]. Также она обнаружила, что человек приписывает некоторым продуктам питания лечебные свойства, и это необязательно может быть связано с объективным наличием такой функции у выбранного продукта. Во многом это символический, ритуальный акт, например, помогающий выносить ребенка, или защититься от старения, это про то, как человек помогает себе справляться со стрессами и улучшать субъективное состояние.

Отношение к боли и болезни, как и к любому поступающему в сознание стимулу – это, прежде всего, его означение или категоризация (А.Р.Лурия, А.Н.Леонтьев, Дж.Келли, Е.Ю.Артемьева). Осмысление понятий «здоровье» и «болезнь» идет через телесно-чувственное переживание конкретных состояний, соотнесение их с имеющимися знаниями, после чего и формируются их индивидуальные концепты. Воспринимая болевое ощущение или симптомы неблагополучия от тела, человек вынужден как-то к ним отнестись, «встроить» их в имеющуюся систему, а если такая ассимиляция невозможна, например, информация слишком противоречива или совершенно новая, имеющих категориальных структур недостаточно для ее освоения, то происходит их перестройка. Здоровье и болезнь представлены в индивидуальном сознании в виде телесных и эмоциональных образов, связываются и проявляются в определенных для человека символах и знаках.

Прямого способа выделения семантических компонент значения как системы дифференциальных признаков не существует, значение существует только в системе значений и может быть описано только через эту систему. Человек способен произвести сравнения, на первый взгляд, не сравнимых стимулов. Внемодальность такого сопоставления обеспечивается межсистемным метафорическим переносом с последующим синтезом (Е.Ю. Артемьева, В.П. Серкин) [11], [12].

Для исследования образов «болезнь» и «здоровье» мы просили респондентов зафиксировать первую ассоциацию, приходящую на слово «здоровье» и слово «болезнь» (использовался вариант свободных ассоциаций). Выборку составили 36 человек в возрасте от 19 до 53 лет (преобладающую часть выборки (78%) составили студенты бакалавриата и магистратуры психологического факультета).

Полученные нами результаты согласуются с данными, приведенными, например, в работах И.Б. Бовиной, С.М. Чебенева, В.В. Колесова, Ю.А.Грибер и И.В. Юнга, Е.Е.Сапоговой и др. [4], [6], [2], [5], [3], [8], [10].

Среди ассоциации на стимул «здоровье» чаще всего звучали слова: радость, веселье, счастье, хорошее настроение, объединенные в категорию «эмотивные характеристики» (26% от общего количества полученных ассоциаций). Вторую группу ассоциаций составили описания физического состояния: активность, сила, бодрость, энергия, работоспособность, выносливость, уверенность) – 19%. Отдельную группу составили ответы, связанные с процессами поддержания здоровья и ЗОЖ – виды активности: спорт, лыжи, бег, мышцы и сюда же вошло слово «работа», как деятельность по сохранению и поддержанию здоровья (13%). В группу «ценности» вошли подгруппы экзистенциальные ценности (жизнь, любовь, красота, свобода) – 13%, семья (близкие, семья, мама, дети, дом) – 8% и материальные ценности (богатство, деньги, достаток) – 5%. Группу метафорических ответов составила подгруппа «растительных метафор» здоровья (зеленая трава, луг, зелень, лес) – 5% и метафоры, связанные со светом (солнце, свет, сияние) – 5%. Также были единичные ответы, составившие 3% от всех ответов (см. рисунок 1).

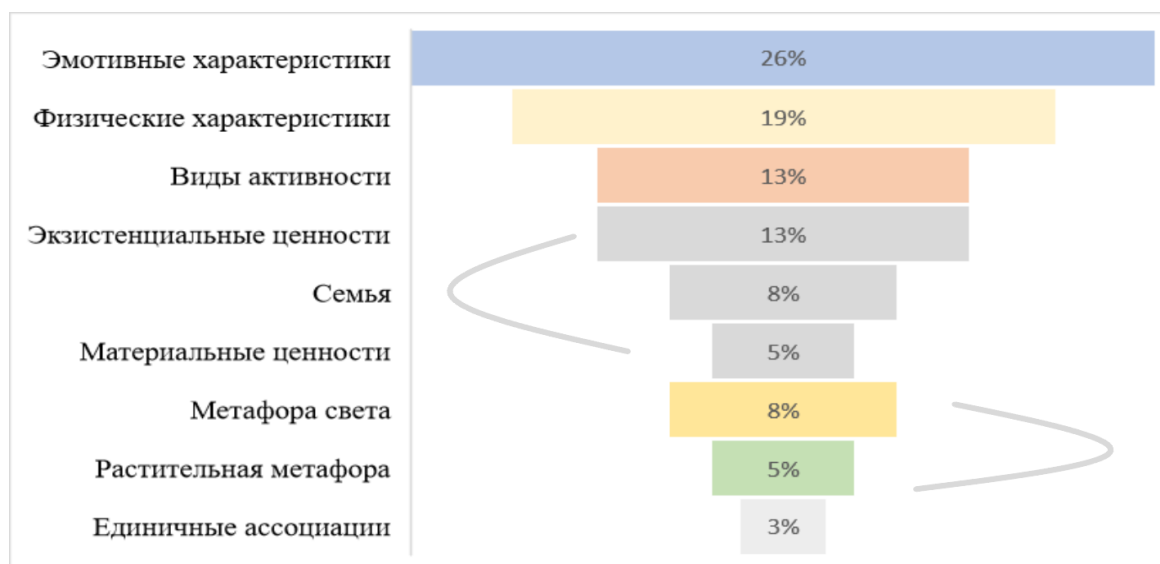


Рисунок 1 – Группы ассоциаций на слово «здоровье»

Среди ассоциаций на слово «болезнь» доминировало описание медицинского сопровождения болезни: лекарства, постель/кровать, постельный режим, врач/доктор, больница, иголка, укол(ы), а также физического состояния: боль, страдание, бессилие, слабость, немощность, вялость, недомогание, температура, жар – 44% и 16% от всех данных респондентами ассоциаций соответственно (см. рисунок 2). Таким образом, чаще болезнь в сознании человека описывается как процесс: «человек-болеющий». Эмотивные факторы (страх, одиночество, грусть, тревога, разочарование) в отношении болезни составили 13%. Также выделен кластер метафор: слово «смерть» звучало в 10% ответов респондентов и цветовая метафора (зелень (мокрота), серость, серый, черный, чернота, чернь) в 9%. В отношении болезни, было больше единичных ассоциаций (8%), что может говорить о более личном отношении к болезни. Вероятно, боль и болезнь переживается более субъективно, здесь меньше проявлений стереотипов и речевых штампов.

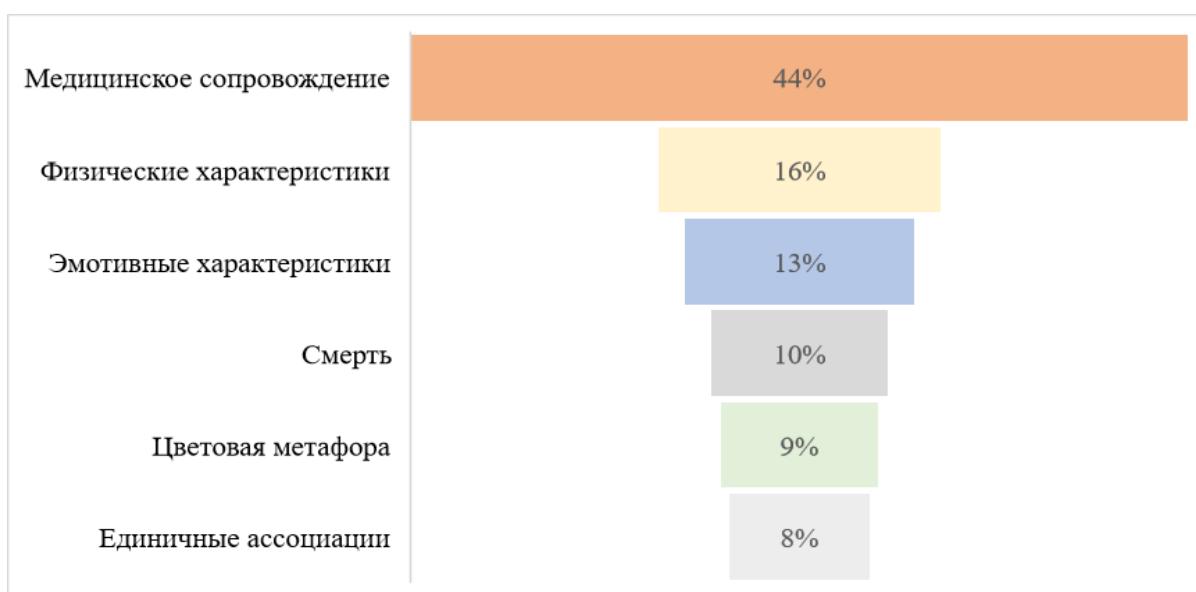


Рис. 2 – Группы ассоциаций на слово «болезнь»

Таким образом, и в нашем, и в других психологических, медицинских и лингвистических исследованиях, люди часто прибегают к использованию метафоры,

а не к прямому описанию значения или связанных со словом «здоровье»/ «болезнь» состояний или процессов. Метафора способна выразить личностный смысл человека, что оказывается особенно полезным для организации индивидуальной траектории психологического сопровождения и выбора стратегии психокоррекционной работы. Именно метафоры позволяют в контексте болезни и здоровья отражать людям свои физические ощущения, когда не хватает навыков или знаний для их вербализации. Например, известное выражение «здоров как бык» дает понимание, что у человека нет проблем со здоровьем.

В нашем исследовании проявилась группа «растительных» ассоциаций: лес, дерево, зеленая трава, луг. Для характеристики болезни приводились ахроматические цветовые ассоциации: серый, серость, черный, чернота, чернь, зеленая (мокрота), а для здоровья: свет, светлый и сияние. Это подтверждает, что болезнь и здоровье не являются противоположными феноменами, а представляют собой единый континуум состояний человека.

Во втором исследовании мы обратились к идее описания понятий «здоровье» и «болезнь» через их взаимное сравнение, а также соотнесение с теми состояниями, которые являются переходными между болезнью и здоровьем. Для реализации целей нашего исследования был выбран метод субъективного шкалирования, который позволяет напрямую получать матрицу семантического сходства исследуемых объектов. При выборе объектов для оценивания мы постарались учесть два важных аспекта в исследовании взаимосвязи болезни и здоровья, в частности: 1) динамику отношений образов «Я заболеваю», «Я болею», «Я выздоравливаю», «Я здоров»; 2) содержание наиболее типичных состояний при болезни и здоровье: «больной человек», «здоровый человек». Также в систему оценивания был включен образ «Я сейчас». Этот образ оказывается показательным в ситуациях диагностики актуального состояния человека (субъективный аспект) и отслеживания эффективности и хода лечения и/или реабилитационного процесса.

В исследовании приняли участие 43 человека в возрасте от 19 до 48 лет. Результаты субъективного шкалирования представлены на рисунке 3.

Верхняя часть семантического пространства содержит объекты, характеризующие болезнь и болезненные состояния; нижняя часть включает объекты, характеризующие здоровье и выздоровление. Правая часть полученного пространства больше характеризует конкретные чувственно-телесные переживания человека и их динамику. Они переживаются самим человеком, более субъективны, лично осмысленны. В отличие от них, объекты, находящиеся в левой части семантического пространства, больше относятся к усвоенным образам, их содержание характеризует больше значение, как категорию общественного сознания, нежели, чем личностный смысл (А.Н.Леонтьев). Исходя из этого, факторы реконструированного семантического пространства были назвали «личностное (конкретное) – социальное (абстрактное) (фактор 1); «болезнь-здоровье» (фактор 2).

Из расположения объектов в пространстве мы видим, что понятия «болезнь» и «здоровье» в переживаниях человека не противопоставляются (это видно из проекций на первый фактор). Кроме того, объекты «больной человек» и «здоровый человек» оказываются близки по значению фактора 1.

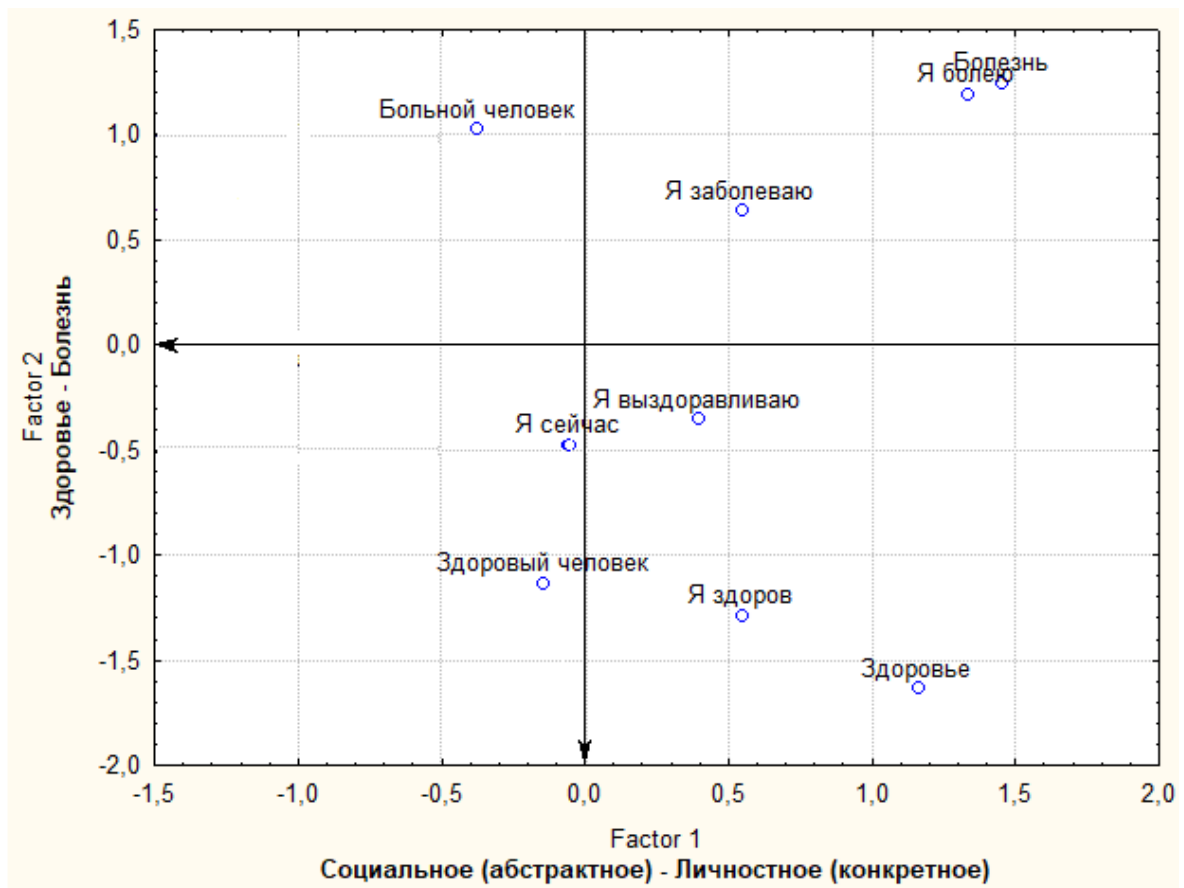


Рисунок 3 – Реконструкция семантического пространства понятий «болезнь-здоровье»

Показательно также, что состояние «Я заболеваю» относится к области болезни, а состояние «Я выздоравливаю» - к области здоровья. В тоже время, по субъективным переживаниям состояния «Я заболеваю», «Я выздоравливаю» и «Я здоров» оказываются семантически близкими. Этот результат вписывается в активационную модель здоровья, упомянутую выше. Это, во-первых, подтверждает, что «болезнь» и «здоровье» взаимосвязанные состояния, а во-вторых, то, что внутренняя картина болезни предстает не только как связанное с болезнью психическое новообразование, но как частный случай внутренней картины здоровья. Развивающееся состояние болезни в некоторых случаях может быть обратимо или облегчено профилактическими мерами на стадии «Я заболеваю», т.к. это состояние наиболее близко по телесно-эмоциональному компоненту к состоянию «Я здоров».

Внутренняя картина болезни (А.Р.Лурия) предстает не только как связанное с болезнью психическое образование, но как частный случай внутренней картины здоровья (В.А.Ананьев, В.Е.Каган и др.). Индивидуальные вариации внешних и внутренних границ семиотического пространства внутренней картины здоровья определяют место в нем и переживание человеком своего актуального состояния как здоровья или болезни [13], [14]. Среди компонентов концепта «болезнь-здоровье» можно выделить биологический, социальный, эмотивный и символический компонент (см. рисунок 4).

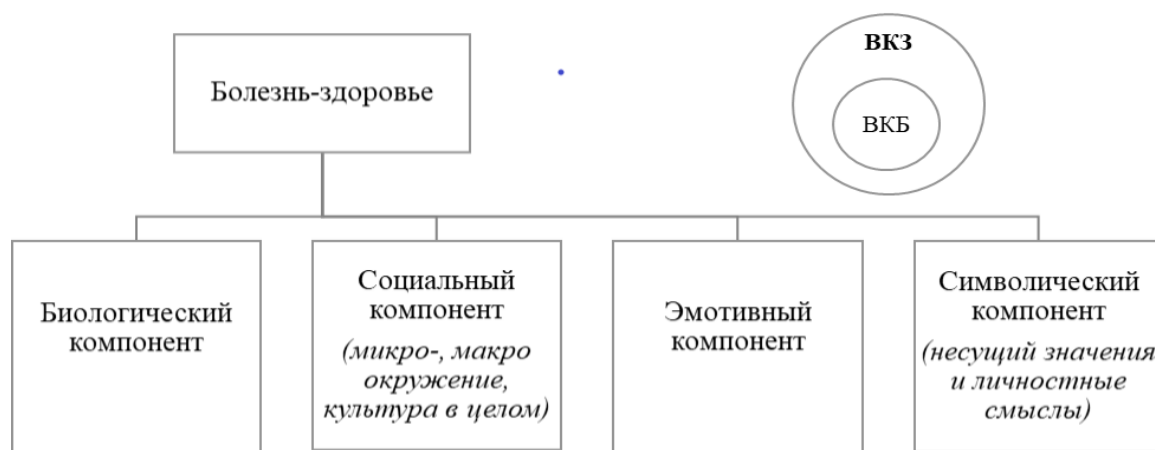


Рисунок 4 – Компоненты концепта «болезнь-здоровье»

Образы «здоровый человек» и «больной человек» являются усвоенными, а образы «я болею», «я выздоравливаю» и «я здоров» освоенными, т.е. они не просто «встраиваются», а проживаются им на собственном опыте, наделяются личностным смыслом, отражают опыт болезни и выздоровления. В сознании человека боль и болезнь оказывается лично окрашены, отражают уникальный опыт, на это указывает количество единичных ассоциаций, данных респондентами в исследовании, а также практическое совпадение образов «Я болею» и «болезнь». Среди метафорических описаний болезни и здоровья можно выделить группу цветowych и ценностных метафор. Здоровье чаще связывается с зеленым («растительная» метафора), желтым и красным цветом, болезнь более ассоциируется с ахроматическими оттенками. Однако, зеленый цвет встречается в ассоциациях и на слово «здоровье», и на слово «болезнь». Это подтверждает идею единого континуума состояний болезнь-здоровье в сознании человека. Цвет можно использовать в практической работе психолога, «подключаясь» как ключом доступа к тем ресурсам, которые есть в здоровой части. Так, в кататимно-имагинативном направлении (символдраме) используются образы дерева, леса, луга, цветка, а также мотива воды для диагностики психо-эмоционального состояния и решения задач психотерапии.

Большую группу ассоциаций на слово «здоровье» составляют эмотивные характеристики, далее описание физического состояния и видов активности, сопровождающих здоровье. Виды активности предполагают деятельность самого человека, в отличие от болезни, когда активность (пассивность) человек проживает в сопровождении – больничное пространство, врачи. В здоровье находят отражение ценности личности – экзистенциальные, семья, материальные ценности. По субъективным переживаниям состояния «Я заболела», «Я выздоравливаю» и «Я здоров» оказываются семантически близкими. Этот результат вписывается в активационную модель здоровья. Если «здоровье» более оценивается как результат или цель, то «болезнь» – как процесс: «человек болеющий». Таким образом, понимание внутренней картины болезни как части внутренней картины здоровья, позволяет опираться при планировании индивидуальной траектории психологического сопровождения больного (болеющего) человека на ресурсы здоровья: прежде всего, эмоциональные и символические.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Melzack R, Wall P.D. Pain Mechanisms: A New theory / Science 150,971-979(1965). DOI:10.1126/science.150.3699.971.
2. Колесов В.В. Мир человека в слове Древней Руси. – Л.: Ленинградский университет. – 1986. – С. 312.

3. Филатов Ф.Р. Представления о здоровье и болезни в древнерусской языковой культуре / Ф.Р. Филатов // Культурно-историческая психология. – 2008. – Том 4. – №1. – С. 27–36.
4. Бовина И.Б. Социальные представления о здоровье и болезни: структура, динамика, механизмы: автореф. дис. ... докт. псих. наук. – Москва. – 2009.
5. Медведева Л.М. Болезнь в культуре и культура болезни: монография. – Волгоград: ВолгГМУ. – 2013. – С. 252.
6. Грибер Ю.А., Юнг И.Л. Здоровье и болезнь: цветовые ассоциации в современной русской культуре / Ю.А. Грибер, И.Л. Юнг // Человек и культура. – 2018. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdorovie-i-bolezn-tsvetovye-assotsiatsii-v-sovremennoy-russkoj-kulture> (дата обращения: 05.10.2023).
7. Динисламова О.Ю. Фразеосемантическое поле «здоровье человека» в мансийском и русском языках: сопоставительный аспект / О. Ю. Динисламова // Ежегодник финно-угорских исследований. – 2020. – Т. 14, № 1. – С. 55-64. – DOI 10.35634/2224-9443-2020-14-1-55-64.
8. Чебенева, С.М. Концепт «здоровье» в сознании русской языковой личности / С.М. Чебенева, Н. М. Чудакова // Ученые записки НТГСПИ. – Серия: История и филология. – 2022. – № 1. – С. 99-119.
9. Штрахова А.В. Психосемантика боли в структуре внутренней картины болезни у неврологических больных / А.В. Штрахова // Психология. Психофизиология. – 2009. – №30 (163). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihosemantika-boli-v-strukture-vnutrenney-kartiny-bolezni-u-nevrologicheskikh-bolnyh> (дата обращения: 17.10.2023).
10. Сапогова Е.Е. Пищевая семантика автобиографических нарративов / Е.Е. Сапогова // Человек.RU. – 2019. – № 14. – С. 97-118. – DOI 10.32691/2410-0935-2019-14-97-118.
11. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. – М.: Наука; Смысл. – 1999. – С. 350.
12. Серкин В.П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики. – М.: ПЧЕЛА. – 2008. – С. 382.
13. Лурия А.Р. Внутренняя картина болезней и ятрогенные заболевания. – М.: Медицина. – 1977.
14. Каган В.Е. Внутренняя картина здоровья – термин или концепция? / В.Е. Каган // Вопросы психологии. – 1993. – N 1. – С. 86–88.

УДК 159

DOI 10.58551/24136522_2023_10_6_84

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА И СУБЪЕКТИВНОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА

Пискунова Нина Николаевна

Магистр, Сочинский Государственный Университет

E-mail: shain_36@mail.ru

Шаповалов Владимир Иванович

Д.п.н., профессор,

Сочинский Государственный Университет

В данной работе рассматривается взаимосвязь субъективного переживания одиночества и акцентуации характера. Акцентуации при этом рассматриваются как крайние выражения нормы, имеющие внешние, поведенческие проявления. Автор исследует причины субъективного переживания одиночества и тип акцентуации, которому наиболее присущи данные эмоции.

В контексте компонентов субъективного переживания автор изучает его длительность и формирование у типов личности с различной акцентуацией. Опираясь на психологические исследования, автор изучает взаимосвязь типов акцентуаций и потребностей в общении. В исследовании проводится дифференциация типов акцентуации, их влияние на личностные переживания и содержание протекания длительного субъективного одиночества, а также потенциальные последствия его длительности.

Изучив указанные нами взаимосвязи, необходимо определить направления психокоррекционной работы с учетом особенностей личности и выявить специфику предотвращения длительного чувства одиночества.

Целью исследования в данной работе является выявление взаимосвязи типа акцентуации и субъективного переживания одиночества. Объектом работы определена типология акцентуаций личности, предметом - взаимосвязь акцентуации и одиночества.

В качестве основных выводов определены методические основы реализации диагностики и коррекции акцентуаций и предотвращения длительного чувства одиночества.

Ключевые слова: одиночество, переживание одиночества, акцентуации, характер, диагностика личности, субъективные переживания, подростковый возраст, эмоциональные реакции, фрустрация.

THEORETICAL ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN CHARACTER ACCENTUATION AND THE SUBJECTIVE EXPERIENCE OF LONELINESS

Piskunova Nina Nikolaevna

Master, Sochi State University

E-mail: shain_36@mail.ru

Shapovalov Vladimir Ivanovich

Doctor of Psychology, Professor, Sochi State University

This paper examines the relationship between the subjective experience of loneliness and character accentuation. At the same time, accentuations are considered as extreme expressions of the norm, having external, behavioral manifestations. The author explores the causes of the subjective experience of loneliness and the type of accentuation that these emotions are most inherent in.

In the context of the components of subjective experience, the author studies its duration and formation in personality types with different accentuation. Based on psychological research, the author studies the relationship between the types of accentuations and communication needs. The study differentiates the types of accentuation, their influence on personal experiences and the content of the course of long-term subjective loneliness, as well as the potential consequences of its duration.

Having studied the relationships indicated by us, it is necessary to determine the directions of psychocorrective work taking into account the characteristics of the individual and to identify the specifics of preventing long-term feelings of loneliness.

The purpose of the research in this paper is to identify the relationship between the type of accentuation and the subjective experience of loneliness. The object of the work is the typology of personality accentuations, the subject is the relationship of accentuation and loneliness.

As the main conclusions, the methodological foundations for the implementation of diagnostics and correction of accentuations and prevention of prolonged feelings of loneliness are determined.

Keywords: *loneliness, loneliness experience, accentuation, character, personality diagnosis, subjective experiences, adolescence, emotional reactions, frustration.*

Специфика реализации консультационной и психокоррекционной работы.

Целью работы нами определено выявление взаимосвязи типа акцентуации и субъективного переживания одиночества, в ходе работы нами была достигнута и определено, какие типы акцентуации личности обуславливают наиболее длительное и тяжелое переживание социального одиночества. Объектом работы выступает типология акцентуаций личности, в качестве предмета названа взаимосвязь акцентуации и одиночества.

Для достижения данной цели конкретизированы следующие задачи:

1. Проанализировать понятие и дифференцированы типы акцентуации личности;

2. Исследовать феномен субъективного переживания одиночества;

3. На основе выявленной взаимосвязи акцентуации и переживания одиночества определить потенциальные направления психокоррекционной работы.

Методы и методология.

Основным методом исследования мы определили теоретико-методологический анализ источников по данной тематике. В качестве работ, на которые мы опирались при раскрытии темы, можно назвать классические труды отечественных и зарубежных психологов (И. С. Кон, К. Леонгард, А. Е. Личко), так и работы современных авторов, посвященные изучению феномена субъективного одиночества (А. Г. Виноградов, Р. Вейс и пр.), исследованию проявлений акцентуации личности (Т.Н. Разуваева, М.А. Чуйкова, А.Е. Лемзякова), а также взаимосвязи личностных особенностей и интенсивности субъективного переживания одиночества (З. И. Халисова, М. А. Чевакина).

Одиночество можно охарактеризовать как сложный психологический феномен, с одной стороны являющийся результатом нарушения функционирования механизмов адаптации и социализации, с другой- это фактор, влияющий на развитие и эмоциональное состояние личности. При этом одиночество не всегда сопровождается ограничением контактов, недостаточной коммуникацией с окружающими.

Кон И. С. и Немов Р. С. считают, что одиночество как процесс - это постепенное утрачивание способности личности воспринимать и реализовывать имеющиеся в обществе нормы, принципы, ценности в конкретных жизненных ситуациях. В результате субъективного переживания одиночества происходит утрата личностью статуса субъекта социальной жизни [6].

Р. Вейс подчеркивает эпизодичность и остроту чувства беспокойства и напряжения, связанного со стремлением иметь дружеские или интимные отношения. Данный автор конкретизирует ситуативный и личностный аспекты в структуре одиночества, поэтому различает эмоциональный и социальный его виды [2].

В качестве основных компонентов субъективного переживания одиночества нами выделены:

-первичная реакция одиночества (дискомфортное ощущение, которое является результатом острого неудовлетворения важнейших потребностей). В результате наступает фрустрация, которая характеризуется остротой переживаний, невозможностью восполнения неполученных чувств и эмоций [9];

- актуализированное переживание характеризуется кризисностью и является переломным моментом, в результате которого либо восстанавливается коммуникация и социальные функции личности, либо наступает одиночество;

- состояние одиночества (временной процесс, специфический по своему содержанию и психофизиологическим проявлениям, в ходе которого проявляются следственные реакции, состояния, процессы).

Как мы подчеркнули ранее, ряд авторов отмечает, что некоторые люди переживают чувство одиночества вне зависимости, есть рядом те, с кем можно пообщаться или их нет. Таким образом, они характеризуют одиночество не как коммуникативную потребность, а так личностную, отражающую сложности в адаптации и социализации [2]. Вейс Р., считает, что к личностным причинам одиночества можно отнести низкую самооценку, отчуждение, ощущение скуки и напряженность в общении с другими людьми.

Личности, переживающие одиночество, характеризуются такими эмоциональными проявлениями как подавленность, беспомощность, тоскливость, отчаяние [3] они сознательно минимизируют контакты, ограничивают себя в общении, либо, наоборот, временами могут быть настойчивыми, навязчивыми, самоуверенными. Поведенческие реакции зависят от личностных особенностей, в частности. и проявлений акцентуации характера. Авторы, исследующие субъективное переживание одиночества (А. Г. Виноградова), констатируют, что одиночество, с одной стороны, является результатом нарушения межличностных отношений, с другой- проявлением личностных особенностей, которые оказывают существенное влияние на коммуникацию.

По мнению М. А. Чевакиной [11] одиночество является результатом оценки человеком своей системы отношений, оценки ситуации коммуникации и анализа

личностных особенностей, которые способствуют либо препятствуют полноценной адаптации в обществе. Многие ученые (К. Роджерс, Д. Рассел) констатируют, что люди с такими характеристиками как застенчивость, замкнутость, интровертированность, труднее сходятся с другими, зачастую ограничиваются небольшим количеством контактов и могут испытывать ощущение ненужности, непричастности к обществу, одиночество. Также подобным людям достаточно сложно подстраиваться под изменяющиеся условия коммуникации, они часто испытывают состояние стресса и напряженности. Однако, беря во внимание интровертированность, мы не можем не отметить, что личности, не общительные по своей природе, могут не испытывать чувства одиночества, получая удовлетворение от коммуникации с определенным ими кругом субъектов.

Немного по- другому дело обстоит с влиянием других личностных характеристик на переживание общения. В данном случае речь идет об акцентуации характера, при которой существенное значение отводится степени ее проявления и типу акцентуации.

В 70-80-е гг. Карл Леонгард разрабатывал свою концепцию акцентуированных личностей, где определил, что у разных людей ведущие черты характера проявляются в разной степени и обычно варьируют в пределах нормы. Акцентуация предполагает усиление степени определенной черты. Эта черта личности, таким образом, становится акцентуированной. Основные типы акцентуаций по Леонгарду К.: демонстративный; педантичный; застревающий; возбудимый; гипертимический; дистимический; тревожно-боязливый; циклотимический; аффективно-экзальтированный; эмотивный. [6]

Личко А.Е. считал, что акцентуации характера – это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, отчего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим [7].

Автор работал над трудами Карла Леонгарда и сделал свои выводы, дополнив концепцию новыми элементами. В нее входили не только типы акцентуаций характера, но и типы психопатий (патологических проявлений характера), которые имеют большое значение при определении характерологических особенностей личности [6]. При этом важно отметить, что классификации типов акцентуаций характера существуют в нескольких вариациях, что доставляет трудности в диагностике и определении понятий, однако их описание оказывается идентичным в большей степени. [8]

Чем раньше выявить доминантные акцентуации на ранних этапах формирования человека, тем больше будет возможности их смягчить и ослабить. Если вовремя не устранить обстоятельства, способствующие возникновению и развитию выделенных острых черт, то это может привести к формированию трудной и проблемной личности. Объем и частота коммуникации, а также необходимое количество ее участников определяются субъективно, обуславливаются индивидуальными характерологическими особенностями личности.

Особенно ярко акцентуации проявляются в подростковом возрасте. Как отмечает А. Е.Личко, именно подростковый возраст характеризуется поведенческими проявлениями, которые могут иметь проявления девиации. Отсутствие вмешательства специалиста на данном этапе может привести к закреплению данных отклонений от нормы и в дальнейшем привести к различным негативным последствиям. Кроме того, латентное затянувшееся переживание одиночества всегда имеет негативные проявления: от постоянного сниженного эмоционального фона, тоски до депрессивных переживаний и суицидальных намерений. Поэтому при диагностике переживания одиночества необходимо выявить не только его наличие, но и глубину, длительность и интенсивность.

В ходе анализа исследований различных специалистов (Е. М. Балашкова, Б.Ш. Жаббарова) было выявлено, что акцентуации имеют социально положительное и

социально отрицательное проявление. Позитивные проявления акцентуации возможно наблюдать в самореализации креативных способностей, различных творческих достижениях. Негативная акцентуация проявляется в девиантном и деликветном поведении и ее необходимо корректировать в работе психолога. Однако, субъективное переживание одиночества не зависит от направленности акцентуации и его глубина, длительность взаимосвязана лишь с типологией акцентуаций, в которых потребности к общению дифференцируются. Изучив труды К. Леонгарда, А. Е. Личко, И. С. Кона, мы структурировали взаимосвязь акцентуаций личности и основных, наиболее значимых характеристик, которые влияют на развитие переживаний одиночества. Эти данные представлены на рисунке 1.

Тип акцентуации	Характеристики
Интровертный тип	замкнут в общении и налаживании контактов с окружающими, уход в себя.
Экстравертный тип	жаждет общения и деятельности, часто безотносительно к ее необходимости и ценности, говорливость, непостоянство увлечений, чрезмерная зависимость от мнения других, недостаток критичности.
Неврастенический тип	характеризуется раздражительностью, повышенной утомляемостью и мнительностью.
демонстративный тип	преобладает эгоцентризм, потребность постоянного внимания к своей персоне, потребность в сочувствии, склонность к восхищению, демонстративность. Имея склонность все относить к собственной личности, чужой успех они расценивают как собственную неудачу
Дистимный тип	пониженное настроение, склонность к депрессиям и стрессам, сосредоточенность только на самых мрачных и темных сторонах своей жизни. Глубокие потрясения могут довести их до состояния реактивной депрессии, серьезная настроенность выдвигает на передний план тонкие, возвышенные чувства, не совместимые с человеческим эгоизмом.
Эпилептоидный тип	склонен к злобно – тоскливому настроению с накоплением агрессии, которая проявляется в виде приступов ярости, гнева, конфликтов
Шизоидный тип	характеризуется отгороженностью, замкнутостью, интроверсией. Нередко возникает эмоциональная холодность, которая проявляется в отсутствие сопереживания, трудности в установлении эмоциональных контактов.

Составлено автором на основании работ К. Леонгарда [6], А. Е. Личко [7], И. С. Кона [5]. Т.Н., Разуваевой [8].

Рисунок 1. Основные характеристики акцентуаций, имеющие значение для субъективного переживания одиночества

В своем исследовании Балашкова Е. М. приводит взаимосвязь некоторых акцентуаций и потребностей в общении. Например, демонстративный тип склонен к общению и испытывает потребность быть на виду. Возбудимый тип – раздражителен, импульсивен, неуживчив в коллективе. Тревожные личности застенчивы, пугливы, неуверенны в себе при общении. Экзальтированный тип отличается способностью восхищаться, улыбочностью, привязанностью к друзьям и близким, общительностью и искренностью. Дистимический тип – замкнутые личности, не любящие шумные компании, являются домоседами, необщительными в реальной жизни [1].

Разуваева Т.Н., Чуйкова М.А., Лемзякова А.Е. исследовали взаимосвязь акцентуаций характера и чувство одиночества на выборке из 42 человек. Полученные данные позволили сделать вывод, что повышенный уровень проживания одиночества характерен лицам с возбудимым, застревающим, дистимным типами акцентуаций характера. При этом наименее подвержены проживанию острого состояния одиночества – демонстративный, гипертимный, эмотивный типы акцентуаций [8].

Данные взаимосвязи важно анализировать при организации психокоррекционной работы с личностями, субъективно переживающими одиночество. Работа психолога должна осуществляться индивидуально и в группе. Дифференцированный индивидуальный подход обусловлен личностными различиями в характере, темпераменте, степени глубины переживания одиночества. Также необходимо диагностировать понимание человеком одиночества (ограничение контактов, невозможность постоянного общения, социальная изоляция и пр.), степень глубины- насколько длительны и травматичны переживания по поводу одиночества, как они выражаются внешне и отражаются на окружающих. Как мы уже отмечали ранее, одиночество носит субъективный характер и может проявляться при наличии близкого окружения и большого количества контактов, а может и не чувствоваться человеком даже при ограничении общения, изоляции. Данный факт полностью зависит от потребности в общении, нуждаемости в коммуникации.

Групповая работа необходима в контексте необходимости развития механизмов адаптации и социализации. Так как одиночество является результатом ограничения либо отсутствия контактов, то работа в группе позволяет налаживать коммуникацию с этими контактами, отрабатывать механизмы выстраивания межличностных связей, поиска каналов коммуникации и использование их для общения.

Таким образом, взаимосвязь акцентуации и интенсивности переживания одиночества отражается в фундаментальных научных исследованиях и является основой для разработки направлений психокоррекционной работы с личностями, переживающими одиночество.

Выводы

В ходе проведенного нами теоретико- методологического анализа источников по тематике исследования было выявлено, что субъективное переживание одиночества отражает личностные, а не коммуникативные потребности человека, являясь отражением типа акцентуации. Длительность и сила эмоционального переживания зависят от сформированности у личности того или иного типа акцентуации, которая также определяет поведенческие реакции и результаты переживания одиночества.

Повышенный эмоциональный фон и затяжная длительность переживания одиночества, которые свойственны возбудимому, застревающему, дистимному типу акцентуации, обуславливают необходимость построения психокоррекционной работы, определения ее специфики. Это может быть конкретизировано в качестве дальнейших перспектив нашего исследования.

Заключение

Основная цель- выявление взаимосвязи типа акцентуации и субъективного переживания одиночества, в ходе работы нами была достигнута и определено, какие типы акцентуации личности обуславливают наиболее длительное и тяжелое переживание социального одиночества.

Также в ходе работы нами был решен ряд исследовательских задач:

1. Проанализировано понятие и дифференцированы типы акцентуации личности. Многообразие акцентуаций представлено в работах К. Леонгарда, А. Е. Личко и определяет отношение к одиночеству, степень его переживания;
2. Исследован феномен субъективного переживания одиночества, который заключается не только в определении его характеристик (грусть, тоска, тревожность), но также и характер взаимоотношений с другими людьми (эпизодическое поверхностное общение, минимизация контактов);

3. На основе выявленной взаимосвязи акцентуации и переживания одиночества определены потенциальные направления психокоррекционной работы.

Одним из важнейших направлений работы является нивелирование проявлений акцентуации и развитие механизмов нормальной коммуникации и адаптации в обществе. Кроме того, при организации психокоррекционной работы необходимо учитывать тип акцентуации, интенсивность и длительность субъективного переживания одиночества, а также то, какими поведенческими реакциями сопровождаются данные переживания (агрессия, замкнутость, уход от реальности). Однако, для всех, кто переживает одиночество, вне зависимости от видов акцентуации, необходимо сформулировать общие рекомендации:

1. Тщательная первичная диагностика не только акцентуации (опросник Леонгарда- Шмишека), но и глубины, и степени переживания одиночества (Шкала субъективного переживания одиночества С. В. Духновского либо Шкала одиночества Калифорнийского университета);

2. Выявление личностных характеристик и поведенческих проявлений в контексте проявлений акцентуации. Необходимо исследовать самооценку, уровень самопритязаний, тревожность, агрессию и пр. качества, которые могут быть значимы для работы с акцентуированными личностями;

3. Сочетание индивидуальных и групповых методов психокоррекционной работы. Важно отметить необходимость организации работы с группой, т.к. акцентуации всегда имеют поведенческие проявления и отражаются в коммуникации с окружающими.

Выявив взаимосвязь акцентуаций личности с субъективным переживанием одиночества, мы определили соответствие типов акцентуации с глубиной и интенсивностью переживаний. Полученные нами данные могут послужить основой в контексте разработки содержания психокоррекционной работы, а также необходимости привлечения к коррекции иных специалистов (неврологов, психотерапевтов и пр.).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балашкова, Е. М. Взаимосвязь акцентуаций личности со склонностью к интернет-аддикции у современной молодежи / Е. М. Балашкова; науч. рук. Т. В. Шершнёва // Современные технологии в образовании: материалы международной научно-практической конференции, 29–30 ноября 2018 г.: в 2 ч. / Белорусский национальный технический университет; редкол.: С. В. Харитончик [и др.]. – Минск: БНТУ, 2018. – Ч. 2. – С. 11-14.
2. Вейс Р. Вопросы изучения одиночества // Лабиринты одиночества. - М.: Прогресс, 2009-326 с.
3. Виноградов А. Г. Рецензия на методику «Шкала субъективного переживания одиночества» (автор С. В. Духновский) // Психология. Психофизиология. 2010. №40 (216). С. 88-92.
4. Жаббарова Б.Ш. Психолого-педагогическая технология коррекции поведения педагогически запущенных подростков // Вестник науки. 2023. №6 (63). С. 232-235.
5. Кон И. С. Многоликое одиночество // Знание - сила. - 1986. - № 12.
6. Леонгард К. Акцентуированные личности. Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2000. – 544 с.
7. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л., 1977.
8. Разуваева Т.Н., Чуйкова М.А., Лемзякова А.Е. Особенности переживания одиночества у лиц юношеского возраста с разными типами акцентуации // Коллекция гуманитарных исследований. 2021. №1 (26). URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-perezhivaniya-odinochestva-u-lits-](https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-perezhivaniya-odinochestva-u-lits)

- yunosheskogo-vozrasta-s-raznymi-tipami-aktsentuatsii (дата обращения: 21.11.2023).
9. Чевакина М. А. Взаимосвязь особенностей переживания человеком чувства одиночества с его индивидуально-психологическими характеристиками // Скиф. 2021. №5 (57). С. 60-65.
 10. Халисова З.И. Исследование влияния режима ограничения социальных контактов личности на субъективное переживание одиночества // Теория и практика современной науки. 2021. №4 (70). С. 225-228.

УДК 159.923.5

DOI 10.58551/24136522_2023_10_6_92

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И УРОВНЯ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ И СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Фокина Татьяна Александровна

Доцент кафедры «Общеобразовательные и профессиональные дисциплины», кандидат педагогических наук, доцент,
Самарский государственный университет путей сообщения
(Филиал СамГУПС в г. Нижнем Новгороде)

E-mail: tfokina70@yandex.ru

В исследовании делается сравнительный анализ смысложизненных ориентаций и уровня личностной зрелости у студентов высших и средних специальных учебных заведений (ВУЗов и ССУЗов) в возрасте от 18 до 23 лет.

Нами было выявлено, что для современной молодежи с разным уровнем образования характерны как общие особенности, так и различия. Для большинства студентов как ВУЗов, так и ССУЗов свойственны средние уровни по параметрам личностной зрелости. Смысложизненные ориентации у представителей студенческой молодежи находятся в стадии развития. Они испытывают сложности в целеполагании, не всегда способны видеть будущую перспективу собственного развития, осознать себя в мире как субъекта. Молодые люди, участвовавшие в исследовании, более ориентированы на себя, собственные потребности, чем на активное взаимодействие с обществом, они находятся на стадии осмысления жизни, формирования личностной ответственности в процессе вхождения во взрослую жизнь. Кроме того, между группами студентов высших и средних специальных учебных заведений имеются некоторые различия. Так, студенты ССУЗов (в отличие от студентов ВУЗов) в большей степени ориентированы на эффективность результатов своей деятельности, обладают большей свободой выбора, больше уверены в себе и в том, что они реализуются в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации, личностная зрелость, параметры личностной зрелости, уровни личностной зрелости, осмысленность жизни, терминальные ценности, студенты высших и средних специальных учебных заведений.

ANALYSIS OF THE FEATURES OF LIFE-MEANING ORIENTATIONS AND THE LEVEL OF PERSONAL MATURITY OF STUDENTS OF HIGHER AND SECONDARY SPECIALIZED EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Fokina Tatyana Alexandrovna

Associate Professor of the Department of General Education
and Professional Disciplines, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Samara State Transport University (Branch of SamGUPS in Nizhny Novgorod)

E-mail: tfokina70@yandex.ru

The study makes a comparative analysis of life-meaning orientations and the level of personal maturity among students of higher and secondary specialized educational institutions (universities and secondary specialized educational institutions) aged 18 to 23 years.

We found that modern youth with different levels of education are characterized by both common features and differences. The majority of students at both universities and colleges are characterized by average levels of personal maturity parameters. Meaningful orientations in life among representatives of student youth are at the stage of development. They experience difficulties in goal setting, are not always able to see the future prospects of their own development, or recognize themselves in the world as a subject. The young people who participated in the study are more focused on themselves and their own needs than on active interaction with society; they are at the stage of comprehending life, forming personal responsibility in the process of entering adulthood. In addition, there are some differences between groups of students at higher and secondary specialized educational institutions. Thus, students of secondary educational institutions (as opposed to students of universities) are more focused on the effectiveness of the results of their activities, have greater freedom of choice, are more confident in themselves and in the fact that they are realized in their future professional activities.

Keywords: *life-meaning orientations, personal maturity, parameters of personal maturity, levels of personal maturity, meaningfulness of life, terminal values, students of higher and secondary specialized educational institutions.*

В настоящее время в психологической науке проблема феномена личностной зрелости связана с неоднозначностью, множественностью определений, большой вариативностью ключевых критериев. В отечественной психологической литературе выделяются следующие основные виды зрелости: личностная (А. А. Реан, А. А. Бодалев, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, Е. Б. Штепа, Е. Е. Сапогова, Р. М. Шамионов), социальная (Б. Г. Ананьев, П. М. Якобсон, А. А. Реан, И. С. Кон, К. А. Альбуханова-Славская, А. Л. Журавлев, П. Я. Гальперин), профессиональная (Б. Г. Ананьев, А. А. Деркач, А. А. Бодалев), нравственная зрелость (И.Л. Булыгин и др.), эмоциональная зрелость (Л.В. Шабанова, Л.В. Тарабакина и др.) [1, 2, 5, 10, 11, 13]. Долгое время феномен зрелости рассматривался учеными с точки зрения профессионально-личностного развития (А. А. Бодалев, А. А. Деркач и др.), при описании возрастных периодизаций (Э. Эриксон, З. Фрейд, Д. Бромлей, Э. Фромм и др.), в концепциях развития личности (А. Маслоу, Г. Юнг, Ф. Перлз и др.) или описаниях частных случаев из психотерапевтических практик (И. Ялом, К. Юнг и др. [7, С.69]). Ряд отечественных исследователей среди различных видов зрелости наиболее важной считают личностную зрелость, которая интегрирует все аспекты зрелости в единую систему [2, 5, 10, 11].

Авторы, посвятившие свои труды исследованию феномена личностной зрелости едины в том, что одним из необходимых условий развития личностной зрелости являются смысложизненные ориентации, а фундамент для достижения зрелости личности и формирования смысложизненных ориентаций закладывается в период ранней взрослости [1, 3, 4, 6, 7, 8, 9].

Опираясь на исследования Д.А. Кузнецовой [6, С. 224-231], М.В. Мухиной, Т.А. Фокиной, О.В. Голубевой [9, С. 58-67], А.О. Ряжкина [14] и др., нами было проведено изучение особенностей смысложизненных ориентаций и уровня личностной зрелости студенческой молодежи. Исследование проводилось среди студентов высших (ВУЗов) и учащихся (студентов) средних специальных учебных заведений (ССУЗов) г. Нижнего Новгорода. Выборка: 158 человек - молодежь в возрасте от 18 до 23 лет (студенты ВУЗов - 86 человек и студенты ССУЗов - 72 человека).

В начале исследования проводилась диагностика параметров личностной зрелости студентов ВУЗов и ССУЗов, таких как ответственность, терпимость, саморазвитие, позитивное мышление и самостоятельность. Для этих целей была

использована Методика диагностики личностной зрелости (В.А. Руженков, В.В. Руженкова, И.С. Лукьянцева) [12]. Результаты исследования представлены в таблице 1 и на рис. 1.

Таблица 1

Выраженность параметров личностной зрелости в группах молодежи

Параметры личностной зрелости	Группы					
	Студенты ВУЗов/уровни, %			Студенты ССУЗов/уровни, %		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Ответственность	33	61	6	44	39	17
Терпимость	22	61	17	22	67	11
Саморазвитие	39	50	11	17	61	22
Позитивное мышление	28	61	11	44	56	0
Самостоятельность	28	55	17	39	50	11

Как видно из таблицы 1, по параметру «ответственность» у 33% студентов ВУЗов и 44% студентов ССУЗов преобладает высокий уровень, что свидетельствует о способности испытуемых признавать свою ответственность за все происходящее с ними в жизни, отстаивать свои жизненные позиции, определять тактику поведения. Низкие показатели по данному параметру наблюдаются у 6% студентов ВУЗов и 17% студентов ССУЗов. Для 61% студентов ВУЗов и 39% студентов ССУЗов характерен средний уровень ответственности.

По параметру «терпимость» у 22% студентов ВУЗов и студентов ССУЗов преобладает высокий уровень, что может свидетельствовать о значительной устойчивости испытуемых к воздействию окружающей социальной среды, об ослаблении реагирования на определенные неблагоприятные факторы за счет снижения чувствительности к его воздействию, а также о терпимости при социальных взаимодействиях. Низкие уровни по данному параметру наблюдаются у 17% студентов ВУЗов и 11% студентов ССУЗов. Средние значения характерны для 61% студентов ВУЗов и 67% студентов ССУЗов.

Стремление к саморазвитию ярко выражено у 39% студентов ВУЗов и 17% студентов ССУЗов. Для этих молодых людей актуальной потребностью является потребность в саморазвитии, стремление к самосовершенствованию и самореализации, в профессиональном саморазвитии. Низкий уровень по параметру «саморазвитие» выражен у 11% студентов ВУЗов и 22% студентов ССУЗов. Средние значения по данному параметру наблюдаются у 50% студентов ВУЗов и 61% студентов ССУЗов.

Высокие показатели по параметру «самостоятельность» выражены у 28% студентов ВУЗов и 39% студентов ССУЗов. Для данных испытуемых свойственны стремление к независимости, автономности, решительность, инициативность, способность к независимым действиям и суждениям. Низкие показатели по данному параметру наблюдаются у 17% студентов ВУЗов и 11% студентов ССУЗов. Средние значения выражены у 55% студентов ВУЗов и 50% студентов ССУЗов.

В группе студентов ВУЗов, по сравнению с группой студентов ССУЗов, наиболее выражены такие параметры личностной зрелости как «саморазвитие». В группе студентов ССУЗов по сравнению с группой студентов ВУЗов наиболее выражены такие параметры «личностной зрелости» как «терпимость», «позитивное мышление» и «самостоятельность».

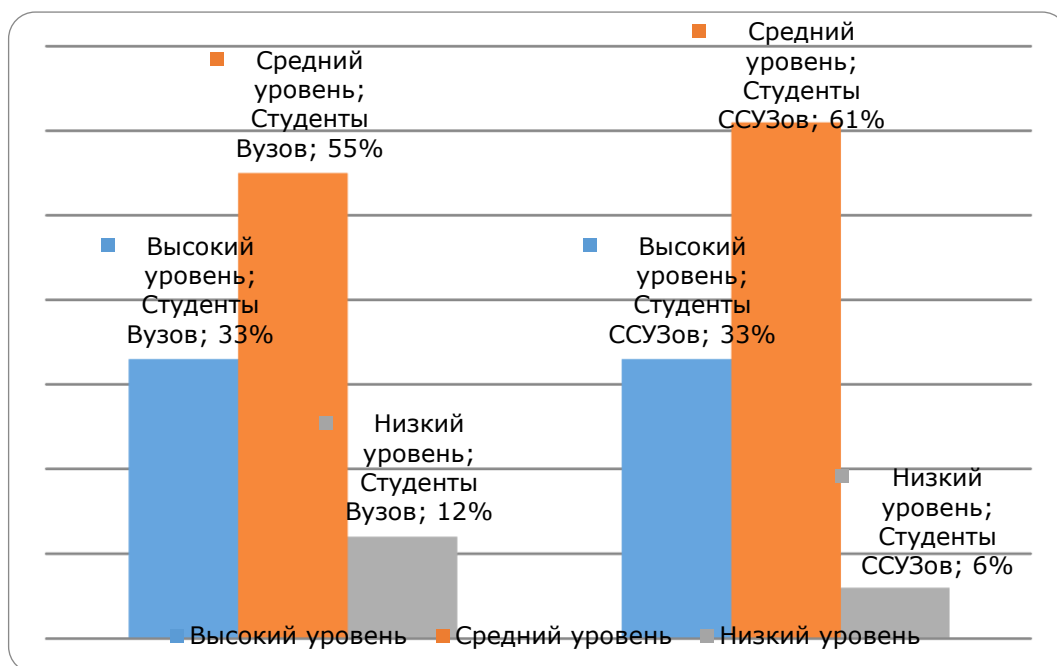


Рисунок 1 - Выраженность уровней личностной зрелости в группах студентов

Анализ результатов исследования, представленных на рис.1, свидетельствует о том, что у студентов ВУЗов и ССУЗов высокий уровень личностной зрелости выражен у 33%; кроме того, у 55% студентов ВУЗов и 61% студентов ССУЗов наблюдается средний уровень личностной зрелости. Низкий уровень личностной зрелости выявлен у 12% студентов ВУЗов и 6% студентов ССУЗов.

Математико-статистический анализ данных, полученных с помощью t-критерия Стьюдента показал, что между группой студентов ВУЗов и группой студентов ССУЗов значимых различий в параметрах личностной зрелости не имеется.

В ходе исследования был проведен Тест смысловых ориентаций (в адаптации Д.А.Леонтьева) [4]. Результаты диагностики представлены в таблице 2 и на рис. 2.

Таблица 2

Выраженность уровней смысловых ориентаций в группах студенческой молодежи

Шкалы	Группы					
	Студенты ВУЗов/уровни, %			Студенты ССУЗов/уровни, %		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Цели в жизни	11	72	17	22	67	11
Процесс жизни	0	78	22	28	44	28
Результативность жизни	17	55	28	34	44	22
Локус контроля – Я	17	72	11	22	78	0
Локус контроля - Жизнь	0	72	28	11	72	17

Согласно полученным данным, у 11% студентов ВУЗов и 22% студентов ССУЗов преобладает высокий уровень по шкале «Цели жизни», что свидетельствует о целеустремленности, направленности на будущее, осмысленности. Низкий уровень по данной шкале выражен у 17% студентов ВУЗов и 11% студентов ССУЗов, что

свидетельствует о том, что в настоящее время у данных испытуемых не выражены цели в будущем, они живут сегодняшним днем, не видя будущей перспективы, поэтому жизнь может казаться бессмысленной. Средние показатели по данной шкале достаточно высоки. Это свидетельствует о том, что цели в определенных сферах жизни у студентов присутствуют, однако, сформированной целеустремленности у них не наблюдается.

У 28% студентов ССУЗов преобладают высокие показатели по шкале «Процесс жизни». Это говорит об удовлетворенности своей жизнью в настоящем; о том, что процесс жизни воспринимается как интересный, эмоциональный и наполненный смыслом. У 22% студентов ВУЗов и 28% студентов ССУЗов выражены низкие показатели по данной шкале: для этих испытуемых свойственны неудовлетворенность своей жизнью, особенностями ее проживания. Средние значения по данной шкале (78% студентов ВУЗов и 44% студентов ССУЗов) свидетельствуют о том, что их вполне устраивает жизнь, но она протекает спонтанно, без особой осмысленности.

Анализируя результаты, следует отметить, что 17% студентов ВУЗов и 34% студентов ССУЗов испытывают общую удовлетворенность результатами прожитой жизни. Для 28% студентов ВУЗов и 22% студентов ССУЗов характерен низкий уровень по данной шкале: молодые люди испытывают неудовлетворенность результатами прожитой жизни, считают ее непродуктивной и неосмысленной. Для 55% студентов ВУЗов и 44% студентов ССУЗов характерны средние показатели по данной шкале, что говорит о том, что данные испытуемые в той или иной мере удовлетворены своей жизнью.

У 17% студентов ВУЗов и 22% студентов ССУЗов преобладают высокий показатели по шкале «Локус контроля – Я» и у 11% студентов ССУЗов выражен высокий показатель по шкале «Локус контроля – Жизнь», что свидетельствует о наличии веры в свои силы, о способности контролировать события собственной жизни, убежденности в том, что их жизнь подвластна сознательному контролю и у них есть свобода выбора. По шкале «Локус контроля – Жизнь» у 72% студентов ВУЗов и ССУЗов выявлен средний показатель, что свидетельствует о том, что испытуемые могут испытывать сложности в контроле собственной жизни, принятии самостоятельных решений.

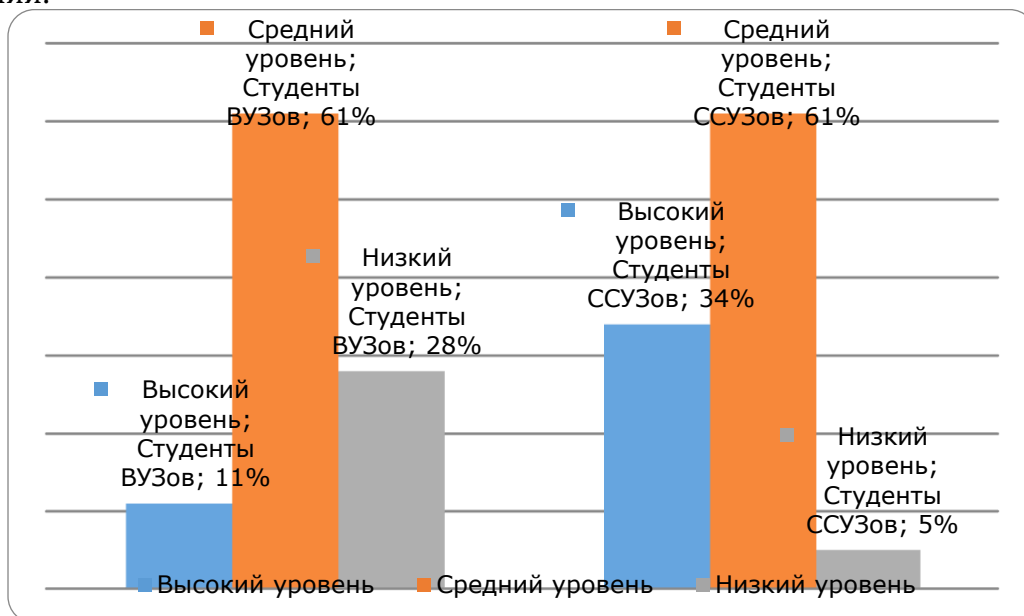


Рисунок 2 - Выраженность уровней осмысленности жизни в группах молодежи в ходе констатирующего эксперимента

Анализируя результаты исследования, представленные в таблице 2 и на рис.2, наиболее высокие показатели по осмысленности жизни имеют студенты ССУЗов (34%)

по сравнению со студентами ВУЗов (11%). Низкие показатели по шкале осмысленности жизни наблюдаются у 25% студентов ВУЗов и 5% ССУЗов. Из рис.2 видно, что наблюдаются различия в средних значениях в группах студентов ВУЗов и ССУЗов по шкалам «Результативность жизни», «Локус контроля – Я» и «Локус контроля – Жизнь». У студентов ССУЗов данные показатели выше, чем у студентов ВУЗов. Можно предположить, что причинами данных расхождений является то, что студенты ССУЗов, в силу более раннего профессионального становления и развития, ухода от родительской опеки, обладают большей свободой выбора, оценивают свою жизнь как продуктивную и результативную, имеют более конкретные цели и убежденность в сознательном контроле за своей жизнью.

Количественный анализ полученных данных с помощью t-критерия Стьюдента показал, что между группой студентов ВУЗов и группой студентов ССУЗов значимые различия имеются по шкалам «Результативность жизни» и «Локус контроля – Я».

Далее исследование проводилось с помощью Опросника терминальных ценностей «ОТеЦ» (И.Г.Сенин). Результаты диагностики представлены в таблице 3.

Таблица 3

Выраженность уровней терминальных ценностей в группах студенческой молодежи

Терминальные ценности	Группы					
	Студенты ВУЗов/уровни, %			Студенты ССУЗов/уровни, %		
	Высокий	Средний	Высокий	Средний	Высокий	Средний
Собственный престиж	22	67	11	17	50	33
Высокое материальное положение	67	33	0	67	33	0
Креативность	39	61	0	22	61	17
Активные социальные контакты	11	50	39	5	78	17
Развитие себя	50	50	0	11	78	11
Достижения	61	37	0	50	50	0
Духовное удовлетворение	56	44	0	50	50	0
Сохранение собственной индивидуальности	56	44	0	67	33	0

Согласно результатам, представленным в таблице 3, высокая заинтересованность во мнениях окружающих, стремление к социальному одобрению в профессиональной, общественной, семейной жизни выражено у 22% студентов ВУЗов и 17% студентов ССУЗов. Низкие значения по терминальной ценности «Собственный престиж» наблюдаются у 11% студентов ВУЗов и 33% студентов ССУЗов, что может свидетельствовать о том, что высокий социальный статус в различных сферах жизни не является главным.

По шкале «Высокое материальное положение» получены следующие результаты: для 67% студентов ВУЗов и ССУЗов характерны стремление к более высокому уровню материального благосостояния, что может выражаться в желании иметь более высокооплачиваемую работу, другие материальные блага.

Результаты исследования показывают, что 30% студентов ВУЗов и 22% студентов ССУЗов имеют высокие показатели по шкале «Креативность», что свидетельствует о стремлении молодых людей к реализации своих творческих способностей во всех сферах жизни, к избеганию стереотипов и однообразия в своей

жизни. Большая часть студентов ВУЗов и ССУЗов (61%) показали средний уровень по данной шкале, и только 17% студентов ССУЗов имеют низкий уровень.

Высокие баллы по шкале «Активные социальные контакты» имеют 11% студентов ВУЗов и 5% студентов ССУЗов. Для данных студентов значимы все аспекты человеческих взаимоотношений. Для 50% студентов ВУЗов и 78% студентов ССУЗов характерен средний уровень, т.е. данная группа молодежи ориентирована на эффективное взаимодействие с окружающими, но это общение не является чрезвычайно значимым.

По шкале «Развитие себя» у 50% студентов ВУЗов и 11% студентов ССУЗов выражены высокие показатели, что характерно для людей, стремящихся к самосовершенствованию, заинтересованных в объективной информации об особенностях своей личности, развивающих свои способности. Для 11% студентов ССУЗов свойственен низкий уровень: студенты не рассматривают саморазвитие как ценность; 50% студентов ВУЗов и 78% студентов ССУЗов показали средний уровень по данной шкале.

Исследование показывает, что 61% студентов ВУЗов и 50% студентов ССУЗов имеют высокий уровень по шкале «Достижения», что говорит о стремлении молодежи к достижению реальных и осязаемых результатов в различные периоды жизни, ставят перед собой конкретные цели на каждом этапе своей жизни.

По шкале «Духовное удовлетворение» у 56% студентов ВУЗов и 50% студентов ССУЗов выражен высокий уровень, что свойственно людям со стремлением к моральному удовлетворению во всех сферах жизни; 44% студентов ВУЗов и 50% студентов ССУЗов имеют средний уровень выраженности по данной шкале.

Для 56% студентов ВУЗов и 67% студентов ССУЗов характерен высокий уровень по шкале «Сохранение собственной индивидуальности», т.е. молодые люди стремятся к независимости, сохранению своих взглядов, стиля жизни, стремление как можно меньше поддаваться влиянию массовых тенденций.

Исследование показало, что наблюдаются различия в средних значениях в группах студентов ВУЗов и ССУЗов по шкалам «Креативность», «Развитие себя». У студентов ВУЗов данные показатели выше, чем у студентов ССУЗов.

Количественный анализ полученных данных с помощью t-критерия Стьюдента показал, что между группой студентов ВУЗов и группой студентов ССУЗов имеются значимые различия по шкалам: «Креативность» и «Развитие себя».

Обобщая результаты проведенного исследования, нами было выявлено, что для современной молодежи с разным уровнем образования (ВУЗ и ССУЗ) характерны общие особенности. Так, для большинства студентов ВУЗов и ССУЗов свойственны средние уровни по параметрам личностной зрелости. Представители современной молодежи от 18 до 23 лет могут брать на себя ответственность за происходящее с ними в значимых для них ситуациях, однако, в определенных случаях могут перекладывать ответственность на других людей и внешние обстоятельства. Часто они могут иметь определенные сложности в реагировании на какие-либо неблагоприятные факторы, не всегда адекватно проявлять терпимость при социальных взаимодействиях, иметь установки, мешающие адекватно воспринимать других людей, их поведение. Потребность в саморазвитии существует, но она не актуализирована в той степени, чтобы можно было говорить о высшем ее проявлении. Возможно, это связано с тем, что данная группа молодежи находится на стадии профессионального становления и развития. У студентов еще не в полной мере актуализированы базовые потребности в безопасности, принадлежности и уважении. В незнакомых ситуациях студенческая молодежь не всегда может отмечать свои достоинства, видеть собственные ресурсы и возможности, осуществлять собственные желания. Представители студенческой молодежи от 18 до 23 лет стремятся к самостоятельности и независимости, но не всегда способны к независимым действиям и суждениям, у них сохраняется позиция «подчинения» обстоятельствам и, возможно, чужой воле, они нуждаются в поддержке со стороны более старшего поколения. У молодых людей, участвующих в

исследовании, выражен средний уровень личностной зрелости, т.е. они находятся на стадии усвоения стандартов поведения, социальных норм и правил той социальной среды, в которой они развиваются.

Смысложизненные ориентации у представителей студенческой молодежи находятся в стадии развития. Так, они могут испытывать сложности в целеполагании, не всегда способны видеть будущую перспективу собственного развития, осознать себя в мире как субъекта. Жизнь «здесь и сейчас» в большинстве случаев их устраивает, но, как только они оказываются в ситуации неопределенности, могут ощущать, что течение жизни спонтанно и недостаточно осмысленно, поэтому склонны испытывать переживания о своем предназначении и смысле существования, сложности в контроле за процессом жизни и ее результатами, сложности в принятии самостоятельных решений. Представители студенческой молодежи в большей степени ориентированы на достижения в различных сферах жизни, саморазвитие, высокий уровень материального положения, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности и увлечения. Такие терминальные ценности как престижность, креативность, активность в социальных контактах значимы, но не имеют для них первостепенное значение. Представители студенческой молодежи более ориентированы на себя, собственные потребности, чем на активное взаимодействие с обществом, они находятся на стадии осмысления жизни, формирования личностной ответственности в процессе вхождения во взрослую жизнь.

Следует отметить, что между группами современной молодежи от 18 до 23 лет с разным уровнем образования (высшее и среднее специальное), имеются некоторые различия. Так, студенты ССУЗов (в отличие от студентов ВУЗов) в большей степени склонны оценивать результаты своей деятельности, ориентированы на то, чтобы эти результаты были эффективны, обладают большей свободой выбора, уверены в себе, реализуются в профессиональной деятельности. Для студентов ВУЗов, по сравнению со студентами ССУЗов, наиболее актуальными являются такие терминальные ценности как «креативность» и «развитие себя», жизненная сфера «обучение и образование», т.е. для них важны стремление разнообразить свою жизнь, самосовершенствоваться, раскрывать свои способности и использовать различные возможности для этого с помощью получения знаний, расширения кругозора и постоянного обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К. А. Психология формирования и развития личности / К.А. Абульханова-Славская // Развитие личности в процессе жизнедеятельности. – Москва: Наука, 1981. – С.19-44.
2. Андрюшкова Н.П. Феноменология и содержание понятия «личностная зрелость» / Н.П. Андрюшкова // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология. – 2020. – №3-4 – С.152-156.
3. Кузнецова Д.А. Модель формирования личностной зрелости студентов в вузе / Д.А. Кузнецова, В.М. Минияров // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2020. – Т. 9. – № 1А. – С. 224-231.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. – Москва: Смысл, 2003. – 487 с.
5. Малиева Е.С. Личностная зрелость человека в современном социуме XXI века / Е.С. Малиева // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2022. – Т. 11. – № 3А. – С. 9-24.
6. Манойлова М.А. Смысложизненные ориентации современной российской молодежи (на примере Псковского региона) / М.А. Манойлова, Е.В. Ковалевская // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – №1.

7. Мачуха А.М. Понимание и психологическое содержание конструкта личностной зрелости / А.М. Мачуха, О.С. Васильева // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. - 2020. - №10. - С. 69-73.
8. Мохова С.Ю. Смыслжизненные ориентации X, Y и Z поколений / С.Ю. Мохова. - Текст: электронный // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. - 2017. - Том 6. - № 2А. - С. 138-146.
9. Мухина М.В., Фокина Т.А., Голубева О.В., Голованова С.О. Изучение проблемы профессионального самоопределения студентов вуза // Мир науки. Педагогика и психология. - 2019. - Т.7. - № 6. - С. 58-67.
10. Портнова А.Г. Личностная зрелость: подходы к определению /А.Г. Портнова // Сибирский психологический журнал. - 2008. - С.37-41.
11. Психологическая зрелость личности: монография / Л.А. Головей; под редакцией Л.А. Головей. - Санкт-Петербург: Скифия-принт, 2014. - 240 с.
12. Руженков В.А. Методика диагностики личностной зрелости / В.А. Руженков, В.В. Руженкова, И.С. Лукьянцева // Научные ведомости. - 2016. - №26 (247). - Выпуск 36. - С.65-70.
13. Русалов В.М. Зрелость: эмоциональная, нравственная, личностная, интеллектуальная, социальная, биологическая. Единая или множественная характеристика? / В.М. Русалов // Феномен и категория зрелости в психологии / А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. - М.: Институт психологии РАН, 2007. - С.20-30.
14. Рязкин А.О. Зрелость как индивидуально-личностный ресурс профессионального становления студентов - Текст: электронный: специальность 19.00.13 - «Психология развития, акмеология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Рязкин А.О.; Челябинский государственный университет. - Челябинск, 2020. - 28 с.

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

УДК 37.015.3

DOI 10.58551/24136522_2023_10_6_101

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОДУКТИВНОГО И РЕПРОДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Лукьянова Ирина Николаевна

Аспирант департамента психологии Института педагогики

и психологии образования, Московский городской педагогический университет

E-mail: ira.luk.2012@mail.ru

Степанов Сергей Юрьевич

Доктор психологических наук, профессор департамента психологи,

заслуженный работник образования Республики Карелия,

действительный член Национальной академии социальных технологий,

рыцарь Гуманной педагогики, профессор департамента психологии

Института педагогики и психологии образования

Московский городской педагогический университет

E-mail: parusnik1@ya.ru

Социальные и экономические вызовы, связанные с интеллектуализацией и повышением креативности человеческого труда на фоне цифровизации всех сторон жизни, непосредственным образом затрагивают и сферу образования. Необходимость интеллектуального обогащения учебного содержания и повышения креативности образовательных технологий, перехода к продуктивной образовательной стратегии обуславливает актуальность проблемы исследования, освещаемой в статье. В ней отражены результаты экспериментального исследования взаимообусловленного развития параметров репродуктивности и продуктивности мышления первоклассников. Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы, выборку составили 56 первоклассников. В рамках исследования была разработана авторская программа, включающая предметно-творческие задачи на материале двух предметов – математики и окружающего мира. Эти задачи использовались на регулярной основе в образовательном процессе детей экспериментальной группы при обучении этим предметам. В контрольной группе первоклассников учебный процесс осуществлялся по традиционной программе – без использования таких предметно-творческих задач. Полученные результаты демонстрируют выраженную положительную динамику параметров продуктивного и репродуктивного мышления у детей экспериментальной группы в сравнении с контрольной группой.

Ключевые слова: продуктивное мышление, репродуктивное мышление, первоклассники, младшие школьники, рефлексия, личностное качество.

EMPIRICAL STUDY OF PRODUCTIVE AND REPRODUCTIVE THINKING OF FIRST-GRADE CHILDREN

Lukyanova Irina Nikolaevna

Graduate student, Institute of Pedagogy and Educational Psychology,
Moscow City University

E-mail: ira.luk.2012@mail.ru

Stepanov Sergey Yuryevich

Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology,
Honored Worker of Education of the Republic of Karelia, Full Member
of the National Academy of Social Technologies, Knight of Humane Pedagogy,
Institute of Pedagogy and Educational Psychology

E-mail: parusniki@ya.ru

The social and economic challenges associated with intellectualization and increased creativity of human labor against the background of digitalization of all aspects of life directly affect the field of education. The need for intellectual enrichment of educational content and increasing the creativity of educational technologies, the transition to a productive educational strategy determines the relevance of the research problem covered in the article. It reflects the results of an experimental study of the interdependent development of the parameters of reproduction and productivity of first-graders' thinking. The study was conducted on the basis of a comprehensive school, the sample consisted of 56 first-graders. As part of the research, an author's program was developed, including subject-creative tasks based on the material of two subjects – mathematics and the surrounding world. These tasks were used on a regular basis in the educational process of children of the experimental group when teaching these subjects. In the control group of first-graders, the educational process was carried out according to the traditional program - without the use of such subject-creative tasks. The results obtained demonstrate a pronounced positive dynamic of the parameters of productive and reproductive thinking in children of the experimental group in comparison with the control group.

Keywords: *productive thinking, reproductive thinking, first-graders, junior schoolchildren, reflection, personal quality.*

Современные требования к образовательным результатам учащихся включают не только предметную область, но и такие метапредметные компетенции как: творческое мышление, критическое мышление, способность решения сложных проблем и т.д. [6,15]. Это обусловлено расширением доли креативных профессий на современном рынке труда. По оценке экспертов, эта тенденция в будущем будет только нарастать в связи с тем, что основная масса рутинных и алгоритмизируемых трудозатрат человека все в большей мере передается в сферу машинно-цифровых и роботизированных технологий. Таким образом, по мнению С.Ю. Степанова, П.А. Оржековского и Д.В. Ушакова, доминировавшая до недавнего времени в образовании репродуктивная стратегия обучения должна измениться на рефлексивно-креативную [5]. Тем самым возникает насущная потребность в обогащении учебного процесса сотворческими технологиями обучения, а содержания – более интеллектуальным и креативным контентом, без чего трудно добиться развития не только репродуктивного, но и продуктивного мышления. Назревшие изменения в образовании в определенной мере подготовлены соответствующими психолого-педагогическими разработками и исследованиями.

Вопросами мышления занимались различные научные школы (вюрцбургская школа, бихевиоризм, гештальтпсихология, когнитивизм, некогнитивизм и др.). Центральной темой при изучении мышления выступала проблема соотношения продуктивных и репродуктивных его качеств. Репродуктивное мышление

воспроизводит прошлый опыт, а продуктивное мышление его творчески применяет, переструктурирует. На характер мыслительных действий оказывает влияние окружающая среда, прошлый опыт, наличие/отсутствие проблемной ситуации. Возникновение последней в процессе мыслительной деятельности сопровождается переживанием человека состояния интеллектуального затруднения или даже тупика, что запускает необходимость в «переходе» от репродуктивного к продуктивному мыслительному поиску, который обеспечивает устранение обнаружившихся «пробелов» в репродуктивной цепочке мыслительных действий при решении задачи [3, 12].

Проблема соотношения творческого и репродуктивного в процессе познания раскрывается и в отечественных работах (А. М. Матюшкин, А.В. Брушлинский, С. Л. Рубинштейн О. К. Тихомиров, Д. Б. Богоявленская. Л. С. Выготский, Я. А. Пономарев и др.). Л. С. Выготский, рассматривая закономерности мыслительных процессов в детском возрасте, утверждал органичную взаимосвязь репродуктивного (воспроизводящего прежний опыт) и креативного (продуцирующего новые комбинации) мышления: «Комбинирующая деятельность нашего мозга оказывается не чем-то абсолютно новым по сравнению с его сохраняющей деятельностью, а только дальнейшим усложнением этой первой. Фантазия не противоположна памяти, но опирается на нее и располагает ее данные все в новые и новые сочетания» [1, с.8].

Пономарев Я.А. в рамках своей структурно-уровневой концепции мышления описал фазы творческого процесса, включающего элементы репродукции прежнего опыта в соответствии с доминирующим структурным уровнем мышления на каждой фазе его разворачивания. Им были выявлены функциональные этапы решения творческих задач и, как следствие, определен интуитивно-логический характер психического механизма творчества.

В своих последних работах Яков Александрович вводит в структуру психологического механизма в качестве одной из важнейших его компонент и уровней рефлексю. Последняя концептуально заместила собой логическую компоненту. И уже не «логика», а рефлексия в его концепции стала сопрягаться и одновременно противопоставляться интуиции, выступая важнейшим компонентом «механизма» продуктивности мыслительного процесса и базовым условием саморазвития его субъекта [7].

Продолжение исследований творческого мышления на материале дискурсивного решения задач на соображения позволила Семенову И.Н. определить мыслительную деятельность как «познавательное преобразование объекта субъектом, опосредованного его интеллектуально-личностными ресурсами и социально нормативными знаниями» [8]. Исследование рефлексивных механизмов продуктивного мышления позволило выявить значение не только научно-предметного содержания познавательной деятельности, но и его смысловой (интеллектуально-рефлексивной) регуляции и коммуникативно-личностной организации (Семенов И.Н., Степанов С.Ю., Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б. и др.) [2, 5, 9,10, 11].

Данные отечественные разработки по психологии мышления послужили методологической и теоретико-экспериментальной основой для нашего психолого-педагогического исследования динамики развития как творческой, так и репродуктивной мыслительной деятельности при решении младшими школьниками предметно-творческих задач, специально разработанных нами, для уроков по окружающему миру и математике [11]. Специфика этих заданий в отличие от традиционных, так называемых «типовых», используемых в учебном процессе как правило только для закрепления и проверки усвоения прописанных во ФГОСах знаний, умений, навыков, связана с тем, что они включают в себя контент, который одновременно способствует не только актуализации и развитию репродуктивных, но и креативных механизмов и соответствующих параметров мыслительной деятельности обучающихся. Таким образом с помощью данных предметно-творческих

задач становится возможным не только изучение взаимообусловленности развития продуктивного и репродуктивного мышления, но стимулирования этого развития, что первоначально было подтверждено на учащих четвертых классов [3].

Целью данной статьи является представление результатов проводившегося в течение 2022-2023 учебного года исследования развития основных параметров репродуктивного и продуктивного мышления первоклассников на материале предметно-творческих задач с использованием при решении рефлексивных технологий [10]. Гипотеза исследования состояла в том, что развитие репродуктивного и продуктивного мышления первоклассников при решении серии предметно-творческих задач с использованием рефлексивных механизмов на этапе критического оценивания собственных идей и мыслительных действий имеет взаимообусловленный характер и положительно влияет на качества как репродуктивного, так и продуктивного мышления.

Этапы и методы исследования.

Исследование проводилось на базе одной из общеобразовательных школ города Москвы, в нем приняли участие 56 учеников из двух 1-ых классов. Контрольная группа была представлена 27 учениками, а экспериментальная – 29 учениками. В рамках исследования, направленного на подтверждение выдвинутой гипотезы, был проведен эксперимент с первоклассниками, который включал: «входной», «развивающий» и «итоговой» этапы.

«Входной» этап заключался в измерении начального уровня развития репродуктивного и творческого мышления у экспериментальной и контрольной групп. Измерение осуществлялось с 1 сентября по 4 ноября на материале:

- 1) Решения первоклассниками первой предметно-творческой задачи.
- 2) Модифицированных батарей тестов Дж. Гилфлорда и Е. Торренса, адаптированных Е.Е. Туник [13].

При входном диагностическом замере параметров репродуктивного и продуктивного мышления первоклассников полученные значения по 7 субтестам на креативность, а также в ходе решения ими предметно-творческой задачи были оценены с использованием статистического U-критерия Манна-Уитни. При статистической значимости 0,05 были получены несущественные отличия характеристик репродуктивного и продуктивного мышления в выборках контрольной и экспериментальной групп, что послужило основанием для возможности сравнения результатов этих групп на заключительном этапе исследования.

«Развивающий» этап длился на протяжении учебного года с 7 ноября по 28 апреля. В образовательный процесс экспериментальной группы первоклассников включались предметно-творческие задачи на регулярной основе – 1-2 раза в каждой учебной неделе с применением рефлексивных образовательных технологий при решении. Эти задачи брались из учебно-методического пособия [11], которое было подготовлено нами непосредственно для экспериментального исследования и включало сборник авторских задач и соответствующие рекомендации для пользователей (педагогов начальной школы). Предметно-творческие задачи вводились в образовательный процесс только для экспериментальной группы, учащиеся из которой в течение учебного года прорешали всего 20 предметно-творческих задач. Особенность данных задач состояла в том, что при их решении учащийся должен был не только актуализировать определенные знания и умения, освоенные в курсе математики и окружающего мира (т.е. осуществить репродуктивные мыслительные действия), но и выдвинуть несколько нетривиальных идей, а также критически оценить их продуктивность (т.е. выполнить творческие мыслительные усилия). Таким образом ребенок, совершая переход от выдвижения идей к их критике, должен был задействовать свою рефлексивность. Работа с каждой задачей проходила в индивидуальной форме.

«Итоговый» этап проводился с 1 мая по 25 мая и включал контрольное измерение параметров продуктивного и репродуктивного мышления.

Полученные данные стали материалом для сопоставительного анализа результатов «входного» и «итогового» этапов измерения, производившихся в начале и в конце учебного года, репродуктивного и продуктивного мышления обучающихся «экспериментальной» и «контрольной» групп.

Анализ результатов осуществлялся по двум группам показателей [3]:

1) Показатель репродуктивности (R).

2) Показатели продуктивности: дивергентность (D), критичность (C), адекватность (A), оригинальность (O), общее значение продуктивности (TM) [5]. Последние были сопоставимы с такими параметрами творческого мышления, измеряемыми с помощью тестов на вербальную и образную креативность Дж. Гилфлорда и Е. Торренса, адаптированных Е.Е. Туник [13], как беглость, гибкость и оригинальность.

Представим анализ полученных данных в рамках проведенного исследования по означенным выше параметрам продуктивности и репродуктивности мышления.

Результаты и их обсуждение.

Полученные данные при сравнительном анализе показателей мышления первоклассников на входном и итоговом этапе их измерения представим по двум направлениям. Отдельно рассмотрим параметры беглости, гибкости, оригинальности и результаты измерения вербальной и образной креативности у экспериментальной группы (см. рисунок 1) и у контрольной группы (см. рисунок 2) на входном и итоговом этапах, сравним результаты обеих групп (см. рисунок 3) на базе модифицированных батарей тестов Дж. Гилфлорда и Е. Торренса. По схожему принципу проанализируем результаты показателей решения предметно-творческой задачи (см. рисунки 4-6).

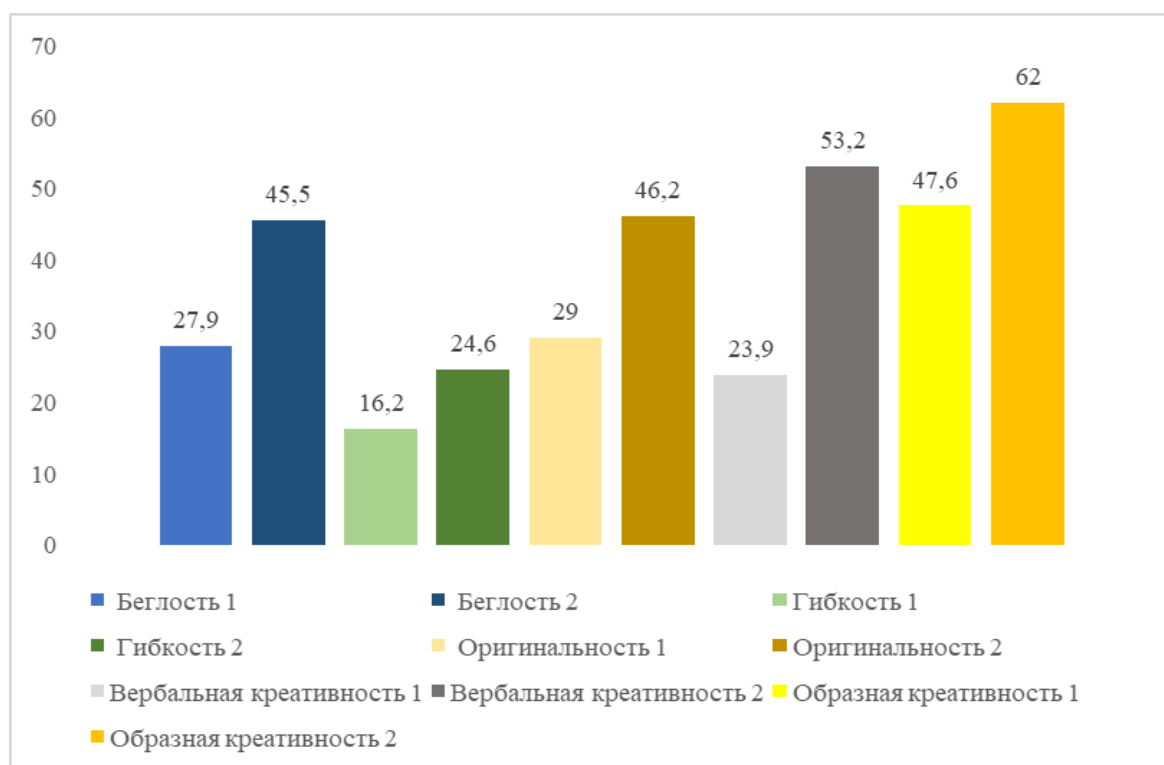


Рисунок 1 – Динамика данных экспериментальной группы по модифицированным батареям тестов Дж. Гилфлорда и Е. Торренса, адаптированных Е.Е. Туник на входном (1) и итоговом (2) этапах в средних сырых баллах

Показатели беглости, гибкости и оригинальности демонстрируют рост на итоговом этапе у экспериментальной группы (см. рисунок 1). Необходимо отметить значительный рост вербальной креативности – на 122%, а образной креативности – на 30%.

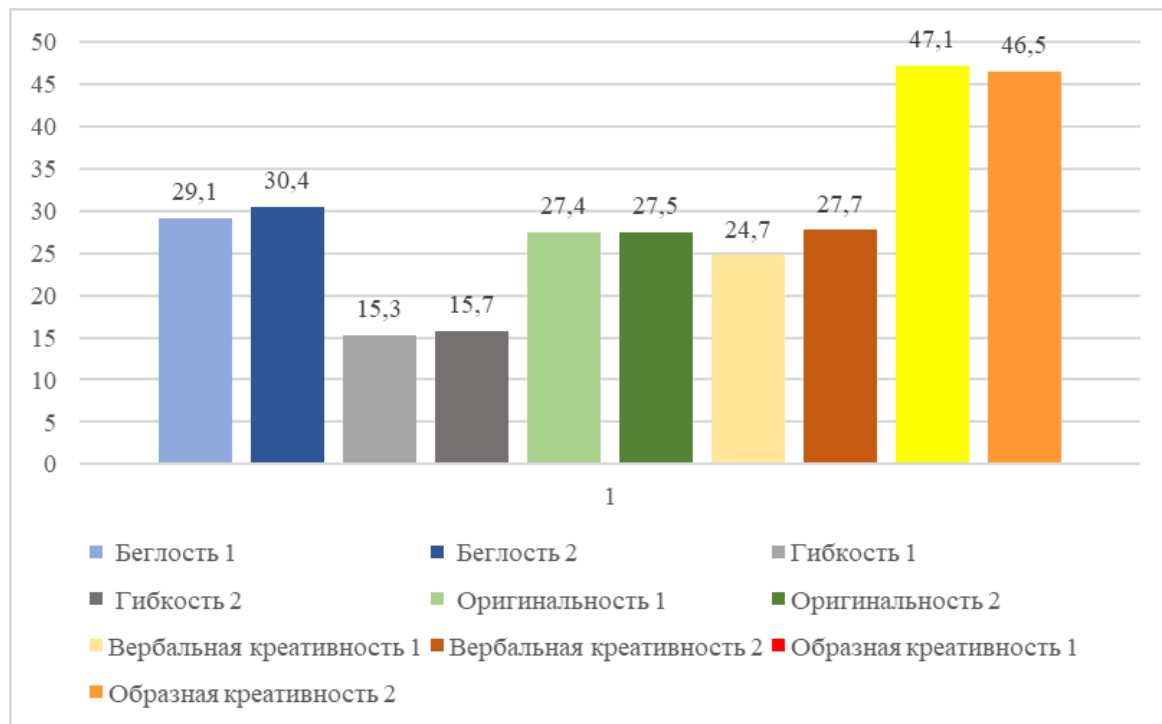


Рисунок 2 – Динамика данных контрольной группы по модифицированным батареям тестов Дж. Гилфлорда и Е. Торренса, адаптированных Е.Е. Туник на входном (1) и итоговом (2) этапах в средних сырых баллах

У контрольной же группы (см. рисунок 2) можно видеть только незначительный рост показателей беглости и оригинальности, а показатель гибкости на итоговом этапе даже снизился. Вербальная креативность выросла на 12%, образная креативность снизилась на 1%. Для наглядности полученных результатов сопоставим результаты экспериментальной и контрольной групп (см. рисунок 3).

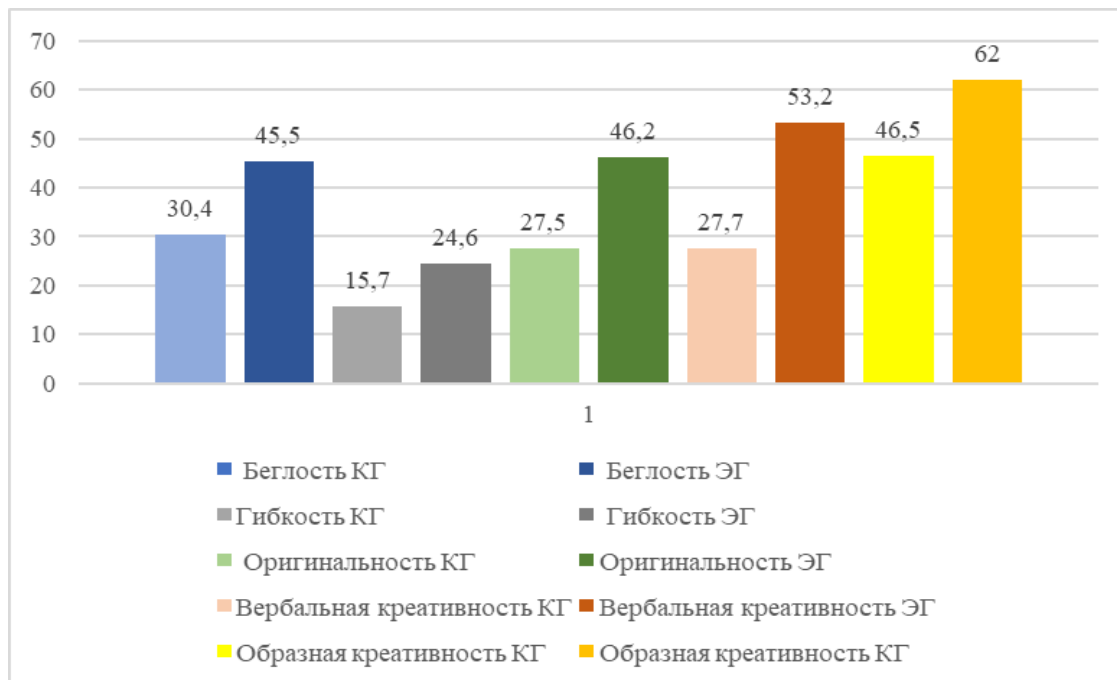


Рисунок 3 – Динамика данных контрольной группы (КГ) и экспериментальной группы (ЭГ) по модифицированным батареям тестов Дж. Гилфлорда и Е. Торренса, адаптированных Е.Е. Туник на итоговом этапе в средних сырых баллах

Сопоставление полученных значений обеих групп иллюстрирует значительное превышение результатов измерения креативности у экспериментальной группы по всем параметрам. Беглость выше на 50%, гибкость – на 56%, оригинальность – на 68%, вербальная креативность – на 92%, образная креативность – на 13%. Значительный рост вербальной креативности говорит о существенном развитии детей в области создания речевого продукта, на что и была направлена предметно-творческая задача на этапе выдвижения идей.

Далее осуществим анализ полученных показателей мышления при решении предметно-творческих задач. Результаты экспериментальной группы на входном и итоговом этапах исследования при решении предметно-творческих задач представлены на рисунке 4.

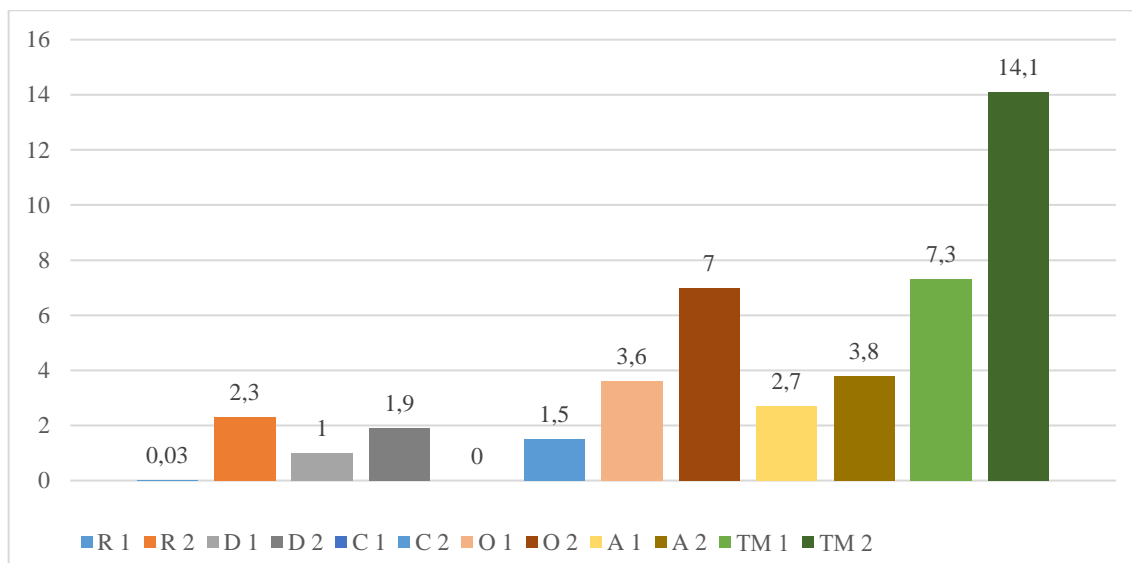


Рисунок 4 – Динамика данных экспериментальной группы по показателям репродуктивности (R) и продуктивности: дивергентность (D), критичность (C), адекватность (A), оригинальность (O), общее значение продуктивности (TM) на входном (1) и итоговом (2) этапах в средних сырых баллах при решении предметно-творческой задачи

Полученные результаты демонстрируют, что на входном этапе первоклассники из экспериментальной группы не справились с задачей. Из полученных баллов видно, что нет верных или частично верных ответов на репродуктивной ступени решения задачи. По протоколу эксперимента если задача оставалась без ответа, то оценивалась в 0 баллов, неверный ответ – 1 балл, частично верный – 2 балла, верный ответ – 3 балла. На итоговом этапе был зафиксирован рост данного показателя с 0,03 до 2,3 баллов, что говорит о том, что большинство детей дали верный или частично верный ответ. Произошел рост показателя дивергентности (каждая выдвинутая идея оценивалась в 1 балл) на 90%, т.е. в среднем каждый ребенок выдвинул по две идеи. Значительный рост критичности с 0 баллов до 1,5 балла говорит нам о ситуации успеха детей на этапе рефлексии и оценивания собственных идей. Оригинальность выросла почти в 2 раза и есть предположение, что она коррелируется с количеством выдвинутых идей, однако исследовать данное предположение необходимо отдельно. Адекватность является процентным соотношением адекватных идей ко всем идеям (принимает значение от 0 баллов до 4 баллов) и в среднем выросла на 1,1 балл, что свидетельствует о соответствии идей условиям задачи, т.к. значение приблизилось к максимальному значению в 4 балла. В общем продуктивность мышления учащихся экспериментальной группы повысилась на 6,8 баллов и это составляет рост 93%. Для исключения фактора случайного роста показателей мышления были

проанализированы полученные результаты по таким же параметрам на тех же этапах у контрольной группы (см. рисунок 5).

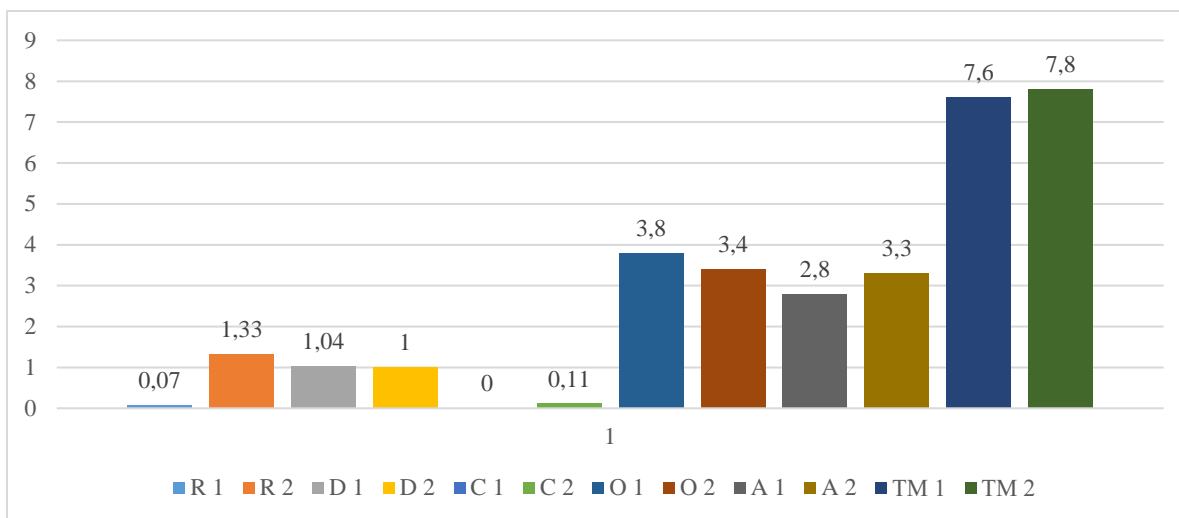


Рисунок 5 – Динамика данных контрольной группы по показателям репродуктивности (R) и продуктивности: дивергентность (D), критичность (C), адекватность (A), оригинальность (O), общее значение продуктивности (TM) на входном (1) и итоговом (2) этапах в средних сырых баллах при решении предметно-творческой задачи

Из диаграммы видим незначительный рост показателя репродуктивности, показателя критичность и адекватности, а значения показателей дивергентности и оригинальности даже понизились. Показатель общей продуктивности вырос лишь на 0,2 сырых балла, что является статистически незначительным изменением. Для наглядности сопоставим результаты контрольной и экспериментальной групп на итоговом этапе (см. рисунок 6)

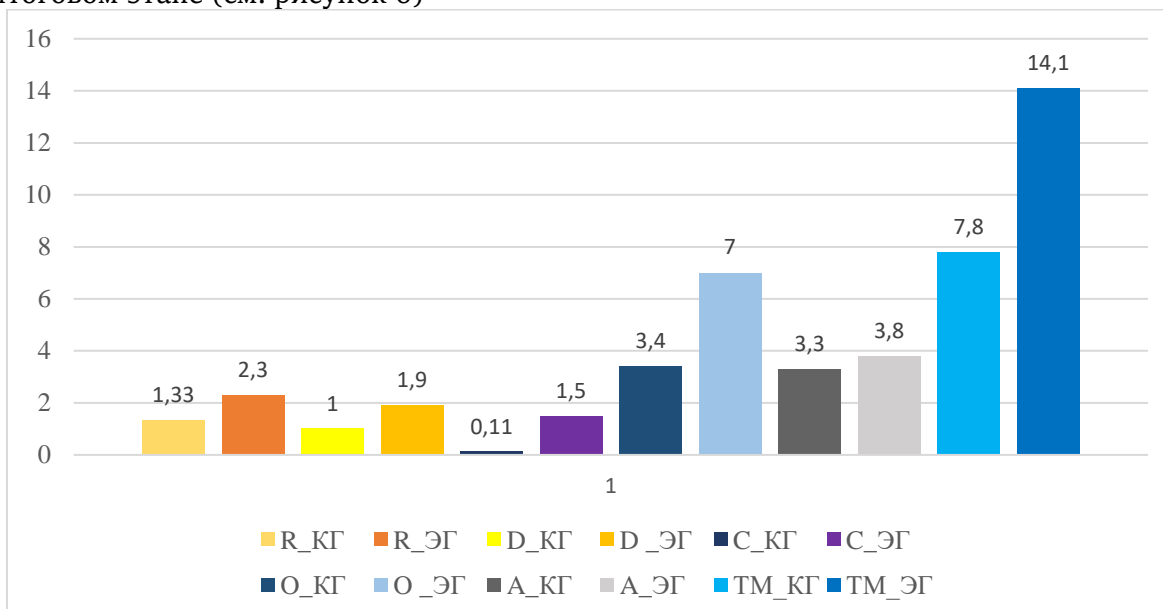


Рисунок 6 – Динамика данных контрольной группы (КГ) и экспериментальной группы (ЭГ) по показателям репродуктивности (R) и продуктивности: дивергентность (D), критичность (C), адекватность (A), оригинальность (O), общее значение продуктивности (TM) на итоговом этапе в средних сырых баллах при решении предметно-творческой задачи

На основе данных, показанных на рисунке 6, можно констатировать значительное превышение итоговых значений показателей мышления у детей экспериментальной группы по сравнению с показателями у детей контрольной группы. Наименьшее превышение наблюдается по показателю «адекватность» и это свидетельствует, что дети из обеих групп осознанно подошли к решению предметно-творческой задачи, однако экспериментальная группа значительно лучше справилась: репродуктивность выше на 73%, дивергентность на 90%, критичность мышления детей экспериментальной группы превышает таковую у детей контрольной группы многократно, т.к. у контрольной группы показатель близок к нулевому значению (контрольная группа не справилась с критическим оцениванием при итоговом измерении), оригинальность – на 105%, адекватность – на 15%, общее значение продуктивности выше у экспериментальной группы на 80%.

Описанные выше результаты эксперимента подтверждают правомерность выдвинутой гипотезы о том, что систематическое решение предметно-творческих задач на уроках с включение в этот процесс рефлексивных действий на протяжении учебного года, положительно влияет на основные качества репродуктивного и продуктивного мышления первоклассников и обеспечивает их существенное и взаимообусловленное развитие.

Таким образом «опредмеченное» творчество, подкрепленное рефлексией на этапе критического оценивания мыслительных действий и идей, имеет положительное влияние на одновременное развитие, как репродуктивного, так и продуктивного мышления. Кроме того, при решении предметно-творческих задач становятся востребованными соответствующие личностные качества учащихся, которые должны способствовать активному и результативному мыслительному поиску. У первоклассников при решении таких задач появляется и возможность, и необходимость актуализировать не только приобретенные в образовательном процессе предметные, но и метапредметные компетенции, позволяющие им осуществлять движение мысли за рамками учебном шаблонов. Педагог при этом берет на себя роль помощника и фасилитатора интеллектуальных усилий, но никак не ментора [11].

Включение в образовательный процесс рефлексивных технологий [2, 8, 10], которые сопровождают процесс решения предметно-творческих задач, также способствует развитию мышления первоклассников. С помощью рефлексивно-созидательных технологий образовательный процесс осуществляется не только в рамках ФГОСов [9, 10], но и вне рамок образовательных шаблонов, что открывает значительные возможности развития и, что еще более важно, саморазвития каждого ребенка при соответствующей психолого-педагогической поддержке со стороны учителя [10]. Таким образом в образовательном процессе, построенном на использовании предметно-творческих задач и рефлексивных технологий, проявляется и развивается как метапредметный потенциал, так и предметная компетентность младших школьников, что призвано обеспечить достижение ими высоких результатов не только на следующих этапах обучения, означенных во ФГОСах [14], но и в дальнейшей жизни в условиях цифровизации и креативизации нынешних и будущих рынков труда [9, 10, 12].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. - СПб.: Союз, 1997. – 91,[2] с.
2. Исследование проблем психологии творчества: колл. монография / Отв. ред. Я. А. Пономарев. - М.: Наука, 1983. - 336 с.
3. Лукьянова И. Н., Степанов С. Ю. Взаимосвязь показателей продуктивного и репродуктивного мышления четвероклассников при решении предметно-

- творческих задач. Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология», 17(3), 2023. – С. 162–188.
4. Лукьянова И. Н. Рефлексия как центральный фактор продуктивного мышления // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 08 апреля 2022 года. – М.: Известия ИППО, 2022. – С. 26–32.
 5. Оржековский П.А. Цифровизация динамики развития мышления школьников в учебной деятельности. / Оржековский П.А., Степанов С.Ю., Боровских Т.А., Викторова Н.В., Лавров А.П., Лукьянова И.Н., Мишина И.Б., Титов Н.А., Чернышева Л.А., Шойтова В.С., Фещенко И.А. монография. М.: МГПУ, 2023. – 240 с.
 6. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. N 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (с изменениями и дополнениями)//Система ГАРАНТ.– URL: <https://clck.ru/329grg>.
 7. Пономарёв Я. А. Методологическое введение в психологию. М.: Наука, 1983. – 205 с.
 8. Семенов, И. Н. Опыт изучения рефлексивности творческого мышления методом содержательно-смыслового анализа / И. Н. Семенов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования, 2014. – № 5. – С. 10–57.
 9. Степанов С. Ю. К проблеме выбора стратегии развития цифрового образования как непрерывного // Непрерывное образование: XXI век, 2019. – № 1 (25). – DOI: 10.15393/j5.art.2019.4464 (дата обращения: 25.09.2023).
 10. Степанов С. Ю. Исторические горизонты рефлексивно-гуманистической психологии и педагогики сотворчества // Наука. Управление. Образование. РФ. – 2021. – № 3(3). – С. 25–49.
 11. Степанов С.Ю., Лукьянова И.Н. Развитие продуктивного и репродуктивного мышления младших школьников 4-го класса при решении предметно-творческих задач: учебное пособие. – М.: ООО «Директ-Медиа», 2023. – 92 с.
 12. Степанов С. Ю. Цифровизация образования: психолого-педагогические и валеологические проблемы / С. Ю. Степанов, П. А. Оржековский, Д. В. Ушаков и др.: колл. монография / Под ред. С.Ю. Степанова. – М.: МГПУ, 2021. – 192 с.
 13. Туник Е. Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления. – СПб.: Питер, 2013. – 320 с.
 14. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://fgosreestr.ru/educational_standard
 15. Renzulli, J. S., & Reis, S. M. The three-ring conception of giftedness: A developmental approach for promoting creative productivity in young people. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent*. American Psychological Association, 2018. –P. 185–199.

УДК 378

DOI 10.58551/24136522_2023_10_6_111

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ КЛАССА

Минахметова Альбина Зульфатовна

Кандидат психологических наук, доцент,

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

SPIN-код 1466-8472

E-mail: minah_alb@mail.ru

Ахметшина Энзе Накеевна

Кандидат психологических наук, доцент,

Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП),

Нижнекамский филиал

SPIN-код 3315-5630

E-mail: enza59@mail.ru

Данная статья посвящена изучению индивидуального стиля педагогической деятельности учителя. Целью исследования является выявление взаимосвязи индивидуального стиля педагогической деятельности и социально-психологического климата класса. Ведущим методом исследования данной проблемы является метод тестирования. В исследовании приняли участие классные руководители – 10, учащихся – 80 человек. Представлены результаты особенностей индивидуального стиля педагогической деятельности учителей и социально психологического климата ученических коллективов. В ходе исследования было обнаружено, что рассуждающе-методичный стиль деятельности является одним из факторов развития неблагоприятного психологического климата класса; эмоционально-методичный и эмоционально-импровизационный стили способствуют формированию условно благоприятного климата в классе; рассуждающе-импровизационный стиль деятельности учителя способствует благоприятному психологическому климату. Такие особенности педагогического стиля деятельности как ориентация не только на процесс и результат обучения, методичность, обладание гармоничным сочетанием интуитивности и рефлексивности способствует формированию благоприятного психологического климата в классе. Сделан вывод о том, что необходимо осуществлять работу над совершенствованием сильных положительных качеств в индивидуальном стиле профессиональной деятельности.

Ключевые слова: индивидуальный стиль, стиль педагогической деятельности, социально-психологический климат, ученический коллектив, учитель, эмоционально-импровизационный стиль, эмоционально-методический стиль, рассуждающе-импровизационный стиль, рассуждающе-методический стиль.

THE INFLUENCE OF THE STYLE OF PEDAGOGICAL ACTIVITY ON THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE OF THE CLASS

Minakhmetova Albina Zulfatovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

Yelabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University

E-mail: minah_alb@mail.ru

Akhmetshina Enze Nakeevna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov,
Nizhnnekamsk branch
E-mail: enza59@mail.ru

This article is devoted to the study of the individual style of pedagogical activity of a teacher. The purpose of the study is to identify the relationship between the individual style of pedagogical activity and the social and psychological climate of the class. The leading method of investigating this problem is the testing method. The study involved classroom teachers – 10, students – 80 people. The results of the peculiarities of the individual style of pedagogical activity of teachers and the socio-psychological climate of student groups are presented. In the course of the study, it was found that the reasoning-methodical style of activity is one of the factors of the development of an unfavorable psychological climate of the classroom; emotional-methodical and emotional-improvisational styles contribute to the formation of a conditionally acceptable climate in the classroom; the reasoning-improvisational style of the teacher's activity contributes to a favorable psychological climate. Such features of the pedagogical style of activity as orientation not only on the process and result of learning, methodicality, possession of a harmonious combination of intuitiveness and reflexivity contributes to the formation of a favorable psychological climate in the classroom. It is concluded that it is necessary to carry out work on improving strong positive qualities in an individual style of professional activity.

Keywords: *individual style, style of pedagogical activity, socio-psychological climate, student collective, teacher, emotional-improvisational style, emotional-methodical style, reasoning-improvisational style, reasoning-methodical style.*

Современное образовательное учреждение играет ключевую роль в формировании и общем развитии молодого поколения. У педагогического состава есть важная миссия - подготовить учащихся, которые могут легко адаптироваться к постоянно меняющемуся миру, и достичь психологической зрелости. Школьник в процессе своего становления, как личности, вовлекается в различные уровни человеческих взаимоотношений, начиная от семьи и заканчивая обществом. Это происходит не только благодаря образовательному процессу, но и через общение с окружающими. Семья, школьный класс, коллектив и общество, все это ступени в расширяющемся мире отношений, в которые постепенно втягивается ученик. Особенно важна роль ученического коллектива, влияние которого ощущаются учащимися на протяжении всего обучения. В период обучения в школе, ученический коллектив становится ключевым для ребенка, выступая в качестве референтного. Поэтому, нельзя отрицать взаимосвязь между коллективом и развитием ученика, входящего в него.

Социально-психологический климат, который можно описать как совокупность эмоциональных состояний и стабильную эмоциональную атмосферу, пронизывающую все аспекты взаимодействия и деятельности в группе, является одним из ключевых атрибутов любого коллектива [7, 10].

Важнейшей проблемой в изучении социально-психологического климата классного коллектива является выявление факторов, которые его формируют. На него оказывают влияние уровень профессионализма педагога, включающий в себя теоретическую подготовку, методическую квалификацию, способность анализировать свой профессиональный опыт и стремление к постоянному профессиональному росту, а также компетенции в области психологии для их эффективного применения в практической работе; личностные качества учителя (любовь к детям, открытость, контактность, инициативность, ответственность и т.д.) [10].

Одним из факторов благополучия психологического климата являются отношения учителя с обучающимися, выражающиеся в стиле педагогической деятельности. Именно стиль создает психологическую атмосферу, может положительно или отрицательно влиять на их эмоциональное благополучие [12].

Поэтому, в рамках данной работы считаем актуальным рассмотрение связи особенностей стиля педагогической деятельности учителя (классного руководителя) и социально-психологического климата класса.

Целью настоящего исследования является выявление влияния стиля педагогической деятельности на социально-психологический климат класса.

Учитель в своей профессиональной деятельности активно взаимодействует с учащимися, используя субъект-субъектные отношения. Важным элементом этого взаимодействия является целесообразный стиль педагогической деятельности, который определяет успешность обучения и развития учащихся. Психологический климат, познавательная активность и успех учащихся также зависят от стиля деятельности учителя в процессе психолого-педагогического взаимодействия [3, с.68]..

Стиль деятельности в научной литературе рассматривается через совокупность индивидуальных особенностей, способов и характера осуществления определенной деятельности, как правило, предполагающей взаимодействие с людьми и выступающей как динамический стереотип [4, с.21].

В психолого-педагогической литературе в зависимости от индивидуально-психологических качеств педагога принято выделять три основных стиля деятельности, которые обычно классифицируются так: авторитарный, демократический и либерально-попустительский [5, 9].

Проблема стиля профессиональной деятельности была освещена в работах Е.А. Климова, В.С. Мерлина, А.К.Марковой, А.Я.Никоновой, Н.А.Аминова, В. А. Кан-Калика и др.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности А.К.Маркова и А.Я.Никонова рассматривают как «устойчивое сочетание мотива деятельности, выражающегося в преимущественной ориентации учителя на отдельные стороны образовательного процесса; целей, проявляющихся в характере планирования деятельности; способов ее выполнения; приемов оценки результатов деятельности» [8].

Классификация А.К. Марковой выделяет следующие наиболее характерные четыре стиля деятельности учителя: эмоционально-импровизационный, эмоционально-методический, рассуждающе-импровизационный и рассуждающе-методический [8]. Стиль каждого учителя включает в себя информацию о его профессиональном подходе, будь то ориентация на процесс или результат. Это также отражает специфику планирования учебного процесса и выбора применяемых методов и инструментов в педагогической практике. Важными аспектами являются традиционность применяемых методик, уровень эмоциональности в общении с учениками, а также использование различных психолого-педагогических методов и поведенческих форм, которые зависят от индивидуальных склонностей педагога [2, 4].

На формирование индивидуального стиля педагогической деятельности оказывают влияние не только индивидуально-психологические особенности личности, но и психологические особенности обучающихся и специфика условий педагогической деятельности [6, с.137].

Н.А. Аминов считает индивидуальный стиль деятельности педагога в качестве ключевого компонента профессиональной компетентности. В основе индивидуального стиля. По мнению автора, реализуется два типа взаимодействия: сотрудничество или результативность (эффективность), которые направлены на реализацию двух типов стилей: стиля, фокусирующегося на развитии, и стиля, нацеленный на то, чтобы обучающиеся достигли выдающихся результатов в развитии [1, с.38].

Стиль педагогической деятельности отражает уникальные психологические аспекты, которые характеризуют взаимоотношения между учителями и учениками в школьной среде. В основе стиля лежит отношение преподавателя к ученикам и его способность управлять группой. Часто выбор метода преподавания определяется индивидуально-психологическими характеристиками учителя. Однако, иногда этот выбор делается сознательно, чтобы облегчить процесс усвоения учебного материала. При правильно подобранном стиле педагогической деятельности обучающийся на занятиях чувствует себя достаточно комфортно.

В проведенном исследовании приняли участие классные руководители средней общеобразовательной школы № 10 и четыре ученических коллектива. Количество классных руководителей – 10, учащихся - 80 человек. На первом этапе исследования диагностику проходили 10 классных руководителей. После определения преобладающего стиля деятельности для дальнейшего исследования были отобраны по одному педагогу придерживающиеся одного преобладающего стиль деятельности. То есть для дальнейшего изучения влияния стиля педагогической деятельности на социально-психологический климат класса были отобраны только четыре результата. Следовательно, и классных коллективов для определения особенностей психологического климата также было отобрано только четыре. Продиагностированы обучающиеся, закрепленных за классными руководителями классов, на предмет изучения особенностей социально-психологического климата: 9 «Б» класс– 20 человек (13-девочек, 7- мальчиков), 9 «А» класс – 20 человек (11 мальчиков, 9 девочек), 9 «В» класс- 20 человек (10-девочек, 10- мальчиков), 10 «А» класс- 20 человек (15-девочек, 5 -мальчиков).

Диагностика классных руководителей по выявлению преобладающего стиля педагогической деятельности осуществлялась с помощью методики: «Анализ особенностей индивидуального стиля педагогической деятельности» (А.М. Маркова). Диагностика социально-психологического климата классных коллективов проводилась с использованием методик: социометрия; изучение психологического климата коллектива (авторы Шикун А.Ф., Филинова И.М.); методика «Мой класс». В работе в качестве методов статистической обработки использован метод – t- критерий Стьюдента, где учитывались следующие уровни значимости: $t_{крит.} = 2.0211$ ($p \leq 0,05$), при $t_{крит.} = 2,7046$ ($p \leq 0,01$), при $t_{крит.} = 3,5510$ ($p \leq 0,001$).

Диагностика по выявлению доминирующего индивидуального стиля деятельности показала, что каждый учитель выработал свой стиль профессиональной деятельности. Два учителя обладают эмоционально-импровизационным стилем; эмоционально-методический стиль и рассуждающе-импровизационный реализуют по три педагога из выборки; рассуждающе-методическим обладают также два учителя.

Следующей задачей нашего эмпирического исследования является изучение социально-психологического климата классов учителей № 1 (9Б класс) – 20 человек, № 2 (9В класс) – 20 человек, № 6 (10Б класс)- 20 человек, № 7 (10А класс)- 20 человек.

Таблица 1

Результаты диагностики классных коллективов по социометрии, социально-психологическому климату, методике «Мой класс»

Социометрия	«Мой класс»	СПК
9В. Стиль учителя – рассуждающе-методический		
«звезды»-10%, «предпочитаемые»- 20%, «пренебрегаемые»-50%, «изолированные»-20%	Средний уровень удовлетворенности школьной жизнью-45%, Высокий уровень конфликтности- 65%, Низкая сплоченность класса-60%	Неблагоприятный (0,9)
9Б. Стиль учителя – эмоционально-импровизационный		

«звезды»-5%, «предпочитаемые»- 55%, «пренебрегаемые»-40%	Удовлетворены школьной жизнью - 75%, Низкий уровень конфликтности - 50%, Высокая сплоченность класса - 75%	Условно благоприятный (26)
10Б. Стиль учителя – эмоционально-методический		
«звезды»-5%, «предпочитаемые»- 50%, «пренебрегаемые»-30%, «изолированные»-15%	Средний уровень удовлетворенности школьной жизнью - 85%, Высокий уровень конфликтности - 65%, Средняя сплоченность класса - 80%	Условно благоприятный (20)
10А. Стиль учителя – рассуждающе-импровизационный		
«звезды»-5%, «предпочитаемые»- 50%, «пренебрегаемые»-45%	Высокая удовлетворенность школьной жизнью - 75%, Средний уровень конфликтности - 50%, Высокая сплоченность класса-70%	Благоприятный (28)

Источник: Составлено автором на основании результатов тестирования

Психологический климат оказался благоприятным в 10А классе, по сравнению с другими классами. В этом классе наблюдается высокая удовлетворенность школьной жизнью (75%), средняя конфликтность (50%), сплоченность класса (70%). В данном классе 5% «звезд». Данный коллектив был сформирован давно - ученики учатся вместе с 5-го класса.

Психологический климат 9В класса характеризуется неблагоприятным психологическим климатом. В нем средняя и низкая удовлетворенность школьной жизнью (45%), высокая конфликтность между учащимися (65%), низкая сплоченность класса (60%). Также в классе наблюдается 50% «пренебрегаемых», что еще раз доказывает низкую сплоченность коллектива. Действительно, 9В класс характеризуется в школе как сборный класс, он не имеет четкой структуры и его состав постоянно меняется, т.е. все новенькие ученики или те, у кого был конфликт в прошлом классе, сажают в 9В класс. Классные руководители в данном классе часто меняются.

В 9Б и 10Б классах преобладает условно благоприятный психологический климат. В 9Б классе благоприятный психологический климат, в 10Б – условно благоприятный. В 10Б классе средний уровень удовлетворенности школьной жизнью (85%), высокий уровень конфликтности (65%), средняя сплоченность класса (80%). Также в данном классе большинство учащихся (50%) имеют социальный статус «предпочитаемых». 9Б класс отличается удовлетворенностью школьной жизнью (75%), низкой конфликтностью (50%), высокой сплоченностью класса (75%). В данном классе нет «отверженных» и больше половины членов коллектива (55%) имеют статус «предпочитаемых», что говорит об благоприятном психологическом климате.

Далее, определим наличие или отсутствие существенных различий в диагностируемых переменных. Показатели t-критерий Стьюдента по фактору удовлетворенности школьной жизнью, конфликтности в классе, степени сплоченности класса и по методике «психологический климат в коллективе» представлены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели t-критерий Стьюдента по диагностируемым переменным

Классы	t _{эмп} по фактору удовлетворенность школьной жизнью				t _{эмп} по фактору конфликтность в классе			
	9Б	9В	10Б	10А	9Б	9В	10Б	10А
9Б	*	22,05	28,83	-2,90	*	14,43	-4,68	-7,93
9В	-22,05	*	-4,17	-19,8	14,43	*	12,22	8,06
10Б	-28,83	-4,17	*	2,19	-4,68	12,22	*	4,40
10А	-2,90	-19,8	2,19	*	-7,93	8,06	4,40	*
	t _{эмп} по фактору сплоченность класса				t _{эмп} по методике «психологический климат в коллективе»			
	9Б	9В	10Б	10А	9Б	9В	10Б	10А
9Б	*	26,57	31,48	3,32	*	19,08	11,26	-2,59
9В	26,57	*	-6,47	-23,12	19,08	*	-13,26	-22,76
10Б	31,48	-6,47	*	-25,16	11,26	-13,26	*	18,95
10А	3,32	-23,12	-25,16	*	-2,59	-22,76	18,95	*

Источник: Составлено автором на основании результатов статистической обработки

В ходе статистической обработки доказали различие в уровне психологического климата четырех школьных коллективов. То есть социально-психологический климат в группах существенно различается. Причем, согласно примененному методу математической обработки, лучший психологический климат наблюдается в 10А (стиль деятельности учителя - рассуждающе-импровизационный) классе, худший - 9В (стиль деятельности учителя - рассуждающе-методичный). То есть, в 10А классе отмечается сближение оценок в нравственной и деловой сфере, в подходе к целям и задачам совместной деятельности, адекватность возложения ответственности за результаты совместной деятельности в сравнении с другими классами.

Основываясь на доказательстве различий в уровне психологического климата в ученических коллективах, делаем анализ особенностей влияния педагогического стиля на психологическую атмосферу класса.

На статистически значимом уровне доказали, что в 10А классе уровень удовлетворенности школьной жизнью, сплоченности и психологического климата выше, чем в других классах, а уровень конфликтности ниже, все это свидетельствует о благоприятном психологическом климате. Стиль деятельности учителя: рассуждающе-импровизационный. Особенности педагогического стиля классного руководителя таковы: отличается внимательностью к академическому уровню каждого ученика, способен ясно и точно передать учебный материал, при этом выставляет строгие требования к уровню освоения учебного материала и оценивает ответы объективно. Педагог обладает отличной способностью устанавливать контакт, проявляют сдержанность и реалистично оценивает свои способности. Они не всегда варьируют формы и методы обучения и не придают должного внимания поддержанию дисциплины в классе.

Таким образом, такие особенности стиля как ориентация не только на процесс и результат обучения, обладание гармоничным сочетанием интуитивности и рефлексивности способствует формированию благоприятного психологического климата в классе. Такой стиль деятельности более близок к демократическому стилю, когда ученик рассматривается как равноправный партнер в общении, коллега в совместном поиске знаний. Оказалось, что недостаточно широкое варьирование форм и методов обучения, недостаточное внимание к постоянному поддержанию дисциплины на уроке не оказывает существенного влияния на психологический климат класса.

Согласно показателям по t-критерию Стьюдента уровень удовлетворенности школьной жизнью выше в 9Б (стиль деятельности учителя - эмоционально-импровизационный) классе, уровень конфликтности - в 10Б (стиль деятельности учителя - эмоционально-методичный), сплоченность и психологический климат - в 9Б классе. В обоих классах психологическая атмосфера оценивается как условно благоприятная. Действительно, сравнение по факторам сплоченность, удовлетворенность школьной жизнью, конфликтность и уровень психологического климата, данные классы не имели различий в свою пользу по сравнению с 10А классом, и «выигрывали» по факторам в сравнении с 9В классом. Стили деятельности учителей оцениваются как эмоционально-методичный и эмоционально-импровизационный.

Особенности стилей, являющиеся одним из факторов формирования условно благоприятного климата класса можно охарактеризовать как сочетание качеств: глубокий уровень знаний, контактность, пронизательность к потребностям обучающихся, умение эффективно организовывать групповую работу, используя различные образовательные методы и формы. Но такие особенности (присутствующие в этих двух стилях) как излишняя самоуверенность и склонность к демонстративности и зависимость учителя от ситуации на уроке способствуют формированию именно условно благоприятного климата. Указанные характеристики относятся к личностным особенностям педагога. Поэтому, можно предположить, что на психологический климат ученического коллектива влияют не только профессиональные особенности стиля деятельности, но и личностные характеристики.

В одном из классов (9В) выявился неблагоприятный психологический климат. Сравнение с другими классами уровня сплоченности, удовлетворенности школьной жизнью, психологической атмосферы 9Д класса показало, что данные показатели развиты в классе меньше, чем в других. Уровень конфликтности же в 9В классе оказался выше, чем в 9Б, 10Б, 10А классах. Стиль деятельности учителя - рассуждающе-методичный. Особенности стиля педагогической деятельности: ориентация на результаты обучения и адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, использование стандартных обучающих форм и методов, предпочтение на репродуктивной деятельности учащихся. Учитель этого стиля отличается рефлексивностью, малой чувствительностью к изменениям ситуаций на уроке, осторожностью в своих действиях, не умением осуществлять постоянное эмоциональное взаимодействие с учениками. Подобные характеристики педагогического стиля деятельности способствуют развитию неблагоприятного психологического климата в классе.

Таким образом, статистическая обработка результатов выявила существенные различия по сплоченности в 9Б, 9В, 10Б, 10А классах. Причем, самый низкий уровень сплоченности выявился в 9В классе, а самый высокий в 10А.

Следует отметить, что эффективность групповой работы тесно связана с уровнем единства внутри коллектива. В случае снижения этого уровня до показателей, ниже рекомендуемых психологами, творческие группы могут быть распущены.

Такие факторы как удовлетворенность школьной жизнью, конфликтность, сплоченность являются составляющим психологического климата. В рамках исследования выявили различие по данным факторам между четырьмя выборками, сделали анализ особенностей влияния педагогического стиля на психологическую атмосферу класса.

В ходе исследования обнаружили, что рассуждающе-методичный стиль деятельности является одним из факторов развития неблагоприятного психологического климата класса. Излишняя методичность в работе, контроль за выполнением предъявляемых требований учителя, использование своих прав без учета ситуации, консервативность - все это способствует развитию неблагоприятного психологического климата в классе.

В связи с полученными результатами возникает необходимость постоянно осуществлять работу над совершенствованием сильных положительных качеств в индивидуальном стиле профессиональной деятельности, нахождением наиболее эффективных способов мотивации, перенастройки и активизации учеников, гибких способов решений учебных ситуаций для достижения образовательных и воспитательных задач.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аминов Н.А. Диагностика педагогических способностей / Н.А. Аминов. – М.: Воронеж, 1997.
2. Ананько С. Н. Индивидуальный стиль педагогической деятельности как интегральная характеристика педагогической деятельности / С.Н. Ананько // Психология образования будущего: от традиций к инновациям: материалы III международной научной конференции студентов, магистрантов и аспирантов, Ярославль, 21 марта 2019 года / под редакцией Н. В. Нижегородцевой. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2019. – С. 12-14.
3. Битуев В.П. Психология взаимоотношений учителя и учащихся / В.П. Битуев. – Улан-Удэ: Арабика, 1972. – С.67-71.
4. Большой толковый психологический словарь / Пер. с англ. Ребер Артур.- Том 1(А-О) - М.: АЛМА-пресс, 2001. - С.21-22.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 480с.
6. Карнаух Н.В. Стиль профессиональной деятельности преподавателя высшей школы как объект преемственности / Н.В. Карнаух // Вектор науки ТГУ. 2012. №2(9) – С. 137- 140.
7. Кобзева М.В. Социально-психологический климат как предмет научного исследования / М.В. Кобзева // Гуманитарное пространство. – 2018. – 7 (1). – С.191-215.
8. Маркова А.К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А.К. Маркова, А.Я. Никонова // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С.40-48.
9. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. –192 с.
10. Саблина И. В. Роль учителя в становлении психологического климата в начальных классах / И.В. Саблина // Концепт. – 2013. – (11 (27)). – С.66-70.
11. Снигирева Е.М. Индивидуальный стиль педагогической деятельности: сущность, структура и основания существования / Е.М. Снигирева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 2 (7). – С.108-113.
12. Тетина С.В. Становление, формирование и развитие индивидуального методического стиля деятельности учителя / С.В. Тетина, Ю.В. Гутрова: учебное пособие. – Челябинск : ЧИППКРО, 2023. – 64 с.

УДК 159.9.07
DOI 10.58551/24136522_2023_10_6_119

БАРЬЕРЫ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Ткач Елена Николаевна

Доцент, кандидат психологических наук,
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»
E-mail: elenat3004@mail.ru

Кириллова Валентина Андреевна

Магистрант, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»,
E-mail: 011135@pnu.edu.ru

Соболевская Татьяна Викторовна

Аспирант, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»
E-mail: 012748@pnu.edu.ru

В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования барьеров учебно-профессиональной деятельности студентов с инвалидностью. В исследовании было выявлено, что основные трудности, возникающие у обучающихся с инвалидностью связаны с низким уровнем комфорта (доступности) физического пространства вуза (отсутствие пандусов, лифтов, специализированного оборудования и помощи в передвижении), негативным отношением со стороны других обучающихся и преподавателей, что мешает полноценной интеграции в образовательной среде, неэффективностью некоторых преподавателей в работе со студентами-инвалидами (не имеют достаточной подготовки и опыта в обучении инвалидов), а также недостатком адаптивных средств, которые позволяли бы эффективно преодолевать имеющиеся физические или коммуникативные ограничения в процессе обучения. В разработке инклюзивной образовательной политики важно предусмотреть обеспечение наличия необходимых и достаточных ресурсов и эффективного сопровождения студентов с инвалидностью, чтобы они могли продуктивно преодолевать возникающие в образовательном процессе трудности и получать качественное образование. Содержание такой работы включает создание доступных физических сред для осуществления образовательного процесса, обучение педагогических кадров и других работников системы высшего профессионального образования инновационным технологиями, методам и приемам эффективной работы с инвалидами. Важной задачей остается задача организации такой инклюзивной образовательной среды в вузе, где каждый студент обнаруживает и использует равные возможности для полноценного обучения и развития в контексте учебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: инвалидность, студенты с инвалидностью, барьеры, учебно-профессиональная деятельность, культура инвалидности.

BARRIERS TO EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES STUDENTS WITH DISABILITIES

Tkach Elena Nikolaevna

Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences,

Pacific National University

E-mail: elenat3004@mail.ru

Kirillova Valentina Andreevna

Master's student, Pacific National University

E-mail: 011135@pnu.edu.ru

Sobolevskaya Tatyana Viktorovna

Postgraduate student, Pacific National University

E-mail: 012748@pnu.edu.ru

The article presents the results of a theoretical and empirical study of barriers to the educational and professional activities of students with disabilities. The study revealed that the main difficulties encountered by students with disabilities are associated with the low level of comfort (accessibility) of the physical space of the university (lack of ramps, elevators, specialized equipment and assistance in movement), negative attitude from other students and teachers, which hinders full integration in the educational environment, the ineffectiveness of some teachers in working with students with disabilities (they do not have sufficient training and experience in teaching people with disabilities), as well as the lack of adaptive means that would effectively overcome existing physical or communicative limitations in the learning process. In developing an inclusive educational policy, it is important to provide for the availability of necessary and sufficient resources and effective support for students with disabilities so that they can productively overcome difficulties encountered in the educational process and receive a quality education. The content of such work includes the creation of accessible physical environments for the implementation of the educational process, training of teaching staff and other employees of the higher professional education system in innovative technologies, methods and techniques of effective work with people with disabilities. An important task remains the task of organizing such an inclusive educational environment at a university, where every student discovers and uses equal opportunities for full learning and development in the context of educational and professional activities.

Keywords: disability, students with disabilities, barriers, educational and professional activities, disability culture.

Инвалидность представляет собой состояние, которое характеризуется значительными ограничениями или утратой физической, психической, интеллектуальной функции, заметное снижением или полным отсутствием способности осуществлять деятельность, которая является и считается естественной (ходить, видеть, слышать, говорить, рассуждать и др.).

Интерес исследователей в области социологии, психологии, философии, образования к проблемам инвалидности не угасает, а наоборот усиливается, что обусловлено необходимостью организации эффективной помощи лицам с различными проблемами здоровья, с дополнительными потребностями [7, 14, 17].

Инвалидность, безусловно, оказывает существенное влияние на способность человека участвовать в различных аспектах жизни. Многие инвалиды, сталкиваясь с различными барьерами и трудностями, проявляют необычайную силу воли и находят способы справиться с ними.

Сегодня активно изучаются принципы и основания «культуры инклюзии», «философии инклюзии», «экологии инклюзии». Большое внимание в настоящее время уделяется проблеме формирования инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования, проблеме организации социального взаимодействия обучающихся в инклюзивной образовательной среде, аспектам готовности профессорско-преподавательского состава к обучению инвалидов в вузе, вопросу самоактивизации как личностного ресурса студентов в инклюзивной образовательной среде вуза и др. [9, 11, 15, 17].

Теоретические аспекты исследования.

Внимание многих современных специалистов обращено к решению вопросов инклюзии в системе высшего профессионального образования, которое рассматривается как особая система («целостная суперсистема»), включающая различные личностно-ценностные, личностно-значимые, социально-образовательные, рефлексивно-развивающие аспекты [1, 2, 3, 4, 5, 12].

На ступени высшего профессионального образования становится возможным признание уникальности и разнообразия обучающихся с инвалидностью, а также признание инвалидности как варианта разнообразия форм жизни.

Во многих учреждениях высшего профессионального образования созданы и функционируют ресурсные учебно-методические центры, центры инклюзивного образования. Таким образом создается организационная структура, которая отвечает за осуществление инклюзивного образования в вузе. Однако, особые требования предъявляются и к современным преподавателям вуза. Как отмечают Сорокин Н.Ю. и Луковенко Т.Г., «сегодня в деятельности современного преподавателя вуза усиливается значение традиционной его роли – профессионального педагога, создающего условия для формирования компетенций у студентов, в том числе и с инвалидностью, что предполагает соединение знаний с личностью студента-инвалида, которая этими знаниями овладевает. Стремление сделать наше современное образование все более инклюзивным требует подготовки педагога, способного не только анализировать свою профессиональную деятельность, но и создавать новые образцы педагогической практики, изменяя привычные методы и формы обучения. Инклюзивная практика становится сегодня площадкой профессионального творчества педагога и требует от него не только профессиональной рефлексии, но и умения анализировать образовательные результаты освоения образовательной программы и проектировать индивидуальную траекторию развития студента с инвалидностью, способы учебной коммуникации, новые формы учебного взаимодействия» [11, с.69].

Современный вузовский преподаватель должен быть ориентирован на создание психолого-педагогических условий для формирования не только профессиональных, но и социально-личностных компетенций. Важно, чтобы выпускники обладали различными характеристиками, в том числе социальными, коммуникативными, интеллектуальными, позволяющими трудоустроиться и продвигаться в карьере. Это особенно значимо для студентов с инвалидностью, так как их жизнедеятельность существенно затруднена.

Профессиональная деятельность преподавателей вуза «по осуществлению социально-педагогической поддержки студентов с инвалидностью, обучающихся по программам высшего образования, требует от преподавателей умений по содействию адаптации к условиям учебного процесса, в выборе образовательной траектории, в координации своей деятельности и взаимодействия по вопросам обучения и воспитания студентов с инвалидностью, в выборе подходов и направлений работы в области педагогической поддержки и сопровождения личностного и профессионального самоопределения [11, с.69].

Проведенные исследования показывают, что большое количество преподавателей вуза не имеют опыта взаимодействия с инвалидами и обучения студентов с инвалидностью. Преподаватели оценивают, как низкий (недостаточный)

уровень своей готовности обучать студентов с инвалидностью и осуществлять работу по психолого-педагогическому сопровождению студентов с инвалидностью. Они не имеют специальной подготовки и показывают низкий уровень мотивации к такой деятельности [11]. Такие преподаватели демонстрируют недостаточный уровень профессиональной готовности к взаимодействию с обучающимися с инвалидностью и их обучению.

Необходимо отметить, что студенты с инвалидностью, безусловно, «нуждаются в специальной образовательной поддержке, выражающейся в погружении в общую образовательную среду, предполагающую отсутствие барьеров и препятствий для их полноценной деятельности, с возможным включением различных форм специального образования» [11, с.73].

Наш исследовательский интерес лежит в области выявления и анализа барьеров учебно-профессиональной деятельности студентов с инвалидностью, обучающихся в университете.

К осмыслению проблемы возникновения и преодоления барьеров в учебной деятельности обращались разные исследователи [6, 8, 10, 13, 16, 18].

Барьеры учебно-профессиональной деятельности студентов, по нашему представлению, представляют собой трудности и проблемы, вызывающие у обучающихся чрезмерное напряжение и дискомфорт в процессе обучения и значительно снижающие продуктивность усвоения информации, формирования необходимых профессиональных компетенций.

Стресс, напряжение и дискомфорт могут быть настолько сильными, что вызывают существенное торможение (ингибирование) деятельности обучающихся (в нашем случае – студентов университета), подавляют их активность, останавливают самоактуализацию, резко снижают уровень удовлетворенности жизнью, психологического благополучия, качества жизни, приостанавливают развитие.

На возникновение барьеров учебно-профессиональной деятельности студентов могут оказывать влияние определенные контекстуальные (внешние) и психологические (внутренние) факторы.

Среди психологических барьеров учебно-профессиональной деятельности можно выделить и описать несколько групп барьеров, существенно снижающих продуктивность обучающихся по освоению образовательных программ высшего образования. К ним относятся:

- когнитивные барьеры,
- психоэмоциональные барьеры,
- барьеры неуверенности,
- мотивационные барьеры,
- волевые барьеры,
- коммуникативные барьеры,
- психофизиологические барьеры.

Студенты с инвалидностью в образовательном процессе сталкиваются с различными физическими и психологическими барьерами, снижающими эффективность их учебно-профессиональной деятельности.

Организация и результаты эмпирического исследования

Цель эмпирического исследования – выявить и проанализировать барьеры учебно-профессиональной деятельности студентов с инвалидностью.

Задачи эмпирического исследования:

- 1) организовать и провести опрос по выявлению барьеров учебно-профессиональной деятельности студентов с инвалидностью;
- 2) проанализировать полученные в эмпирическом исследовании результаты.

Эмпирическое исследование было организовано и проведено на базе ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск) в 2023 году.

В Тихоокеанском государственном университете в настоящее время обучаются 65 студентов с инвалидностью, что составляет 1,6 % от общего количества обучающихся.

Всех студентов с инвалидностью, обучающихся в Тихоокеанском государственном университете, можно разделить на 4 группы:

- студенты с нарушением опорно-двигательного аппарата (46%);
- студенты с нарушением зрения (слепые и слабовидящие) (16%);
- студенты с нарушением слуха (глухие и слабослышащие) (28%);
- студенты с соматическими заболеваниями (10%).

В процессе специально организованного опроса были выявлены основные трудности, с которыми сталкиваются студенты Тихоокеанского государственного университета, имеющие инвалидность, в процессе обучения в вузе. Речь шла о барьерах учебно-профессиональной деятельности.

Согласно полученным в процессе проведенного опроса данным, первое место по уровню выраженности занимает проблема физической оснащенности образовательной среды университета. 41% студентов с инвалидностью указали на низкий уровень комфорта (доступности) физического пространства вуза. Обучающиеся обратили внимание на недостаточно комфортные условия для инвалидов (отсутствие пандусов, лифтов, специализированного оборудования и помощи в передвижении), что, по их мнению, не позволяет им полноценно участвовать в образовательном процессе.

Опрошенные студенты с инвалидностью обращают внимание на наличие социальных преград (36% от выборки), в первую очередь это негативное отношение со стороны других обучающихся и преподавателей, что мешает полноценной интеграции в образовательной среде. Ощущение изоляции и незащищенности оказывает негативное влияние на мотивацию и учебные результаты студентов-инвалидов.

13 % студентов с инвалидностью, принявших участие в опросе, отметили неэффективность некоторых преподавателей в работе со студентами-инвалидами. Такие педагогические работники не имеют достаточной подготовки и опыта в обучении инвалидов. Это приводит к непониманию потребностей и специфики жизнедеятельности инвалидов. В образовательном процессе не используются эффективные методики обучения, адаптированные к индивидуальным потребностям обучающихся с инвалидностью.

Также студенты выделяют недостаток адаптивных средств, которые позволяли бы им эффективно преодолевать имеющиеся физические или коммуникативные ограничения в процессе обучения (10% от выборки). Речь идет о неукомплектованности высшего учебного заведения специальными техническими средствами для организации обучения. Отсутствие таких средств, по мнению студентов с инвалидностью, делает образовательный процесс некачественным или невозможным, значительно затрудняет доступность учебной информации и возможность участия в различных активностях.

Учитывая полученные в эмпирическом исследовании результаты, необходимо отметить, что проблема организации инклюзивной образовательной среды в пространстве высшего учебного заведения остается крайне актуальной. Студенты с инвалидностью сталкиваются с различными барьерами учебно-профессиональной деятельности. Полученными данными свидетельствуют о том, как важно, разрабатывая инклюзивную образовательную политику, обеспечить наличие необходимых и достаточных ресурсов и эффективного сопровождения студентов с инвалидностью, чтобы они могли продуктивно преодолевать возникающие в образовательном процессе трудности и получать качественное образование. Содержание такой работы включает создание доступных физических сред для осуществления образовательного процесса, обучение педагогических кадров и других работников системы высшего профессионального образования инновационным технологиями, методам и приемам

эффективной работы с инвалидами. Важной задачей остается задача организации такой инклюзивной образовательной среды в вузе, где каждый студент обнаруживает и использует равные возможности для полноценного обучения и развития в контексте учебно-профессиональной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айсмонтас Б.Б., Панюкова С.В., Сайтгалиева Г.Г. Учебно-методическое сопровождение обучения студентов с инвалидностью в вузе // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 60–70. doi:10.17759/pse.2017220108
2. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136–145. doi:10.17759/pse.2016210112
3. Алехина С.В. Психолого-педагогические исследования инклюзивного образования в практике подготовки магистрантов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 70–78. doi:10.17759/pse.2015200308
4. Аржаных Е.В. Высшее профессиональное образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: статистический анализ // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 150–160. doi:10.17759/pse.2017220117 5.
5. Гостева Л.З., Бадалян Ю.В. Актуальные проблемы инклюзивного высшего образования // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: гуманитарные науки. 2020. № 2. С.36-39.
6. Дроздова Н.В. Формирование конструктивной стратегии преодоления студентом психологических барьеров в учебной деятельности: дис. канд. ... психол. наук. Самара, 2009.
7. Жилина Н.М., Коваленко Е.П. Отношение студентов, имеющих инвалидность, к здоровому образу жизни // Социальные аспекты здоровья населения. 2019. Том 65. № 6. С.8.
8. Манина В.А. Психологическая поддержка студентов в преодолении психологических барьеров учебной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2015.
9. Одинцова М.А., Радчикова Н.П. Самоактивация как личностный ресурс студентов в инклюзивной образовательной среде вуза [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 62–70. doi:10.17759/jmfp.2018070107
10. Соболевская Т.В., Ткач Е.Н. Психологические барьеры учебно-профессиональной деятельности студентов и возможности их преодоления в аспекте здоровьесбережения // Актуальные вопросы и перспективы физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности. Хабаровск: Изд-во ТОГУ, 2023. С.180-186.
11. Сорокин Н.Ю., Луковенко Т.Г. Готовность профессорско-преподавательского состава к обучению инвалидов в вузе // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 2. С. 68–76. doi: 10.17759/pse.2018230208
12. Старобина Е.М., Гордиевская Е.О. Психологические особенности студентов, имеющих инвалидность, влияющие на адаптацию в образовательной среде // Инклюзия в образовании. 2021. Т. 6. № 2 (22). С.83-90.
13. Ульянова А.А. Понятие психологического барьера и его виды // Academy. 2018. №1. С.92-95.
14. Усова Л.В. К вопросу об интерпретации понятий «инвалид» и «инвалидность» // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2020. № 5. С.98-100. DOI: 10.23672/v2854-5309-0802-a
15. Фуряева Т.В. Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения [Электронный ресурс] //

- Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 18-28. doi:10.17759/jmfr.2018070102
16. Шамсиева Ф.С. Психологическая поддержка студентов в преодолении психологических барьеров учебной деятельности // Вестник науки. 2022. №4(49). С.159-162.
 17. Шеманов А.Ю., Екушевская А.С. Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 29-37. doi:10.17759/jmfr.2018070103
 18. Яруллина Л.Р., Сибгатуллин Р.Р. Учебный стресс как психологический барьер при формировании личности специалиста // Непрерывное профессиональное образование как фактор устойчивого развития инновационной экономики. Казань: ООО «Редакционно-издательский центр «Школа», 2017. С.358-363.

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

УДК 159.9

DOI 10.58551/24136522_2023_10_6_126

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Мацюк Татьяна Борисовна

Доцент кафедры «Психологии, истории и философии»,

ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет»

E-mail: v_macyuk@mail.ru

В статье рассматриваются ценностные ориентации студенческой молодежи в контексте их влияния на личностное и профессиональное развитие. Уточнено соотношение понятий «ценности», «ценностные ориентиры» и «ценностные ориентации». Рассмотрены ключевые образовательные ценности. Выявлен ряд актуальных проблем, связанных с преемственностью ценностных ориентаций обучающихся. В частности, показана амбивалентность влияния информационных технологий обучения на личностно-ценностное развитие студентов вуза. Обоснована роль преемственности ценностных ориентаций в качестве необходимого условия эффективности образовательного процесса вуза. Особое внимание уделяется связи между ценностными ориентациями и мотивацией к обучению, а также их роли в адаптации к жизни в вузе и успешности в профессиональной деятельности. Проанализированы социально-психологические характеристики молодого поколения, позволившие сделать вывод о возможности воздействия на ценностную систему студенческой молодежи. Выявлены ценности и приоритеты молодого поколения, которые способствуют формированию их профессиональной идентичности, а также оказывают влияние на принятие решений в карьере. Обосновано, что достижение оптимизации преемственности ценностных ориентации возможно в рамках конкретных учебных курсов, внедрению методов кейс-стади в учебный процесс, выстроенных содержательно и структурно в соответствии с психолого-педагогическим механизмом преемственности в развитии профессионализма. Сделан акцент, что преемственность традиционных ценностей в образовательном процессе вуза является важным фактором укрепления идентичности, личностной устойчивости и профессиональной уверенности студентов, способных вносить свой вклад в развитие общества.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, механизмы преемственности, образовательные ценности, традиционные ценности, личностно-ценностное развитие, профессионально-ценностное развитие, эффективность образовательного процесса вуза.

STUDENT 'S VALUE ORIENTATIONS YOUTH AS A FACTOR OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Matsuk Tatyana Borisovna

Associate Professor of the Department of Psychology, History and Philosophy,
Tver State Technical University

E-mail: v_macyuk@mail.ru

The article examines the value orientations of students in the context of their influence on personal and professional development. The correlation of the concepts of "values", "value orientations" and "value orientations" is clarified. The key educational values are considered. A number of urgent problems related to the prevalence of students' value orientations have been identified. In particular, the ambivalence of the influence of information technologies of education on the personal and value development of university students is shown. The role of the prevalence of value orientations as a necessary condition for the effectiveness of the educational process of the university is substantiated. Special attention is paid to the relationship between value orientations and motivation to study, as well as their role in adapting to life at the university and success in professional activities. The socio-psychological characteristics of the younger generation are analyzed, which allowed us to conclude about the possibility of influencing the value system of student youth. The values and priorities of the younger generation that contribute to the formation of their professional identity, as well as influence career decision-making, are revealed.

It is proved that the achievement of optimizing the continuity of value orientations is possible within the framework of specific training courses, the introduction of case-study methods into the educational process, structured in a meaningful and structural manner in accordance with the psychological and pedagogical mechanism of continuity in the development of professionalism. It is emphasized that the continuity of traditional values in the educational process of the university is an important factor in strengthening the identity, personal stability and professional confidence of students who are able to contribute to the development of society.

Keywords: *values, value orientations, succession mechanisms, educational values, traditional values, personal and value development, professional and value development, the effectiveness of the educational process of the university.*

Современное общество, сталкиваясь с миром глобальных изменений, постоянной динамики и растущих вызовов, придает особое значение развитию человеческого потенциала. В условиях экономических, экологических и социокультурных перемен, когда геополитическая обстановка напряжена и глобальные угрозы такие, как терроризм и климатические катастрофы, становятся все более актуальными, образование превращается в ключевой фактор, способный обеспечить устойчивость и прогресс общества.

Причина этого заключается в особой миссии образования как специально выстроенной, организованной системы ретрансляции культурного опыта, направленной, с одной стороны, на обеспечение полноценного воспроизводства новых поколений социума, а с другой – на создание необходимых условий для субъектного и личностного развития каждого человека как субъекта своей жизни, субъекта жизненного пути (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская и др.) [1, 4].

В этом контексте особое значение приобретают вопросы личностного и профессионального развития молодого поколения, ведь именно на них ложится ответственность за будущее человечества. Важную роль в этом процессе играют ценностные ориентации студенческой молодежи, поскольку именно они формируют

основу мировоззрения, стимулируют к поиску знаний и опыта, обуславливают выбор профессионального пути и, в конечном итоге, определяют качество и содержание профессиональной деятельности [8].

В рамках данной статьи мы сосредоточим внимание на теоретико-методологическом анализе ценностей и ценностных ориентации, анализе экспериментальных исследований ценностей в России и за рубежом. Вместе с тем, некоторые положения, представленные далее, будут иметь значительно более общий и универсальный характер, оставаясь справедливыми, как минимум, для всего профессионального образования в целом.

Характеризуя актуальность исследования, можно отметить, что в современных условиях одно из важных направлений развития отечественного образования, связано с проблемой влияния ценностных ориентаций студентов вуза на их личностное и профессиональное развитие.

В теоретическом плане целесообразно в первую очередь уточнить применительно к образованию соотношение понятий «ценности», «ценностные ориентации» и «ценностные ориентиры». Систематизируя и обобщая различные подходы, представленные в словарях, энциклопедиях, научной и методической литературе, можно предложить следующий, представленный далее вариант решения проблемы данного соотношения

Понятие "ценность" в научной литературе имеет глубокие корни, происходящие из философии, и активно применяется в различных дисциплинах, включая педагогику и психологию. Заслуга по глубокому исследованию этой проблемы принадлежит таким ученым, как Б.Г. Ананьев, С.С. Бубнова, Г.П. Выжлецов, Н.А. Журавлева и многим другим. Особенностью научного подхода к пониманию "ценности" является многообразие интерпретаций: в научной литературе представлено более четырехсот определений этого понятия, каждое из которых акцентирует внимание на различных аспектах и гранях исследуемой проблемы [2, 13,14].

В данной работе "ценность" рассматривается как объекты или явления реальности, обладающие особым значением для личности, способные удовлетворить ее потребности. Эти "ценности" служат не только как материальные или идеологические объекты, но и как направляющие принципы, маяки и критерии, формирующие поведение человека. Это не просто предметы или идеи, это направления для действий, ориентиры и эталоны, определяющие человеческую деятельность.

Ценность – это положительная или отрицательная значимость для человека, социальной группы, общества в целом материальных или духовных феноменов, определяемая их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей человека и социальных сообществ. Как правило, выделяют во многом совпадающие общечеловеческие и отечественные, духовные и материальные, семейные, профессиональные, образовательные и другие ценности. Они служат, с одной стороны, основаниями, а с другой – специфическими (ценностными) ориентирами конкретных образовательных программ, а также развития образовательных систем в целом.

Наряду с отражением в образовании целей, ориентиров и ценностей общества существуют и специфические образовательные ценности: мотивы познания, духовного, нравственного совершенствования, процессы смыслообразования, готовность к личностной самореализации, адекватный уровень жизненных притязаний и др. Образовательные ценности понимаются и как цель, и как условие, и как основание развития образования.

В современной психологической, педагогической науке особое внимание уделяется образовательным ценностям, среди которых можно выделить свободное самоопределение личности в контексте культурного многообразия мировоззрений, личностную самоактуализацию в культурной и социальной жизни, а также

формирование общекультурных компетенций. Однако основой всех этих ценностей является ответственное отношение к универсальным и общезначимым ценностям.

Теоретические концепции второй половины XX века дали новое понимание психологической сущности ценностей, акцентируя внимание на понятии «ценностные ориентации личности». Это понятие представляет собой сложное, иерархически упорядоченное и динамичное образование, которое характеризует избирательность, приоритетность и стабильность ценностных предпочтений индивида. В исследовании в этой области можно выделить два ключевых направления: традиционное, базирующееся на классических представлениях о ценностях, и модернистское, которое стремится переосмыслить и адаптировать ценностные ориентации к условиям современности.

Традиционный подход находит свое отражение в работах представителей культурной антропологии, таких как М. Мид и Ч. Осгуд, которые разрабатывали метод семантического дифференциала. Э. Шпранглер внес вклад, предложив классификацию шести основных ценностей, включая красоту, правду и власть. Ч. Моррис в свою очередь ввел концепцию ценностей, рассматриваемых как «способы жизни», комбинируя желания и стремления личности с этическими и религиозными стандартами [11, 5, 13].

В то время как М. Рокич и Р. Вильямс предложили инновационные методики для изучения и ранжирования ценностей, а также типологию ценностных трансформаций. Одной из наиболее известных типологий ценностей является типология М. Рокича, согласно которой выделяются ценности-цели (терминальные ценности), представляющие внутренние убеждения человека о целях его индивидуального существования, к которым следует стремиться на протяжении жизни, а также ценности-средства (инструментальные ценности), определяющие убеждения человека о способах действий, стилях поведения, свойствах личности, предпочтительных в различных ситуациях жизнедеятельности [9].

В современной психологии одним из ключевых и наиболее фундаментальных и инновационных подходов к изучению ценностной сферы личности является концепция универсального содержания и структуры ценностей, разработанная С. Шварцем и У. Зилски. Эта концепция рассматривает ценности как убеждения, связанные с транситуационным желаемым конечным состоянием или действием, которые направляют и оценивают действия индивида.

Современное, или модернистское, направление в исследованиях ценностных ориентаций ассоциируется с работами американского политолога Р. Инглхарта. Его подход акцентирует внимание на глобальных сдвигах в ценностной системе, переходе от преимущественно материальных ценностей, связанных с экономическим благополучием, к постматериальным, которые концентрируются на социальных, эстетических и экологических аспектах жизни подчеркивая необходимость устойчивости, гармонии и межличностных отношений в современном обществе.

Согласно анализу научных работ, несмотря на процесс модернизации общества, сохраняется определенное базовое ядро ценностей, хотя их приоритетность может меняться [3, 7]. Исследование ценностей в контексте культурно-исторических и социально-экономических контекстов позволит выявить специфику и динамику ценностной регуляции у разных социокультурных групп.

Вместе с тем, по отношению к каждому конкретному человеку, в том числе, обучающемуся в рамках системы образования ключевую роль выполняют формирующиеся у него ценностные ориентации, занимающие уже принципиально иное – внутреннее, интериоризованное (по Л.С. Выготскому) положение. Ценностные ориентации выражают избирательное отношение человека к различным ценностям, существующим в обществе, характеризуют его собственную, субъективную иерархию ценностей, определяющую социальное поведение и стратегии жизненного развития. В силу этого для педагогической психологии доминирующим является именно понятие ценностных ориентаций.

Современные исследования [2, 8, 13] подчеркивают, что ценностные системы, несмотря на свою универсальность, часто представляют собой уникальное сочетание для каждой личности или социальной группы. При этом не всегда все ценностные ориентиры являются благоприятными или продуктивными. Интересное наблюдение было сделано в работе [4], где упоминается текущая поляризация ценностных ориентиров, отражающая глубокие изменения в образовательных системах. Э. Фромм [12, с. 75] выделил контраст между "плодотворной" ориентацией, в которой человек определяет себя через свою деятельность, и "рыночной" ориентацией, где внешние стандарты и ожидания становятся ключевыми. Последняя ориентация может привести к деградации профессиональных стандартов и отчуждению от своей профессии, уменьшению его функциональных и личностных стандартов. Многие исследователи [5, 6] указывают на недопустимость такого "рыночного" подхода в контексте российской системы образования, где традиционно ценятся высокие стандарты профессионализма и личностного развития.

Образование играет ключевую роль в формировании и укреплении ценностных ориентаций личности. Его задача – не просто передать знания, но и способствовать формированию у индивида устойчивой системы убеждений, предпочтений и жизненных ориентиров, которые находят отражение в повседневной жизни и поведении.

Таким образом, образование призвано способствовать сохранению человеком позитивных социальных ценностей, выработке устойчивых ценностных ориентаций – избирательного отношения человека к материальным и духовным ценностям, системы его установок, убеждений, предпочтений, жизненных целей, отраженных в сознании и поведении. Этому способствуют, в частности, психолого-педагогические механизмы преемственности в развитии профессионализма, раскрытые в работе [4].

Современная образовательная парадигма с учетом быстрого темпа технологических инноваций все больше интегрирует новейшие информационные технологии в обучающий процесс [10]. Эти технологии могут значительно улучшить качество и эффективность обучения. Однако важно понимать, что технологии – это лишь инструмент. Главное – это умение педагогов сочетать их с проверенными методами обучения, направленными на развитие не только интеллектуальных, но и личностных качеств обучающегося.

Образовательный процесс должен создавать условия для саморазвития, самоактуализации и формирования личностного потенциала каждого студента. Только в таком случае образование сможет выполнять свою основную миссию – помочь человеку стать гармонично развитой личностью, способной к конструктивной деятельности в современном мире.

Если упустить этот аспект, даже наиболее продвинутые технологии, которые предлагают безграничные возможности для улучшения образовательного процесса, необходимо понимание того, что их применение не должно отвлекать от основной цели – формирования гармоничной, морально развитой и самостоятельной личности. Если упор делается исключительно на технологический аспект обучения, существует риск подмены истинных человеческих ценностей утилитарными, что может привести к деградации культурных и социальных оснований общества.

Технологии могут и должны служить инструментом для достижения этих целей, а не целью самой по себе. В этом контексте важно разработать методологии и подходы, которые бы обеспечивали баланс между технологическим прогрессом и человеческим развитием в образовательном процессе.

Особенное внимание следует уделить подготовке педагогов, которые смогут сочетать в своей работе инновационные технологии и педагогические методы, направленные на формирование ценностных ориентиров и личностного потенциала каждого студента [2, 11]. Только такое сочетание позволит максимально реализовать потенциал современного образования и подготовить специалистов, способных

эффективно функционировать в меняющемся мире, сохраняя при этом свои человеческие качества и ценности.

Интеграция образования, воспитания и развития в вузах подразумевает сложное взаимодействие между различными аспектами учебного процесса. Ценностные ориентации играют здесь ключевую роль, становясь фундаментом для формирования разнообразных компетенций студентов.

Особенность современного образования состоит в том, что приоритетное внимание уделяется не только знаниям и умениям, но и формированию личностных качеств и ценностей. В этом контексте общекультурные компетенции приобретают особую актуальность, так как они направлены на развитие человека как личности, способной к критическому мышлению, самоопределению и гармоничному взаимодействию с окружающим миром.

Однако проблема заключается в том, как эффективно интегрировать ценностные ориентации в образовательный процесс, особенно учитывая требования Федеральных образовательных стандартов. Необходимо четко определить, какие конкретные знания, умения и личностные качества должны быть сформированы у студентов на каждом этапе их обучения.

Это требует детальной разработки программ, методик и инструментов, позволяющих эффективно формировать общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции с учетом ценностных аспектов. Этот подход поможет не только обеспечить соответствие стандартам, но и подготовить выпускников, которые будут конкурентоспособными и успешными в своей профессиональной деятельности, обладая при этом глубоким пониманием своих ценностей и места в обществе.

Достижение оптимизации преемственности ценностных ориентации возможно, на наш взгляд, в рамках учебной деятельности, которая является преобладающей деятельностью студентов, и в условиях которой возможно реализовать достаточно широкий диапазон воздействий в рамках конкретных учебных курсов, внедрению методов кейс-стади в учебный процесс, выстроенных содержательно и структурно в соответствии с психолого-педагогическим механизмом преемственности в развитии профессионализма.

В частности, с нашей точки зрения, одной из ключевых ценностей профессионального образования должен стать профессионализм, понимаемый не только как профессионализм функциональный, но и, причем – в первую очередь, как профессионализм личностный (о дифференциации данных понятий см.: [4]).

Профессионализм, в свою очередь, действительно должен стать ключевой ценностью. При этом важно понимать, что профессионализм – это не только умение выполнять определенную работу на высоком уровне, но и осознание своей роли в профессиональной сфере, умение работать в команде, этическое отношение к своей деятельности и к людям.

Дифференциация функционального и личностного профессионализма позволяет взглянуть на образование более глубоко, не ограничиваясь только навыками и умениями. Особенно важно это в контексте современного образования, когда акцент делается на готовности специалиста к постоянным изменениям, способности к адаптации и обучению.

Таким образом, правильно структурированные и организованные учебные курсы, основанные на психолого-педагогических принципах, могут стать мощным инструментом для формирования ценностных ориентаций студентов и укрепления их профессионального и личностного потенциала. Необходимо систематическое исследование и внедрение методик, направленных на реализацию данных идей в практику современного образования.

Именно в университетском образовании формируются ключевые компетенции и ценностные ориентации, которые будут активно влиять на дальнейший профессиональный и личностный рост студентов [7, 11, 13]. Ценностное поле

студенческой молодежи действительно динамично, и, учитывая этот аспект, преподаватели и учебные заведения могут сознательно направлять его развитие в определенном направлении.

Традиционные отечественные ценности, такие как профессионализм, ответственность, стремление к самосовершенствованию и уважение к своей стране и национальной культуре, могут стать устойчивым фундаментом для формирования системы ценностей современной молодежи. Это особенно важно в современном мире, где быстрый технологический прогресс и глобализация могут размывать национальные и культурные особенности.

Следовательно, акцентирование внимания на преемственности традиционных ценностей в образовательном процессе вуза может стать важным фактором укрепления идентичности, личностной устойчивости и профессиональной уверенности студентов. Это, в свою очередь, способствует формированию выпускников, готовых к активной социальной и профессиональной деятельности, способных вносить свой вклад в развитие общества и сохранять национальные ценности и традиции.

Таким образом, ценностные ориентации студенческой молодежи играют критически важную роль в формировании их личностной и профессиональной идентичности. Структура и содержание этих ориентаций определяются как внешними (социокультурными, образовательными) факторами, так и внутренними (индивидуальными потребностями, интересами и жизненными стратегиями). Образовательная среда, особенно вуз, имеет уникальные возможности для целенаправленного формирования и коррекции этих ориентаций, что в свою очередь, способствует формированию у студентов устойчивого профессионального мышления, готовности к непрерывному обучению и самосовершенствованию.

В современных условиях особое внимание следует уделять гармоничной интеграции традиционных отечественных ценностей с требованиями и реалиями современного мира. Такое сочетание обеспечивает высокую адаптивность выпускников к изменяющимся условиям жизни, сохраняя при этом национальные особенности и духовные ориентиры.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К. А. Проблема соотношения личности, индивидуальности, субъекта // Современная личность: Психологические исследования. – М.: ИП РАН, 2012. С. 17-35.
2. Бубнова С.С. Системообразующие факторы индивидуальности - ценностные ориентации личности и ПВК субъекта деятельности. Чебоксары: Новое время. 2015.
3. Деси Э. Л., Райан, Р. М. Теория самоопределения и содействие внутренней мотивации, социальному развитию и благополучию // Американский психолог. 2000. №55(1). С. 68-78.
4. Леньков С. Л. Динамическая деятельностно-компетентностная модель профессионализма инновационных педагогов // Научный диалог. – 2016. № 4 (52). С. 337-360.
5. Леньков С. Л. Профессиональное развитие: на перепутье эпох, культур и парадигм / С. Л. Леньков, Н. Е. Рубцова // Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии. – М.: Издательство Института психологии РАН, 2015. С. 64-73.
6. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности. - Москва: Смысл, 2003.
7. Мацюк Т.Б. Профессиональная самореализация личности на стадии обучения в вузе // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия: Науки об обществе и гуманитарные науки. 2022. - № 2 (29). С. 67-71.

8. Мацюк Т.Б. Преемственность ценностных ориентаций как условие эффективности образовательного процесса вуза // Инициативы XXI века. № 2. 2016. С.14-16.
9. Рокич В.М. Природа человеческих ценностей. – Москва: Педагогика-Пресс, 2003.
10. Рубцова Н.Е., Ефремова Г.И. Психологические особенности субъектов труда в профессиях информационного типа // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3 (59). С. 147-163.
11. Сериков В. В. К созданию теории личностно-развивающего образования: поиск методологических основ // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности / Под ред. В. В. Краевского, В. М. Полонского. – М.: Институт теории образования и педагогики РАО, 2001. С. 109–115.
12. Фромм Э. Человек для себя. – М.: Коллегиум, 1992. – 253 с.
13. Ценностные ориентиры и приоритеты в трансформирующемся мире / Под ред. А.С. Железнякова, З.П. Яхимович. – М.: Издательство Института социологии РАН, 2010. – 215 с.
14. Шнуренко Т.И., Ценностные ориентации студенческой молодежи как результат межпоколенной преемственности: Автореф. Дисс...канд.психол.наук. – Курск: КГУ, 2009. – 25 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 378.1

DOI 10.58551/24136522_2023_10_6_135

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА К ГРАЖДАНСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНТОВ

Муллер Ольга Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогике профессионального и дополнительного образования,
Сургутский государственный университет
SPIN-код: 8126-0589

E-mail: muller_ou@surgu.ru

В статье анализируется понятие готовности преподавателя вуза к гражданскому воспитанию студентов, рассматриваются теоретические аспекты формирования готовности, изучается ее структура. Цель исследования – разработка и реализация модели формирования готовности преподавателя вуза к гражданскому воспитанию студентов. Научная новизна исследования заключается в том, что разработана и обоснована модель, способствующая эффективному формированию готовности преподавателя вуза к гражданскому воспитанию студентов. Теоретическая значимость исследования состоит в том, что его результаты обогащают теорию и методiku профессионального образования в области формирования гражданственности в условиях проектной деятельности; дополняют научные представления о моделях и понятии о структуре готовности к гражданскому воспитанию. Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанная модель включена в практическую деятельность учебно-воспитательного процесса вуза. Экспериментальной базой исследования является бюджетное учреждение высшего образования «Сургутский государственный университет». Методы, используемые при проведении исследования: обобщение, анализ и синтез информации, сравнение, анализ проектной деятельности студентов. Для определения уровней формирования готовности была использована методика, разработанную М. С. Сидориной и Н. А. Ермаковой (диагностическая программа для выявления состояния готовности педагогов к гражданскому воспитанию).

Ключевые слова: модель, формирование, преподаватель, личность гражданственности, гражданское воспитание, студенты.

MODEL OF FORMATION OF UNIVERSITY TEACHER'S READINESS FOR CIVIC EDUCATION OF STUDENTS

Muller Olga Yurievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Chair
of Professional and Further Education Pedagogy
Surgut State University, Surgut, Russian

E-mail: muller_ou@surgu.ru

The article analyzes the concept of a university teacher's readiness for civic education of students, examines the theoretical aspects of the formation of readiness, and studies its structure. The purpose of the study is to develop and implement a model for the formation of a university teacher's readiness for civic education of students. The scientific novelty of the study lies in the fact that a model has been developed and substantiated that contributes to the effective formation of the university teacher's readiness for the civic education of students. The theoretical significance of the study lies in the fact that its results enrich the theory and methodology of vocational education in the field of citizenship formation in the conditions of project activities; supplement scientific ideas about models and the concept of the structure of readiness for civic education. The practical significance of the study lies in the fact that the developed model is included in the practical activities of the educational process of the university. The experimental base of the study is the budget institution of higher education "Surgut State University". Methods used in the study: generalization, analysis and synthesis of information, comparison, analysis of students' project activities. To determine the levels of readiness formation, the methodology developed by the M. S. Sidorina and N. A. Ermakova (a diagnostic program for identifying the state of readiness of teachers for civic education) was used.

Keywords: model, formation, teacher, personality, citizenship, civic education, students.

Актуальность исследуемой проблемы связана с важной задачей системы высшего образования – повышение уровня гражданского сознания обучающихся, формирование и развитие у них гражданских и социальных компетенций, которые основаны на нравственных идеалах и ценностном отношении к семье, родному краю, стране, к обществу в целом [1, с. 25].

В нормативных документах важное место отводится гражданско-патриотическому воспитанию. Так, в законе «Об образовании в Российской Федерации» акцентируется внимание на гражданственности, на уважении к правам и свободам человека [2]. В Указе Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» достижение национальных целей связано с созданием условий для воспитания социально ответственной и гармонично развитой личности на основе духовно-нравственных ценностей [3]. Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» направлен на обеспечение функционирования системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации, в рамках которого ведется работа по развитию воспитательной работы в образовательных организациях общего и профессионального образования, проведению мероприятий патриотической направленности [4].

В современных условиях резко обострилась проблема сохранения всех ценностей России [5, с. 73].

В сфере образования выделим следующие проблемы:

- переориентация нравственного сознания на явления, которые осуждались в недавнем прошлом;
- снижение воспитательного потенциала вуза (разрыв между обучением и воспитанием);
- недостаток методов и форм учебно-воспитательной работы в вузе в направлении гражданского воспитания будущих специалистов;
- снижение ценностно-формирующей направленности личности средствами высшей школы;
- отсутствие условий формирования у будущих специалистов ценностно-формирующей направленности личности.

Многие исследователи при решении данных проблем основываются в своих работах на идеи развития гражданского общества, и, как следствие, на формировании личности нового типа, которая ориентирована на духовность, способна творчески мыслить, созидать, проявлять инициативность [6, с. 52]. Сформировать такую личность сможет человек, который сам имеет конкретную гражданскую позицию, – педагог, способный нести в себе высокую гражданскую культуру и устойчивые убеждения.

Готовность преподавателя вуза к гражданскому воспитанию студентов основывается на осуществлении деятельности в данном направлении и определяется как совокупность профессиональных и личностных качеств, взглядов и убеждений, сформированных на принятии личностью патриотизма и гражданственности как нравственной ценности [7, с. 39].

Формирование готовности преподавателя к гражданскому воспитанию предполагает наличие системы, содержание и наполнение компонентов которой определяются личностно-деятельностным и аксиологическим подходами [8, с. 140]. Сама готовность определяется как сложное индивидуально-личностное образование по таким показателям, как мотивация своей деятельности и понимание ее социальной значимости, владение теоретическими знаниями, практическими умениями и навыками организации этого процесса и др. [9, с. 120].

В контексте нашего исследования рассмотрим модель формирования готовности преподавателя вуза к гражданскому воспитанию студентов, определяющую личность и непосредственно влияющую на формирование и развитие гражданственности в процессе обучения [10, с. 71].

Методологическим основанием исследования являются идеи аксиологического и личностно-деятельностного подходов, направленных на формирование готовности преподавателя вуза к гражданскому воспитанию студентов. На основании теоретических положений Е.Н. Титовой, И.В. Албутовой, Н.В. Ипполитовой, М.С. Сидориной и др., нами разработана модель формирования готовности преподавателя вуза к гражданскому воспитанию студентов, для которой требовалось опытно-экспериментальное подтверждение. В связи с этим на базе БУ ВО «Сургутский государственный университет» реализуется проект «Школа гражданского просвещения».

Цель исследования – разработка и реализация модели формирования готовности преподавателя вуза к гражданскому воспитанию студентов.

Опираясь на исследования Н.В. Ипполитовой, В.И. Лутовинова, рассмотрим структуру готовности преподавателя вуза к гражданскому воспитанию студентов, состоящую из компонентов личностной, содержательной и процессуальной готовности [12, с. 127].

Рассмотрим показатели личностной готовности преподавателя.

Понятие личностной готовности включает в себя множество показателей субъективного характера. Так, патриотическое самосознание предполагает набор качеств личности, характеризующих человека как гражданина, отражающих его ценностное отношение к Родине. Личная свобода – понятие, которое находится на промежутке между субъективным пониманием свободы (как свободы воли и независимости) и свободой «классического» понимания, предполагающей свободу гражданина государства.

Содержание понятий «политическая культура» и «правовая культура» базируются на субъективном принятии ценностей личности как гражданина, с которыми связаны мотивы и интересы человека, отражающиеся на его поведении и решениях, принимаемых тогда, когда речь идет о социально важных вопросах. Иными

словами, данные составляющие понятия личностной готовности отражают уровень гражданской культуры.

Такие составляющие анализируемого понятия, как «общественная направленность личности» и «социальная активность» возможно рассмотреть в педагогическом контексте. Первое понятие определяется как интегративное качество личности, отражающее совокупность устойчивых мотивов, мыслей, поступков, интерес к совместной деятельности, к процессу общения. Социальная активность – количественный показатель, позволяющий объективно оценить, насколько личность «социально активна» в различных сферах деятельности: жизненная позиция, общественно-полезная деятельность, мотивация к учебной деятельности, участие в различных мероприятиях и др.

Аналогично определяется смысл таких понятий, как гражданский долг, гражданское достоинство и гражданская ответственность. Первое в данном случае подразумевает все показатели, характеризующие человека как гражданина в его связи с обществом через понятие «долг» (коррелирующее по смыслу с «общественным договором»). Второе помимо выше сказанного оценивается обществом с опорой на понятие «полезности» гражданина в социуме. Третье оценивается самим гражданином, способным проанализировать, насколько он полезен для общества.

Рассмотрим показатели содержательной готовности, включающие определенные научно-теоретические и методические знания:

- наличие системы нормативных, психолого-педагогических, дидактических и предметных знаний как основы гражданского воспитания;
- определение выбора содержания деятельности в сфере гражданского воспитания;
- проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные и суггестивные умения;
- самостоятельность и самоорганизация деятельности.

Процессуальная готовность связана с наличием практических умений и навыков в изучаемом направлении:

- умение планировать и конкретизировать деятельность (определение актуальности, целеполагание, постановка задач и др.);
- выбор методов, форм и средств гражданского воспитания;
- применение творческого подхода и использование метапредметных знаний;
- реализация принципов индивидуального и дифференцированного обучения;
- прогнозирование результатов деятельности по гражданскому воспитанию.

Опытно-экспериментальная работа нашего исследования заключается в разработке модели формирования готовности преподавателя вуза к гражданскому воспитанию студентов на примере реализации проекта «Школа гражданского просвещения». Проект ориентирован на решение ряда важных задач в становлении жизненной гражданской позиции подрастающего поколения, среди которых: создать организационно-педагогические условия обеспечения эффективности процесса гражданского самоопределения и самореализации личности обучающегося в непрерывной системе образования; выстроить систему мероприятий (онлайн-лекции, конференции, мастер-классы, круглые столы, социальные практики и др.), направленных на популяризацию достижений отечественной науки и российских ученых, способствующих развитию гражданского общества и повышению качества и уровня его жизни.

Планируемые результаты реализации проекта:

- сформированность у обучающихся социально-значимых качеств, таких как гражданственность и способность руководствоваться гражданскими ценностями в практической деятельности;

- разработка и внедрение новых форм, технологий и проектов по гражданскому просвещению;

- обобщение и распространение лучшего опыта работы по гражданскому просвещению обучающихся через социальные сети, средства массовой информации, издание научных материалов;

- укрепление сотрудничества и расширение партнерства между образовательными организациями в данном направлении.

Данный проект реализуется в рамках разработанной модели формирования готовности преподавателя вуза к гражданскому воспитанию студентов поэтапно с помощью целеполагания, применения различных методов и средств [13, с. 32]. В модель входят три блока: мотивационно-целевой, включающий цель, задачи, подходы, принципы; в содержательном блоке определены компоненты формирования готовности и механизм, состоящий из организационно-вступительного, основного и итогово-диагностического этапов; оценочный блок состоит из критериев, показателей и уровней формирования готовности преподавателя вуза к гражданскому воспитанию студентов.

Цель разработанной модели конкретизируется нами посредством постановки следующих задач:

- стимулирование, мотивация и наполнение ценностно-смысловым содержанием процесса формирования гражданственности;

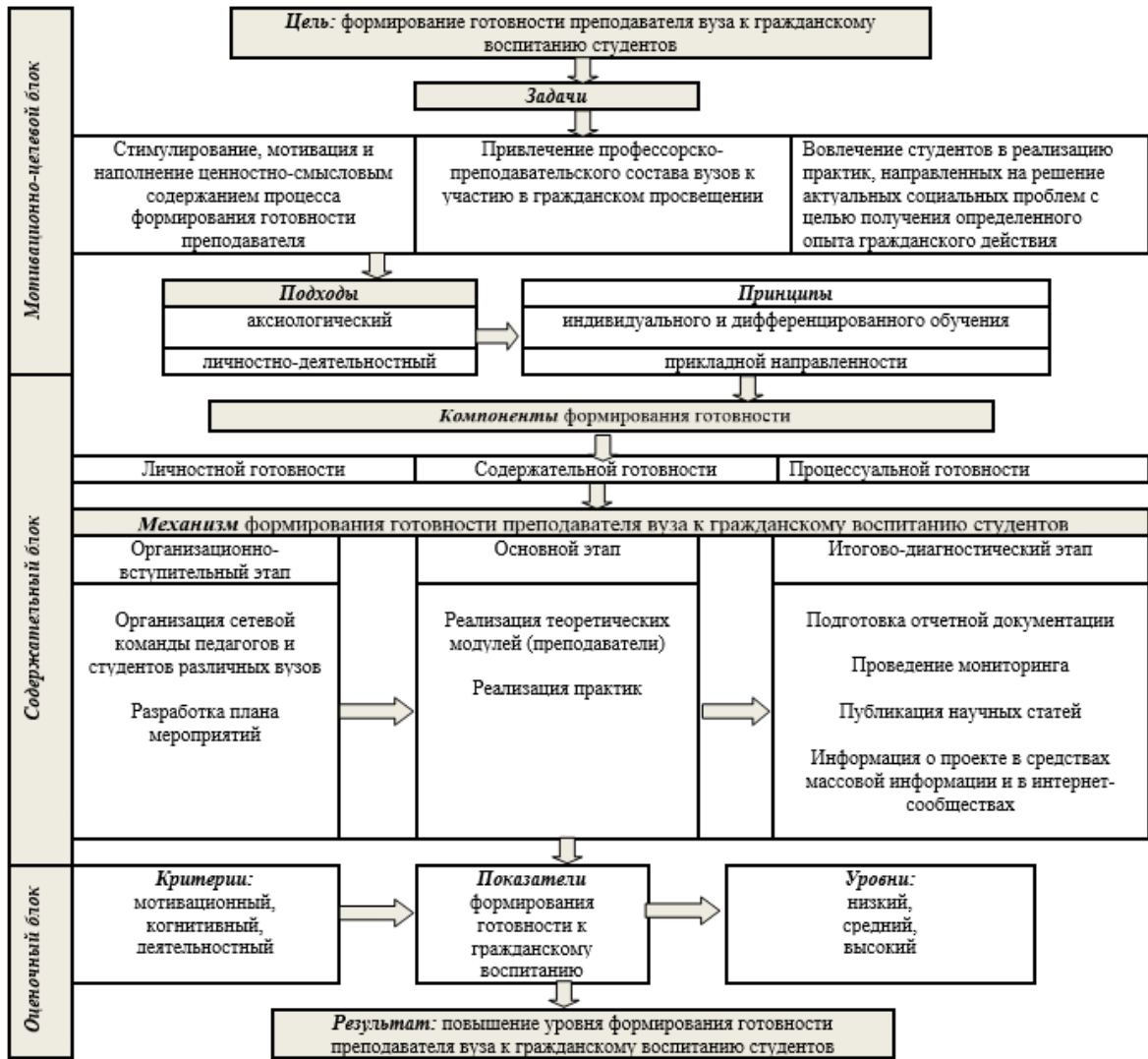
- привлечение профессорско-преподавательского состава вузов к участию в гражданском просвещении студентов;

- вовлечение студентов в реализацию практик, направленных на решение актуальных социальных проблем с целью получения определенного опыта гражданского действия.

Постановка и реализация данных задач позволяет преподавателю перейти из исходного состояния личности в контексте формирования гражданственности в проектную деятельность. Это и образует содержательный блок, состоящий из компонентов и основных этапов формирования готовности преподавателя вуза к гражданскому воспитанию студентов (рис. 1).

С целью поиска эффективного способа определения уровней формирования готовности преподавателя вуза к гражданскому воспитанию студентов мы опирались на методику, разработанную авторами М. С. Сидориной и Н. А. Ермаковой (диагностическая программа для выявления состояния готовности педагогов к гражданскому воспитанию) [14, с. 91]. Анализ процессуального, содержательного и личностного компонентов готовности проводился на основании данных анкетирования, проведенного с целью изучения уровней формирования готовности преподавателя вуза к гражданскому воспитанию студентов.

Три разные по содержанию анкеты отражают уровень формирования готовности преподавателей по «теории трех видов готовности» (личностная, содержательная, процессуальная). При этом первая анкета («Проявление мотивов гражданского самосознания») направлена на выявление личностной готовности, вторая («Гражданско-патриотическое воспитание») – на выявление содержательной готовности, третья («Патриотизм и личность») – на выявление процессуальной готовности (рис. 2).



Источник: составлено автором на основании данных, полученных в исследовании

Рисунок 1 – Модель формирования готовности преподавателя вуза к гражданскому воспитанию студентов



Источник: составлено автором на основании данных, полученных в исследовании

Рисунок 2 – Результаты анкетирования (%)

В отношении первой анкеты существенное превышение компонента личностной готовности над другими компонентами объясняется ориентацией педагогов на теоретическую подготовку [15, с. 97]. Во второй анкете сравнительно низкий уровень личностной готовности объясняется ориентацией всей системы подготовки на формирование практических навыков и умений. Поэтому в будущей профессиональной деятельности можно рекомендовать увеличение доли теоретических занятий или повышение значимости самостоятельных теоретических занятий по теме гражданско-патриотического воспитания, а в отношении психологической подготовки – увеличение доли практических занятий.

Таким образом, разработана, обоснована и включена в практическую деятельность модель учебно-воспитательного процесса на примере проекта «Школа гражданского просвещения», которая обеспечивает эффективное формирование готовности преподавателя вуза к гражданскому воспитанию студентов.

Формирование готовности преподавателя вуза к гражданскому воспитанию студентов представляет собой сложный и длительный процесс по передаче знаний и формированию умений. Рассмотренная структура формирования готовности состоит из следующих компонентов: личностной, содержательной и процессуальной готовности. Данные компоненты отражают показатели, которые позволяют определить уровень сформированности готовности преподавателя вуза к гражданскому воспитанию студентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Набойченко Е. С. Формирование нравственно-патриотических качеств у студентов // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 9. – С. 25-32.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 06.03.2023).
3. Указ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728> (дата обращения: 06.03.2023).
4. Федеральный проект «Патриотическое воспитание» [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/> (дата обращения: 06.03.2023).
5. Лутовинов В.И. Концептуальные основы патриотического воспитания на современном этапе развития российской государственности // Российский патриотизм: основы и приоритетные направления развития : [сб. материалов] / Ассамблея народов России [и др.] ; [под ред. Н. П. Комарова]. – М. : Московский дом национальностей, 2014. – С. 73-87.
6. Титова Е. Н. Формирование гражданственности студентов в учебном процессе технического вуза : дис. ... канд. пед. наук. – Тула, 2000. – 200 с.
7. Зверева Г. В. Подготовка будущих учителей к патриотическому воспитанию школьников // Педагогика. – 2004. – № 7. – С. 39-45.
8. Никовская Л. И. Гражданское общество и гражданское сознание (ценностно-мотивационный аспект) // Вестник Института социологии. – 2015. – № 12. – С. 140-155.
9. Болдырев И.И. Гражданско-патриотическое воспитание: категориально-понятийный аппарат исследования // Перспективы науки. – 2021. – № 11 (146). – С. 120-122.
10. Албутова И. В. Формирование готовности к патриотическому воспитанию учащихся у студентов педвуза в процессе педагогической практики: дис. ... канд. пед. наук. – Чебоксары, 2009. – 236 с.

11. Саттарова З. М. Актуальность проблемы воспитания патриотизма и духовности в учреждениях СПО // Инновационные педагогические технологии : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). –Казань : Бук, 2015. – С. 182-186.
12. Ипполитова Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2000. – 383 с.
13. Пустовалова Н. И. К вопросу развития гражданственности у студентов педагогических специальностей вуза как социально-педагогическая проблема // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2013. – № 3. – С. 32-35.
14. Сидорина М. С., Ермакова Н. А. Основы диагностики уровня готовности будущего учителя к осуществлению гражданско-патриотического воспитания учащихся // Вестник Брянского государственного университета. –2009. – № 1. – С. 91-101.
15. Макачук И. Ю. Понятие гражданственности и ее значение для педагогического образования // Обучение и воспитание: методика и практика: сборник материалов XXXV Международной научно-практической конференции. Новосибирск.: Общество с ограниченной ответственностью «Центр развития научного сотрудничества». – С. 97-102.

УДК 37

DOI 10.58551/24136522_2023_10_6_143

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В РАМКАХ СОВРЕМЕННЫХ ФГОСОВ

Тарасова Александра Васильевна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков,

Санкт-Петербургский университет МВД России

SPIN-код автора: 9335-8243

E-mail: alexandrina55@mail.ru

Филинова Лидия Олеговна

Старший преподаватель кафедр иностранных языков,

Санкт-Петербургский университет МВД России

SPIN-код автора: 8787-9915

E-mail: liidiya-filinova@mail.ru

Данная работа отражает особенности организации профориентационной работы в школе в контексте реализации современных профориентационных проектов. Статья описывает опыт реализации программ и проектов по профориентации в школе с учетом федеральных разработок для школьников средних и старших классов. Автор иллюстрирует деятельность учителя в сфере профориентации на примере одной из общеобразовательных школ. Исследование не только описывает опыт реализации федеральных проектов «Россия – мои горизонты», «Шоу профессий», региональных профориентационных программ, но также результаты становления активной жизненной позиции в плане профессионального самоопределения школьников. Автор отражает результаты поступления в выбранные вузы выпускниками школ по специальностям, которые были определены в процессе обучения в школе.

Автор подчеркивает важность профессиональной ориентации в работе со средними и старшими школьниками в контексте необходимости определения в профессии к моменту перехода в выпускной класс и осуществления целенаправленной подготовки к экзаменам и поступлению в конкретные вузы.

Целью данной работы является изучение содержания профориентационной работы в школе с учетом содержания современных образовательных стандартов. Объект исследования – содержание современных ФГОСов, предметом определена организация профориентационной работы в школе.

Ключевые слова: профориентация, профильный класс, «Россия- мои горизонты», «Шоу профессий», компетентность, ФГОС основного образования, профессиональный стандарт, молодые профессионалы, классный час, общеобразовательная организация, образовательный процесс, выездные мероприятия.

ORGANIZATION OF CAREER GUIDANCE WORK AT SCHOOL WITHIN THE FRAMEWORK OF MODERN FGES

Tarasova Alexandra Vasilyevna

Senior lecturer of Foreign Languages Department, Saint Petersburg University

of the Ministry of the Interior of the Russian Federation

E-mail: alexandrina55@mail.ru

Filinova Lidiya Oligovna*Senior lecturer of Foreign Languages Department,**Saint Petersburg University of the Ministry of the Interior of the Russian Federation**E-mail: lidiya-filinova@mail.ru*

This work reflects the peculiarities of the organization of career guidance work at school in the context of the implementation of modern career guidance projects. The article describes the experience of implementing programs and projects for career guidance at school, taking into account federal developments for middle and high school students. The author illustrates the activity of a teacher in the field of career guidance on the example of one of the secondary schools. The study not only describes the experience of implementing federal projects "Russia – My Horizons", "Profession Show", regional career guidance programs, but also the results of becoming an active life position in terms of professional self-determination of schoolchildren. The author reflects the results of admission to the selected universities by school graduates in the specialties that were determined in the process of studying at school.

The author emphasizes the importance of professional orientation in working with middle and high school students in the context of the need to determine the profession by the time of transition to the final grade and the implementation of targeted preparation for exams and admission to specific universities.

The purpose of this work is to study the content of career guidance work at school, taking into account the content of modern educational standards. The object of the study is the content of modern FGES, the subject is the organization of career guidance work at school.

Keywords: *career guidance, profile class, "Russia- my horizons", "Show of professions", competence, Federal State Educational Standard of basic education, professional standard, young professionals, class hour, educational organization, educational process, field events.*

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью исследования трансформации современного образовательного процесса в контексте современных ФГОСов. Данные образовательные стандарты построены на сочетании компетентного и системно- деятельностного подходов, которые предъявляют новые требования к выпускникам школы.

Профориентационная работа на настоящем этапе развития системы образования начинается не в выпускных классах и даже не в старшей школе, а на этапе начального общего образования. В дальнейшем учащиеся школы проходят несколько этапов профессионального самоопределения и к моменту перехода в старшие классы осуществляют подготовку по конкретным предметам для сдачи ОГЭ и ЕГЭ и поступления в конкретные учебные заведения.

Кроме того, система образовательных стандартов ориентирована на преемственность основного общего, высшего профессионального образования и требований к специалистам. В данном случае возможно проследить единство требований к компетенциям, содержащимся во ФГОСах СОО, ФГОСах ВО 3++ и профессиональных стандартах.

Именно поэтому в контексте нашей работы необходимо провести теоретико- методологическое и практическое исследование профориентационной работы в школе.

Целью работы является изучение содержания профориентационной работы в школе с учетом содержания современных образовательных стандартов. Объект исследования- содержание современных ФГОСов, предметом определена организация профориентационной работы в школе.

Для достижения исследовательской цели необходимо решить ряд задач:

1. Определить цели профориентационной работы в современной школе;

2. Выявить специфику профессиональной ориентации в средней и старшей школе;

3. Описать опыт реализации профориентационной работы в общеобразовательной школе.

Базой практического исследования является МКОУ «Светлоярская Сш №1» Светлоярского муниципального района Волгоградской области, реализующая районный проект «Инженерный класс, региональный проект «Школа молодого ученого» и федеральные проекты «Россия- мои горизонты», «Уроки с путешествием», «Шоу профессий».

В контексте данного исследования экспериментальная работа проводилась в данной школе начиная с 2018 года по настоящее время.

Методы и методология

В качестве основных методов работы нами использовались теоретические:

-теоретико- методологический анализ источников по данной тематике;

-сравнительный анализ системно- деятельностного и компетентностного подходов в содержании ФГОСов среднего основного образования;

практические:

-диагностика (первичная и заключительная) компонентов профессионального самоопределения школьников;

-беседа с учащимися и учителями;

- эксперимент по внедрению в учебный процесс профориентационных проектов;

- мониторинг результатов поступления в вузы выпускников школы за период проведения эксперимента.

Степень разработанности проблемы

Вопросами организации профориентационной работы в школе занималось множество ученых и по настоящее время данная тематика научных исследований актуальна.

По мнению В.И. Блинова, И.С. Сергеева, Е.Ю. Есениной, Н.С. Пряжникова и др. [5], профессиональная ориентация представляет собой самостоятельную систему обучения и воспитания в школе, которая направлена на становление активной жизненной позиции обучающихся, возможностью определения долгосрочных жизненных перспектив. Проблема профессиональной ориентации, по мнению отечественных исследователей, является одной из важнейших в контексте изменения содержания современных ФГОСов основного общего и высшего образования (С. В. Панина). Профориентационная работа намного шире и глубже, чем простое ознакомление школьников с миром профессий и ориентация на выбор определенной специальности.

В данном случае мы говорим о формировании и развитии целого комплекса личностных, коммуникативных, предметных компетенций, которые позволяют наметить пути развития школьника, сопровождать его обучение, а также разрабатывать стратегию подготовки к экзаменам, поступления в вуз, совершенствования в допрофессиональной подготовке.

Результаты и их обсуждение

Важность построения профориентационной работы актуализировалась в середине 20 века, когда при школах начали создаваться учебно- производственные комбинаты и учащиеся старшей школы приобретали допрофессиональные навыки еще при обучении в школе. В дальнейшем при поступлении в училище, техникум, высшее учебное заведение абитуриенты были вооружены первичными знаниями и навыками по конкретной профессии. Именно в этот период начиналось формирование четкой профессиональной позиции, а также личностных качеств, необходимых для овладения конкретной специальностью.

На настоящий момент современные ФГОСы определяют требования к выпускникам, которые должны не только обладать необходимыми знаниями,

умениями и навыками, но и объединять их в предметные и межпредметные компетенции, формировать необходимые личностные качества. Кроме того, в контексте профориентационной работы происходит становление так называемых универсальных 4-К компетенций (креативность, критическое мышление, командная работа и коммуникативность). Это возможно лишь в процессе реализации целенаправленной практической деятельности, когда ученики могут «прокачать» свои умения, попробовать силы в разборе конкретных учебных и профессиональных ситуаций, решении проблем, требующих наличия межпредметных компетенций.

Содержание стандартов среднего образования тесно взаимосвязано с контекстом ФГОСов 3++ высшего образования, где у студентов, как будущих профессионалов, определено наличие комплекса компетенций, которые в дальнейшем реализуются в обобщенных трудовых функциях и позволяют осуществлять эффективную профессиональную деятельность.

Профессиональная ориентация не может возникнуть самостоятельно, стихийно, ее становлением необходимо заниматься целенаправленно, поэтапно. Ранее бытовало мнение, что ознакомление с профессиями необходимо осуществлять на этапе старшей школы, когда личность обучающегося практически сформировалась, имеется необходимый комплекс личностных, когнитивных и коммуникативных качеств. Однако, в последние десятилетия актуализируется вопрос о ранней профориентационной работе, с пятого- седьмого класса, которая имеет абсолютно разные направленности и формы реализации. В ходе реализации данного вида работы в школе необходимо учитывать ряд особенностей:

1. Возраст обучающихся. Целесообразно осуществлять разделение по группам: 5-7 классы, 8-9 классы, 10-11 классы. В зависимости от этого выбираются методы воспитания и обучения, а также интенсивность и длительность занятий;

2. Профессиональная направленность зависит от запроса района, региона, а также образовательных интересов и потребностей обучающихся.

3. Многоэтапность профориентационной работы, которая отражает специфику становления, развития и закрепления профессиональных предпочтений и ориентации подростка.

Процесс профориентационной работы в Дубовоовражской школе (Волгоградская область) можно представить в контексте реализации следующих этапов:

1. На этапе 5-7 класса важна профориентационная работа, которая направлена на ознакомление с миром профессий, специальностей. Это профориентационный проект «Мой район- моя профессия-мое будущее», включающий знакомство с учебными заведениями, а также промышленными и иными учреждениями, и организациями- потенциальными местами работы. Также актуальным становится включение в работу федеральных проектов «Россия- мои горизонты», «Шоу профессий». где ученики могут познакомиться с разнообразием направлений, профессий и специальностей.

2. 8-9 классы предполагают формирование устойчивой, активной социально значимой позиции подростка ознакомление учеников с образовательными организациями среднего профессионального и высшего образования г. Волгограда и Волгоградской области. В данном случае эффективна организация выездной работы на предприятия, в организации и учреждения с целью формирования представлений о потенциальных сферах занятости, местах трудоустройства и повышения мотивации к своевременному выбору профессии.

3. 10-11 класс. Целенаправленная подготовка обучающихся к сдаче экзаменов, поступлению в вуз и овладению профессией. реализуется создание условий для получения обучающимися теоретическими знаниями и практическими навыками в определенных направлениях (психолого- педагогическом и сельскохозяйственном). Подростки активно участвуют в профориентационных проектах районного,

регионального и федерального масштабов, а также создании индивидуальных образовательных маршрутов.

В контексте жизни современной школы прежде всего речь идет о профессиональной ориентации и профессиональном самоопределении, которые, можно сказать, являются этапами жизненного развития обучающегося. Профессиональная ориентация помогает сориентироваться в мире профессий, понять какие специалисты чем занимаются, что нужно уметь в рамках конкретной специальности. Этот этап жизни очень важен в жизни современного ученика, т.к. к 2024 году в соответствии с прогнозами Агентства стратегических инициатив при Президенте РФ появится более 130 новых профессий, а более 60 устареют. Преимущественно речь идет о тех профессиях, которые связаны с монотонным механическим трудом и, наоборот, будут востребованы специалисты, которые умеют общаться, работать в команде, много знают и хотят развиваться.

Профессиональное самоопределение показывает, что подросток выбрал профессию или те направления, которые ему больше всего нравятся (к примеру строительство, работа с людьми, занятие сельским хозяйством). В этом случае задача взрослого- помочь ему определиться, попробовать разные варианты, чтобы понять, кем он хочет быть. Очень важной здесь является работа педагога, который рассказывает, показывает ребятам о мире профессий, знакомит с различными высшими учебными заведениями.

В пример можно привести работу в Дубовоовражской школе, ученики которой регулярно посещают вузы г. Волгограда. И речь идет не только о выпускных классах, ведь в 10-11 классах уже важно целенаправленно готовиться к поступлению в конкретный вуз, на определенную профессию. Реализуя различные профориентационные проекты, как и в этой школе. Важно привлекать учеников, начиная с 8-9 классов, чтобы они могли осознать важность перехода в 10 класс, либо выхода в колледж или техникум и получения практической подготовки.

Посещение высших учебных заведений является достаточно эффективным в формировании учебной и профессиональной мотивации обучающихся. Интерактивная форма занятий, интересное содержание, общение со студентами, доцентами и профессорами оставляют у ребят максимум впечатлений, а полезная информация, которую им предоставляют, запомнится надолго.

Очень важно знакомить учеников с атмосферой высшего учебного заведения, его традициями, студенческой жизнью. Это помогает замотивировать старшеклассников к учебе, поступлению, а родителей- помочь своему ребенку на столь нелегком пути. Если родители самостоятельно не могут помочь ребенку с профориентацией или другими вопросами, связанными с обучением, общением, интересами или проблемами, то они могут обратиться к специалисту.

Именно поэтому в школе необходимо создание системы профориентационной работы как сложного, многоэтапного педагогического процесса, который включает в себя:

- интерактивные методы профориентации (квесты, активные игры, беседы с приглашенными специалистами);

- усложнение информации в соответствии с этапами обучения (начальный этап -ознакомительный, средний этап- профессиональная ориентация и тестирование, заключительный этап- профессиональное становление, ориентация на вуз).

Одним из эффективных методов профессиональной ориентации является организация профильного класса. В следующем учебном году на базе данной школы планируется открытие психолого- педагогического класса в сотрудничестве с кафедрой педагогики, психологии и социальной работы Волгоградского государственного университета.

Данный проект предполагает чтение лекций школьникам преподавателями кафедры, изучение основных предметов направлений «Психология» и «Социальная работа», участие обучающихся в мероприятиях университета, призовые места на

которых дают дополнительные баллы к ЕГЭ. Кроме того, обучающиеся смогут посещать лекции и семинары по специально разработанному плану, общаться со студентами. Проект профильного класса предполагается реализовывать в контексте реализации профориентационной работы в школе.

Профориентационная работа в данной школе включает несколько модулей, состоящих из разных блоков:

Модуль 1. Выездные мероприятия учеников 8-11 классов.

Блок 1. Выезды в организации среднего профессионального и высшего образования. Данные мероприятия проводятся либо в формате участия в Дне открытых дверей, либо на специально организованных экскурсиях, предусматривающих общение с преподавателями, студентами, участие в занятиях.

Планируемые выезды:

в организации СПО: индустриальный техникум, колледж нефтегазовой промышленности, технологический колледж.

в вузы: ВолГАУ, РАНГХиГС, ВГСПУ, ВолГТУ и ВолГУ.

Данный блок в этом модуле длится с сентября по декабрь.

Блок 2. обучающиеся посещают учреждения, предприятия по профилю тех учебных заведений, куда ездили или где потом возможно работать.

Данный блок длится с января по апрель

Выезды планируются два раза в месяц. Примерная тематика:

январь - сельхозпредприятие ООО «Райгород» (сельхознаправление),

февраль - ООО «Каустик» (техническое направление) и Волгоградская областная дума (административно- управленческое направление);

март - телерадиокомпания Волгоград-ТРВ (журналистика, лингвистика), ОАО «Титан-Баррикады» (техническое направление);

апрель - Конноспортивный клуб «Гермес» (сельскохозяйственное направление), ГБОУ «Хреновская школа наездников».

Модуль 2. Организация участия учеников в профильных вузовских мероприятиях (конкурсах, олимпиадах, конференциях), которые содействуют поступлению учеников либо посредством формирования у них необходимых умений и навыков (выступления перед аудиторией, построения научной статьи), либо путем получения дополнительных баллов при поступлении, когда есть призовые места в данных мероприятиях.

Запланированные мероприятия:

- участие в научно- практических конференциях ВолГУ;

-участие в конкурсе «Мирознай» ВГСПУ;

- участие в фестивале «PR- весна на Волге» РАНГХиГС.

Модуль 3 посвящен непосредственной практической деятельности обучающихся в области допрофессиональной подготовки.

На настоящий момент модуль планируется реализовать в двух направлениях:

-психолого- педагогическое (на базе кафедры педагогики, психологии и социальной работы ФГАОУ ВолГУ) для 8-11 классов-онлайн лекции, мастер- классы, беседы;

-сельскохозяйственное (на базе ГБОУ «Хреновская школа наездников») для 8-9 классов- онлайн лекции, просмотр видео, выезды преподавателей.

Заключение

В качестве основного вывода по нашему исследованию необходимо актуализировать важность профориентационной работы не только в качестве инструментария определения специальности и направления школьников, но также становления активной жизненной позиции обучающихся, реализации компетентностного подхода в обучении.

Современная профориентация в школе связана с общим учебно-воспитательным процессом и отражает работу с учениками, начиная с 5 класса. Для

максимальной эффективности профориентационной работы нами разработан ряд рекомендаций:

-вовлечение в профессиональную ориентацию практических специалистов, способных рассказать и на примерах проиллюстрировать содержание профессиональной деятельности;

-организация выездных мероприятий школьников, направленных на вовлечение в учебную деятельность и «погружение» в среду вуза;

-участие школьников в производственном процессе, профессиональных ситуациях, которые помогают понять содержание профессии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андрианов А.С. Социальная зрелость выпускников школы: профессиональное самоопределение и профориентационная работа // Вестник экономики, управления и права. 2022. №2 (59). С. 69-75.
2. Квашина С. Ю., Борисейко В. А. Социальное проектирование в ранней профориентации школьников // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. №1. С. 1-4.
3. Макаренко Т.А., Панина С.В. Профессиональное самоопределение старшеклассников: региональный аспект // Дискуссия. 2017. №10 (84). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-samoopredelenie-starsheklassnikov-regionalnyu-aspekt> (дата обращения: 15.11.2023) С. 85-92.
4. Мащенко М.В., Кокшарова Е.А., Вязовова Е.В. ОРГАНИЗАЦИЯ МОНИТОРИНГА РЕЗУЛЬТАТОВ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ // Наука и перспективы. 2022. №1. С. 1-13.
5. Панина С. В. Управление профориентационной работой в общеразовательной организации в условиях ФГОС // АНИ: педагогика и психология. 2017. №1 (18). С. 147-151.

УДК 37

DOI 10.58551/24136522_2023_10_6_150

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Ян Яци*Бакалавр, Синьцзянский университет**Научный руководитель: Хасыети Хацзы, доктор филологических наук, доцент Синьцзянского университета*

Данная работа раскрывает особенности организации профилактической работы с обучающимися, которые имеют сложности в коммуникации, обучении, состоят на внутришкольном либо районном учете. Исследование отражает не только теоретико-методологическое изучение проблем семейного неблагополучия, но и иллюстрирует опыт профилактической работы одной из общеобразовательных школ. Рассмотрение неблагополучия осуществляется во взаимосвязи с понятием «девиантного поведения» и организации педагогической работы с подобными детьми и подростками.

В статье автор выстраивает методологическую систему организации первичной и вторичной профилактики, выявляя их специфику. Кроме того, определяются целевые группы и субъекты профилактической работы. Исследование подчеркивает важность межведомственного взаимодействия в педагогическом процессе, координацию деятельности различных специалистов в пространстве школы.

Исходя из вышесказанного, целью нашей работы определено исследование специфики организации профилактической работы в школе в контексте современного учебно-воспитательного процесса. Объектом исследования выступает понятие неблагополучия (учебные и коммуникативные проблемы), предметом мы определили содержание профилактической работы. Важнейшим элементом в содержании статьи являются рекомендации, которые автор разработал в результате реализации системы профилактики в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: первичная профилактика, семейное неблагополучие, семьи группы риска, интенсивная семейная терапия, педагогический консилиум, внутришкольный учет, неполная семья, девиантное поведение, трудности в обучении, учебно-воспитательное пространство

THE SPECIFICS OF THE ORGANIZATION OF PREVENTIVE WORK AT SCHOOL IN THE CONTEXT OF THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS

Yang Yaqi*Bachelor degree, Xinjiang University*

This work reveals the features of the realizing in research work with students, who have difficulties in communication, training, are on the intra-school or district account. The study reflects not only the theoretical and methodological study of the problems of family problems, but also illustrates the experience of preventive work of one of the secondary schools.

Consideration of the problem is carried out in conjunction with the concept of "deviant behavior" and the organization of pedagogical work with such children and adolescents.

In the article, the author builds a methodological system for organizing primary and secondary prevention, identifying their specifics. In addition, target groups and subjects of preventive work are determined. The study emphasizes the importance of interdepartmental interaction in the pedagogical process, coordination of the activities of various specialists in the school space.

Based on the above, the purpose of our work is to study the specifics of the organization of preventive work at school in the square of the Russian educational process. The object of the article is the concept of disadvantage (educational and communicative problems), the subject we have defined the content of preventive work. The most important element in the content of the article are the recommendations that the author developed because of the implementation of the prevention system in a secondary school.

Keywords: *primary prevention, family problems, families at risk, intensive family therapy, pedagogical consultation, intra-school accounting, incomplete family, deviant behavior, learning difficulties, educational space.*

Актуальность изучения профилактических мероприятий в общеобразовательной школе обусловлена увеличением количества случаев проявления девиантного поведения у подростков, правонарушений в школьной среде. В контексте этого этим появляются серьезные сложности в обучении, общении, личностном становлении. Безусловно, это требует серьезного осмысления и внедрения в школьную работу таких методов профилактики, которые будут эффективны. Также очень важно понимать, что основой профилактической работы является методологическая конструкция и четкое понимание концепции, на которые опираются педагоги в своей работе.

Школьная дезадаптация как результат неблагополучия также обуславливает необходимость пересмотра традиционных методов профилактики и включение интерактивных компонентов, отражающихся в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся и их семей. Раннее выявление неблагополучия, а также профилактика отклоняющегося поведения можно назвать приоритетными направлениями работы социального педагога и учителей в школе, не считая учебного процесса.

Проблемы девиантного поведения важны не только на уровне теоретических исследований, но и в практической деятельности, поэтому в ходе нашей работы необходимо определить понятийный аппарат, а также цель и задачи. Целью нашей работы в контексте вышесказанного определено исследование специфики организации профилактической работы в школе в контексте современного учебно-воспитательного процесса. Объектом исследования выступает понятие неблагополучия (учебные и коммуникативные проблемы), предметом мы определили содержание профилактической работы.

В контексте реализации данной цели нами конкретизирован ряд задач:

1. Выявить специфику первичной и вторичной профилактики неблагополучия обучающихся;
2. Выстроить систему профилактической работы в школе;
3. Апробировать на практике разработанную систему профилактической работы.

Методы и методология.

В качестве основных методов нами использован теоретико-методологический анализ источников по данной теме, в том числе, современных публикаций. Также были реализованы практические методы – опытно-экспериментальная работа по

внедрению системы профилактики трудностей в обучении и коммуникации обучающихся.

Автором проанализирован опыт МКОУ «Дубовоовражская СШ» Светлоярского муниципального района Волгоградской области за период 2022-2023 уч. г. и до настоящего момента. В рамках профилактической работы были задействованы 116 учащихся средней и старшей школы, а также 8 классных руководителей, социальный педагог и 2 педагога- психолога.

Результаты и их обсуждение.

Проблемы девиантного поведения являются одними из важнейших в образовательном пространстве школы [7], т.к. ведут к возникновению сложностей в коммуникации и обучении и требуют специального педагогического сопровождения. В данном процессе задействуется целый комплекс специалистов- социальные педагоги, психологи, классные руководители, реализующие профилактические мероприятия [2].

Обучающиеся, имеющие проблемы в обучении, поведении, коммуникативной сфере являются объектами профилактических мероприятий с первых моментов выявления образовательных рисков либо психолого- педагогических проблем [4]. При этом необходимо учитывать специфику окружающей среды ребенка, его референтную группу, влияние родителей и остальных членов семьи на развитие и обучение.

Достаточно часто в педагогической практике встречаются ситуации, при которых вмешательство специалистов необходимо и важно определить индивидуальный план работы с обучающимся. При этом профилактика является не первичной, а ориентированной на предотвращение рецидивов. Профилактическая работа строится с привлечением ближайшего окружения, изучения ресурсов самого обучающегося и его семьи. В данном случае эффективной можно назвать технологию интенсивной семейной терапии, которая на начальном этапе призвана минимизировать имеющиеся проблемы, а затем направлять усилия специалистов на коррекцию и вторичную профилактику.

В ходе реализации профилактической работы необходимо говорить о команде специалистов, которая состоит из: педагога- психолога, педагога- организатора, социального педагога, классного руководителя. педагога дополнительного образования и учителя- предметника. Они могут работать в рамках консилиума, школьного совета, медиационной службы и проводить индивидуальные и групповые профилактические мероприятия.

Пространство, где педагоги работают в рамках профилактической работы- это семья и школа, в рамках которых возможно обеспечить всестороннее воздействие на поведение обучающихся, применение мер поощрения и наказания [5].

В данных случаях важно говорить о нескольких видах профилактики, которые реализуются в общеобразовательных учреждениях:

- первичная профилактика и раннее выявление семейного неблагополучия;
- вторичная профилактика и коррекционная работа;
- третичная профилактика и коррекция.

Ранняя профилактика проводится, учитывая несколько параметров- как ранний возраст обучающихся, так и работу с учащимися на ранней стадии появления учебных и психолого- педагогических проблем.

В первом случае необходимо проводить групповую работу с учащимися начальной школы (игры с элементами тренингов, беседы, участие в различных мероприятиях, конкурсах).

Второй и третий виды профилактики подразумевают целенаправленное, «точечное» воздействие на проблемные зоны и потенциальные риски в личностной, учебной сфере подростка, его общении.

В контексте выявления проблем в обучении и коммуникации на ранних стадиях необходимо изучить опыт Дубовоовражской школы Светлоярского муниципального района Волгоградской области.

В данном учреждении в рамках деятельности психолого- педагогического консилиума организуется индивидуальная работа с обучающимися- психолого-педагогическая диагностика и определение направлений работы различных специалистов с целью предотвращения неблагоприятных ситуаций у детей и подростков (посещение психолога, вовлечение в работу спортивных секций (гандбол, волейбол), кружков («Акварелька», «Я- волонтер», «Валяние»). Большой эффект имеет работа с родителями в контексте участия школы в Федеральном проекте «Консультирование родителей и законных представителей детей до 18 лет). За 2022 г. было оказано более 500 консультаций родителям в сфере информирования, просвещения, а также ответов на волнующие вопросы. Данные консультации проводятся в онлайн формате, при личных встречах, а также по телефону и в мессенджерах. Этот проект способствует тому, что уровень знаний родителей по вопросам воспитания детей, решению проблемных вопросов в обучении и организации досуга. В случае подобной работы эффективной можно назвать работу в рамках «Родительского университета», где родители могут получить консультации необходимых специалистов.

Вторичная профилактика реализуется в комплексе с индивидуальной и групповой коррекционной работой и направлена на предотвращение рецидивов совершения негативных поступков. В данном случае можно говорить о работе в малых группах, большей вовлеченности в кружковую работу и реализацию системы наставничества «От старших- к младшим». К примеру, детское объединение «Я- волонтер» не только позволяет детям получить первичные навыки верховой езды, но также быть занятыми, совершенствовать личностные качества, такие как ответственность, целеустремленность, уверенность. При этом, неблагополучные подростки, которые ухаживают за пони и регулярно посещают кружок, приобретают навыки обучения, наставничества детей, которые недавно начали заниматься либо младше по возрасту.

Вовлечение неблагополучных учащихся в конкурсы и соревнования позволяет создавать ситуации успеха и помогает им находить социально приемлемые способы самовыражения, стимулирует к учебной деятельности, особенно, если занимают призовые и почетные места.

Основными целевыми группами, в отношении которых проводится профилактическая работа в школе, являются:

1. Учащиеся, учащиеся состоящие на внутришкольном учете;
2. Семьи (семьи в социально опасном положении, где школа является субъектом профилактики, осуществляющей профилактическую и реабилитационную работу).

Работа с детьми и подростками по формированию правовой грамотности строится с учетом дифференцированного подхода, возрастных и индивидуальных особенностей.

Профилактическая работа осуществляется по возрастным группам:

- 1-4 класс- первичная профилактика и выявлением потенциальных образовательных и психолого- педагогических проблем;
- 5-7 класс- первичная, вторичная профилактика и коррекционная работа;
- 9-11 класс- вторичная профилактика и просвещение по отношению к последствиям нарушения законодательства.

Немаловажным компонентом профилактической работы является обучение специалистов (учителей и психологов) основам профилактической и просветительской деятельности, повышению уровня педагогической компетентности как неотъемлемого условия продуктивной работы с детьми в сфере профилактики.

Повышение психолого- педагогической компетентности педагогов в области работы с детьми и подростками по профилактике девиантного поведения включает в себя:

-обучение педагогического коллектива методам и средствам предупреждения асоциального поведения в детско-подростковой среде;

-обучение педагогов эффективной коммуникации.

Это обучающие семинары, тренинги, беседы педагогов с преподавателями вузов, сотрудничество в рамках сетевого взаимодействия с Волгоградского государственного университета и Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

Ежегодный мониторинг и анализ социального состава семей учащихся, позволяет утверждать, что в школе обучаются дети в основном из семей рабочих и служащих со средним специальным образованием, доходы большинства семей сравнительно невысокие. Это также говорит о необходимости организации бесед и собраний с родителями, которые ориентированы на установление контакта и обучение родителей первичным навыкам проведения профилактических бесед.

С 1 января 2022 г. по 1 января 2023 года на внутришкольном учете состояли 5 несовершеннолетних; 1 несовершеннолетний состоит на учете в ПДН; 1 семья, состоит на учете в районном банке данных, на семьи и несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, где школа является вторичным субъектом профилактики. В первом квартале 2023г. были поставлены на внутришкольный учет, ещё 2 несовершеннолетних. На настоящий момент все учащиеся с учета сняты.

Однако важность профилактической работы подчеркивается тем, что количество детей из неблагополучных семей составляет примерно 10 % от общей численности учащихся, всего в школе обучаются 220 несовершеннолетних. Это достаточно большой показатель и требует пристального внимания.

Значимой также является документальная фиксация процесса работы, которая позволяет проводить мониторинг эффективности профилактических мероприятий. Профилактическая работа в школе ведется согласно локальным документам:

-Положение о постановке обучающихся на внутришкольный учет;

-Положение о совете профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних образовательной организации;

- Календарный план воспитательной работы на 2022 -2023гг.

Кроме того, ведется журнал учёта отдельных категорий несовершеннолетних обучающихся, в отношении которых проводится индивидуальная профилактическая работа. Для реализации профилактической работы с несовершеннолетними социальный педагог в своей работе разрабатывает индивидуальный план работы. В данном плане отражается вся стратегия деятельности специалистов.

Согласно Плану работы Совета профилактики по предупреждению несовершеннолетних на базе школы ежемесячно (третья среда месяца) проводится Совет профилактики. На совет профилактики приглашаются несовершеннолетние и родители, где освещаются вопросы, касающиеся посещения школы несовершеннолетними, пропуски по неуважительным причинам, проступки несовершеннолетних.

В случае, когда Совет профилактики школы не дает положительного результата, социальный педагог делает запрос в поселковую администрацию с целью провести Совет профилактики на базе администрации с привлечением специалистов для решения комплексной проблемы.

В профилактической работе значимую помощь, оказывает межведомственное взаимодействие. На основании межведомственных запросов, цель которых оказать комплексную помощь, можно получить как дополнительную информацию, а в некоторых случаях, и в решения многих возникающих проблем.

Все обучающиеся в том числе и несовершеннолетние, состоящие на различных видах учета, участвуют во всех социально-значимых мероприятиях, принимают участие в жизни школы, посещают спортивные кружки и т.д. В данном случае это является эффективной методикой профилактики, т.к. обеспечивает занятость

обучающихся, повышает учебную мотивацию и позволяет увидеть результаты своей деятельности.

В качестве основного вывода по исследованию необходимо определить, что организация первичной и вторичной профилактики в отношении неблагополучия несовершеннолетних дифференцируются и имеют свою специфику, которая отражается в методах и способах педагогического воздействия на обучающихся и организации межведомственного взаимодействия.

В ходе изучения воспитательного опыта нами также был разработан ряд рекомендаций для оптимизации профилактической работы:

применение инновационных социальных технологий (Интенсивная семейная терапия, (ИСТ) - форма социально-психологической реабилитации, которая ориентирована на семьи с детьми и подростками, имеющими серьезные проблемы поведенческого характера.

- организация участия всех специалистов в индивидуальном и групповом консультировании родителей;
- обучение специалистов в рамках повышения квалификации, семинаров и вебинаров по проблемной тематике;
- дифференцированный подход во вторичной профилактике и коррекционной работе и учет индивидуальных особенностей обучающихся при определении направлений профилактической работы;
- активизация кружковой и досуговой деятельности, которая не только позволяет занять учеников, организовать их досуг и развитие, но также выявить их возможности и способности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гурьянова М. П., Селиванова Е. И. Актуальные проблемы профилактики агрессивного поведения в образовательной среде: на примере трех школ российской глубинки // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2021. №4. С. 692-707.
2. Дроздецкая И. А., Дудина Е. Н., Тужикова Т. А. Особенности социально-педагогического сопровождения подростков с девиантным поведением // Ped.Rev.. 2016. №2 (12). С. 135-140.
3. Крылова Е. О. Межведомственное взаимодействие в работе с неблагополучными семьями // Science Time. 2022. №9 (105). С. 25-31.
4. Лакомова А.А. Профилактика девиантного поведения несовершеннолетних: межведомственное взаимодействие школы и Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. 2017. №3-2. С. 31-36.
5. Нехорошева Е. В. Проектный подход к управлению современной школой: обеспечение надежности и безопасности развития // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Экономика. 2019. №1 (19). С. 90-98.
6. Простакишина Ю. А. Педагогическая профилактика девиантного поведения несовершеннолетних // Психология и педагогика служебной деятельности. 2018. №1. С. 35-37.
7. Самсонова Н.В., Дейнега Е.В. Девиантное конфликтное поведение подростков // МНКО. 2018. №6 (73). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deviantnoe-konfliktnoe-povedenie-podrostkov> (дата обращения: 16.11.2023).
8. Соколова С.Б. Модель формирования единой профилактической среды в общеобразовательной организации // ЗНиСО. 2021. №10. С. 12-21.
9. Филькина О.М., Долотова Н.В., Воробьева Е.А., Малышкина А.И., Кочерова О.Ю. Единая профилактическая среда в образовательной организации - основное условие здоровьесбережения школьников // Бюллетень Национального научно-

исследовательского института общественного здоровья имени Н. А. Семашко. 2023. №1. С.

10. Шалова С. Ю., Молодцова Т. Д. Специфика работы с дезадаптированными подростками в условиях сельской школы // АНИ: педагогика и психология. 2020. №4 (33). С. 275-278.

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 25.11.2023. Выход в свет 30.11. 2023г.

Тираж 350 экз. Заказ № 23-66-11 РСТ-Зк. Цена свободная