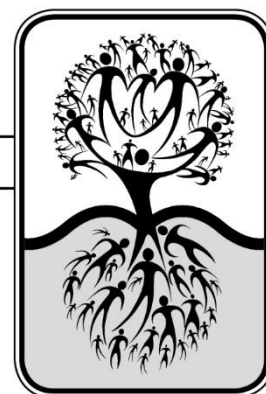


Живая ПСИХОЛОГИЯ

ISSN 2413-6522



Том 10 №8,
2023

Russian Journal
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).

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:

серия ПИ № ФС77-83669 от 05 августа 2022г.

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

Адрес редакции: 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

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

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

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) кафедра

гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина. Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, заслуженный деятель науки и образования РАЕ, академик РАЕ, магистр образования

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

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

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»

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

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

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

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

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

DZHANERYAN Svetlana Tigranovna – 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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ НОМЕРА

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ)

- Антохин Евгений Юрьевич. ДЕПРЕССИЯ ПРИ ШИЗОФРЕНИИ КАК ТРАНСДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ПЕРВОГО ПСИХОТИЧЕСКОГО ЭПИЗОДА** 13
- Султанова Аклима Накиповна, Грязнова Анна Сергеевна. АНАЛИЗ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ПРИНЯТИЕ ДИАГНОЗА С ДЛИТЕЛЬНЫМ АНАМНЕЗОМ ВИЧ-ИНФИЦИРОВАНИЯ** 21
- Султанова Аклима Накиповна, Мамедов Темирлан Низамиевич. ПРОБЛЕМА НЕСУИЦИДАЛЬНОГО САМОПОВРЕЖДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ: СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД И ЕГО СУЩНОСТЬ (ОБЗОРНАЯ СТАТЬЯ)** 27

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

- Бочкарева Людмила Петровна, Виноградов Олег Станиславович, Виноградова Наталья Александровна, Корнилова Анастасия Викторовна. СОЦИАЛЬНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЕРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ТЕХНОСФЕРНАЯ И ПОЖАРНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ»** 35

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Иванова Наталья Георгиевна. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ВУЗЕ** 44

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Загайнов Игорь Александрович, Баланчук Ольга Евгеньевна, Калмыкова Ольга Владимировна. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО Я-ОБРАЗА РУКОВОДИТЕЛЕЙ-ЖЕНЩИН** 52

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Доронбаева Нурзада Орунбековна, Манашева Кенже Пазыловна, Таджибаева Уркуя Кочкоровна, Токсонбаев Рыскелди Нурманбетович. МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ** 63
- Кузьмина Елена Егоровна, Полетаева Надежда Владимировна, Ермолова Ольга Викторовна. ИНТЕГРАЦИЯ УЧЕБНОГО И ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССОВ В ВУЗЕ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ** 71

Кузьмина Ольга Алексеевна. ИЗУЧЕНИЕ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНОГО МЕТОДА ЦЕЛОСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ

77

Яшунькина Александра Сергеевна. МУЛЬТИСЕНСОРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

84

CONTENTS

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

MEDICAL PSYCHOLOGY (MEDICAL SCIENCES)

Antokhin Evgeniy Yurievich. DEPRESSION IN SCHIZOPHRENIA AS A TRANSDAGNOSTIC PROBLEM OF THE FIRST PSYCHOTIC EPISODE 13

Sultanova Aklima Nakipovna, Gryaznova Anna Sergeevna. ANALYSIS OF FACTORS INFLUENCING THE ACCEPTANCE OF A DIAGNOSIS WITH A LONG HISTORY OF HIV INFECTION 21

Sultanova Aklima Nakipovna, Mamedov Temirlan Nizamievich. THE PROBLEM OF NON-SUICIDAL SELF- INJURIOUS BEHAVIOR: MODERN VIEW AND ITS ESSENCE (REVIEW ARTICLE) 27

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

Bochkareva Lyudmila Petrovna, Vinogradov Oleg Stanislavovich, Vinogradova Natalya Alexandrovna, Kornilova Anastasia Viktorovna. SOCIO – PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF STUDENT VOLUNTEERS IN THE DIRECTION “TECHNOSPHERE AND FIRE SAFETY” 35

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Ivanova Natalia Georgievna. PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGY STUDENTS AT THE UNIVERSITY 44

SOCIAL PSYCHOLOGY

Zagainov Igor Aleksandrovich, Balanchuk Olga Evgenyevna, Kalmykova Olga Vladimirovna. FEATURES OF THE PROFESSIONAL SELF-IMAGE OF FEMALE MANAGERS 52

PEDAGOGICAL SCIENCES

Doronbaeva Nurzada Orunbekovna, Manasheva Kenzhe Pazylovna, Tadzhibaeva Urkuya Kochkorovna, Toksonbaev Ryskeldi Nurmanbetovich. METHODOLOGY FOR IMPLEMENTING PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ETHNOPEDAGOGICAL EDUCATION IN THE SYSTEM OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION 63

Kuzmina Elena Egorovna, Poletaeva Nadezhda Vladimirovna, Ermolova Olga Viktorovna. THE INTEGRATION OF EDUCATIONAL AND EDUCATIONAL PROCESSES AT THE UNIVERSITY AS A NECESSARY CONDITION FOR THE SOCIALIZATION OF THE PERSONALITY OF THE FUTURE SPECIALIST IN MODERN CONDITIONS 71

Kuzmina Olga Alekseevna. THE STUDY OF PROJECT-BASED LEARNING
AS AN EFFECTIVE METHOD OF HOLISTIC EDUCATION IN HIGH SCHOOL 77

Yashunkina Alexandra Sergeevna. MULTISENSORY TECHNOLOGIES
IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES 84

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ)

УДК 616.895.87

DOI 10.58551/24136522_2023_10_8_13

ДЕПРЕССИЯ ПРИ ШИЗОФРЕНИИ КАК ТРАНСДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ПЕРВОГО ПСИХОТИЧЕСКОГО ЭПИЗОДА

Антохин Евгений Юрьевич

Заведующий кафедрой клинической психологии и психотерапии,

кандидат медицинских наук, доцент,

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет»

Минздрава России, Оренбург, Россия

E-mail: antioh73@yandex.ru

В представленном обзоре обозначена проблема диагностики аффективных расстройств при шизофрении, особенно при первом психотическом эпизоде. Акцентируется внимание на изучение психологических механизмов формирования патологии, которые рассматриваются в комплексе с традиционными взглядами «эндогенного (биологически детерминированного) процесса». Психологические механизмы развития депрессии в первом эпизоде шизофрении, обусловленные прежде всего, стрессогенной реакцией пациента на факт болезни и на психотический опыт, обозначают значимость психологической работы с копингом и самостигматизацией, что в конечном итоге повысит качество терапии пациентов и их реабилитации, а также поможет предотвратить обострение и инвалидизацию.

Ключевые слова: *первый эпизод шизофрении, постпсихотическая депрессия, проблемы классификации.*

DEPRESSION IN SCHIZOPHRENIA AS A TRANSDAGNOSTIC PROBLEM OF THE FIRST PSYCHOTIC EPISODE

Antokhin Evgeniy Yurievich

Head of the Department of Clinical Psychology and Psychotherapy, Candidate of

Medical Sciences, Associate Professor,

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Orenburg State

Medical University" of the Ministry of Health of Russia, Orenburg, Russia

E-mail: antioh73@yandex.ru

The presented review identifies the problem of diagnosing affective disorders in schizophrenia, especially in the first psychotic episode. Attention is focused on the study of the psychological mechanisms of pathology formation, which are considered in conjunction with the traditional views of the “endogenous (biologically determined) process.” Psychological mechanisms of the development of depression in the first episode of schizophrenia, caused primarily by the patient’s stressful reaction to the fact of the disease and to the psychotic experience, indicate the importance of psychological work with coping

and self-stigmatization, which will ultimately improve the quality of therapy for patients and their rehabilitation, and will also help prevent exacerbation and disability.

Key words: first episode of schizophrenia, post-psychotic depression, classification problems.

Распространенность депрессии при шизофрении, по данным ряда авторов, составляет около 40%, однако данный показатель значительно варьирует в зависимости от стадии заболевания (первые эпизоды, повторные эпизоды), этапа течения (продром, острый период, постприступный период) [3, 24]. В острых эпизодах частота составляет до 60%, в то время как на постпсихотическом этапе приступа шизофрении частота умеренной и тяжелой депрессии колеблется от 20% при хронической шизофрении до 50% после лечения первого эпизода [45]. При изучении очень ранних стадий заболевания, в группах, идентифицированных как ультравысокий риск развития психоза, сообщается о высоких показателях коморбидных диагнозов первой оси (по DSM), причем более 40% достигают критериев депрессивного эпизода [26].

Катамнестическая оценка развития депрессии при шизофрении показывает, что до 80% пациентов переносят клинически значимый депрессивный эпизод в 1 или более временной точке в течение инициальной стадии. Таким образом, кросс-секционные данные заметно недооценивают истинную распространенность депрессии при шизофрении, особенно в постприступный период. Большой разброс статистической оценки депрессии при шизофрении (от 20 до 80%) объясняется и проблемой дифференциации аффективных симптомов от негативных симптомов, что свидетельствует о недостаточно изученной «симптомной коморбидности» на феноменологическом уровне [7, 20]. Депрессия при шизофрении уже давно является таксономической проблемой, порождающей утверждения о том, что истинная шизофрения является «неаффективной», что приводит к появлению «новых» диагнозов и более широких определений, таких как шизоаффективное расстройство [9,12].

Исторически сложилось мнение, что наличие аффективных симптомов при шизофрении может быть хорошим прогностическим показателем, причем пациенты с высоким уровнем аффективных симптомов «мигрируют» в сторону больше расстройств биполярного спектра, а не дефицитарно/аутистического континуума модели психоза [1, 4, 8, 15]. Другие данные свидетельствуют о том, что депрессия связана с более неблагоприятными исходами при шизофрении. Например, депрессия является наиболее значимым фактором суицида при шизофрении, причем в большей степени, чем при развитии императивных галлюцинаций [25]. Депрессия также имеет негативные долгосрочные последствия для функционального восстановления и качества жизни [24]. R.R.Conley et al. [24] сообщают, что у больных шизофренией с депрессией чаще фиксируются обострения, у них чаще возникают проблемы, связанные с риском злоупотребления психоактивных веществ, а также имеются более низкие показатели удовлетворенности жизнью, когнитивного функционирования, семейных отношений и приверженности к терапии. В выборках «ультравысокого риска психоза» указания на подобные переживания при наличии умеренной депрессии также повышают риск возникновения суицидальных мыслей. Исследование I. Kelleher et al. [31] на большой выборке пациентов показало, что умеренно выраженные депрессивные симптомы в сочетании с резидуальными психотическими переживаниями были относительно распространены среди молодых людей, и указанная синдромальная коморбидность значительно связана с суицидальным поведением: то есть пациентам не нужно было иметь тяжелую депрессию или психотические симптомы, чтобы быть в зоне повышенного суицидального риска. Кроме того, наличие депрессии было связано с повышенным риском перехода от «ультравысокого риска психоза» к первому психотическому эпизоду, что может указывать на более неблагоприятный исход [49]. Природа депрессии при шизофрении, однако, не часто ставилась под вопрос в

феноменологических терминах. Некоторые, в том числе наши исследования [1] показывают, что самостигматизация, перфекционизм, трудности в восстановлении доверия к своим собственным мыслям после регресса бредовых убеждений, а также плохая мотивация являются основными причинами, а не другими более «биологическими» симптомами, такими как раннее утреннее пробуждение, суточные колебания настроения или потеря аппетита, приводящими к развитию и поддержанию депрессии на постприступном этапе первого психотического эпизода [41].

Есть общие симптомы как для депрессии, так и для негативных симптомов, таких как социальное отчуждение, снижение способности испытывать удовольствие (ангедония) и потеря мотивации [2, 6, 7, 11, 43]. Что касается ангедонии, то в последнее время показаны различия между мотивационной ангедонией (мотивацией на вознаграждение) и консумматорной ангедонией (удовольствие, в результате ожидания вознаграждения) [2, 43]. G.P.Strauss, J.M Gold [43] утверждают, что определение ангедонии не должно сводиться только к снижению или отсутствию способности испытывать удовольствие, но и констатироваться, когда человек сообщает об отсутствии удовольствия при переживании будущих или прошлых позитивных событий, а также снижении активности, направленной на получение удовольствия, или усилении поведения с целью получения отрицательных эмоций [2].

Таким образом, в то время как ангедония может быть общим симптомом для депрессии и негативных расстройств, другие основные депрессивные симптомы, верифицируются более отчетливо. Многие исследования психозов с применением факторного анализа выделяют депрессию и другие аффективные симптомы в качестве отдельной дименсии, включая и данные, которые исследуют шизофреническую выборку при отсутствии верифицированных клинически аффективных психозов [40]. Нестабильность настроения и его снижение в первом эпизоде шизофрении связаны с бредовым мышлением и слуховыми галлюцинациями [48]. Ряд исследований указывают на высокую распространенность детской психотравмы как при шизофрении, так и при депрессии по сравнению с группой контроля (здоровые испытуемые) и считаются важными в генезе обоих расстройств [36]. Нестабильность настроения может выступать в качестве посредника между такими травматическими событиями, особенно сексуальным насилием в детстве и симптомами психоза, в частности с бредовыми идеями преследования [44].

Проблема нестабильности настроения, часто наблюдаемая при шизофрении, требует дальнейшего исследования, но в патогенезе этих состояний, несомненно, участие копинг-механизмов. Например, исследования показывают, что пациенты с шизофренией в большей степени реагируют на стресс, чем родственники первой степени или здоровые люди, и эта эмоциональная реактивность коррелирует с продуктивной симптоматикой [1, 34].

Тесная связь между симптомами психоза и депрессией, особенно в продромальной фазе, привела к предположениям о том, что депрессия при шизофрении может быть следствием аффективной дизрегуляции, начинающейся в подростковом возрасте и переходящей в ранние стадии психоза по мере кристаллизации болезни. Возможно, что регуляция настроения и развитие продуктивных симптомов имеют общие механизмы. Особенно при развитии на ранних стадиях психоза, они могут представлять собой неспецифический показатель множественных патогенетических связей в нейрональных сетях, но по мере прогрессирования болезни возможно закрепление базового патогенетического механизма, определяющего в конечном итоге нозоспецифичность психоза – аффективного либо шизофренического [27]. Действительно, аффективные симптомы часто наблюдаются в продроме многих психических расстройств и в этом периоде не являются облигантными для какой-либо диагностической категории [3, 12, 31].

M.Birchwood с соавт. [18], утверждают, что существует 3 различных пути депрессии при шизофрении: депрессия, которая присуща психозу; депрессия, которая является психологической реакцией на диагноз и его последствия для социального

статуса и положения; депрессия как «неоспоримая улика» исторической детской травмы. Эта структура, по-видимому, выдержала испытание временем. Психологические травмы в детском возрасте в настоящее время являются установленными факторами риска развития шизофрении [22].

Эти факторы также разделяют риск возникновения различных других расстройств (включая саму депрессию), и по этой причине депрессия может быть транс-диагностической категорией. Большое внимание в последнее время было посвящено изучению стресс-индуцированной или реактивной шизофрении [10, 17, 18, 45, 47]. Значительный вклад в разработку проблемы реактивной шизофрении внесли исследования W. Hoag с соавт. [30], выполненные на базе концепции «аффективный путь к психозу». В концепции «стресс-чувствительность к психогенному триггеру», авторы подчеркивают двусторонний характер связи этих явлений («взаимосвязанный процесс»). По мысли авторов, «стресс и чувствительность к нему взаимно влияют друг на друга». В отличие от большинства отнесенных к первой группе исследований, представляющих преимущественно анализ воздействия стресса на проявления эндогенного процесса, авторы обращаются к проблеме свойств заболевания, обнаруживающих особую чувствительность к стрессу. Основываясь на представлениях о дихотомическом разграничении (позитивная–негативная шизофрения), авторы связывают феномен стресс-чувствительности с доминированием позитивных проявлений болезни. При этом выделяется особый подтип недефицитарной (позитивной) шизофрении в качестве основополагающего механизма провокации приступов, реализующих стресс-чувствительность.

Резюме этих исследований состоит в том, что именно то, как человек оценивает значение своего психотического опыта, включая подчинение голосам или преследователям во время психоза, а также влияние диагноза на социальный статус, лежит в основе развития депрессии. Показано, что это происходит даже во время острых фаз болезни, когда инсайт не теряется полностью [18, 45].

Исследования показывают, что первый эпизод шизофрении и первый эпизод аффективного психоза имеют сходные изменения в структуре мозга, хотя регионарная прогрессирующая потеря серого вещества может быть более выраженной при шизофрении [35]. Повышение уязвимости к стрессу, наблюдаемое при шизофрении, может быть связано с воспалительными и структурными изменениями головного мозга [34], уменьшение объема серого вещества гиппокампа обнаруженное при униполярной депрессии и связанное с длительностью заболевания [14] также наблюдается и при шизофрении. Доказательные связи маркеров воспаления, опосредованно влияющих на активность нейротрофических факторов [37], установлены как при депрессии, так и при шизофрении [46]. С. Noto с соавт. [39] продемонстрировали, что уровни цитокинов IL-6, IL-4, IL-10 и TNF α были достоверно выше у пациентов с депрессией при первом эпизоде шизофрении, депрессия явилась ключевым компонентом, объясняющим дисбаланс цитокинов при первом эпизоде шизофрении, который отвечает за большую часть описанных иммуновоспалительных нарушений. Кроме того, недавние исследования J-Y. Chuang et al. [23] показывают, что при депрессии притупленный аффект, алогия и аутизация обратно связаны с объемом серого вещества в билатеральном мозжечке, в то время как у больных шизофренией ангедония и абулия обратно связаны с объемом белого вещества в левом переднем лимбе внутренней капсулы и ключевых областях, ответственных за ожидание вознаграждения. При функциональной визуализации головного мозга пациенты с депрессией и шизофренией демонстрируют аналогично усиленную реакцию на проявление страха на лице, особенно в таламусе пациентов с аффективным психозом [32]. Области, критически важные для эмоциональной обработки, часто встречаются в моделях психотических симптомов и включают гиппокамп, инсуду и префронтальную кору головного мозга. Эти области затронуты патологическим процессом как при психотической депрессии, так и при шизофрении. В более широком смысле

аффективной нестабильности существует некоторое сходство доказательств того, что изменения в активации миндалевидного тела связаны с трудностями в обработке эмоций, чувствительностью к эмоциональным стимулам и поведенческой реакции [21].

Таким образом, вполне возможно, что депрессия (как основное измерение психоза) не только объясняет некоторую общность в биологических находках между расстройствами настроения и шизофренией, но и обеспечивает потенциальные этиологические пути. Это может быть особенно актуально тогда, когда продолжается наиболее активный процесс заболевания, т. е. в ранний критический период, когда закладываются траектории развития болезни. Можно предположить, что направление исследования депрессии при шизофрении как трансдиагностической категории через возможный патогенетический механизм стресс-воспаление-структурные изменения мозга являются довольно актуальными.

Хотя депрессия при шизофрении все чаще признается в качестве одной из дименсий психопатологии шизофрении, клинически она остается недостаточно изученной [33]. Прошло более 20 лет с тех пор, как S.G.Siris опубликовал рекомендации снижения дозы классического антипсихотика или переход на атипичный антипсихотик с целью уменьшить возникновение депрессии [19, 42]. Тем не менее, распространенность депрессии при шизофрении остается высокой, а частота самоубийств неизменной, несмотря на широкое применение атипичных антипсихотиков, что предполагает необходимость дополнительных вариантов лечения [1, 5, 13, 17].

Целенаправленное лечение депрессии в раннем психозе имеет потенциал для уменьшения страданий, риска самоубийства и улучшения функционального результата, однако степень эффективности существующих методов лечения депрессии в контексте шизофрении неясна. Антидепрессанты рекомендуются в лечении однополярной депрессии и, в недавнем обновленном руководстве по лечению шизофрении в Великобритании рекомендуется придерживаться этому принципу [38]. Однако, существует очень мало доказательств для этого утверждения. Несмотря на частое использование на прагматической основе антидепрессантов для лечения депрессии при шизофрении, было проведено мало достаточно мощных, рандомизированных контролируемых исследований, хотя недавний мета-анализ дает некоторые ограниченные доказательства эффекта [29]. Когнитивно-поведенческая терапия психоза (КПТП) в последние годы стала предметом большого количества исследований, однако в основном была сосредоточена на эффективности при продуктивных симптомах, при ультравысоком риске развития психоза и на дистрессе. Ни одно исследование КПТП не использовало постпсихотическую депрессию в качестве основного результата или цели терапии. Содержание депрессивного мышления при психозе может включать самостигматизацию усиливая психогенное влияние психотического опыта, и поэтому фармакотерапия должна быть дополнена психотерапией для достижения контроля над болезнью или освобождения пациента от разрушительных стигматизирующих стереотипов [1, 16, 45, 47].

Вероятно, существует несколько путей развития депрессии при шизофрении, некоторые из которых хорошо изучены. Депрессия при шизофрении бросает вызов категориальной и иерархической диагностической системе. Если мы признаем, что депрессия при шизофрении распространена, как показывают приведенные выше данные, возникает проблема дальнейшего развития классификации и место в ней постпсихотической депрессии или шизоаффективного расстройства в качестве диагностических категорий. Это открыто для обсуждения, однако ясно, что концепция депрессии как сопутствующей патологии шизофрении является неверным подходом. Её роль вполне может быть гораздо более глубокой. В настоящее время считается, что депрессия часто встречается при шизофрении, особенно в подростковом возрасте. Это имеет важное значение в прогнозировании перехода к первому психотическому эпизоду (ППЭ) с негативным клиническим исходом, ухудшением качества жизни и

суицидальным риском [24, 25, 27, 28]. ППЭ характеризуется наиболее высокими темпами снижения функционирования и высокими показателями депрессии, и, наоборот, это период возможного высокого уровня купирования продуктивных симптомов. Корреляционные связи депрессии/нестабильности аффекта с галлюцинаторно-параноидной симптоматикой открывают перспективу проведения исследований, направленных на выявление и коррекцию аффективной нестабильности в качестве превентивного лечения психоза. Отсутствие в настоящее время доказательных исследований лечения депрессии при шизофрении, особенно при первом эпизоде психоза, обусловлено преимущественно недостаточно чётким диагностическим значением депрессии при шизофрении, которые уже преодолеваются выделением в МКБ 11 и DSM V диагностической категории ППЭ, с обозначением в ней наличия депрессивных синдромов как в период обострения, так и на постпсихотическом этапе. Указанные изменения в диагностических подходах дают надежду на разработку стандартов лечения депрессии при первом эпизоде шизофрении, включающего как фармакотерапию, так и психологические интервенции, что окажет значительное влияние на восстановление больных, снижение уровня самоубийств и самостигматизации, с повышением в конечном итоге их качества жизни.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антохин Е.Ю., Будза В.Г., Ерзин А.И., Крюкова Е.М. Постприступная депрессия при первом эпизоде шизофрении (типология и патопсихология): монография. - Оренбург: Изд-во ОрГМУ, 2019. 268 с.
2. Кананович П.С. Феномен ангедонии в структуре расстройств аффективного и шизофренического спектра. Психиатрия. 2015; 4 (68):37-41.
3. Костюкова Е.Г. Вопросы диагностики и терапии депрессий в рамках различных нозологических категорий. Современная терапия психических расстройств. 2017; 2:44-56.
4. Мазо Г.Э., Горбачев С.Е. Депрессия при шизофрении: опыт и подходы практических врачей к диагностике и терапии. Социальная и клиническая психиатрия. 2009; 4:5-14.
5. Маслеников Н.В., Цукарзи Э.Э., Мосолов С.Н. Алгоритм биологической терапии депрессии при шизофрении. Современная терапия психических расстройств. 2019; 2:31-40.
6. Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств. Клинические описания и указания по диагностике /Перевод на русский язык под редакцией: Ю.Л.Нуллера, С.Ю.Циркина. Всемирная организация здравоохранения. Россия. Санкт-Петербург «Оверлайд», 1994. – 304 с.
7. Мосолов С.Н., Ялтонская П.А. Развитие концепции, классификация и клиническая дифференциация негативных симптомов при шизофрении. Современная терапия психических расстройств. 2020; 1:2-14.
8. Незнанов Н.Г., Мартынихин И.А., Мосолов С.Н. Диагностика шизофрении в России: результаты онлайн опроса врачей-психиатров. Часть 1. Использование МКБ-10. Современная терапия психических расстройств. 2019; 1: 2-19.
9. Психиатрия: национальное руководство/гл. ред. Ю.А.Александровский, Н.Г.Незнанов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2020. – 1008 с.: ил.
10. Смулевич А.Б., Германова К.Н., Читлова В.В. Психогенные депрессии и эндогенный процесс (к проблеме реактивной шизофрении). Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2016; 116, 5: 4-12.

11. Тювина Н.А., Магомедова Д.О., Морозова В.Д. Типология и клинические особенности депрессий в период ремиссии при приступообразной шизофрении. *Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика*. 2017; 3:24-30.
12. American Psychiatric Association. *DSM 5*. Arlington, VA: American Psychiatric Association; 2013.
13. Andreasen N.C. Symptoms, signs, and diagnosis of schizophrenia. *Lancet*. 1995; 346 (8973): 477-481.
14. Arnone D., McKie S., Elliott R. et al. State-dependent changes in hippocampal grey matter in depression. *Mol. Psychiatry*. 2013; 18:1265-1272.
15. Barnes T., Curson A., Liddle F., Patel M. The nature and prevalence of depression in chronic schizophrenic in-patients. *Brit. J. Psychiatry*. 1989; 154:486-491.
16. Beck A.T. The core problem in depression: the cognitive triad. *Depression: Theories and Therapies*. 1970:47-55.
17. Birchwood M., Iqbal Z., Chadwick P., Trower P. Cognitive approach to depression and suicidal thinking in psychosis. 1. Ontogeny of post-psychotic depression. *Br J Psychiatry*. 2000; 177:516-521.
18. Birchwood M., Iqbal Z., Upthegrove R. Psychological pathways to depression in schizophrenia: studies in acute psychosis, post psychotic depression and auditory hallucinations. *Eur. Arch. Psychiatry Clin. Neurosci*. 2005; 255:202-212.
19. Bogers J. P. A. M., Hambarian G., Michiels M. et al. Risk factors for psychotic relapse after dose reduction or discontinuation of antipsychotics in patients with chronic schizophrenia. A systematic review and meta-analysis. *Schizophrenia Bulletin*. 2020. doi:10.1093/schizbullopen/sgaa002
20. Bosanac P., Castle D. Schizophrenia and depression. *Med. J. Aust*. 2012; 9:36-39.
21. Broome M.R., He Z., Iftikhar M. et al. Neurobiological and behavioural studies of affective instability in clinical populations: a systematic review. *Neurosci. Biobehav Rev*. 2015; 51:243-254.
22. Catone G., Marwaha S., Kuipers E. et al. Bullying victimisation and risk of psychotic phenomena: analyses of British national survey data. *Lancet Psychiatry*. 2015; 2:618-624.
23. Chuang J-Y., Murray G.K., Metastasio A. et al. Brain structural signatures of negative symptoms in depression and schizophrenia. *Front. Psychiatry*. 2014; 5:116.
24. Conley R.R., Ascher-Svanum H., Zhu B. et al. The burden of depressive symptoms in the long-term treatment of patients with schizophrenia. *Schizophr. Res*. 2007; 90:186-197.
25. Dutta R., Murray R.M., Allardyce J. et al. Early risk factors for suicide in an epidemiological first episode psychosis cohort. *Schizophr. Res*. 2011;126:11-19.
26. Fusar-Poli P., Borgwardt S., Bechdolf A. et al. The psychosis high-risk state: a comprehensive state-of-the-art review. *JAMA Psychiatry*. 2013;70:107-120.
27. Fusar-Poli P., Nelson B., Valmaggia L. et al. Comorbid depressive and anxiety disorders in 509 individuals with an at-risk mental state: impact on psychopathology and transition to psychosis. *Schizophr. Bull*. 2014; 40:120-131.
28. Gardsjord E.S., Romm K.L., Friis S. et al. Subjective quality of life in first-episode psychosis. A ten year follow-up study. *Schizophr. Res*. 2016; 172:23-38.
29. Helfer B., Samara M.T., Huhn M. et al. Efficacy and safety of antidepressants added to antipsychotics for schizophrenia: a systematic review and meta-analysis. *Am J Psychiatry*. 2016; 173:9:876-886.
30. Horan W.P., Blanchard J.J. Emotional responses to psychosocial stress in schizophrenia: the role of individual differences in affective traits and coping. *Schiz. Res*. 2003; 60:271-283.
31. Kelleher I., Corcoran P., Keeley H. et al. Psychotic symptoms and population risk for suicide attempt: a prospective cohort study. *JAMA Psychiatry*. 2013; 70:940-948.
32. Kumari V., Peters E., Guinn A. et al. Mapping depression in schizophrenia: a functional magnetic resonance imaging study. *Schizophr. Bull*. 2016; 42:802-813.

33. Lako I., Taxis K., Bruggeman R. et al. The course of depressive symptoms and prescribing patterns of antidepressants in schizophrenia in a one-year follow-up study. *Eur Psychiatry*. 2012; 27:240–244.
34. Lataster T., Valmaggia L., Lardinois M. et al. Increased stress reactivity: a mechanism specifically associated with the positive symptoms of psychotic disorder. *Psychol. Med.* 2013;43:1389–1400.
35. Lee S-H., Niznikiewicz M., Asami T. et al. Initial and progressive gray matter abnormalities in insular gyrus and temporal pole in first-episode schizophrenia contrasted with first-episode affective psychosis. *Schizophr. Bull.* 2016; 42:3: 790–801.
36. Matheson S., Shepherd A., Pinchbeck R., Laurens K., Carr V. Childhood adversity in schizophrenia: a systematic meta-analysis. *Psychol. Med.* 2013;43:225–238.
37. Mondelli V., Cattaneo A., Murri M.B. et al. Stress and inflammation reduce brain-derived neurotrophic factor expression in first-episode psychosis: a pathway to smaller hippocampal volume. *J. Clin. Psychiatry*. 2011;72:1478–1684.
38. NICE Clinical Guideline 178: Psychosis and Schizophrenia in Adults: Treatment and Management 2014. <http://www.nice.org.uk/guidance/cg178/evidence/cg178-psychosis-and-schizophrenia-in-adults-full-guideline3> Accessed April 3, 2016
39. Noto C., Ota V.K., Santoro M.L. et al. Effects of depression on the cytokine profile in drug naive first-episode psychosis. *Schizophr. Res.* 2015;164:53–58.
40. Reininghaus U., Priebe S., Bentall R.P. Testing the psychopathology of psychosis: evidence for a general psychosis dimension. *Schizophr. Bull.* 2013;39:884–895.
41. Sandhu A., Ives J., Birchwood M., Upthegrove R. The subjective experience and phenomenology of depression following first episode psychosis: a qualitative study using photo-elicitation. *J. Affect. Disord.* 2013;149:166–174.
42. Siris S.G. Depression in schizophrenia: perspective in the era of “Atypical” antipsychotic agents. *Am. J. Psychiatry*. 2000;157:1379–1389.
43. Strauss G.P., Gold J.M. A new perspective on anhedonia in schizophrenia. *Am J Psychiatry*. 2012; 169:364–373.
44. Thompson A., Marwaha S., Nelson B. et al. Do affective or dissociative symptoms mediate the association between childhood sexual trauma and transition to psychosis in an ultra-high risk cohort? *Psychiatr Res.* 2016; 236:182–185.
45. Upthegrove R., Birchwood M., Ross K. et al. The evolution of depression and suicidality in first episode psychosis. *Acta Psychiatr. Scand.* 2010;122:211–218.
46. Upthegrove R., Manzanares-Teson N., Barnes N.M. Cytokine function in medication-naive first episode psychosis: a systematic review and meta-analysis. *Schizophr. Res.* 2014; 155:101–108.
47. Upthegrove R., Ross K., Brunet K. et al. Depression in first episode psychosis: the role of subordination and shame. *Psychiatry Res.* 2014; 217:177–184.
48. Upthegrove R., Broome M.R., Caldwell K. et al. How we understand hallucinations; a systematic review of current evidence. *Acta Psych. Scand.* 2016; 133:352–357.
49. Velthorst E., Nieman D.H., Becker H.E. et al. Baseline differences in clinical symptomatology between ultra high risk subjects with and without a transition to psychosis. *Schizophr. Res.* 2009; 109:60–65.

УДК 616

DOI 10.58551/24136522_2023_10_8_21

АНАЛИЗ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ПРИНЯТИЕ ДИАГНОЗА С ДЛИТЕЛЬНЫМ АНАМНЕЗОМ ВИЧ-ИНФИЦИРОВАНИЯ

Султанова Аклима Накиповна

Доктор медицинских наук, профессор кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет»

E-mail: sultanova.aklima@yandex.ru

Грязнова Анна Сергеевна

Аспирантка кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет»

E-mail: stankevichann97@mail.ru

Пандемия ВИЧ-инфекции безусловно является определяющей проблемой здравоохранения нашего поколения и входит в число величайших инфекционных заболеваний в истории (Урываев Л. В. и др., 2012; Супотницкий М.В., 2014). С тех пор как мир впервые узнал о СПИДе летом 1981 года, болезнь распространилась последовательными волнами в различных регионах по всему миру. За последние 20 лет число смертности возросло в 13 раз, а зараженных в мире насчитывается 37,7 млн человек. Лечение ВИЧ-инфекции представляет собой многокомпонентное явление. В нем принимают участие сам пациент, его окружение, социум, врач и фармацевт. Однако появление инфекции, вызванной вирусом иммунодефицита человека, потребовало от медицинских работников пересмотра прежних профессиональных стереотипов, в том числе связанных с назначением и проведением лечения. Важно отметить, что проблема приверженности с точки зрения индивидуально-личностных особенностей ВИЧ-инфицированного слабо разработана в российской и зарубежной психологической науке, но является актуальной на современном уровне культурного и духовного развития общества и всего человечества и при преобладающих в настоящее время показателях здоровья населения земного шара. Таким образом, ВИЧ-инфекция – это глобальная проблема мирового значения, которая требует изучения и расширения знаний во всех областях для комплексной помощи больным.

Ключевые слова: ВИЧ-инфицированность, индивидуально-личностные характеристики, самоэффективность, тревога, депрессия, приверженность к лечению, стигматизация

ANALYSIS OF FACTORS INFLUENCING THE ACCEPTANCE OF A DIAGNOSIS WITH A LONG HISTORY OF HIV INFECTION

Sultanova Aklima Nakipovna

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

E-mail: sultanova.aklima@yandex.ru

Gryaznova Anna Sergeevna

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

E-mail: stankevichann97@mail.ru

The HIV pandemic is certainly the defining health problem of our generation and is among the greatest infectious diseases in history. Since the world first learned about AIDS in the summer of 1981, the disease has spread in successive waves in various regions around the world. Over the past 20 years, the number of deaths has increased 13 times, and there are 37.7 million infected people in the world. The treatment of HIV infection is a multicomponent phenomenon. The patient himself, his environment, society, doctor and pharmacist take part in it. However, the appearance of infection caused by the human immunodeficiency virus required medical professionals to revise previous professional stereotypes, including those related to the appointment and conduct of treatment. It is important to note that the problem of commitment from the point of view of the individual and personal characteristics of an HIV-infected person is poorly developed in Russian and foreign psychological science, but it is relevant at the current level of cultural and spiritual development of society and all mankind and with currently prevailing indicators of the health of the world's population. Thus, HIV infection is a global problem of global importance, which requires study and expansion of knowledge in all areas for comprehensive care of patients.

Keywords: HIV infection, individual personality characteristics, self-efficacy, anxiety, depression, adherence to treatment, stigmatization.

ВИЧ-инфицированность высоко стигматизированное заболевание, нарушающее социальные взаимодействия, что часто сопровождается эмоционально-личностными нарушениями лечение [1], [2]. Актуальной проблемой является широкий диапазон путей передачи от внутриутробного до гематогенного пути. В психологическом контексте факт инфицирования ВИЧ выступает как высоко стрессовый фактор, неожиданный, меняющий структуру жизни человека. Особенностью данного заболевания является комплексное воздействие как на физическое состояние (иммуносупрессия приводит к соматическим проявлениям заболевания), так и на психолого-психиатрические нарушения (начиная от эмоциональной неуравновешенности, агрессивности, заканчивая тревожно-депрессивной симптоматикой и психотическими проявлениями). На начальном этапе принятия диагноза пациент сталкивается с необходимостью диагностики ВИЧ-статуса, что сопровождается повышенным страхом, отчаянием и переосмыслением смысла жизни. Сама ситуация ожидания статуса сопряжена со стереотипными представлениями о ВИЧ-инфекции, ощущением изолированности от окружающих и ожиданием стигматизации [3]. Важно отметить, что в ситуации принятия ВИЧ-статуса в большинстве случаев приводит к нарушению межличностных взаимоотношений, что связано не только с высокой внешней стигматизацией ВИЧ-инфицированности, но и с внутренней стигматизацией – в состоянии, когда респондент презентует черты «неприемлемости» своего статуса в обществе. В большинстве случаев вышеуказанная позиция приводит к проблемам в семейных взаимоотношениях, отстраненности от друзей и близких, ограничениям в профессиональной деятельности (потеря трудоустройства, особенно в области медицины в следствии аварии с кровью). Социальные проблемы, сопровождающие ВИЧ-пациента, приводят к усугублению эмоционального состояния, формируя порочный круг самоподкрепления изучаемого контингента [3]. Настоящая статья актуализирует психологические последствия факторов, влияющих на принятия своего статуса.

ВИЧ-статус выступает как высоко стрессовый фактор, инициирующий эмоционально-личностные переживания в период ожидания сданных анализов. Прослеживаются изменения в последние десятилетия к статусу ВИЧ-

инфицированности – от восприятия вируса как высоко витального заболевания до хронического течения в настоящее время. Несмотря на достижения современной медицины в области СПИД, при ВИЧ-положительном статусе у пациента актуализируется информация, связанная с негативным восприятием протекания заболевания, он не рассматривает варианты лечения или профилактики развития СПИД. Важно отметить, что стигматизированное восприятие высокой витальности, с одной стороны, выступает как профилаксирующий фактор, ограничивающий беспорядочные половые связи, инъекционные приемы наркотиков, но с другой стороны, в ситуации определения ВИЧ-статуса, является высоко травмирующим фактором, исключающим конструктивные способы совладания. В процессе лабораторной диагностики респондент чаще испытывают тревогу (как ситуативную, так и личностную), фрустрацию, раздражение, доходящее до проявления агрессии на полового партнера, что снижает собственную значимость и актуализирует деструктивные копинг-стратегии [4], [5]. Важным моментом является внедрение психообразовательных программ как для ВИЧ-статусных пациентов (с целью повышения самооценки, уверенности в себе, принятия своего статуса), так и снижение стигматизации среди социального окружения.

Понятие самооценки актуально как в зарубежных [6], [7], так и в отечественных работах [8] и подразумевает объективное восприятие собственных способностей, уверенную реализацию собственных потенциалов при различном уровне стрессовой нагрузки. В ситуации ВИЧ-статусных пациентов в контексте низкого уровня самооценки проявляется чувством витального страха (опасение за собственную жизнь), ситуативной тревожностью, переходящей на уровень личностной, что инициирует развитие нарушений невротического уровня (в частности, тревожно-депрессивной симптоматики) и расстройств психотического спектра (бредово-галлюцинаторные проявления).

В ситуации стрессовой нагрузки высокий уровень тревожности и фрустрированности вытесненного материала приводит к аффективному реагированию в форме первичных, деструктивных механизмов реагирования в виде агрессивных реакций как быстро разворачиваемый инструмент, одобряемый социум в контексте обвинения и перекладывания ответственности на субъекте (в ситуации конфликта, наличие прямого триггера необязательно) [9]. Агрессивная реакция характерная для ВИЧ-инфицированных с одной стороны, в результате социальной стигматизации и дискриминации, а с другой стороны, из-за страха и тревоги, связанных с болезнью. Клинически агрессивная реакция чаще проявляется в форме повышенной раздражительности, вспышек гнева, неуверенности в себе и негативных эмоций. Важно отметить, что низкая приверженность и незнание механизмов развития и течения заболевания осложняет межличностные отношения, больной вынужден скрывать статус от своего партнера и обособливаться, принимая позицию одиночества, что может привести к развитию аутоагрессии, что требует тщательного изучения с целью нивелирования деструктивных переживаний, включая актуальные стратегии принятия диагноза.

Рассматривая ВИЧ инфицированность в контексте высокой стрессовой нагрузки на личность, важно проанализировать репертуар стратегии совладания со стрессом как адаптивные стратегии в ситуации стресса [4], [5]. В отечественной литературе совладание со стрессом рассматривается как характерологические черты и навыки, необходимые для компетентного поведения в эмоционально-угрожающих ситуациях и сложных обстоятельствах жизни; они дифференцируются на активные и пассивные, на конструктивные (поведенческие) и деструктивные (эмоциональные), также имеющие экзо- или эндо- направленность [10]. Теория копинг-стратегий (способов совладания со стрессом) изначально рассматривалась в поведенческом направлении исследователями и суть её заключалась в комплексном анализе (поведенческом и эмоциональном) реагирования в стрессовой ситуации. Сторонников всех психологических направлений объединяет понимание того, что для гармонического

функционирования личности важным является наличие конструктивных копинг-стратегий в репертуаре человека [11]; однозначное мнение относительно важности адаптивных способов совладания в выборке хронических и стигматизированных пациентов. Важно отметить, что в контексте фонового, личностного стресса (ВИЧ-инфицированность) репертуар способов принятия болезни претерпевает изменения – на первый план выступают малоэффективные копинг-стратегии с меньшей частотой применения конструктивных вариантов реагирования (кратко- и долгосрочное планирование диагностических и терапевтических манипуляций, с положительной переоценкой ситуаций, связанных с болезнью, активный поиск социальной поддержки среди близких, а также других ВИЧ-инфицированных, самоконтроль и принятие ответственности в контексте «нераспространения ВИЧ») [12].

Цель исследования – изучение индивидуально-психологических характеристик ВИЧ-инфицированных с длительным анамнезом заболевания как факторов, влияющих на приверженность к терапии.

Материалы и методы. Базой исследования явилась ГБУЗ НСО «Центр профилактики и борьбы со СПИД»; практический набор материала осуществлялся в период с января по декабрь 2023 года; выборку составили пациенты с длительным анамнезом заболевания, дифференцированных на группу «приверженных» (N=36), включенных в АВРТ и лица, которые более трёх месяцев не включены в АВРТ (N=34).

Основные результаты

Одной из задач настоящего исследования является анализ психоэмоционального состояния ВИЧ-позитивным, что влияет на приверженность к лечению. Анализ самооценки психического состояния (по опроснику Г. Айзенка) показал высокие значения в группе «неприверженных» ВИЧ-инфицированных с указанием достоверных различий по таким шкалам как «тревожность» ($14,7 \pm 2,4$; $p=0,001$), «фрустрация» ($13,1 \pm 4,1$; $p=0,001$) и «агрессия» ($13,4 \pm 2,4$; $p=0,002$), что свидетельствует о сильных переживаниях и возможной травматизации по причине неполного принятия своего диагноза и непонимания основных патогенетических механизмов действия вируса. Самочувствие таких пациентов характеризуется декомпенсацией, возникающей в ситуациях, когда удовлетворению актуальных потребностей мешают различного рода препятствия (объективные, но чаще субъективные); в данном случае ухудшение на фоне снижения иммунитета, что приводит к сложным эмоциональным переживаниям, мешающих адекватно и критично реагировать на решение проблем. Со временем сильные деструктивные эмоции накапливаются и могут приводить к более серьезным последствиям (аутодеструктивное поведение, агрессия в сторону общества и полный уход из социальной жизни вследствие стигматизации). Фрустрация предполагает вытеснение своих проблем; в процессе клинической беседы особенностью пациентов из группы «низко приверженные» выступила сложность вербализации причин не следования регулярным требованиям больницы.

Учитывая достоверно высокие показатели по шкалам «тревожность» и «фрустрация» необходимо более углубленная диагностика актуального эмоционального состояния – с этой целью в методологию данного исследования включена «Госпитальная шкала тревоги и депрессии» (HADS). Для неприверженных ВИЧ-инфицированных пациентов характерен субклинический уровень депрессии ($8,5 \pm 2,1$) и отсутствие депрессивной симптоматики у приверженных пациентов ($7,1 \pm 1,2$) ($p=0,04$). В эмоциональном реагировании неприверженных пациентов доминирует декомпенсаторный механизм, когда количество и уровень стрессовых событий выше индивидуальных возможностей адекватного реагирования. Полученные данные сопоставляются с результатами клинической беседы: среди низко приверженных пациентов доминировали указания о неприятии своего диагноза и об отвержении любого напоминания о заболевании.

Для того, чтобы в дальнейшем человек не отрывался от терапии и был способен в целом справиться с новым стрессовым фактором важно проанализировать на сколько

пациент ощущает свою самоэффективность не только в вопросе заражения, но и в целом в жизни. Согласно качественному анализу, низкие значения по самоэффективности ($24,3 \pm 2,7$) имеет группа низко приверженных ВИЧ-инфицированных. Человек, не верящий в свои возможности, сам обрекает себя на неудачи. В контексте заражения данная особенность говорит о возможно инфантильной позиции к приобретенному статусу. Нежелание мыслить в сторону решения проблемы может привести к трудностям амбулаторного наблюдения в центре СПИД.

Опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса использовался с целью выяснения, какие способы совладания со стрессом выбирают респонденты исследования. В ходе диагностики были выявлены достоверные различия по таким шкалам как «бегство-избегание» ($p=0,001$), «дистанцирование» ($p=0,003$) и «поиск социальной поддержки» ($p=0,001$), которые направлены больше на регулирование эмоций, однако у приверженных к терапии выраженность данных совладающих стратегий не выявлено.

Выводы. Ситуация инфицирования ВИЧ-инфекцией является первичной доминантой, основой патогенеза при рассмотрении психоэмоциональных и личностных особенностей. Полученные данные свидетельствуют о высокой стрессовой нагрузки, что приводит к актуализации деструктивных способов реагирования (дистанцирование, бегство-избегание) на сложные жизненные обстоятельства, а также влияет на ощущение самоэффективности в контексте своего физического и психологического благополучия. Важно отметить, что снижение адаптивных стратегий совладания со стрессом ведет к высокому психологическому напряжению, что влечет за собой реакцию гнева для снижения интенсивности эмоций.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Звоновский В.Б. ВИЧ и стигма // ЖИСП. 2008. №4.
2. Чернявская О.А., Иоанниди Е. А. Некоторые аспекты проблемы стигматизации и дискриминации людей, живущих с ВИЧ/СПИДом // Социология медицины. 2014. №2.
3. Дудина В.И., Артамонова К.Н. Стигматизация людей, живущих с ВИЧ/СПИД, и проблема раскрытия статуса: анализ высказываний пользователей онлайн-форума // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. - 2018. - №1.
4. Незнанов Н. Г., Халезова Н. Б. Особенности совладающего поведения у ВИЧ-инфицированных больных // Экология человека. - 2010. - №4.
5. Валиева Т.В., Ельцова А.В. Психологическая адаптация ВИЧ-инфицированных и здоровых людей // Вестник Уральского института экономики, управления и права. - 2016. - №3 (36).
6. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency// American Psychologist. -1982. - Vol. 37. - P. 122-147.
7. Капрара Дж. В. Психология личности. - СПб.: Питер, 2003.
8. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности/ Психологический журнал. - 2000. - Т. 21. - № 1. - С. 15-25.
9. Шмаров В.А., Осницкий А.К., Петров А.С. Показатели и формы агрессии ВИЧ-положительных мужчин // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований. - 2020. - №1-2.
10. Малиновская Е.Л. Совладающее поведение как предмет исследования психологии личности // Вестник УРАО. - 2016. - №2.
11. Старченкова Е.С. Программа обучения конструктивному совладающему поведению в профессионально трудных ситуациях // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. - 2016. - №2.

12. Александрова Н.В., Городнова М.Ю., Эйдемиллер Э.Г. Современные модели психотерапии при ВИЧ/СПИДе: Учеб. пособие для врачей и психологов. - СПб.: Речь, 2010.

УДК 616.89

DOI 10.58551/24136522_2023_10_8_27

ПРОБЛЕМА НЕСУИЦИДАЛЬНОГО САМОПОВРЕЖДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ: СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД И ЕГО СУЩНОСТЬ (ОБЗОРНАЯ СТАТЬЯ)

Султанова Аклима Накиповна

Доктор медицинских наук, профессор кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет»

E-mail: sultanova.aklima@yandex.ru

Мамедов Темирлан Низамиевич

Медицинский психолог, аспирант

Новосибирский государственный медицинский университет, Новосибирск, Россия; Государственная новосибирская клиническая психиатрическая больница № 3, Новосибирск, Россия

E-mail: timmamedpsy@gmail.com

Проведен обзор отечественной и преимущественно зарубежной литературы по вопросам проблемы несуицидального самоповреждающего поведения (НСП). Были отобраны и проанализированы статьи в базах MEDLINE/PubMed, Elibrary.ru, Scopus с 2000 по 2023 гг., международных медицинских журналах. Поиск проводился с использованием поисковых запросов различных вариантов указанных ключевых слов.

Актуальность изучения темы несуицидального самоповреждающего поведения, прежде всего, связана с тем, что данное поведение является одним из наиболее важных маркеров риска суицидального поведения, а также важным предиктором суицидальных попыток у подростков.

НСП представляет собой действия, направленные на членовредительство, совершаемые без какого-либо намерения умереть, и включают в себя такие действия, как царапание кожи, порезы, ожоги, удары головой, удары себя и т. д. Цели или функции НСП обычно заключаются в уменьшении или отвлечении от негативных эмоций, наказания себя и/или уменьшении чувства опустошенности.

Ключевые слова: несуицидальное самоповреждающее поведение, суицидальное поведение, самоповреждение, эмоциональная дисрегуляция, подростковый возраст, селф-харм, импульсивность, реактивность.

THE PROBLEM OF NON-SUICIDAL SELF- INJURIOUS BEHAVIOR: MODERN VIEW AND ITS ESSENCE (REVIEW ARTICLE)

Sultanova Aklima Nakipovna

*Psychiatrist-psychotherapist, Doctor of Medical Sciences, Professor
Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk, Russia*

E-mail: Sultanova.aklima@yandex.ru

Mamedov Temirlan Nizamievich

Medical psychologist, graduate student

Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk, Russia; State Novosibirsk Clinical Psychiatric Hospital No. 3, Novosibirsk, Russia

E-mail: timmamedpsy@gmail.com

A review of domestic and mainly foreign literature on the problem of non-suicidal self-injurious behavior was conducted. Articles were selected and analyzed in the databases MEDLINE/PubMed, Elibrary.ru, Scopus from 2000 to 2022, and international medical journals. The search was carried out using search queries of various variations of the specified keywords.

The relevance of studying the topic of non-suicidal self-injurious behavior is primarily due to the fact that this behavior is one of the most important markers of the risk of suicidal behavior, as well as an important predictor of suicide attempts in adolescents.

Non-suicidal self-harming behavior are acts of self-harm done without any intent to die and include actions such as skin picking, cutting, burning, head-banging, hitting oneself, etc. The goals or functions of NSSI are usually to reduce or distracting from negative emotions, punishing yourself and/or reducing feelings of emptiness.

Keywords: *non-suicidal self-injurious behavior, suicidal behavior, self-injury, emotional dis-regulation, adolescence, self-harm, impassivity, reactivity.*

Самоубийства являются серьезной проблемой общественного здравоохранения во всем мире. За последние 15 лет уровень самоубийств увеличился во всех возрастных группах; однако наибольший рост был отмечен у женщин в возрасте 10-14 лет (200%) [6], [31]. В 2020 г. в РФ погибли от самоубийства 17 тыс. человек (по данным Федеральной службы государственной статистики), или около 50 жертв ежедневно. В 20% субъектов РФ уровень суицидов превышает среднероссийский уровень в 2 – 3 раза. Наибольшие (≥ 20 , по градации ВОЗ, «угрожающие народонаселению») уровень суицидов – в Сибирском и Дальневосточном федеральных округах, минимальные – в Южном и Северо-Кавказском. Различия уровня суицидальности между субъектами РФ (Республика Алтай и Чеченская Республика) достигают 160 раз. По данным Center for Disease Control and Prevention: 10 leading causes of death by age group, United States [5] самоубийства являются второй по значимости причиной смерти среди 10-24-летних. Несмотря на десятилетия исследований по профилактике самоубийств в этой возрастной группе, уровень самоубийств среди 10-19-летних увеличился на 56% в период с 2007 по 2016 год. Национальный опрос США 2017 года показал, что 17,2% старшеклассников всерьез рассматривали возможность совершения попытки самоубийства, 13,6% составили план самоубийства и 7,4% совершили одну или несколько суицидальных попыток [14].

Исторически сложилось так, что мужчины чаще умирают от самоубийств; однако показатели смертности от самоубийств среди подростков мужского и женского пола снижаются с 2007 года, и результаты показывают, что число самоубийств среди девочек-подростков «догоняет» число самоубийств мальчиков-подростков [31]. Тревожно большой процент подростков испытывает суицидальные мысли (СМ), и было показано, что СМ создают значительный риск для будущих суицидальных попыток. Подростки с СМ, в 12 раз чаще, чем подростки без СМ, предпринимают попытки самоубийства к 30 годам, причем 86,1% подростков совершают суицидальные попытки в течение 12 месяцев после начала СМ, кроме того, более трети подростков, имеющих СМ, продолжают совершать суицидальные попытки [24]. Что касается НСП, то данный тип поведения является одним из важнейших маркеров СП.

Несмотря на то, что некоторые авторы [8] приводят в качестве исторических примеров НСП действия Клеомена I, флагеллантов и упоминаемые в Ветхом Завете

культовые практики служителей Баала, по мнению S. Gilman [9], концепция НСП в ее современном понимании имеет все же не слишком длинную историю.

Началом первого этапа развития учения о НСП стало появление в конце XIX — начале XX вв. разрозненных клинических описаний случаев самоповреждающего поведения. При этом чаще всего приводились случаи самоувечья, совершенные больными в состоянии психоза, в основе которых лежали обманы восприятия, а также бредовые идеи «греховности и вины» [32]. К одному из первых описаний феномена НСП в современном понимании стоит отнести зафиксированную в начале XX в. «эпидемию самоистязаний» среди молодых женщин путем введения в кожу игл и булавок. О распространенности этого явления говорит широкое хождение в то время специального термина «девочка-иголка» (needle-girl) [10].

Второй этап исследования феномена НСП тесно связан с доминировавшей на тот момент в зарубежной психиатрии психоаналитической парадигмы. Данные феномены рассматривались в рамках истерии, вариантов мазохизма и как проявления подавленной сексуальности и замещения мастурбаторных импульсов [7].

Дальнейшее развитие концепции НСП было больше связано с психодинамической психиатрией и характеризовалось смещением интереса от репрессированных влечений к анализу психологических защит с последующей разработкой теории патологических личностных организаций. Это можно условно назвать началом третьего этапа развития концепции НСП, на котором оно определялось в качестве одного из поведенческих паттернов, свойственных «пограничной» личности («borderline personality»), а сам феномен НСП воспринимался почти как синоним современного понятия ПРЛ. Такое положение сохранилось в диагностических критериях ПРЛ и в DSM-IV (1994), пункт 5: повторяющееся суицидальное поведение, действия или мысли, а также самоповреждающее поведение. Приблизительно в это же время ВОЗ в МКБ-10 (1993) включает «акты самоповреждения» в критерии пограничного типа эмоционально неустойчивого расстройства личности.

Следует обратить внимание на то, что вследствие различных концепций, заложенных в основу DSM и МКБ (областью применения DSM являются психические и поведенческие расстройства, в то время как МКБ изначально призвано охватить все заболевания, причины смерти и проблемы, связанные со здоровьем), НСП в МКБ-10 оказалось «разбросанным» по различным рубрикам. Так, близкие к НСП состояния можно найти не только в рубрике F, но также и в рубриках X (X6-X8 преднамеренное самоповреждение), Y (Y87 последствия умышленного самоповреждения) и Z (Z91.5 в личном анамнезе самоповреждения).

Смене парадигмы в отношении концепции НСП на четвертом этапе ее развития способствовало постепенное накопление наблюдений, свидетельствующих о наличии данного поведенческого паттерна не только при ПРЛ, но и в рамках других верифицированных психиатрических диагнозов, а также у лиц, в остальном не проявляющих каких-либо признаков психического расстройства. К ранним попыткам реконцептуализации самоповреждающего поведения с выделением его в качестве нозонеспецифического синдрома относится описание J. Kahan и E. Mansell [13] «синдрома намеренного самоповреждения». Данный синдром характеризуется непреодолимой тягой к причинению самоповреждений, когнитивным сужением с игнорированием альтернатив, повторяющимися актами самоповреждения, как правило, выполняющимися в одиночестве и приводящими к ощущению эмоционального облегчения. Авторами был поставлен вопрос о целесообразности реформы, внутри существовавшей на тот момент многоосевой структуры DSM, а именно переводе намеренного самоповреждения из категории синдрома личностных нарушений (ось II) в самостоятельное расстройство (ось I). Хотя данная тенденция не нашла поддержки у разработчиков DSM-IV, инициированный этим предложением «бум» исследований по данной теме вполне сравним с тем, что ранее пришелся на

расстройства пищевого поведения (РПП) и посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР).

Первое исследование распространенности НСП среди школьной выборки подростков было опубликовано в 2002 году [29]. В данном исследовании было обнаружено, что распространенность "самоповреждения" составляет около 14%. Хотя существует мало сведений о распространенности НСП до начала 2000-х годов, показатели распространенности были довольно стабильными в публикациях из разных стран в течение последних 15 лет [33], если учитывать методологические различия. Методологические различия, связанные с различиями в показателях распространенности, касались, например, инструментов оценки, определения НСП и причин этого поведения. В двух независимых систематических обзорах были обнаружены международные показатели распространенности среди подростков в течение жизни в диапазоне 17-18% по крайней мере для одного случая НСП [23], [33]. Показатели подростков, соответствующих критериям DSM-5, ниже и составляют от 1,5 до 6,7% в выборках детского и подросткового сообщества [32]. В психиатрических выборках подростков показатели распространенности НСП достигают 60% при одном инциденте НСП и около 50% при повторяющихся [12]. НСП не только может возникать в широком контексте психических расстройств (аффективные расстройства, ПРЛ, злоупотребление психоактивными веществами, тревожное расстройство, посттравматические стрессовые расстройства), но также может возникать без сопутствующего психиатрического диагноза [3]. На сегодняшний день существует лишь несколько исследований, посвященных продольному исследованию НСП. Например, одно австралийское лонгитюдное исследование смогло показать, что самоповреждающее поведение (включая суицидальное поведение) значительно снижается с подросткового возраста (около 15 лет) до юношеской зрелости (около 29 лет) [22]. Систематический обзор лонгитюдных исследований по НСП показал, что данное поведение достигает максимума в середине подросткового возраста (около 15-16 лет) и снижается к позднему подростковому возрасту (около 18 лет) [28].

Показатели несуйцидального самоповреждающего поведения, например, царапание или резанье себя также высоки, особенно среди подростков: примерно 18% старшеклассников в целом и 24% старшеклассниц в США сообщили по крайней мере об одном эпизоде НСП в течение последних 12 месяцев [21]. Хотя, по определению, целью НСП не является прекращение жизни, НСП является значительным фактором риска для суицидальных попыток [4], [33].

По мнению Ц. П. Короленко с коллегами [1] у лиц с нарушенной психофизиологической адаптацией в постсовременной культуре легко возникают состояния безнадежности и беспомощности, тревоги, экзистенциального страха, что провоцирует развитие разных форм аутодеструктивного (саморазрушающего) поведения, включая его наиболее фатальный вариант – самоубийство.

По мнению М.К. Nock [26] СП и НСП могут быть сгруппированы в одну категорию самоповреждение (Self-harm). СП – это потенциально причиняющее себе вред поведение, совершаемое с некоторым намерением умереть (т. е. вызвать собственную смерть) в результате поведения. НСП – это поведение, совершаемое без какого-либо намерения умереть и включающее в себя следующие разновидности поведения: царапание кожи, порезы, обжигание, удары головой, нанесение себе ударов и так далее [26]. Цели или функции НСП, как правило, заключаются в том, чтобы уменьшить или отвлечься от негативных эмоций, наказать себя и/или уменьшить чувство опустошенности [18]. В то время как в некоторых исследованиях СП и НСП рассматривались как отдельные исходы, дифференцируемые по наличию или отсутствию намерения умереть, в других исследованиях использовалась более широкая категория «самоповреждение», отчасти из-за сложности точного определения того, включало ли самоповреждающее поведение намерение умереть [27]. Несоответствия в том, как изучаются самоповреждение и суицидальное поведение – как общая категория Self-harm по сравнению с отдельными видами НСП

и СП – затруднили сравнение результатов между исследованиями и, следовательно, препятствовали прогрессу в дальнейшем понимании этих понятий.

Саморазрушающее поведение, по мнению Ц. П. Короленко [1] поведение может выражаться в более «мягких» формах, к которым относится категория self-harm behavior (самоповреждающее поведение) с нанесением себе телесных повреждений в виде порезов, обжиганий, ударов, вызывания кислородного голодания (асфиксии) и др.

Исследования последних лет были сосредоточены в основном на сходствах и различиях между СП и НСП. СП и НСП ранее рассматривались в Руководстве по диагностике и статистике психических расстройств (DSM) IV только как симптомы других психических расстройств, таких как большое депрессивное расстройство и пограничное расстройство личности [2]. DSM 5 включает новые диагностические категории, расстройство НСП и расстройство суицидального поведения, как “условия для дальнейшего изучения”. Включение этих расстройств повышает согласованность с существующей литературой по лечению, в которой в целом утверждается, что НСП и СП должны являться непосредственно мишенями для коррекции, а не как вторичные проявления по отношению к другим диагнозам. Это противоречит взглядам на то, что НСП и СП являются симптомами других расстройств, таких как депрессивные расстройства, которые проходят независимо по мере лечения депрессии [20].

Получение же информации о распространенности НСП проблематично, учитывая, что большинство молодых людей, наносящих себе вред, не обращаются за профессиональной помощью [30]. Более того, данные о госпитализации дают представление, о показателях НСП и тенденциях к НСП, они раскрывают лишь верхушку айсберга, поскольку большинству людей, наносящих себе увечья, медицинская помощь не требуется, и многие обращения в больницу не приводят к госпитализации [15].

Несмотря на вышесказанное, оценки распространенности НСП в обществе могут быть сделаны на основе данных самоотчета. Исследования общества показывают, что около 10% молодых людей совершали НСП [22], [19]. В большинстве стран НСП чаще совершаются женщинами, чем мужчинами, при этом соотношение полов достигает 6:1 в возрасте от 12 до 15 лет [11]. Кроме того, повторное НСП распространено среди подростков, и почти две трети тех, кто причинял себе вред, сообщают, что делали это более четырех раз [19].

Помимо молодых женщин, другие группы молодых людей сталкиваются с непропорционально высокими показателями НСП. Например, молодые люди, которые идентифицируют себя как представители сексуальных меньшинств, в два раза чаще занимаются НСП, и это часто является результатом их травли и дискриминации [18], [32]. В Австралии молодые люди в возрасте 15-24 лет, являющиеся коренными жителями или жителями островов Торресова пролива, в пять раз чаще, чем молодежь некоренного происхождения, совершают действия, причиняющие себе вред, [9]. Такое расхождение усугубляется чрезмерной представленностью молодых людей из числа коренных жителей или жителей островов Торресова пролива в учреждениях для несовершеннолетних преступников, где примерно у 80% людей диагностированы психические заболевания [12]. Показатели НСП выше в клинических случаях, особенно у пациентов с депрессией, тревожностью [2], злоупотребляющих психоактивными веществами [22] и с диагнозом ПРЛ [2]. Осведомленность об этих подгруппах молодых людей и уникальных проблемах, с которыми они сталкиваются, является важным аспектом при удовлетворении их сложных потребностей в поддержке, особенно в контексте самоповреждающего поведения.

Хотя между СП и НСП существуют различия, важна взаимосвязь между этими формами поведения. Исследования показывают, что большинство подростков одновременно прибегают и к СП, и к НСП [23]. Фактически, большинство подростков с несуицидальным самоповреждающим поведением, также пытались покончить жизнь

самоубийством [22], а НСП является надежным предиктором будущего СП среди молодежи с депрессивными расстройствами [33], [4].

Недавние результаты прояснили временной порядок между СМ, СП и НСП так, что подростки уже думали о самоубийстве до начала НСП, а несуицидальное самоповреждающее поведение обычно предшествует первой суицидальной попытке [11]. Было высказано предположение, что несуицидальное самоповреждающее поведение служит “вратами” к СП путем ослабления естественных тенденций к самосохранению и повышения комфорта при самоповреждении [34].

Таким образом, НСП среди молодых людей является серьезной проблемой общественного здравоохранения, которая высоко актуальна в контексте стигматизации и непонимания в социуме. По различным оценкам, каждый 11-й молодой человек в возрасте от 12 до 17 лет наносил себе вред в какой-то момент своей жизни, однако, вызывает беспокойство тот факт, что только менее половины из них обращаются за помощью. При этом, когда они обращаются за помощью, сверстники, как правило, являются предпочтительным источником поддержки, что отражает возросшую потребность в независимости от родителей в этот период развития. Стоит заметить, обращение к сверстникам за поддержкой также может отражать представление о том, что родителям не хватает понимания, и они могут быть не готовы помочь своим детям. Кроме того, НСП является одним из наиболее важных маркеров риска развития суицидального поведения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В., Перевозкина Ю. М. Самоубийства: психология, психопатология, терапия. СПбГИПСР, 2016. С-1
2. American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013. 10.1176/appi.books.9780890425596
3. Andover MS. Non-suicidal self-injury disorder in a community sample of adults. *Psychiatry Res.* 2014;219(2):305–10. doi: 10.1016/j.psychres.2014.06.001.
4. Asarnow JR, Porta G, Spirito A, et al.: Suicide attempts and nonsuicidal self-injury in the treatment of resistant depression in adolescents: findings from the TORDIA study. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry.* 2011;50(8):772–81. 10.1016/j.jaac.2011.04.003
5. Center for Disease Control and Prevention: 10 leading causes of death by age group, United States-2017.
6. Curtin SC, Warner M, Hedegaard H: Increase in Suicide in the United States, 1999-2014. *NCHS Data Brief.* 2016; (241):1–8.
7. Emerson LE. The case of miss a: A preliminary report of a psychoanalysis study and treatment of a case of self- mutilation. *Psychoanalytic Rev.* 1913:41- 54.
8. Favazza AR. The Coming of Age of Self-Mutilation. *The Journal of Nervous & Mental Disease.* 1998;186(5):259-268. doi:10.1097/00005053-199805000-00001
9. Gilman SL. From psychiatric symptom to diagnostic category: self-harm from the Victorians to DSM-5. *History of Psychiatry.* 2013;24(2):148-165. doi: 10.1177/0957154x13478082
10. Gould GM, Pyle WL. *Anomalies and curiosities of medicine : being an encyclopedic collection of rare and extraordinary cases, and of the most striking instances of abnormality in all branches of medicine and surgery.* W.B. Saunders; 1901. <https://doi.org/10.5962/bhl.title.132830>
11. Hawton K., Saunders K.E., O'Connor R.C. Self-harm and suicide in adolescents. *Lancet.* 2012;379:2373–2382. doi: 10.1016/S0140-6736(12)60322-5.
12. Heffernan E.B., Andersen K.C., Dev A., Kinner S. Prevalence of mental illness among Aboriginal and Torres Strait Islander people in Queensland prisons. *Med. J. Aust.* 2012;197:37–41. doi: 10.5694/mja11.11352.

13. Kaess M, Parzer P, Mattern M, Plener PL, Bifulco A, Resch F, et al. Adverse childhood experiences and their impact on frequency, severity, and the individual function of nonsuicidal self-injury in youth. *Psychiatry Res.* 2013;206(2-3):265-72. doi: 10.1016/j.psychres.2012.10.012.
14. Kahan J, Pattison EM. Proposal for a Distinctive Diagnosis: the Deliberate Self-Harm Syndrome (DSH). *Suicide and Life-Threatening Behavior.* 1984; 14(1):17-35. <https://doi.org/10.1111/j.1943-278x.1984.tb00334.x>
15. Kann L, McManus T, Harris WA, et al.: Youth Risk Behavior Surveillance - United States, 2017. *MMWR Surveill Summ.* 2018;67(8):1-114. 10.15585/mmwr.ss6708a1
16. Kapur N., Steeg S., Webb R., Haigh M., Bergen H., Hawton K., Ness J., Waters K., Cooper J. Does clinical management improve outcomes following self-harm? Results from the multicentre study of self-harm in England. *PLoS ONE.* 2013;8:e70434. doi: 10.1371/journal.pone.0070434.
17. Klonsky ED: The functions of deliberate self-injury: a review of the evidence. *Clin Psychol Rev.* 2007;27(2):226-39. 10.1016/j.cpr.2006.08.002
18. Lawrence D., Johnson S., Hafekost J., Boterhoven de Haan K., Sawyer M., Ainley J., Zubrick S.R. The Mental Health of Children and Adolescents: Report on the Second Australian Child and Adolescent Survey of Mental Health and Wellbeing. Department of Health; Canberra, ACT, Australia: 2015.
19. Leonard W., Pitts M., Mitchell A., Lyons A., Smith A., Patel S., Murray C., Barrett A. Private Lives 2: The Second National Survey of the Health and Wellbeing of Gay, Lesbian, Bisexual and Transgender (LGBT) Australians. The Australian Research Centre in Sex, Health & Society, La Trobe University; Melbourne, VIC, Australia: 2012.
20. Meerwijk EL, Parekh A, Oquendo MA, et al.: Direct versus indirect psychosocial and behavioural interventions to prevent suicide and suicide attempts: a systematic review and meta-analysis. *Lancet Psychiatry.* 2016;3(6):544-54. 10.1016/S2215-0366(16)00064-X
21. Monto MA, McRee N, Deryck FS: Nonsuicidal Self-Injury Among a Representative Sample of US Adolescents, 2015. *Am J Public Health.* 2018;108(8):1042-8. 10.2105/AJPH.2018.304470
22. Moran P., Coffey C., Romaniuk H., Olsson C., Borschmann R., Carlin J.B., Patton G.C. The natural history of self-harm from adolescence to young adulthood: A population-based cohort study. *Lancet.* 2012;379:236-243. doi: 10.1016/S0140-6736(11)61141-0.
23. Muehlenkamp JJ, Claes L, Havertape L, Plener PL. International prevalence of adolescent non-suicidal self-injury and deliberate self-harm. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health.* 2012;6:10. doi: 10.1186/1753-2000-6-10.
24. Nock MK, Green JG, Hwang I, et al.: Prevalence, correlates, and treatment of lifetime suicidal behavior among adolescents: results from the National Comorbidity Survey Replication Adolescent Supplement. *JAMA Psychiatry.* 2013;70(3):300-10. 10.1001/2013.jamapsychiatry.55
25. Nock MK, Joiner TE, Jr, Gordon KH, et al.: Non-suicidal self-injury among adolescents: diagnostic correlates and relation to suicide attempts. *Psychiatry Res.* 2006;144(1):65-72. 10.1016/j.psychres.2006.05.010
26. NockMK: Self-Injury. *AnnuRevClinPsychol.* 2010;6:339-63. 10.1146/annurev.clinpsy.121208.131258
27. Ougrin D, Tranah T, Leigh E, et al.: Practitioner review: Self-harm in adolescents. *J Child Psychol Psychiatry.* 2012;53(4):337-50. 10.1111/j.1469-7610.2012.02525.x
28. Plener P, Schumacher T, Munz L, Groschwitz R. The longitudinal course of non-suicidal self-injury and deliberate self-harm: a systematic review of the literature. *Borderline Personal Disord Emot Dysregul.* 2015;2(1):2. doi: 10.1186/s40479-014-0024-3.
29. Ross S, Heath N. A study of the frequency of self-mutilation in a community sample of adolescents. *J Youth Adolesc.* 2002;31:67-77. doi: 10.1023/A:1014089117419.
30. Rowe S.L., French R.S., Henderson C., Ougrin D., Slade M., Moran P. Help-seeking

- behaviour and adolescent self-harm: A systematic review. *Aust. N. Z. J. Psychiatry.* 2014;48:1083–1095. doi: 10.1177/0004867414555718.
31. Ruch DA, Sheftall AH, Schlagbaum P, et al.: Trends in Suicide Among Youth Aged 10 to 19 Years in the United States, 1975 to 2016. *JAMA Netw Open.* 2019;2(5):e193886. 10.1001/jamanetworkopen.2019.3886
 32. Stroch D. Self-Castration. *JAMA: The Journal of the American Medical Association.* 1901;XXXVI(4):270. doi:10.1001/jama.1901.02470040048018
 33. Strauss P., Cook A., Winter S., Watson V., Wright Toussaint D., Lin A. *Trans Pathways: The Mental Health Experiences and Care Pathways of Trans Young People. Summary of Results.* Telethon Kids Institute; Perth, WA, Australia: 2017.
 34. Swannell SV, Martin GE, Page A, Hasking P, St John NJ. Prevalence of nonsuicidal self-injury in nonclinical samples: systematic review, meta-analysis and meta-regression. *Suicide Life Threat Behav.* 2014;44(3):273–303. doi: 10.1111/sltb.12070.
 35. Wilkinson P, Kelvin R, Roberts C, et al.: Clinical and psychosocial predictors of suicide attempts and nonsuicidal self-injury in the Adolescent Depression Antidepressants and Psychotherapy Trial (ADAPT). *Am J Psychiatry.* 2011;168(5):495–501. 10.1176/appi.ajp.2010.10050718
 36. Zetterqvist M. The DSM-5 diagnosis of nonsuicidal self-injury disorder: a review of the empirical literature. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health.* 2015;9:31. doi: 10.1186/s13034-015-0062-7.

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

УДК 159.9.072.43

DOI 10.58551/24136522_2023_10_8_35

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЕРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ТЕХНОСФЕРНАЯ И ПОЖАРНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ»

Бочкарева Людмила Петровна

Доцент, кандидат психологических наук, доцент

*ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий
и управления им. К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)»,
г. Пенза, Россия,*

E-mail: mila58reg@yandex.ru

SPIN-код 4842-2845

Виноградов Олег Станиславович

Доцент, кандидат технических наук, доцент

*ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий
и управления им. К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)»,
г. Пенза, Россия,*

E-mail: Fox-bbs@mail.ru

SPIN-код 7817-1214

Виноградова Наталья Александровна

Доцент, кандидат технических наук, доцент

*ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий
и управления им. К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)»,
г. Пенза, Россия,*

E-mail: Woinova53@mail.ru

SPIN-код 5470-0308

Корнилова Анастасия Викторовна

*Магистрант ФГБОУ ВО «Московский государственный университет
технологий и управления им. К.Г. Разумовского
(Первый казачий университет)», г. Пенза, Россия*

Добровольческая деятельность является одним из важнейших факторов социализации молодежи, она способствует формированию лидерских качеств, усвоению гуманистических ценностей милосердия, справедливости, отзывчивости, доброты, духовному становлению личности. Участие студенческой молодежи в добровольческой деятельности приводит к позитивным изменениям личности – развитию коммуникативных умений, повышению эмпатии, творческого потенциала,

стимулированию социальной и гражданской активности. В статье рассматриваются результаты эмпирического изучения ряда психологического профиля студентов, участвующих в волонтерской деятельности. В исследовании была выявлена специфика социально-психологических установок, терминальных и инструментальных ценностей, типов межличностных отношений среди студентов-волонтеров. Было установлено, что волонтеры, в отличие от студентов, не участвующих в волонтерской деятельности, располагают более выраженными альтруистическими установками; меньшей склонностью к проявлениям эгоизма, ориентацией на такие личностные ценности, как саморазвитие, свобода, активная жизненная позиция, высоконравственные принципы социального поведения; готовностью к гуманистическому формату межличностного общения.

Ключевые слова: студенты; волонтеры; волонтерская деятельность; социально-психологические характеристики; социально-психологические установки; терминальные ценности; инструментальные ценности; тип межличностных отношений.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF STUDENT VOLUNTEERS IN THE DIRECTION “TECHNOSPHERE AND FIRE SAFETY”

Bochkareva Lyudmila Petrovna

Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
K.G. Razumovsky Moscow State University of technologies and management
(the First Cossack University), Penza, Russia,

E-mail: mila58reg@yandex.ru

Vinogradov Oleg Stanislavovich

Associate Professor, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
K.G. Razumovsky Moscow State University of technologies and management
(the First Cossack University), Penza, Russia,

E-mail: Fox-bbs@mail.ru

Vinogradova Natalya Alexandrovna

Associate Professor, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
«K.G. Razumovsky Moscow State University of technologies and management
(the First Cossack University)», Penza, Russia,

E-mail: Woinova53@mail.ru

Kornilova Anastasia Viktorovna

Master's student, K.G. Razumovsky Moscow State University of technologies and
management (the First Cossack University), Penza, Russia

Volunteer activity is one of the most important factors in the socialization of young people; it contributes to the formation of leadership qualities, the assimilation of humanistic values of mercy, justice, responsiveness, kindness, and the spiritual development of the individual. The participation of student youth in volunteer activities leads to positive personality changes: the development of communication skills, increased empathy, creative potential, increased social and civic activity. The article discusses the results of an empirical study of a number of socio-psychological characteristics of students participating in volunteer activities. The study revealed the specifics of social and psychological attitudes, terminal and

instrumental values, types of interpersonal relationships among student volunteers. It was found that student volunteers, in contrast to students who do not participate in volunteer activities, are characterized by a high degree of altruistic attitudes, a lesser degree of egoistic orientations, a high importance of the values of self-development, freedom, active life, values of moral behavior, and pronounced tendencies of humanistically oriented interpersonal communication.

Key words: *students; volunteers; volunteer activities; socio-psychological characteristics; social psychological attitudes; terminal values; instrumental values; type of interpersonal relationships.*

Волонтерская деятельность в современном обществе становится всё более распространенной формой социальной активности, позволяющей личности проявлять свою гражданскую позицию. В нашей стране волонтерство является одним из важных направлений деятельности различных молодежных объединений, в том числе в студенческой среде. С психологической точки зрения студенческий возраст – это период обретения личностной, социальной и интеллектуальной зрелости; возраст достижения наивысших, «пиковых» результатов, которые базируются на всех предшествующих этапах биологического, социального и психологического развития индивида.

В ряде исследований отмечается, что волонтерская деятельность выступает одним из ключевых факторов социализации молодежи, способствует формированию лидерских качеств, развитию личностного потенциала у молодых людей, духовному становлению личности в целом [1; 2]. Так, по мнению Е.С. Азаровой, участие студенческой молодежи в добровольческой деятельности приводит к позитивным изменениям: развитию коммуникативных умений, повышению эмпатии, творческого потенциала, стимулированию социальной активности.

Наиболее развитой формой студенческого волонтерства является волонтерство, осуществляющееся в условиях профессиональной подготовки [3–5]. Такой вид добровольческой деятельности наиболее распространен среди будущих специалистов социально ориентированных профессий: педагогов, работников служб социального обеспечения, психологов, медиков, спасателей МЧС и т. д. Профессиональная деятельность этих специалистов предполагает оказание той или иной помощи человеку, группам людей и выступает проявлением т.н. «помогающего поведения». При этом помощь, оказываемая специалистом, должна быть мотивированной, осознанной и целесообразной, что является возможным лишь в том случае, когда специалист проявляет заинтересованность в содействии человеку, являющемуся объектом помощи, бескорыстно (такой поведенческий паттерн называется альтруистическим). Поэтому лица, выбирающие помогающие профессии, изначально ориентированы на социально полезную активность, чаще всего они имеют в качестве поведенческого императива гуманистическую систему ценностей и располагают соответствующими качествами (эмпатией, доброжелательностью, коммуникабельностью). С другой стороны, занимаясь добровольческой деятельностью, студенты-волонтеры уже на этапе обучения получают возможность проявить себя в будущей профессии на практике, проверить правильность своего выбора «дела всей жизни», оценить собственную профессиональную пригодность. Как отмечает Г. Г. Бородаева (а также ряд других авторов [6–8]), именно благодаря участию в добровольческой деятельности по приобретаемой профессии будущий специалист может приобрести необходимые навыки, получить возможность приобщения к профессиональной среде, научиться самопрезентации в избранной сфере деятельности, что в целом, безусловно, способствует его профессиональной идентификации и становлению как будущего квалифицированного специалиста.

Именно социально-психологические характеристики личности определяют в большей степени психологическую предрасположенность будущего волонтера к благотворительной деятельности [9; 10]. В этой связи представляется актуальным исследовать социально-психологические характеристики студенческой молодежи, участвующей в волонтерской деятельности. Таким образом, целью исследования является изучение социально-психологических характеристик студентов, участвующих в волонтерской деятельности.

Мы полагаем, что знание социально-психологических особенностей волонтеров может способствовать выявлению молодых людей, наиболее предрасположенных к волонтерству.

Материал и методы исследования

Для изучения аксиологических установок участников исследования использовался тест-опросник, предназначенный для анализа социально-психологических ориентиров личности в потребностно-мотивационной сфере (автор – О. Ф. Потемкина). Тест выявляет следующие группы социально-психологических установок: «альтруизм – эгоизм», «процесс – результат», «деньги – труд», «свобода – власть».

Изучение системы морально-нравственных принципов в группе респондентов проводилось с помощью методики М. Рокича (в модификации В. В. Калиты). Согласно представлениям М. Рокича, разработанная им методика позволяет выявить ведущие терминальные ценности, т. е. основные жизненные цели человека и инструментальные ценности.

Для изучения преобладающего типа отношений, которого придерживаются участники эксперимента, был использован тест-опросник «Диагностика межличностных отношений (ДМО)» Т. Лири, Г. Лефоржа и Р. Сазека. В тесте определяется восемь типов отношения к людям: авторитарный, эгоистичный, агрессивный, подозрительный, подчиняемый, зависимый, дружелюбный, альтруистический.

Математико-статистическая обработка проводилась с использованием метода оценки значимости различий средних величин – t-критерий Стьюдента для независимых выборок.

В экспериментальную группу исследования вошли студенты-волонтеры Всероссийского пожарно-спасательного отряда «Спасатель», в количестве 28 человек. Студенты обучаются по направлению «Техносферная и пожарная безопасность» в Пензенском казачьем институте технологий и управления (филиал) ФГБОУ ВО МГУТУ имени К. Г. Разумовского (ПКУ). В контрольную группу вошли в таком же количестве студенты, не участвующие в волонтерской деятельности.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты изучения социально-психологических установок приведены в таблице 1.

Таблица 1

Средние показатели социально-психологических установок студентов, участвующих и не участвующих в волонтерской деятельности

Шкалы	Студенты, участвующие в волонтерской деятельности	Студенты, не участвующие в волонтерской деятельности	$t_{эмп}$
Ориентация на процесс	6,78	6,06	0,231
Ориентации на результат	6,56	5,04	0,672

Ориентация на альтруизм	6,28	3,11	2,871**
Ориентации на свободу	6,17	5,66	0,557
Ориентация на труд	4,28	3,11	0,732
Ориентация на эгоизм	2,83	5,86	2,343*
Ориентация на власть	2,33	4,11	1,97
Ориентация на деньги	2,94	3,87	0,982
* различия статистически значимы при $t_{кр} = 2,02$ при $p \leq 0,05$			
** различия статистически значимы при $t_{кр} = 2,68$ при $p \leq 0,01$			
** различия статистически значимы при $t_{кр} = 2,68$ при $p \leq 0,01$			

Данные таблицы показывают, что наиболее выраженными социально-психологическими установками у волонтеров являются «процесс», «результат», «альтруизм» и «свобода». Это свидетельствует о том, что волонтерами движет интерес к самой деятельности, к процессу ее выполнения; при этом для них важен и сам ее результат – они стремятся своей деятельностью приносить пользу обществу, оказывать помощь вопреки личной выгоде, ориентируются в своем поведении на свободу выбора и самовыражение. В то же время волонтеры демонстрируют малую ориентированность на собственные блага (установка «эгоизм»), низкую значимость факторов материального благополучия и положения в коллективе (установки «деньги» и «власть»). Эти результаты согласуются с рядом исследований (Е. С. Азарова, У. П. Косова, М. С. Яницкий и др.), показавших, что добровольческая деятельность волонтеров не связана с получением материальной выгоды и что эта деятельность важна для них сама по себе, представляя «осмысленную деятельностьную активность».

Результаты изучения социально-психологических установок студентов, не участвующих в волонтерской деятельности, показывают, что для них наиболее ценным является сам процесс выполнения деятельности (установка «процесс»); они также ориентируются на возможность самостоятельного принятия решений и способа действий (установка «свобода»), отдают приоритет личным интересам и потребностям (установка «эгоизм»), умеренно ориентированы на достижение определенного социального статуса (установка «власть») и материального благополучия (установка «деньги»), имеют невысокую склонность к трудовой и общественно полезной деятельности (установка «альтруизм»).

Сравнительный анализ с использованием методов математической статистики выявил достоверные различия между молодыми людьми сравниваемых групп по установкам «альтруизм» ($t_{эмп} = 2,871$ при $p \leq 0,01$) и «эгоизм» ($t_{эмп} = 2,343$ при $p \leq 0,05$). Более высокая выраженность альтруистических установок у волонтеров показывает, что волонтеры более склонны проявлять в поведении внимание, сочувствие к другим людям, заботу и поддержку по сравнению со студентами, не участвующими в волонтерской деятельности. Это можно, по-видимому, объяснить тем, что, с одной стороны, к участию в добровольческом движении личность может побуждать альтруистическая потребность, а с другой стороны, проявляя заботу и оказывая помощь другим, индивид испытывает положительные эмоциональные переживания, что повышает уровень его готовности к альтруистическому поведению. Так или иначе волонтерство способствует развитию альтруистических установок личности у молодых людей. В свою очередь, студенты не участвующие в волонтерстве, статистически значимо превосходят респондентов-волонтеров в выраженности как раз эгоистических установок, что характеризует их как более индивидуалистически ориентированных, сосредоточенных на личных мотивах и потребностях, мало

учитывающих нужды и интересы других людей. Результаты изучения комплекса «ценности – цели» обеих групп респондентов приведены в таблице 2.

Таблица 2

Средняя по группе иерархия терминальных ценностей у студентов, участвующих и не участвующих в волонтерской деятельности (в баллах)

Ценности – цели	Студенты, участвующие в волонтерской деятельности	Студенты, не участвующие в волонтерской деятельности	$t_{эмп}$
Любовь	3,28	4,28	0,864
Здоровье	4,72	3,06	1,064
Наличие хороших и верных друзей	5,89	5,67	0,008
Счастливая семейная жизнь	6,17	6,06	0,112
Материально обеспеченная жизнь	7,61	6,00	1,025
Развитие	7,67	9,67	2,346*
Уверенность в себе	7,89	10,39	2,215*
Интересная работа	8,67	7,94	0,646
Активная деятельная жизнь	8,78	9,06	0,265
Продуктивная жизнь	10,06	9,94	0,132
Свобода	10,44	11,39	0,042
Жизненная мудрость	10,78	9,33	0,214
Общественное признание	11,61	12,11	0,165
Познание	12,22	9,39	1,987
Счастье других	12,33	12,89	0,052
Гармония с природой	12,78	13,76	0,092
Развлечения	13,00	13,00	0
Красота природы и искусства	13,89	13,76	0,006

* различия статистически значимы,
 $t_{кр} = 2,02$ при $p \leq 0,05$, $t_{кр} = 2,7$ при $p \leq 0,01$, $t_{кр} = 3,6$ при $p \leq 0,001$

Согласно полученным данным, для волонтеров наиболее значимыми являются такие ценности, как: любовь, здоровье, наличие хороших и верных друзей, счастливая семейная жизнь, материальное благополучие, развитие, уверенность в себе. Поскольку терминальные ценности имеют смысложизненный характер, то можно отметить, что основные жизненные цели, молодых людей, участвующих в волонтерской деятельности, носят традиционный общечеловеческий характер и связаны с базовыми потребностями. Наименьшей значимостью для волонтеров обладают такие терминальные ценности, как развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение), красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве). Приоритетными терминальными ценностями молодых людей, не участвующих в волонтерской деятельности, являются общезначимые ценности – цели: здоровье, любовь, друзья, семья, материально обеспеченная жизнь. Малозначимыми ценностями для студентов этой группы стали экологические и

эстетические ценности («гармония с природой», «красота природы и искусства»), а также альтруистические ценности («счастье других»).

Проведенный статистический анализ выявил статистически достоверные различия по ценностям «развитие» ($t_{эмп} = 2,346$ при $p \leq 0,05$) и «уверенность в себе» ($t_{эмп} = 2,215$ при $p \leq 0,05$). Более высокая значимость этих ценностей для волонтеров свидетельствует о том, что они больше ценят развитие, стремятся развивать свою личность, повышать уверенность в себе в сравнении с молодыми людьми, не участвующими в волонтерстве. Этот результат подтверждается и другими исследованиями, отмечающими выраженное стремление волонтеров реализовать свой личностный потенциал и совершенствовать себя через общественно полезную деятельность.

В таблице 3 приведены результаты изучения инструментальных ценностей у молодых людей, участвовавших в эксперименте.

Таблица 3

Средняя по группе иерархия инструментальных ценностей студентов, участвующих и не участвующих в волонтерской деятельности (в баллах)

Инструментальные ценности	Студенты-волонтеры	Студенты, не являющиеся волонтерами	$t_{эмп}$
Честность	5,39	8,50	2,715*
Жизнерадостность	5,44	7,72	2,324*
Ответственность	7,39	7,78	0,013
Чуткость	7,44	11,28	3,218**
Образованность	7,56	6,72	0,514
Воспитанность	7,78	7,00	0,242
Терпимость	8,33	11,89	2,228*
Смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов	8,61	8,50	0,008
Широта взглядов	8,78	9,89	0,7
Аккуратность	9,06	8,83	0,219
Самоконтроль	9,94	9,06	0,017
Независимость	10,06	7,61	2,651*
Твердая воля	10,28	8,83	1,65
Исполнительность	10,56	10,11	0,033
Экологичность	11,9	8,83	1,458
Рационализм	12,11	10,94	2,125 *
Высокие запросы	13,67	14,33	0,565
Непримиримость к недостаткам в себе и других	14,06	14,50	0,012
* различия статистически значимы, $t_{кр} = 2,02$ при $p \leq 0,05$, $t_{кр} = 2,7$ при $p \leq 0,01$, $t_{кр} = 3,6$ при $p \leq 0,001$			

Анализ инструментальных ценностей показывает, что для волонтеров приоритетными являются такие ценности, как: «честность», «жизнерадостность», «ответственность», «чуткость». Эти данные свидетельствуют о том, что в достижении поставленных целей студенты-волонтеры ориентируются прежде всего на нравственные качества. Наименьшей значимостью для волонтеров обладают такие ценности, как «высокие запросы» и «непримиримость к недостаткам в себе и других». Соответственно, в реализации поставленных жизненных целей волонтеры опираются на нравственные качества и личностные черты, связанные с позитивным

межличностным общением. Такая ценностная направленность отражает активную жизненную позицию волонтеров, положительное отношение к людям, высоконравственные принципы их социального бытия.

В достижении поставленных целей молодые люди, не участвующие в волонтерской деятельности, ориентируются на социально одобряемые образцы поведения (качества «воспитанность», «образованность», «широта взглядов»), независимость в действиях и поступках; они мало привержены качествам, связанным с принятием ценностей других («чуткость», «терпимость»).

Рассмотрим результаты изучения типов межличностных отношений студентов, приведенные в таблице 4.

Таблица 4

**Типы межличностных отношений студентов,
участвующих и не участвующих в волонтерской деятельности**

№	Типы межличностных отношений	Студенты, участвующие в волонтерской деятельности	Студенты, не участвующие в волонтерской деятельности	$t_{эмп}$
1	Авторитарный	6,8	9,7	2,158*
2	Дружелюбный	9,3	8,3	0,762
3	Альтруистический	8,6	7,8	0,238
4	Подозрительный	6,3	7,5	0,431
5	Агрессивный	6,6	6,7	0,043
6	Эгоистичный	7,6	9,4	2,438*
7	Подчиняемый	8,45	5,79	2,271*
8	Зависимый	7,5	6,85	1,89

* различия статистически значимы
 $t_{кр} = 2,02$ при $p \leq 0,05$, $t_{кр} = 2,7$ при $p \leq 0,01$, $t_{кр} = 3,6$ при $p \leq 0,001$

Полученные данные свидетельствуют о том, что у студентов-волонтеров преобладают «дружелюбный» и «альтруистический» типы межличностных отношений. Это означает, что в общении они проявляют доброжелательность, открытость, отзывчивость, поддержку, склонность к сотрудничеству, а в конфликтах чаще склонны к компромиссу. У студентов, не участвующих в волонтерской деятельности, в межличностном общении доминируют авторитарно-индивидуалистические тенденции («авторитарный» и «эгоистичный» типы отношений), стремление к доброжелательности, сотрудничеству и кооперации с другими людьми («дружелюбный» тип отношений).

Статистически достоверные различия обнаружены по «эгоистичному» ($t_{эмп} = 2,438$ при $p \leq 0,05$), «подчиняемому» ($t_{эмп} = 2,271$ при $p \leq 0,05$) и «авторитарному» ($t_{эмп} = 2,158$ при $p \leq 0,05$) типам межличностных отношений.

Полученные различия свидетельствуют о том, что в межличностном общении студенты-волонтеры по сравнению со студентами контрольной группы чаще проявляют уступчивость и стремление к компромиссам и реже индивидуалистически-авторитарные тенденции.

Проведенное исследование показало, что для студентов, участвующих в волонтерской деятельности, характерны: наличие альтруистических установок и установок, связанных с увлеченностью процессом выполняемой деятельности; ориентация на социально значимые ценности и определенные нравственно-гуманистические идеалы (чуткость, терпимость, честность и т.д.); черты партнерского типа отношений к людям (интерес к партнеру, дружелюбие, открытость, доверие, склонность к сотрудничеству и т.д.).

Специфика социально-психологических характеристик студентов-волонтеров по сравнению со студентами, не участвующими в волонтерской деятельности,

проявляется в более высокой выраженности альтруистических установок; меньшей выраженности эгоистических ориентаций; приоритете ценностей саморазвития, свободы, активной жизни, ориентации на высоконравственное поведение; тенденции выстраивать межличностное общение в гуманистическом ключе.

Выявленные в рамках проведенного исследования социально-психологические характеристики в среде молодежи могут рассматриваться в качестве важнейшего компонента психологической готовности к волонтерской деятельности. С учетом итогов исследования считаем возможным проводить целенаправленную работу по психологическому отбору молодых людей, изначально (по природе своей личности) ориентированных на участие в волонтерской деятельности. Для более широкого вовлечения студентов в добровольческую профессионально ориентированную деятельность можно рекомендовать проведение специальных тренингов, направленных на повышение значимости социально-нравственных установок и альтруистических ценностей в студенческой аудитории; развитие навыков партнерского, гуманистически ориентированного общения; формирование активной гражданской позиции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зайцева, А. А. Академическая мобильность студентов: ценности, установки и социальные практики на Юге России // Научный результат. – Социология и управление. – 2022. – Т. 8. – № 3. – С. 137–154.
2. Азарова, Е. С. Психологические детерминанты и эффекты добровольческой деятельности / Е. С. Азарова, М. С. Яницкий // Вестник. Томского гос. ун-та. – 2008. – № 306. – С. 120–125.
3. Баженова, М. И. Развитие добровольчества среди студентов как ресурс развития современного общества / М. И. Баженова, О. В. Драницына // Социальная безопасность и защита человека в условиях новой общественной реальности. – Пермь, 2010. – С. 405–408.
4. Абрамова, И. Е. Добровольческая деятельность как средство формирования профессиональных компетенций обучающихся медицинского профиля подготовки (на примере студентов РостГМУ) / И. Е. Абрамова, С. Н. Власов // Гуманизация образования. – 2022. – № 1. – С. 157–167.
5. Бочкарева, Л. П. Подготовка кадровых военных с учетом психологических особенностей профессии / Л. П. Бочкарева, О. С. Виноградов, Н. А. Виноградова, А. В. Морозова, Э. Ю. Гуляева // Развитие рынка труда на современном этапе социально-экономических преобразований: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза, 2020. – С. 25–28.
6. Бородаева, Г. Г. Волонтерская деятельность как фактор формирования личности студента / Г. Г. Бородаева, И. А. Руднева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14037>.
7. Белов, В. В. Роль спортивного волонтерства в формировании профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов по физической культуре и спорту / В. В. Белов, В. В. Фролов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – №7 (185). – С. 39–45.
8. Воронова, Р. Б. Женское лицо современного молодежного волонтерского движения // Научное мнение. – 2022. – № 3. – С. 96–103.
9. Касьянов, В. В. Волонтерская деятельность как ресурс повышения социального здоровья российской молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2020. – № 2. – С. 61–66.
10. Балашова, А. С. Уровень вовлеченности молодежи в волонтерскую деятельность // Скиф. – 2021. – № 5(57). – С. 481–484.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

DOI 10.58551/24136522_2023_10_8_44

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ВУЗЕ

Иванова Наталья Георгиевна

Канд. психол. н., доцент кафедры специальной психологии
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия

E-mail: natalya-i15@mail.ru

Проблема подготовки высококвалифицированных специалистов была актуальна во все времена. Особенно остро требования в подготовке специалистов были обозначены в последнее десятилетие, с учетом запроса современного общества. Именно модернизация образования позволила формировать компетентного специалиста, отвечающего современным стандартам времени. Эти требования касаются как личностного развития, так и профессионального. В связи с этим, проблема личностного и профессионального неразрывно связаны между собой. В статье представлен теоретический анализ трудов отечественных и зарубежных ученых, занимающихся вопросами личностно-профессионального становления студентов вуза. В процессе анализа литературы выявлена необходимость разработки системы психологического сопровождения личностно-профессионального становления студентов вуза с целью предотвращения негативных профессиональных и личностных изменений личности в профессии. Обозначены направления психологического сопровождения личностно-профессионального становления студентов в вузе.

Ключевые слова: личностно-профессиональное становление, психологическое сопровождение, профессиональное развитие, самоопределение, профессия, профессиональные компетенции, профессиональные намерения, личностные качества, профессионализация, профессиональное самосознание, профессиональное образование.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGY STUDENTS AT THE UNIVERSITY

Ivanova Natalia Georgievna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Special Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia

E-mail: natalya-i15@mail.ru

The problem of training highly qualified specialists was relevant at all times. The requirements for the training of specialists were especially acute in the last decade, taking into

account the request of modern society. It was the modernization of education that made it possible to form a competent specialist who meets modern standards of time. These requirements relate to both personal development and professional development. In this regard, the problem of personal and professional is inextricably linked. The article presents a theoretical analysis of the works of domestic and foreign scientists involved in the personal and professional formation of university students. In the process of analyzing the literature, the need was revealed to develop a system of psychological support for the personal and professional formation of university students in order to prevent negative professional and personal changes in personality in the profession. Directions of psychological support of personal prof are indicated

Keywords: *personal and professional formation, psychological support, professional development, self-determination, profession, professional competencies, professional intentions, personal qualities, professionalization, professional self-awareness, professional education.*

Современный рынок труда требует, чтобы специалист был мобилен, компетентен, мог решать любые профессиональные и жизненные задачи, возникающие перед ним. Для этого молодому специалисту одних только знаний недостаточно. Важны практические навыки и умения, опыт, необходимый для успешного овладения профессией. Все это стало возможно благодаря доминирующей в области образования политики.

Модернизация высшего образования актуализировала новые требования к подготовке кадров: будущий специалист должен обладать профессиональными компетенциями, определенным набором личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Профессиональные компетенции, также, как и личностные качества требуют развития, что становится возможным в процессе обучения студента в вузе.

По мнению Е.А. Климова, Ю.П. Поваренкова и др., важным этапом профориентации выступает процесс получения образования, т.к. за время обучения в вузе у студента приобретаются необходимые ему для успешной будущей профессиональной деятельности профессиональные знания и умения, составляющие теоретическую базу. Кроме этого, приобретает практические навыки и опыт ведения профессиональной деятельности. Так, поступая в учебное заведение оптант изначально имеет представление о своей будущей профессиональной деятельности. Однако, в ходе обучения происходит уточнение профессиональных предпочтений и намерений студента [1].

Период обучения студента в вузе – достаточно сложный и длительный этап жизни молодого человека, затрагивающий, в большинстве случаев, период поздней юности и включающий в себя личностное и профессиональное развитие. Это период развития самосознания и самооценки, которые на протяжении всего обучения студента претерпевают изменения, что связано с условиями жизнедеятельности, окружения молодого специалиста [1].

В результате анализа литературы мы установили, что в психологии в понятиях «становление» и «развитие» нет четкого разграничения в понимании понятий. Как правило, происходит подмена одного понятия другим.

Маркова А.К. в своих трудах рассматривала становление человека как профессионала и неразрывно это понятие рассматривала во взаимосвязи с развитием его как личности [2].

Митина Л.М. профессиональное развитие рассматривала как рост, становление. При этом, по мнению автора, профессиональное развитие выражено в терминах саморазвития и отличает его понимание от профессионального роста и

профессионального становления. Профессиональное становление личности автор рассматривает как стадию профессионализации [3].

Симоненко В.Д., профессиональное становление связывала с процессом развития личности, которое происходит под влиянием профессиональной деятельности, а также, собственной активности личности. Благодаря образовательному процессу происходит самореализация этой личности в профессиональной деятельности [4].

По мнению Т.В. Кудрявцева, профессиональное становление представляет собой длительный процесс развития личности. Период профессионального становления, по мнению автора, приходится на период от появления профессиональных намерений и заканчивается полной реализацией человека в профессиональной деятельности. Так профессиональное самоопределение становится центральным звеном профессионального становления личности [5].

Как утверждали Борисова Е.М., Поварёнков Ю.П. и др., профессиональное становление невозможно отделить от личностного развития, т.к. профессиональная деятельность накладывает отпечаток на личность человека, влияет на образ жизни и определяет его профессиональный путь. В связи с чем, проблема личностно-профессионального становления студентов в вузе в существующей в настоящее время системе подготовки высококвалифицированных кадров становится актуальной [6].

Анализ психологической и акмеологической литературы показал, что процесс личностно-профессионального становления студента в вузе исследовали ряд авторов, среди которых были Л. М. Митина, Э. Ф. Зеер, Т.В. Кудрявцев и др.

Для нашего исследования интересна точка зрения А.Б. Каганова, который считал, что процесс профессионального становления в период обучения студента в вузе представляет собой последовательное прохождение обучающимся сменяющих друг друга курсов в период обучения. При этом также отмечал, что закончив вуз, с получением диплома, профессиональное становление на этом не заканчивается, а совершенствуется и находит развитие в избранном виде профессиональной деятельности [7].

Однако, сложившаяся практика показывает, что в настоящее время выпускники вузов, закончившие образовательное учреждение и получившие диплом, сталкиваются с проблемами, которые препятствуют им в овладении профессией. Среди таких проблем наиболее часто встречаются следующие проблемы: достаточно большой объем теоретической базы и недостаточное владение, по мнению студентов, практической. В связи с чем у студентов отмечается неуверенность в будущем, снижение значимости выбранной профессии, тревога по поводу дальнейшего трудоустройства.

Перед российским обществом стоит запрос в поиске оптимальных путей подготовки конкурентоспособных кадров, отвечающих требованиям современного общества. Возникает потребность в оптимизации образовательного процесса таким образом, чтобы он позволил студенту овладеть профессиональными и социальными компетенциями, которые помогли бы ему выгодно позиционировать себя на рынке труда в дальнейшем [8].

Для того, чтобы этот процесс проходил наиболее продуктивно, необходимо организовать систему психологического сопровождения личностно-профессионального становления студентов в вузе, с целью предотвращения субъективных психологических проблем, возникающих за период освоения студентами будущей профессии и определить основные направления работы на всех ступенях профессионализации, затрагивающих период обучения студентов в вузе.

В условиях современной системы образования, студент в вузе находится в ситуации выбора и имеет возможность самостоятельно принимать решения и прогнозировать свои действия. В связи с чем, одной из центральных задач высшего образования становится задача, включающая в себя умение целенаправленно организовать работу со студентами, направленную на процесс личностно-

профессионального становления студента в вузе. В связи с чем, возрастает роль психологического сопровождения данного процесса в вузе [9].

Анализ литературы и сложившейся практики показали, что психологическое сопровождение включает в себя вопросы профессионального развития личности. Основная задача психологического сопровождения заключается в оказании помощи человеку на различных этапах его профессионализации (в ситуации выбора профессии, в период обучения по избранной профессии и др.).

Жданова С.П. отмечала, что психологическое сопровождение представляет собой специально организованную систему работы психологической службы, направленную на личностно-профессиональное развитие студента в период обучения его в вузе. Так, благодаря системе психологического сопровождения личностно-профессионального становления студента в вузе, происходит раскрытие его потенциальных возможностей, индивидуальности, а также коррекция возникающих трудностей в личностном развитии и саморазвитии, в случае необходимости [2].

Данные процессы требуют своевременной психологической помощи в виде сопровождения процесса личностно-профессионального становления студентов в вузе, благодаря чему можно успешно решать проблемы становления личности студента в избранной профессии.

Как указывал Б.Г. Ананьев, период обучения студентов в вузе – это сензитивный период профессиональной подготовки и овладением профессией. Именно в студенческие годы интенсивно развивается самосознание, в том числе, и, профессиональное, мировоззрение, ценностные ориентации молодого человека. Благодаря образовательному процессу и самого образовательного пространства вуза развиваются личностные качества, необходимые для успешной профессионализации [10]. Однако, стоит также отметить, что студенчество – это еще и стрессогенная пора для молодого человека, поскольку данный временной отрезок жизни будущего специалиста связан с большими физическими, интеллектуальными, эмоциональными и др. перегрузками, отрицательно сказывающихся на личностно-профессиональном становлении обучающегося.

На необходимость психологического обеспечения системы высшего образования указывали Кручинина В.А., Бодалев и др. Авторы считали, что система психологического сопровождения призвана решать сложные личностно-профессиональные трудности студентов в вузе, которые имеют специфику на разных этапах обучения студента [1], [5].

Как указывает Е.А. Климов, у большинства сегодняшних оптантов не сформированы профессиональные интересы и предпочтения. Зачастую, они не владеют информацией о специфике избранной профессии, что впоследствии будет выступать одним из центральных причин появления кризиса профессионального самоопределения молодого человека во время обучения в вузе.

Однако, с каждым годом нахождения студента в системе высшего образования, развиваются профессионально важные качества студента, уточняется представление его о будущей профессии. Успешность личностно-профессионального становления будущего специалиста зависит от готовности его включаться в профессиональную деятельность и возможности быстро адаптироваться к ней.

Большую роль при этом играет желание овладеть получаемой профессией, а также стремление к личностному и профессиональному успеху.

Рассматривая процесс психологического сопровождения личностно-профессионального становления будущего специалиста в вузе, стоит отметить, что технология психологического сопровождения на каждом курсе обучения студента в вузе будет различной.

Так, для студентов первых курсов, только поступивших в вуз, процесс адаптации становится одной из центральных трудностей личностно-профессионального становления. Здесь первокурсник должен адаптироваться к новым формам обучения, которые существенно отличаются от традиционной

общеобразовательной школы. В соответствие с этим, на студента накладываются новые требования к овладению знаниями и профессией в целом. Проблема социальных контактов и нового круга общения, также немаловажна. В связи с чем, для первокурсников главными сложностями в процессе адаптации становятся вопросы установления межличностных взаимоотношений в группе, приспособление к новым требованиям и условиям образовательной среды высшей школы.

Кроме этого, мотивы поступления в конкретный вуз у каждого студента различны, что объясняется множеством факторов, влияющих на выбор профессии, и, к сожалению, не всегда, выбор учебного заведения в данном случае лично значим для оптанта. В связи с чем, большая часть первокурсников имеют повышенный уровень тревожности, быструю утомляемость, сниженную работоспособность и др.

На данном этапе изучение личностного потенциала и смысло-жизненных ориентаций первокурсников становится главной задачей адаптационного периода.

Для студентов первых курсов, традиционно, учебный план включает в себя изучение учебной дисциплины «Введение в профессию», позволяющей решать не только воспитательно-образовательные задачи, но и дать представление о получаемой профессии, что не всегда, к сожалению, соответствует представлениям студента о желаемом образе профессии. На данном этапе важно сформировать у первокурсника общие учебные умения, которые ему будут необходимы для организации непрерывной самообразовательной деятельности.

Таким образом, адаптационный этап для первокурсников выполняет функцию создания условий для реализации задач, облегчающих адаптационные процессы студента.

У студентов вторых и третьих курсов (этап интенсификации) возникают проблемы, связанные со снижением успеваемости, учебной мотивации, самоконтроля личности, что, зачастую связано с тем, что к этому моменту студенты, как правило, заканчивают общетеоретическую подготовку. В учебном плане происходит увеличение профилирующих дисциплин, которые наполняются содержанием различных профессиональных терминов, новых учебных задач, которые не всегда понятны обучающимся. Возрастают требования к уровню овладения профилирующими дисциплинами.

В связи с появлением в учебных планах практики происходит «практическое освоение» студентами профессии. Все эти факты приводят к тому, что у студентов психологов, как правило, к третьему курсу уточняется понимание будущей профессии. Появляются представления о недостижимости получаемой профессии, вследствие чего изменяется самооценка, происходит переоценка собственных способностей, профессиональных ценностей.

Как правило, на смену мотива овладения профессией приходит мотив получения диплома, переоценка ценностных ориентаций, собственных способностей и желаний. Так происходит потеря интереса к избранной профессии, а порой, даже, разочарование.

Несомненно, данные факты влияют на самооценку обучающихся, влекут за собой появление ситуативной и личностной тревожности, которая с приближением сессии лишь усиливается.

Как правило, ко-второму, к-третьему курсу у студентов формируются потребность в общении со сверстниками, а также, статусные и культурные запросы.

Профессиональное самоопределение на данном возрастном этапе продолжается. В связи с чем, основной задачей этапа становится помощь студенту в дальнейшем профессиональном и личностном самоопределении, социальных контактах.

Таким образом, этап интенсификации представляет собой этап личностно-профессионального развития студента, центральными задачами которого становятся вопросы развития профессиональных и личностных качеств студента, которые достигаются за счет включения в учебный план курсов по выбору, мониторинга

качества профессиональной подготовки обучающихся (участие студентов в различных конкурсах профессионального мастерства «Я - профессионал», демонстрационный экзамен, интернет-экзамен на выявление профессиональных компетенций обучающихся и др.).

На четвертом курсе происходит развитие и углубление профессиональных знаний студентов, представляющих собой начало профессиональной социализации. Данный этап представляет собой этап идентификации, в связи с чем происходит сопоставление у студента желаемого и достигнутого образа в профессии за период обучения в вузе. Возникновение внутренних противоречий вследствие теоретической подготовки и отсутствием навыков практической деятельности приводит к осознанию своей некомпетентности в профессиональной деятельности, неуверенности в себе.

Данный период часто в психологической литературе рассматривается как кризисный период, поскольку возникшее противоречие может привести к полной потере мотивации в профессиональной деятельности, переоценке жизненных и профессиональных ценностей.

Разрешение данного кризиса становится возможным благодаря реализации индивидуальности студента. В этом случае дальнейшего развития требуют работа по развитию отношения студентов к своим личностным и профессиональным достижениям, осознанию своего личностного потенциала и себя как личности и профессионала. При условии успешного преодоления кризисов начинает складываться профессиональная мотивация будущего специалиста.

Таким образом, для выпускников становится актуальным определение дальнейшего профессионального пути, и, где центральной задачей сопровождения выступает помощь в определении профессиональных перспектив и жизненных ориентиров студента. Кроме этого, в приоритете стоят вопросы помощи в сопровождении профессионального и личностного самосознания выпускника.

Года обучения студента в стенах университета становятся для студента переломными, критическими периодами становления его личности, и, таким образом, влияют на процесс личностно-профессионального становления студента в вузе. В связи с чем, возникает потребность в организации системы психологического сопровождения личностно-профессионального становления студента в период обучения его в вузе [8; с. 26].

Психологическое сопровождение – важный психологический процесс, позволяющий оптимизировать профессиональное самоопределение личности студента. Под психологическим сопровождением следует понимать процесс, направленный на развитие и коррекцию становления личности, основной целью которого выступает полноценная реализация психологического потенциала личности и удовлетворение его потребностей. Как утверждал Э.Ф.Зеер, психологическое сопровождение направлено на диагностику проблемы; информирование о проблеме и возможных вариантах ее решения; консультирование на этапе принятия решения проблемы; оказание консультативной помощи в реализации плана решения проблемы.

О.С. Попова в психологическое сопровождение на этапе обучения студента в вузе включает традиционные виды деятельности психолога, осуществляемые психологической службой вуза, такие как: психологическое консультирование; психологическая диагностика; психокоррекция, психологическое просвещение.

Психологическое сопровождение в данном случае должно быть направлено на решение следующих задач:

- обеспечение психологической поддержки и сопровождения процесса адаптации студента к вузу;
- получение студентами психологических знаний, умений и навыков, необходимых для освоения профессии;
- формирование у студентов стратегии развития карьеры в избранной профессии и др. [4].

Все задачи психологического сопровождения в период обучения студентов в вузе заключаются в создании условий для проявления развития личностной и профессиональной идентичности студента, его индивидуальности. Задача ВУЗа в данном случае сводится не только к передаче знаний студенту по дисциплинам, читаемых в рамках получаемой профессии, а в большей степени направлена на формирование мотивации к овладению знаниями и дальнейшему профессиональному развитию.

В связи с данными задачами, работа по сопровождению личностно-профессионального становления студента в вузе должна проходить поэтапно. Так, в работе с первокурсниками важно выявить их профессиональные предпочтения, интересы, мотивы выбора профессии. Большую ценность для профессионального самоопределения представляют изучение ценностных ориентаций, мотивов учения, а также сформированность жизненных планов студента. Наиболее продуктивными будут выступать методы беседы, тестирование и др., позволяющие выявить профессиональные намерения первокурсника. Важным на данной ступени становится активизация самопознания.

Основной задачей психологического сопровождения первокурсников выступает оптимизация процесса адаптации студентов к вузу, к новому коллективу, в связи с чем большая роль отводится сплочению студенческих групп, развитию их коммуникации, профилактика дезадаптации и формированию профессиональной мотивации.

С первокурсниками основными направлениями работы выступают тренинги на адаптацию и сплочение студенческой группы, тренинги на развитие эмоциональной устойчивости и стрессоустойчивости, тренинги на оптимизацию социально-психологического климата, профилактику конфликтов, тренинги по формированию положительной устойчивой профессиональной мотивации к будущей профессии и др. Кроме тренингов, при организации работы со студентами важно использовать лекции по вопросам профессионального и личностного самоопределения, мотивов выбора профессии и др., осуществлять психологическое консультирование (по запросу).

Второй и третий курсы нуждаются в коррекции эмоционально-волевой сферы, развитии профессиональной направленности обучающихся и др. Основной задачей данного этапа становится определение индивидуальной образовательной траектории обучающихся, а также формирование их готовности к саморазвитию в образовательной и будущей профессиональной деятельности.

На данном этапе приоритетными направлениями в работе со студентами выступают тренинги личностного роста, тренинги на развитие навыков эффективного, бесконфликтного общения. Большая роль отводится развитию профессионально-важных качеств студентов, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Лекции, мастер-классы, тренинги становятся наиболее эффективной формой взаимодействия со студентами. Консультации по запросу позволяют разрешить внутриличностные конфликты и др.

Основные задачи психологического сопровождения выпускников заключаются в развитии их профессионального самосознания, профессиональной идентичности и др.

Основными направлениями работы выступают индивидуальные и групповые консультации по вопросам определения дальнейшей образовательной траектории личностно-профессионального развития студента, дальнейшего трудоустройства и др.; тренинги на развитие навыков эффективного профессионального общения, семинары по вопросам планирования и построения карьеры и др.

Таким образом, можно сделать вывод, что личностно-профессиональное становление специалиста – это длительный период, затрагивающий весь жизненный путь человека. Мы на примере данной статьи, ограничились лишь периодом обучения студента в вузе, где каждый новый курс характеризуется набором отличительных особенностей, личностных и профессиональных. Каждый из этих этапов требует своевременной психологической помощи в его прохождении, которая может быть

организована посредством организованной системы психологического сопровождения личностно-профессионального становления студентов вуза, результатом которой выступает психологическая готовность выпускника вуза к профессиональной деятельности, к реализации своего личностного и профессионального потенциала.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галина З.Н. Особенности личностного и профессионального развития студентов вузов // Особенности личностного и профессионального развития субъектов образовательного пространства в современных социально-экономических условиях: Научно-методическое пособие для практических психологов образования и педагогов / Под ред. Л.М. Митиной.- М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2017.
2. Клепинин Д.А. Проблемы оптимизации процесса профессионального образования студентов-психологов [Электронный ресурс] // <http://dmitry.moy.su/publ/1-1-0-2>
3. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017. – 696 с.
4. Симоненко В.Д. профессиональное самоопределение школьников. Учеб.пособие В.Д. Симоненко. Брянск Изд-во Брян.гос.пед.ин-та 2005, 99с.
5. Кудрявцев Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания / Т.В. Кудрявцев. – М., 1995. – 108 с.
6. Бодалев А.А. Психологу быть профессионалом – обязательно / А.А. Бодалев // Вестник балтийской академии. Вып. 3 – СПб., 1996. – С. 18 – 23.
7. Попова О.С. Психологическое сопровождение учащихся в процессе профессионального образования: монография. – М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2013. – 284 с.
8. Пряжников Н.С, Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. – М: Академия, 2013. – 480с.
9. Жданова С.П. Психологическое сопровождение профессионального развития студентов-психологов – Москва: Академия, 2018. – 205 с.
10. Зеер Э. Ф. Психологическое профессиоведение: учебное пособие / Э. Ф. Зеер, М. В. Зиннатова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.99

DOI 10.58551/24136522_2023_10_8_52

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО Я-ОБРАЗА РУКОВОДИТЕЛЕЙ-ЖЕНЩИН

Загайнов Игорь Александрович

Кандидат педагогических наук, доцент,

Межрегиональный открытый социальный институт, г. Йошкар-Ола

E-mail: rector@mosi.ru

Баланчук Ольга Евгеньевна

Кандидат филологических наук, доцент

Межрегиональный открытый социальный институт, г. Йошкар-Ола

E-mail: balanchuk.1976@mail.ru

Калмыкова Ольга Владимировна

Старший преподаватель,

Межрегиональный открытый социальный институт, г. Йошкар-Ола

E-mail: olyak6@yandex.ru

В статье приведено теоретическое обоснование особенностей формирования профессионального «Я - образа» у женщин, занимающих руководящие роли в организациях. Описаны результаты эмпирического исследования, проводимого в образовательной организации среднего профессионального образования. Целью данного исследования было предположение о том, существуют различия в сформированности качеств, которые входят в структуру профессионального «образа Я». К исследованию были привлечены женщины, занимающие руководящие должности в колледже и женщины, не занимающие руководящих должностей в данной образовательной организации. В ходе исследования были выяснены статусы профессиональной идентичности у обеих категорий респондентов, изучены типы поведенческой активности и исследованы типы деловой направленности личности (направленность на себя, направленности на общение, направленность на деятельность). По результатам исследования все сотрудницы колледжа, принявшие участие в диагностике, показали сформированность профессионального «образа Я».

Ключевые слова: профессиональный образ Я, профессиональная идентичность, сфера управления, женщины- руководители, деловая направленность, деловые отношения, деловая направленность, типы поведенческой активности, внутривидовые группы.

FEATURES OF THE PROFESSIONAL SELF-IMAGE OF FEMALE MANAGERS

Zagainov Igor Aleksandrovich

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Interregional Social Open Institute, Yoshkar-Ola

E-mail: rector@mosi.ru

Balanchuk Olga Evgenievna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Interregional Social Open Institute, Yoshkar-Ola

E-mail: balanchuk.1976@mail.ru

Kalmykova Olga Vladimirovna

Senior lecturer,
Interregional Social Open Institute, Yoshkar-Ola

E-mail: olyak6@yandex.ru

The article provides a theoretical justification of the features of the formation of a professional "Self-image" among women who occupy leadership roles in organizations. The results of an empirical study conducted in an educational organization of secondary vocational education are described. The purpose of this study was to suggest that there are differences in the formation of qualities that are part of the structure of the professional "self-image". The study involved women who hold senior positions at the college and women who do not hold senior positions in this educational organization. In the course of the study, the statuses of professional identity in both categories of respondents were clarified, the types of behavioral activity were studied and the types of business orientation of the individual (self-orientation, communication orientation, activity orientation) were investigated. According to the results of the study, all the college employees who took part in the diagnosis showed the formation of a professional "self-image".

Keywords: professional self-image, professional identity, management sphere, female managers, business orientation, business relations, business orientation, types of behavioral activity, intraprofessional groups.

В современном быстро меняющемся мире роль женщины в целом и роль женщины – руководителя, в частности, приобретает все более существенные позиции. Это обуславливает важность понимания психологического портрета женщины – руководителя и факторов, способствующих успеху реализации лидерских позиций женщины в качестве руководителя. Не менее актуальной для научного исследования остается проблема психологического «Я-образа» руководителей женщин, которая активно продолжает изучаться и современными учеными. В настоящее время разработаны многочисленные подходы к изучению особенностей «Я - образа», среди исследователей, изучающих данную проблему, можно выделить А.А. Григорьеву, Ю.П. Поваренковского, Ю.А. Колупаеву, В.П. Кузьмину, Е.Н. Расторгуеву, Р.З. Сабанчиеву и др.

Большой вклад в практический исследования в области выявления особенностей представлений об образе руководителя внесли А.Г. Грецов, А.А. Азель, В.В. Столин, С.Р. Пантелеев, Л.И. Вассерман и Н.В. Гуменюк.

В психологии понятие «Я-образ», как правило, соотносят с понятием «Я-концепция». Как отмечает Т.Т. Волкова, «человек, обладающий сознанием и самосознанием, пользуется системой внутренних средств: представлений, образов, понятий, среди которых важную роль занимает представление человека о себе самом

- о своих личностных чертах, способностях, мотивах» [3]. При этом «Я - концепция», выступая результатом самосознания, одновременно определяет поведение человека, направляет его деятельность, обуславливает выбор в той или иной ситуации. По мнению А.А. Бодалева и В.В. Столина [2], можно выделить два аспекта «Я - концепции»: «знание о себе и самоотношение», основными стимулами формирования которых является «стремление видеть и культивировать в себе социально ценные качества» [2], что и отражает в «Я - концепции» личности. Таким образом, «Я-концепция» определяется как «образ самого себя, в который человек верит, содержащий черты, обладать которыми человек стремится и которые сознательно в себе признает» [3]. При этом, как отмечает Волкова Т.Г., наивысшую значимость в формировании «Я-концепции» приобретает «высокая социальная желательность черт» приписываемых ей, которые выступают ее «истинной характеристикой» [3].

Один из первых, кто детально определил терминологию в рамках изучения проблемы «Я-концепции», - Р.Бернс, предложивший ее иерархическую структуру. Р.Бернс выделял: глобальную «Я-концепцию», включающую «всевозможные грани индивидуального самосознания» [1]; «Я-сознающее» (процесс) и «Я-как-объект» (содержание). Таким образом, Р. Бернс, конкретизируя типологию «Я-концепции» У. Джеймса, определяет «Я-концепцию» как самооценку или принятие себя и «образ Я». При этом, как отмечает исследователь, разграничение «образа Я» и самооценки весьма условно: «в психологическом плане они неразрывно взаимосвязаны и предрасполагают индивида к определенному поведению» [1, с. 61]. Разграничивая глобальную «Я-концепцию» и «образ Я», Бернс определяет первое понятие как «совокупность установок индивида, направленных на самого себя...» [1, с. 32]. В свою очередь «Я-образ» он определяет как описательную составляющую глобальной «Я-концепции», которая включает в себя «отношение к себе, самооценку, принятие себя» [3].

Рассматривая содержание «Я-образа», В.В. Столин в качестве его важнейших образующих выделяет:

1) «знания о тех общих чертах и характеристиках, которые объединяют субъекта с другими людьми, - присоединяющая образующая «Я-концепции», или система самоидентичности» [Цит. по: 3];

2) «знания, выделяющие «Я» субъекта в сравнении с другими людьми, - дифференцирующая образующая «Я-концепции» [Цит. по: 3].

В основе типологии «Я-концепции» В.В. Столина лежит принцип уровня строения самосознания, основанная на «учете характера активности человека, в рамках которой формируется образ Я и действует самосознание» [1].

В качестве синонима понятия «Я - образ» в психологии встречается термин «представления», в частности «представления о будущем». Это понятие можно определить, как когнитивно-аффективное психическое образование. Таким образом, представления о будущей профессиональной деятельности можно рассматривать как отражение в сознании человека совокупности знаний и представлений о будущей профессии о себе, как субъекте этой деятельности.

В инженерной психологии и психология труда XX века активно использовался ряд понятий: «концептуальная модель» (В.П. Зинченко) «оперативный образ» (Д.А. Ошанин), «образ-цель» (Б.Ф. Ломов) для характеристики образа, регулирующего предметные действия оператора, в частности летчика [4]; [7].

Максимально развернутая трактовка понятия «Я - образ» предложил А.Н. Леонтьев в своей «Образ мира», согласно которой восприятие носит реактивный, а не пассивный характер и включает в себя процесс формирования образа окружающей действительности [9].

Формирование профессионального «Я-образа» происходит в процессе практической деятельности. При этом личность должна осознавать требования своей профессии, свои возможности при осуществлении профессиональной деятельности. В процессе осуществления профессиональной деятельности с целью реализации «Я-

образа» личность должна постоянно развиваться. Благодаря профессиональному «Я-образу» личность формирует гармоничное отношение к себе как профессионалу и, одновременно с тем, к профессии. Гармоничное отношение «Я-реального» и «Я-идеального» является одним из условий успешного формирования профессионального «Я-образа».

По мнению ряда исследователей, женщинам-руководителям характерны уникальные качества, среди которых эмпатия, коммуникабельность, умение работать в команде. Одновременно с тем, наибольшим риском для женщин-руководителей выступают барьеры, мешающие женщинам раскрыть потенциал в качестве руководителей такие, как стереотипы, предубеждения, недостаточность признания со стороны общества. Исходя из этого, психологи предлагают для преодоления этих барьеров обращать внимание на развитие навыков коммуникации, управления конфликтами и создание равных условий для мужчин и женщин в сфере управления.

По мнению исследователей, «Я - образ» зависит от нескольких факторов: уровня профессиональных качеств, жизненных установок руководителя и его личностных качеств. Особый интерес представляет изучение взаимосвязи гендерных характеристик и профессиональной идентичности. Однако актуальным остается изучение содержания профессионального «Я-образа» внутри одного гендера, но с учетом статуса занимаемого положения женщины внутри профессиональной группы. Мы предположили, что профессиональный «Я - образ» женщин - руководителей и профессиональный «Я - образ» женщин, не занимающих руководящие должности, имеют специфику и обладают безусловными различиями.

Эмпирическое исследование было организовано на базе Профессиональной образовательной автономной некоммерческой организации «Столичный бизнес колледж» (г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл). В исследовании приняли участие 36 респондентов женского пола: семнадцать женщин, занимающих руководящие должности в образовательной организации, и девятнадцать женщин, которые не занимают руководящие должности. Для исследования были выбраны испытуемые с гомогенными возрастными характеристиками. Границы данного показателя варьируются в границах 25-35 лет.

Для исследования были выбраны следующие методики:

1. Методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов);
2. Методика диагностики типа поведенческой активности (Л. И. Вассерман и Н. В. Гуменюк);
3. Опросник деловой направленности личности (В. Тараненко).

Результаты исследования отображены в таблицах и рисунках.

По методике изучения статусов профессиональной активности А.А. Азбеля и А.И.Грецова количественные показатели (в процентах) представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования по методике «Изучение статусов профессиональной идентичности» (А.А. Азбель, А.Г. Грецов)

Статусы	Статус не выражен		Выраженность ниже среднего уровня		Средняя степень выраженности		Выраженность выше среднего уровня		Ярко выраженный статус	
	Руководитель, %	Не руководитель, %	Руководитель, %	Не руководитель, %	Руководитель, %	Не руководитель, %	Руководитель, %	Не руководитель, %	Руководитель, %	Не руководитель, %
Неопределенное состояние проф. идентичности	64,7	52,6	35,3	42,1	0	5,2	0	0	0	0
Навязанная профессиональная идентичность	29,4	34,8	35,3	34,8	17,6	14,8	11,8	10,5	5,9	5,2
Мораторий (кризис выбора)	29,4	26,3	29,4	36,8	17,6	21,1	17,6	10,	5,9	5,2
Сформированная профессиональная идентичность	5,9	0	17,6	10,5	23,5	42,1	35,3	23,7	17,6	23,7

Как видно из таблицы, статусы профессиональной идентичности испытуемых имеют незначительные различия.

Так, для женщин, занимающих руководящие должности, по статусу «неопределенное состояние профессиональной идентичности» характерно отсутствие высоких показателей (выраженность выше среднего уровня и ярко выраженный статус). У большинства респондентов (64,7%) данный статус не выражен.

У испытуемых, не занимающих руководящих должностей в организации, по данному статусу показатели сходны с показателями женщин-руководителей: у 52,6% статус не выражен и у 42,1% выраженность среднего уровня.

Эти результаты говорят о том, что сотрудники колледжа (руководители и преподаватели) имеют четко выраженные профессиональные цели и планы, у них выстроена траектория профессиональной деятельности, выбранная профессия удовлетворяет их.

По статусу «навязанная профессиональная идентичность», в группе женщин-руководителей показатели говорят о том, что занимаемые должности ими были не навязаны, а женщины путем самостоятельных рассуждений принимали решение о принятии этой должности. Только у трех человек (15,7%) из числа опрошенных отмечается выраженность выше среднего уровня и ярко выраженный статус.

Если говорить о женщинах, не занимающих руководящие должности, показатели выглядят идентично женщинам – руководителям. Это может говорить о том, что профессию преподавателя женщины выбрали сознательно. Данный вид деятельности отвечает их интересам и способностям.

Говоря о следующем статусе – моратории, можно отметить, что у большинства респондентов-руководителей показатель не выражен (29,4%) и выраженность ниже

среднего уровня (29,4%). Эти результаты можно трактовать как отсутствие «кризиса выбора», наличие полного принятия профессиональных ролей.

У респондентов (не руководителей) данный статус имеет выраженность ниже среднего уровня (у 36,8%) и у 26,3% статус не выражен.

Результаты по данному статусу схожи в обеих исследуемых группах.

И по последнему статусу результаты получились следующие: у 35,3% руководителей статус выражен выше среднего уровня и у 17,6% отмечается ярко выраженный статус сформированности профессиональной идентичности. То есть, можно говорить о том, что у испытуемых данной группы присутствует уверенность в правильности принятого решения о виде профессиональной деятельности. Они не разочарованы в профессии и должности, четко понимают, чего хотят достичь. Только у одного человека (5,9%) из опрошенных руководителей данный статус не сформирован.

В группе женщин, не занимающих руководящих должностей, отмечается средняя степень выраженности статуса (42,1%).

Таким образом, можно сказать, что сотрудники колледжа, участвующие в исследовании, не зависимо от занимаемой должности показали по всем статусам показатели, которые говорят о сформированной профессиональной идентичности.

Результаты исследования типа поведенческой активности Л. И. Вассермана и Н. В. Гуменюка представлены на рисунке 1.

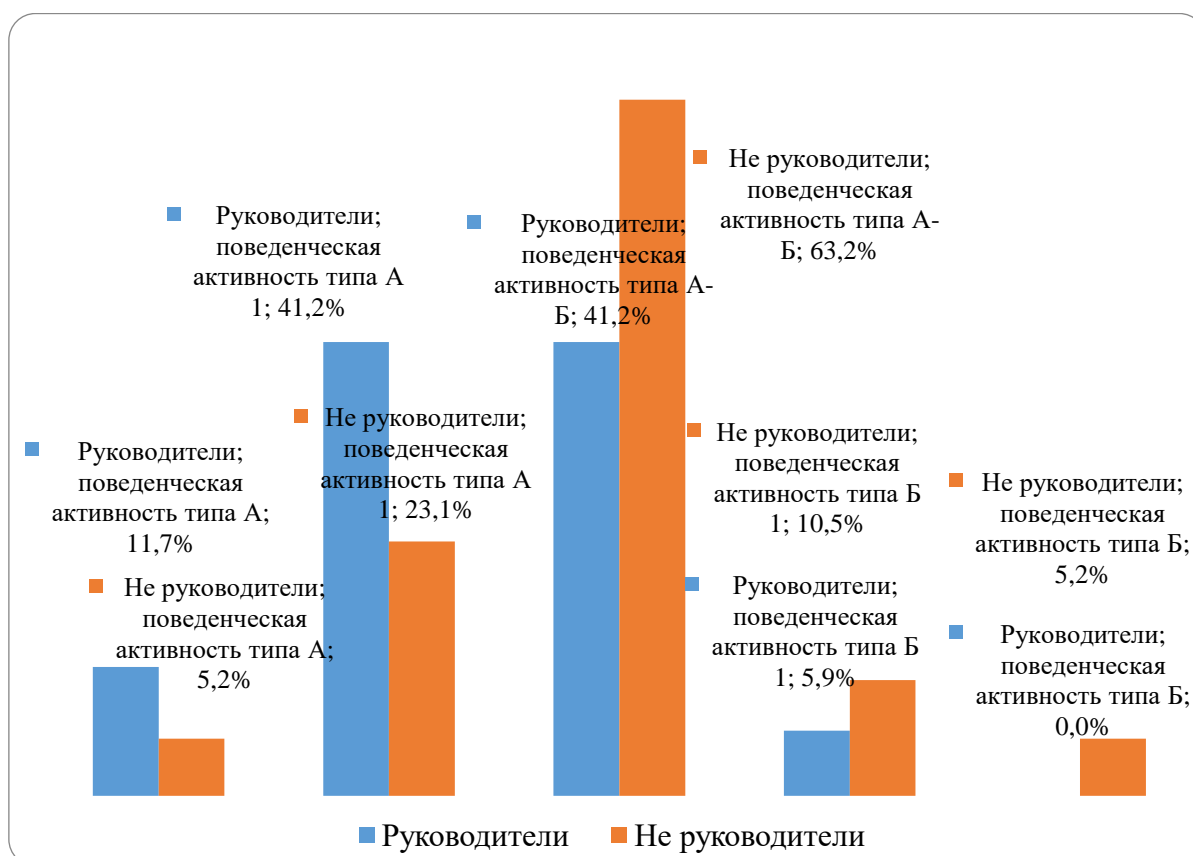


Рисунок 1 – Методика диагностики типа поведенческой активности (Л. И. Вассерман и Н. В. Гуменюк)

По данной методике можно наблюдать отличия в показателях у респондентов, занимающих руководящие должности и рядовых сотрудников колледжа.

Для женщин руководителей характерна поведенческая активность типа А1 (41,2%). Для данного типа характерна деловая активность, целеустремленность,

стремление к конкуренции, но без агрессивности и амбициозности, стремление к лидерству в делах, способность быстро принимать решения.

Поведенческая активность типа А-В характерна для респондентов -не руководителей (63,2%). Это промежуточный (переходный) тип поведенческой активности, может говорить нам о характерной эмоциональной стабильности испытуемых, предсказуемости их поведения, отсутствии склонности к доминированию в деловых отношениях, но при определенных обстоятельствах, проявляющих готовность к лидерству.

По методике деловой направленности В. Тарасенко выделяются при шкале: направленность человека на себя, направленность на общение и направленность на деятельность (деловые отношения). Для наглядности, мы выделили эти шкалы в отдельные таблицы.

Таблица 2

Опросник деловой направленности личности В. Тараненко (Шкала Я)

Название шкалы	0-6		7-13		14-20		21-27		28-34		35-40		41-47		48-54		55-60	
	Руководитель, %	Не руководитель, %	Руководитель, %	Не руководитель, %	Руководитель, %	Не руководитель, %	Руководитель, %	Не руководитель, %	Руководитель, %	Не руководитель, %	Руководитель, %	Не руководитель, %	Руководитель, %	Не руководитель, %	Руководитель, %	Не руководитель, %	Руководитель, %	Не руководитель, %
Шкала Я (направленность на себя)	5,9	0	0	15,8	11,7	15,8	0	31,6	29,4	0	5,9	10,5	23,5	5,2	17,6	21,1	5,9	0

По результатам вычисления выраженности Шкалы Я (направленности на себя) у респондентов из руководящего состава колледжа больший процент (29,4%) имеют показатели в границах 28-34. Этот критерий говорит о том, что для женщин-руководителей свойственно реалистично подходить к удовлетворению собственного Я, избегать нездорового соперничества, которое выходит за рамки деловых отношений. Позицию своего Я для этих респондентов можно охарактеризовать как «разумный эгоизм». На втором месте у женщин-руководителей занимают значения в пределах 41-47. Это 23,5% опрошенных сотрудников колледжа, принявших участие в исследовании. Об этой категории руководителей можно сказать, что для них фактор получения личной выгоды является значимым, в противном случае они могут прибегнуть к давлению на окружающих, создать ситуацию соперничества; сложно воспринимают успехи других коллег. Кратко эту категорию руководителей можно охарактеризовать как «эгоцентрическая».

Если говорить о сотрудницах колледжа, не занимающих руководящие должности, то результаты выглядят чуть иначе. Наибольший процент опрошенных (36,6%) показал результаты в границах 21-27. Это свидетельствует о том, что данные респонденты реалистично подходят к удовлетворению потребностей в реализации своего Я, т.е фактор личной выгоды в работе проявляется у них в разумных пределах. Так же можно говорить о том, что преподаватели иногда сознательно могут оставаться

в «тени», не показываю успехи на показ, не воспринимая это как ущерб для своих амбиций.

Таблица 3
Опросник деловой направленности личности В. Тараненко (Шкала О)

Название шкалы	0-6		7-13		14-20		21-27		28-34		35-40		41-47		48-54		55-60	
	Руководитель, %	Не руководитель, %	Руководитель, %	Не руководитель, %	Руководитель, %	Не руководитель, %	Руководитель, %	Не руководитель, %	Руководитель, %	Не руководитель, %	Руководитель, %	Не руководитель, %	Руководитель, %	Не руководитель, %	Руководитель, %	Не руководитель, %	Руководитель, %	Не руководитель, %
Шкала О (направленность на общение)	0	0	0	5,9	5,8	15,7	11,8	5,9	11,8	25,3	23,5	15,7	23,5	15,7	11,8	10,5	11,8	5,9

По результатам вычисления выраженности Шкалы О (направленности на общение) проценты в двух группах распределились следующим образом.

У женщин, занимающих руководящие должности, преобладают показатели в границах 35-40. У этой категории респондентов можно отметить достаточно хорошие коммуникативные способности, через которые они пытаются себя реализовать; желание работать в коллективе и одобрение своих действий со стороны коллег; гибкое лавирование между интересами отдельных коллег и мнением коллектива; стремление работать с персоналом, получая при этом удовольствие.

Показатели в пределах 41-47 свидетельствуют о том, что испытуемые обладают достаточно хорошими коммуникативными способностями в сфере деловых и межличностных взаимоотношений; эмоциональной отзывчивостью и этической гибкостью; желанием, в случае конфликта идти на компромисс; проявлением организационных способностей, но при этом зависимостью от коллектива и не всегда способны противостоять мнению коллег.

По второй группе (не занимающие руководящих должностей) респонденты (25,3%) оказались в границах показателей 28-34. Для данного показателя характерны неплохие коммуникативные способности в деловых и межличностных отношениях, желание работать в коллективе и ожидание от похвалы и одобрения со стороны коллег и руководства, при этом есть некоторая привязанность к отдельным людям в коллективе; неплохие организаторские способности.

Таблица 4

Опросник деловой направленности личности В. Тараненко (Шкала Д)

Название шкалы	0-6		7-13		14-20		21-27		28-34		35-40		41-47		48-54		55-60	
	Руководитель, %	Не руководитель, %	Руководитель, %	Не руководитель, %	Руководитель, %	Не руководитель, %	Руководитель, %	Не руководитель, %	Руководитель, %	Не руководитель, %	Руководитель, %	Не руководитель, %	Руководитель, %	Не руководитель, %	Руководитель, %	Не руководитель, %	Руководитель, %	Не руководитель, %
Шкала Д (направленность на деятельность)	0	0	0	0	0	10,5	11,7	21,1	17,6	26,1	41,1	26,1	17,6	10,5	11,7	5,9	0	0

Вычисления по шкале Д- направленность на деятельность значения в двух группах получились следующими: почти половина респондентов-руководителей (41,1%) находятся в границах значений 35-40. Это говорит о том, что респонденты стараются начатое дело доводить до конца, реалистично выстраивают свою деловую стратегию, предпочитают деловое сотрудничество, а не межличностное; предпочитают иметь четко разработанные оперативные планы и приоритетности действий. Они грамотные руководители отделений (рабочих групп), которые предпочитают видеть прямые результаты своего труда, а не выискивать причины неудач.

У респондентов, не занимающих руководящие должности, проценты разделились, в основном по двум границам. Это 35-40 – 26,1% респондентов и 26, 2 % находятся в границах 28-34. На первой группе респондентов мы останавливаться не будем, т.к. характеристика данных нами описана выше. Остановимся на характеристике группы, которая находится в границах 28-34. У данной группы испытуемых можно выделить следующие черты: они достаточно гибко, но при этом и упорно отстаивают свою деловую стратегию, редко бросают начатое дело; способны отстаивать свои интересы; устойчивы к давлению коллективного мнения.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что значительных различий в показателях у женщин-руководителей и женщин, не занимающих руководящие должности в данной образовательной организации нет. На наш взгляд практически все сотрудники Столичного бизнес-колледжа, принявшие участие в исследовании, обладают сформированным профессиональным образом - Я. Этот факт может говорить о том, что, при необходимости, в данном учебном заведении имеется кадровый потенциал для замещения руководящих должностей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание. М.: Прогресс», 1986. 424 с.
2. Бодалев А.А., Столин В.В., Аванесов В.С.Общая психодиагностика. СПб.: Изд-во «Речь», 2010. 440 с.

3. Волкова Т. Г. Анализ образа Я как продукта самосознания личности // Современная психология: материалы I Междунар. науч. конф. Пермь, 2012. С. 1-4.
4. Галкина, Т.П. Социология управления: от группы к группе: учебное пособие. М.: Финансы и статистика, 2022. 224 с.
5. 5.Грецов А., Азбель А. Психологические тесты для старшеклассников и студентов. СПб.: Питер, 2012. 208 с.
6. 6.Жабин А.П., Филиппов Н.А. Я - образ как способ деконфликтизации в трудовом коллективе // Наукоеведение 2022. №5(30). С. 43-45.
7. 7.Зеер Э. Ф. Павлова А. М., Зольников А. П. Практикум по психологии профессий: учебное пособие. Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2022. 173 с.
8. 8.Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Фролов Д.Ф., Грабенко Т.М. Теория и практика Я-образ. Современная технология создания команд. СПб: Речь, 2022. 304 с.
9. 9.Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2022 400 с.
10. 10.Райгородский Д. Я. (редактор-составитель). Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. Самара, 2011. 672 с.
11. 11.Столин В.В. Самосознание личности. М.: Издательство МГУ, 1983. 286 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 370:371/01:37

DOI 10.58551/24136522_2023_10_8_63

МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Доронбаева Нурзада Орунбековна

Преподаватель кафедры фундаментальных и естественно-научных дисциплин,
Кыргызская государственная академия физической культуры и спорта
им. Б. Т. Турусбекова, г. Бишкек, Кыргызская Республика

E-mail: nurzadadoronbaeva@gmail.com

Манашева Кенже Пазыловна

Преподаватель кафедры национальных видов спорта,
Кыргызская государственная академия физической культуры и спорта
им. Б. Т. Турусбекова, г. Бишкек, Кыргызская Республика

E-mail: manasheva.1978@gmail.ru

Таджибаева Уркуя Кочкоровна

Кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой иностранных языков,
Кыргызская государственная академия физической культуры и спорта
им. Б. Т. Турусбекова, г. Бишкек, Кыргызская Республика

E-mail: tazhibaeva1969@mail.ru

Токсонбаев Рыскелди Нурманбетович

Доктор педагогических наук, профессор,
Кыргызская государственная академия физической культуры и спорта
им. Б. Т. Турусбекова, г. Бишкек, Кыргызская Республика

E-mail: yryst60@gmail.com

В данной статье представлены результаты исследования, посвященного практической апробации методики создания педагогических условий для подготовки будущих педагогов физической культуры в контексте этнопедагогического воспитания. На теоретическом этапе проведения исследования авторами были выдвинуты ряд педагогических условий, которые предполагают целенаправленное воздействие на студента. В ходе исследования было выявлено, что учебно-воспитательная работа со студентами способствовала эффективной актуализации компонента этнопедагогики в образовательном процессе. Этнопедагогика играет важную роль в формировании и развитии мировоззрения подрастающего поколения. Она представляет собой систему образовательных методов и приемов, основанных на учете национальных и этнических особенностей отдельной культуры. Главная цель этнопедагогики – сохранение и популяризация культурного наследия, передача традиций и ценностей, развитие гражданской и этнической идентичности у детей и подростков. Однако современный период в развитии общества, характеризующийся утверждением основных принципов и структур, которые лежат в основе его функционирования показал, что далеко не все педагоги осознают специфику этого процесса и даже, если и осознают, то не обладают достаточным уровнем подготовленности для создания вышеупомянутых педагогических условий.

Ключевые слова: этнопедагогика, этнопедагогическое воспитание, физкультура, физкультурное образование, традиции, этнокультура, педагогическое условие.

METHODOLOGY FOR IMPLEMENTING PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ETHNOPEDAGOGICAL EDUCATION IN THE SYSTEM OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

Doronbaeva Nurzada Orunbekovna

Lecturer at the Department of Fundamental and Natural Sciences,
Kyrgyz State Academy of Physical Culture and Sports
named after B. T. Turusbekova, Bishkek, Kyrgyzstan
E-mail:nurzadadoronbaeva@gmail.com

Manasheva Kenzhe Pazylovna

Lecturer at the Department of National Sports,
Kyrgyz State Academy of Physical Culture and Sports
named after B. T. Turusbekova, Bishkek, Kyrgyzstan
E-mail:manasheva.1978@gmail.ru

Tadzhibaeva Urkuya Kochkorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Foreign Languages,
Kyrgyz State Academy of Physical Culture and Sports
named after B. T. Turusbekova, Bishkek, Kyrgyzstan
E-mail:tazhibaeva1969@mail.ru

Toksonbaev Ryskeldi Nurmanbetovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Kyrgyz State Academy of Physical Culture and Sports
named after B. T. Turusbekova, Bishkek, Kyrgyzstan
E-mail:yryst60@gmail.com

This article presents the results of a study of practical testing of the proposed pedagogical conditions for future physical education teachers. At the theoretical stage, we put forward three pedagogical conditions that involve a targeted impact on the student. In the course of our research, it was revealed that the education of students is carried out in conditions of using the ethnopedagogy component in the educational process. Ethnopedagogy plays an important role in the formation and development of the personality of the younger generation. It is a system of educational methods and techniques based on taking into account national and ethnic characteristics of each individual culture. The main goal of ethnopedagogy is the preservation and popularization of cultural heritage, the transmission of traditions and values, and the development of civic and ethnic identity in children and adolescents. However, the constational stage is a period in the development of society, characterized by the approval of the basic principles and structures that underlie its functioning, which has shown that not all teachers are aware of the essence of this process and, even if they are aware, they do not have a sufficient level of preparedness to implement the above-mentioned pedagogical conditions.

Key words: ethnopedagogy, ethnopedagogical education, physical education, physical education, traditions, ethnoculture, pedagogical conditions.

Процесс разработки и расширения концепции этнопедагогического воспитания прошел через несколько этапов. Изначально это была идея о поиске путей снижения остроты межэтнических конфликтов.

Главная цель этнопедагогического образования заключается в формировании этнокультурной компетентности, которая включает в себя следующие аспекты:

- этнофилологический уровень, охватывающий народный язык, устное народное творчество и искусство устного слова;

- этнохудожественное творчество, включающее «айтыш» (словесное состязание), народные песни и мелодии, народный танец, ораторское искусство, ремесло и другие аспекты;

- этноповедение, связанное с освоением стереотипов этноэтики, этнопсихологии и этнопедагогики, а также их проявлений в хозяйственно-экономической и бытовой сферах деятельности, традициях, обычаях, народных играх и национальных видах спорта;

- этно-мировоззренческий уровень, представляющий собой ненаучное, эмпирическое понимание людьми природы и мира, оставившее свой след в религии и мифологии.

В специальной литературе широко обсуждались вопросы языка обучения, различных учебных стилей, учащихся разного этнического происхождения, а также роли педагога и его отношения к представителям национальных меньшинств [2]. В результате сложилась концепция этнопедагогического воспитания, сторонники которой считают, что этническое разнообразие обогащает нацию и расширяет возможности граждан в решении личных и общественных проблем. Без знания других культур невозможно познать и свою собственную. Таким образом, термин «этнопедагогическое воспитание» закрепился в официальной педагогике к началу 1990-х годов и получил концептуальное развитие.

Однако изначально этот термин был более широким по смыслу. Некоторые исследователи считали, что этнопедагогическое воспитание не решает проблему конфликтов, насилия и нетерпимости, поскольку ограничивается только этническими различиями и не учитывает другие особенности личности – профессиональные, половые или возрастные [8].

Внедрение этнопедагогического подхода в воспитательную деятельность предоставляет возможность подрастающему поколению узнавать и принимать всё многообразие культур, понимать и уважать их особенности. Это способствует укреплению межнационального и межкультурного диалога, формированию взаимопонимания и толерантности, что является основой социальной стабильности и развития.

Этнопедагогическое воздействие направлено на развитие у подрастающего поколения личностных качеств, таких как самосознание, творческие способности, межличностные навыки. Одновременно этнопедагогика помогает формировать у детей и подростков глобальное пространственное мышление, способность анализировать и сравнивать культурные явления, быть открытыми к иным культурам и точкам зрения. Это способствует повышению культурной компетентности обучающихся, их готовности к конструктивному взаимодействию в межкультурной среде [9].

Таким образом, значимость этнопедагогики в воспитании подрастающего поколения несомненна. Она является эффективным инструментом в формировании личности гражданина, его способности найти свое место в многонациональном обществе, внести свой вклад в его развитие.

Открытость, толерантность и уважение к различиям представителей разных национальностей и этносов – основные принципы, на которых зиждется этнопедагогика и которые необходимо прививать подрастающему поколению для создания гармоничного и демократического общества [5]. При этом современное понимание этнопедагогического воспитания вызывает споры и сомнения в подходах

к трактовке ее концепции. Например, социальная группа или группа, говорящая на определенном диалекте, рассматриваются как нормальные вариации в рамках одной культуры, субкультуры, не имеющие отношения к этнопедагогическому образованию. В таком случае «этнопедагогическое воспитание» становится синонимичным понятию «мультикультурное». Некоторые ученые считают, что расширение границ понятия искажает цель этого типа воспитания, отвлекая от вопросов дискриминации и равенства, предрассудков по отношению к этническим меньшинствам.

Анализ исследований специалистов и материалов периодической печати показывает, что возникновение различных концепций объясняется не только разногласиями относительно включения определенной группы в программу этнопедагогического воспитания. Для образовательных учреждений, таких как детский сад, школа, вуз, всегда была актуальной проблема того, каким образом эти учреждения должны реагировать на существующие культурные и этнические различия среди учащихся и национально-культурное разнообразие общества?

Сторонники этнопедагогического воспитания едины в том, что этнические и культурные различия нужно поддерживать. Однако возникают вопросы о том, как сохранить единое государство, признавая право меньшинств быть «другими» в рамках единого гражданского общества и поощряя это через систему образования? До какой степени следует поощрять разнообразие и с какой целью? Эти вопросы вызывают наиболее острые дискуссии до сих пор.

Представитель этнического меньшинства, говорящий в основном на своем родном языке, не может выстраивать одинаковые отношения как со своим земляком, так и с русскоязычным учеником. Ему необходим педагог, который увидит и примет его культурные особенности; учитель, обладающий достаточными знаниями этнокультурного профиля ученика, представляющего национальное меньшинство, для того чтобы оказать нужную поддержку именно этому ученику.

Этнокультурное педагогическое воспитание рассматривается исследователями не только как средство повышения успеваемости отдельных групп учащихся, но и как способ формирования у них комплексного и всестороннего видения мира, способности смотреть на явления с точки зрения другого человека, стремления к сотрудничеству, взаимодействию и взаимопониманию.

Так как мы живем в связанном и взаимозависимом мире, школа не может ограничиваться изучением истории и культуры только своего государства, учащиеся должны быть готовы к деятельности за пределами своего региона и страны.

Этнопедагогическое воспитание – сложное и многоаспектное понятие, которое объединяет различные подходы.

Этническое воспитание студентов в нашем исследовании проводилось в рамках организации образовательного процесса с использованием этнических образовательных элементов [8]. При анализе условий проведения эксперимента было выявлено, что не все педагоги полностью понимают суть данного процесса, и обладают достаточным уровнем подготовки для реализации соответствующих педагогических методик. По нашему мнению, для создания соответствующих условий реализации подобных психолого-педагогических дисциплин в вузах, обучающих педагогов физической культуры и спорта, необходимо учитывать конкретно-исторический контекст. Учебные курсы, включающие в себя отсылки к социокультурным и историческим традициям, должны направлять внимание студентов на осознание исторических и педагогических явлений, нашедших отражение в культурном своеобразии Кыргызской Республики [4].

Анализ педагогических условий, необходимых для этнопедагогической деятельности преподавателя физической культуры, с системной точки зрения, позволил определить содержание и направления подготовки на основе критериев готовности студента к восприятию данного материала [10]. С целью формирования состояния содержательно-целевой готовности студенты изучали психолого-педагогические, специально-теоретические и спортивно-педагогические дисциплины.

Это помогло будущим педагогам физической культуры овладеть необходимыми знаниями для будущей профессиональной деятельности, основанной на народной педагогике. В программу учебного процесса был введен дополнительный материал, способствующий более детальному изучению рассматриваемой проблемы [2].

Часто педагог физической культуры упускает из виду вопросы, связанные с воспитанием, что приводит к недостаточному вниманию со стороны студентов к этой проблеме. Мы установили, что выпускники вузов нередко сталкиваются с трудностями, особенно в воспитательной работе. Педагогическая практика ряда вузов имеет опыт преодоления данной проблемы через:

а) формирование у будущего педагога теоретических знаний по этновоспитанию;

б) приобретение студентами практического опыта в этновоспитании на основе анализа структуры и функций, применения категориального аппарата теории и оптимизации общения;

в) формирование у будущего педагога профессионально значимых личностных качеств на основе вовлечения студентов в активный поиск новых способов решения педагогических задач и развития интереса к своей профессии.

Для осуществления функции по формированию этновоспитательного комплекса необходимо мобилизовать все потенциальные возможности преподавательского коллектива, проявлять изобретательность, задействовать педагогическую импровизацию и т. д.

Выделение этновоспитания как ключевого элемента среди дисциплин, формирующих профессиональные умения и навыки, представляет собой новый подход к объединению фундаментальных и прикладных отраслей педагогики [4]. В этой связи возникает потребность более активно применять и модифицировать исследовательские методы других наук с учетом специфики педагогической культуры этноса. Отмечается, что методы и средства этновоспитания традиционно представлены в рамках различных курсов по специальности «Физическая культура и спорт» [5]: народные игры, состязания, считалки используются студентами активно при практических занятиях по методике физического воспитания.

В рамках курсов, посвященных физическому воспитанию подрастающего поколения, особое внимание уделяется сказкам, легендам и фольклору. Исходя из этого можно сделать вывод о необходимости интеграции учебных дисциплин, таких как «педагогика», «педагогика физической культуры», «этнопедагогика физической культуры», «акмеология физической культуры», «конфликтология», «педагогическая культура» и «профессионально-педагогическое мастерство», для создания модели профессионального этновоспитания физкультурно-педагогических кадров по специальности «Физическая культура и спорт» [6]. Эти дисциплины объединены в отдельный блок, названный «дисциплины с этнокомпонентом», и являются интегративными, поэтому при разработке соответствующих учебных курсов соблюдались все требования, предъявляемые к интегративным курсам, включая наличие общей основы (в качестве основы для интеграции содержания курсов были избраны педагогические проблемы, направляющие студентов на изучение, анализ и применение знаний о педагогической культуре народов Кыргызстана в педагогической деятельности).

Выбор важнейших модулей содержания курсов, таких как «этнопедагогика физической культуры», «педагогическая культура», «профессионально-педагогическое мастерство» и др., осуществлялся с учетом их соотношения с целями и задачами всесторонней подготовки студентов по специальности «Физическая культура и спорт», а также учета единства содержания и организационно-методического характера учебных дисциплин, предусмотренных программой педагогической практики [5]. Существенным критерием выступает последовательность и преемственность (на разных уровнях) содержания учебных курсов.

Огромную роль в формировании этновоспитания играет педагогическая практика, проводимая в условиях, близких к профессиональной деятельности. Практика должна обеспечивать студентам возможность применения теоретических знаний на практике, развитие профессиональных навыков и умений. В данном случае практика предполагала акцент именно на этнической стороне учебно-воспитательного процесса, при этом и весь учебный процесс строится с учетом этого принципа, предоставляя студентам возможность для детального изучения и осмысления рассматриваемой проблематики.

Практика должна обеспечивать связь между теоретической подготовкой студента и его практической работой в дошкольных и школьных учреждениях. Для обеспечения этой связи были разработаны задания, которые помогали студентам усвоить содержание курсов, входящих в блок «дисциплины этнопедагогического профиля». В целях стимулирования творческой активности студентов на практике использовалось формирование исследовательских групп для решения различных проблемных задач [1].

С целью повышения уровня подготовки будущих учителей физической культуры в области этнопедагогике был введен специализированный курс. Однако со временем стало очевидно, что большинство выпускников вузов, приступая к работе в школах, сталкиваются с трудностями в общении с представителями других этнических групп (в полиэтнических средах). Одной из причин проблемы является отсутствие у молодых педагогов навыков межэтнического взаимодействия. Для развития этих навыков и способностей может быть полезен социально-психологический тренинг. Подобный тренинг включает в себя различные формы обучения в области коммуникации, а также коррекционные методы. Тренинг решает несколько задач: формирование активной позиции студентов в поликультурной среде, развитие умений межэтнической коммуникации, развитие культуры рефлексии и эмпатии у будущих педагогов, а также стимулирование способностей к совершенствованию собственной этнической культуры.

Мы определяем этнопедагогический тренинг как комплексный подход, основанный на методологии социально-психологического тренинга, который направлен на коррекцию мировоззрения студентов. В ходе тренингов студенты могут осознать ошибочность своих стереотипов и предубеждений, повысить уровень информированности, развить критическое мышление и умение вести диалог [3].

Педагог применяет тренинговые упражнения в зависимости от конкретной ситуации и целей группы. Обычно для этого используется стратегия, включающая расширение знаний о народной физической культуре, оценку усвоения стратегий этнопедагогике, освоение технологий интеграции этнопедагогике в систему физкультурного образования и комплекс упражнений, направленных на формирование толерантного отношения к другим культурам.

Важную роль в профессиональной подготовке педагога физической культуры играет собственно педагогическая практика, которая объединяет теоретическую подготовку и практическую деятельность в образовательных учреждениях. Практика способствует развитию у студентов навыков и умений в сфере этнопедагогике, а также помогает освоить опыт учебно-воспитательной работы [5].

Таким образом, педагогические условия являются существенным комплексом мер, включающих в себя содержание, методы, приемы и формы взаимодействия, направленные на развитие внутреннего мира учащихся. Этот подход позволяет не вступать в противоречие с другими интерпретациями «условий в педагогике». Мы определяем педагогические условия как совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов и материально-пространственной среды, направленных на решение задач эффективного профессионального развития будущих педагогов физической культуры [4].

При определении необходимых педагогических условий в рамках рассматриваемого исследования авторы руководствовались рекомендациями

М. Е. Дуранова. Он указывает на то, что успешность выделения педагогических условий зависит от четкого определения конечной цели или результата, который должен быть достигнут, а также от понимания того, что совершенствование педагогического процесса достигается не за счет одного условия, а взаимосвязанным комплексом условий [3].

В контексте тематики данной работы мы определяем педагогические условия как результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов и организационных форм воспитания для достижения главной цели – эффективного профессионального развития будущих педагогов физической культуры с помощью народной педагогики.

Исходя из проведенных ранее исследований в области эффективного профессионального развития учащихся и студентов, а также наших рассуждений и анализа литературных источников, мы предлагаем следующий комплекс педагогических условий, предусматривающих обеспечение эффективности профессионального развития будущих педагогов физической культуры:

- отбор и структурирование содержания гуманитарных дисциплин с учетом логики профессионально-педагогической подготовки;
- использование традиций народов Кыргызстана;
- дополнение учебно-методической базы элементами этнокультурной окружающей среды, способствующими эффективному профессиональному развитию студентов;
- разработка модели эффективного профессионального развития, определяющей его целенаправленность и логику реализации [6].

При анализе педагогических условий, важными являются принципы системного, комплексного и деятельностного подходов к эффективному профессиональному развитию будущих педагогов физической культуры, основанных на методологии педагогических исследований. Системный подход к исследованию педагогических условий предполагает детальный анализ составных частей объекта и его взаимосвязей, что обеспечивает его целостность [4].

Обобщая всё вышесказанное, отметим, что педагогическая практика играет важную роль в формировании педагогических компетенций и развитии творческой активности будущих педагогов физической культуры. Она также помогает закрепить и углубить теоретические знания студентов, привить им профессиональные качества (такие как любовь к детям, терпение, выдержка, ответственность, этическая подготовленность и этнокультурная толерантность). Всё это делает педагогическую практику важным этапом профессиональной подготовки будущих педагогов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анаркулов, Х.Ф. Кыргызская народная педагогика об основах физического воспитания / Х.Ф. Анаркулов // Спорт-посол Мира и феномен XXI века. – Алматы, 1997. – С. 17–22.
2. Алимбеков, А. Кыргыз этнопедагогикасы. Окуу куралы. – Бишкек, 1996. – 69с.
3. Бромлей, Ю. В. Современные проблемы этнографии / Ю.В. Бромлей. – Москва: Наука, 1981. – 390 с.
4. Волков, Г. Н. Этнопедагогика / Г. Н. Волков. – Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1974. – 376 с.
5. Давыдова, О. И. Этнопедагогическая подготовка студентов будущих специалистов дошкольного образования: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / О. И. Давыдова; БГПУ. – Барнаул, 2000. – 21 с.
6. Измайлов, А. Э. Народная педагогика: Педагогические воззрения народов Средней Азии и Казахстана / А.Э. Измайлов. – Москва: Педагогика, 1991. – 265 с.

7. Каргаполов, В. П. Профессиональное становление преподавателей физической культуры: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / В. П. Каргаполов; СибГАФК. – Омск, 1998. – 311 с.

8. Мамытов, А. М. Пути интеграции высшего физкультурного образования Кыргызстана в международное образовательное пространство: учебное пособие / А. М. Мамытов. – Бишкек, 1999. – 180 с.

9. Мамбетова, М. К. Педагогические предпосылки кыргызской этнофизкультуры в воспитании учащейся молодежи / М. К. Мамбетова // Известия вузов. – Бишкек. – 2011. – № 7. – С. 14-17.

10. Хажин, А. В. Этнопедагогика физической культуры: монография / А. В. Хажин. – Челябинск: УралГАФК, 2005. – 126 с.

УДК 378:323.21

DOI 10.58551/24136522_2023_10_8_71

ИНТЕГРАЦИЯ УЧЕБНОГО И ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССОВ В ВУЗЕ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Кузьмина Елена Егоровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики и гуманитарно-социальных дисциплин Липецкого института кооперации (филиала)

Белгородский университет кооперации, экономики и права

E-mail: fypo@lki-lipetsk.ru

Полетаева Надежда Владимировна

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры финансов и бухгалтерского учета Липецкого института кооперации (филиала)

Белгородский университет кооперации, экономики и права

Ермолова Ольга Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики и гуманитарно-социальных дисциплин Липецкого института кооперации (филиала)

Белгородский университет кооперации, экономики и права

E-mail: fspo@lki-lipetsk.ru

В статье рассматривается проблема интеграции учебного и воспитательного процессов в высшей школе. Ретроспективный анализ позволяет сделать вывод о том, что в последние полтора столетия проблема интеграции обучения и воспитания возникает особенно остро в периоды кардинальных социальных перемен. Решение данной проблемы на разных исторически этапах способствовало не только появлению новых форм, методов в преподавании дисциплин, но и разработке новых психолого-педагогических способов социализации личности. В настоящий момент, на фоне кардинальных социальных изменений, информационной революции, отсутствия государственной идеологии и политического плюрализма, интеграция процесса обучения в Вуз дает возможность не только сохранить равновесие между индивидуальной личностью и сообществом, но и применять теоретические знания, полученные в процессе профессиональной подготовки в практической жизнедеятельности, правильно реагировать на изменения, происходящие в обществе, что в конечном итоге является целью процесса социализации.

Ключевые слова: интеграция, социализация, образование, воспитание, учебный процесс, воспитательный процесс.

THE INTEGRATION OF EDUCATIONAL AND EDUCATIONAL PROCESSES AT THE UNIVERSITY AS A NECESSARY CONDITION FOR THE SOCIALIZATION OF THE PERSONALITY OF THE FUTURE SPECIALIST IN MODERN CONDITIONS

Kuzmina Elena Egorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Economics and Humanitarian and Social Disciplines Department, Lipetsk Institute of Cooperation (branch) Belgorod University of Cooperation, Economics and Law
E-mail: fvpo@lki-lipetsk.ru

Poletaeva Nadezhda Vladimirovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Finance and Accounting, Lipetsk Institute of Cooperation (branch) Belgorod University of Cooperation, Economics and Law

Ermolova Olga Viktorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Economics and Humanitarian and Social Disciplines, Lipetsk Institute of Cooperation (branch) Belgorod University of Cooperation, Economics and Law
E-mail: fvpo@lki-lipetsk.ru

The article considers the problem of integration of educational and educational processes in higher education. A retrospective analysis allows us to conclude that in the last one and a half centuries the problem of integrating training and education arises especially acute during periods of radical social changes. The solution to this problem at different historically stages contributed not only to the emergence of new forms, methods in teaching disciplines, but also to the development of new psychological and pedagogical methods of socialization of personality. At the moment, against the backdrop of dramatic social changes, the information revolution, the absence of state ideology and political pluralism, the integration of the learning process at the University makes it possible not only to maintain a balance between the individual and the community, but also to apply theoretical knowledge acquired in the process of professional training in practical life activity, to respond correctly to changes occurring in society, which ultimately is the goal of the socialization process.

Keywords: *integration, socialization, education, education, educational process, educational process.*

Стремительные глобальные перемены, происходящие в последнее время в социально-политической, экономической, культурно-исторической сферах жизни не только российского, но и мирового сообщества особое влияние оказывают прежде всего на молодежь, чье социальное, профессиональное становление, формирование мотивационно-ценностного отношения к окружающей действительности, развитие нравственных основ материального и социального бытия наиболее интенсивно происходит в период ранней юности, совпадающий с периодом профессиональной подготовки молодого человека, когда наиболее интенсивно идут процессы социального познания, социального становления.

В этой ситуации, роль высшего образования, как одного из основных факторов и агентов социализации, уже не сводится только к подготовке компетентного специалиста, способного решать на высоком профессиональном уровне производственные задачи. Вуз сегодня предстает той социальной средой, в которой молодой человек получает не просто специальные знания, а на их основе формирует мировоззренческие установки, свою гражданскую позицию. Именно поэтому крайне важно переосмыслить социализирующую функцию высшего образования.

В настоящий момент социально-культурная среда Вуза, как одна из основных социальных характеристик личности обучающихся объясняется следующими особенностями:

во-первых – информационной революцией, отличительной чертой которой является не только расширение сфер и средств получения любой информации, неограниченный и беспрепятственный доступ к ней с помощью программно-технических средств, но и психологическим манипулированием массового сознания с помощью технологий масс-медиа;

во-вторых – отсутствием официальной государственной идеологии на фоне ослабления влияния традиционных нравственных норм и ценностей, выступающих не только критерием для оценки любой информации, но и являющихся фундаментальным основанием бытия любой отдельно взятой личности.

Наконец, изменением роли преподавателя Вуза, как значимого агента социализации будущих специалистов. Преподаватель Вуза сегодня перестает быть единственным источником специальных знаний, необходимых студенту для овладения будущей профессией. Для преподавателя Вуза, в реалиях нынешней ситуации, гораздо более важной задачей становится выработка у студентов умений работать с этими знаниями не только в профессиональной деятельности, но и использовать их в повседневной окружающей социальной среде. Кроме того, преподаватель, как носитель определенной профессиональной культуры, является своего рода пропагандистом этой культуры, морально-этических норм общения и поведения.

В связи с этим перед профессиональным образованием стоит задача подготовки не просто компетентного, квалифицированного специалиста, обладающим достаточным объемом информации для выполнения профессиональной деятельности, но и формирование системы его социально-личностных качеств, его готовности к адекватному реагированию на стремительно меняющуюся социально-культурную обстановку; его способности к активному, свободному, ответственному, творческому оперированию и применению полученных теоретических знаний как в профессиональной среде, так и в повседневной личной жизни.

Процесс профессионального обучения в современных условиях надо рассматривать как основной фактор социализации обучающихся не только как подготовка специалистов, но и как воспитание достойных граждан нашего общества. В этом аспекте целостность педагогического процесса в высшей школе, предстает как интегральное образование, в структуру которого, входит не только обучающее воспитание, но и воспитывающее обучение.

Иными словами, интеграции учебного и воспитательного процесса в высшей школе становится приоритетной задачей сегодняшнего дня, в силу особой социальной роли Вуза в процессе социализации будущих специалистов.

В истории развития науки и образования проблема интеграции является одной из старейших и неразрывно связанная с расширением содержательной сферы познания. Начиная со времен Аристотеля и Платона, она связывается с идеей о единстве научных знаний. В новом ракурсе проблема интеграции учебного и воспитательного процессов возникает в XIX веке. Причиной послужило развитие капитализма, появлению новых экономических отношений, буржуазной демократии и идеологии. В результате происходит ослабление влияния религии как основного социального и воспитательного института, регулирующего духовную жизнь и

социальное поведение людей, что сопровождается в общественной жизни серьезными социальными потрясениями (войны, революции). Образовавшийся духовный вакуум меняет представление о социальной роли институтов образования (школах, университетах) как об учреждениях, дающих не только определенный набор знаний, но и способных оказывать влияние на духовную сферу жизнедеятельности человека, на процесс его социализации. Так, Э.Дюркгейм рассматривает образовательный процесс как связь потребности в общественном развитии, разделением труда и социальной солидарности. При этом он указывает на то, что «..... в качестве социального институтасо всеми присущими таковому функциями и особенностями именно воспитание как категория более общая вбирает в себя образование» [5 С. 77].

Основоположник научной педагогики в Российской империи К.Д. Ушинский, рассматривает психолого-педагогическую значимость взаимосвязей учебного материала с развитием личности в целом, предполагая что «....обдуманное развитие и образование всех человеку дарованных сил, направленное так, чтобы он смог достигнуть наилучшим образом своего предназначения» [7 С. 63].

В период СССР идея интеграции в обучении и воспитании наиболее ярко выражена у С.Т.Шацкого, разработавшего программу синтеза искусства, труда, жизни и творчества, интегратором, которой выступала трудовая деятельность обучающегося [9].

Пристальное внимание к интеграции и её реализации (как жизненной позиции) уделял В.А. Сухомлинский. Сущность гармонического развития личности он видел в неразрывной связи умственного, физического и нравственного развития. «Мировоззрение базируется не только на определенной сумме знаний, но и на нравственно-эстетических ценностях. Процесс формирования духовно богатой личности предлагает глубокую общекультурную основу. Научные знания в этом процессе лишь часть целого» [6 С. 74].

В 70–80-е годы идея интегрированного обучения в нашей стране получает широкое распространение в связи с возникновением дидактических проблем, продиктованных, прежде всего изменением объема и содержания изучаемых предметов, появлением новых курсов, как в школьной, так и в вузовской программе. Основные педагогические разработки проблем интеграции по-прежнему ведутся в области учебного процесса. Основное внимание направлено на исследования интеграционных связей между разделами учебного предмета, курса, оставляя в стороне процесс воспитания. В результате объективный целостный педагогический процесс подготовки выпускника вуза оказывается разделенным на аудиторную (обучение) и внеаудиторную (воспитание) работу. В отличие от школы, воспитание студентов в Вузе, как правило, являлось второстепенной задачей в силу того, что ее решение было возложено на существующую с момента возникновения Советской страны хорошо организованную государственную систему воспитания молодежи, основанную на коммунистических идеалах, принципах и ценностях (ВЛКСМ, пионерия).

С середины 80-х годов, в стране объявляется новый политический курс, получивший термин «перестройка», целью которой становится реформирование не только экономической, но и социальной сферы жизни советских людей на основе демократизации общества, либерализма, политического плюрализма и гласности. В сфере образования, в том числе и высшего, в этот период активно идет поиск путей решения проблемы преодоления разногласий между технологическим и гуманистическим подходами, между интеграцией внутреннего мира человека и познаний правовых явлений действительности. В качестве действенного средства преодоления данного противоречия выступает идея «гуманизации образования» с помощью интеграции процессов обучения и воспитания.

В это время в практику преподавания в Вузах помимо традиционных форм обучения (лекций, семинаров, практических занятий и т.д.) интенсивно внедряются различные воспитательные формы и технологии: деловые игры, мозговой штурм,

круглые столы, различного рода тренинги и т.д., получившие в дальнейшем статус «интерактивных» форм обучения, а в практике воспитательной работы появляются новые модели: интеллектуальные конкурсы (Брейн-ринг, «Что, Где, Когда?» и пр.), что несомненно способствовало интеграции составляющих образовательного процесса профессиональной подготовки будущих специалистов.

Однако, на фоне политического плюрализма, социальных свобод, развала СССР, вхождения страны в Европейское пространство с его декларируемыми ценностями свободы, демократии, толерантности, а затем и в Болонский процесс, «гуманизация» образования, как национальная доктрина в области образования и воспитания будущих специалистов, приобретает другой характер обращения иные цели, задачи и содержание, отличные от первоначально декларируемых. В результате, у целого поколения сформируются такие ценности (терминальны) как успех, карьера, достаток, деньги, личное счастье, а также ценности-средства (инструментальные) – прагматизм, предприимчивость, уверенность в себе. Коллективизм, как ценностное отношение к окружающему миру, близким и далеким людям, к себе, являющийся национальной чертой русского человека, заменяется индивидуализмом, несущим в себе ценности рыночной экономики, ценности потребителя, а не созидателя.

Ретроспективный анализ позволяет прийти к выводу, что проблема интеграции учебного и воспитательного процессов в последние полтора столетия возникает особенно остро в периоды глобальных социальных перемен и привлекает особое внимание ученых, педагогов. С позиций сложившейся ситуации, при определении путей наиболее эффективного влияния на процессы социализации молодежи в это непростое время, представляется актуальным обращение к наследию теоретиков и практиков прошлых лет в области разработки проблемы интеграции учебного и воспитательного процессов. Тем более, что она в свое время способствовала появлению новых форм, методов работы в образовательной сфере, изменению содержания учебных образовательных программ разных предметов. Однако, сосредоточив внимание на интеграции содержания и формах, интеграция практически не коснулась главных составляющих педагогического процесса, а именно ЦЕЛЕЙ, ЗАДАЧ, ПРИНЦИПОВ.

В реалиях настоящего времени дальнейшее полноценное развитие высшей школы представляется возможным при условии соблюдения целостности образовательного процесса. Под целостностью мы понимаем интеграцию всех компонентов учебного и воспитательного процессов. И если в содержании и формах учебного и воспитательного процессах интеграция осуществляется достаточно успешно, то цели, задачи, принципы, как компоненты этих процессов, до сих пор представляют собой некие «конгломераты», в которых существующие взаимосвязи весьма отдалены и несущественны в практическом плане. Целями и задачами высшей школы должны стать не только трансляция, получение теоретических знаний и практических умений, развитие личного творческого потенциала и способности воображения, но в первую очередь обучение исполнению в жизни общества ответственных ролей, способам преодоления нежелательных побуждений к деструктивному поведению, развитие глобального взгляда мир, критического мышления, способности к принятию самостоятельных решений,

С этих позиций именно интеграция учебного и воспитательного процессов в вузе в современных условиях развития общества является важным фактором социализации личности будущего специалиста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. / Б.Г. Ананьев. Ленинград: Изд-во Ленингр. Гос. Ун-та, 1968. 340с.

2. Антонов Н.С. Интегративная функция обучения. / Н.С.Антонов. Москва: Просвещение, 1994. 304с.
3. Выготский Л.С. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок /Л.С.Выготский, А.Р.Лурия. Москва: Педагогика-Пресс, 1993. 224с.
4. Голованова И.Ф. Проблемы студентов в контексте модернизации высшего образования «Высшее образование в России» №7.2012.С.29–33.
5. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. – Ростов н-Д. 2000. - 440 с.
6. Дюркгейм Э. Социология образования \ Эмиль Дюркгейм. Пер. с фр.Т.Г.Астаховой; Под ред. В.С.Собкина, В.Я.Нечаева; (Предисл. В.Собкина) Рос. акад. Образования, Центр социологии образования. – Москва : ИНТОР, 1996.- 77с.
7. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. М.: Молодая гвардия.-1979. –С.74.
8. Ушинский К.Д. Педагогическая антропология. В 2т. /К.Д.Ушинский М., Издательство Юрайт, 2017. – С.63. Серия: Антропология мысли.
9. Чапаев Н.К. Педагогическая интеграция методология, теория, технологии: монография / Н.К.Чапаев. 3-е. изд., доп. и перераб. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. Проф.-пед. Ун-та, 2019. 372с.
10. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. В 4т. – М., Просвещение, 1965. Т.4. - 328с

УДК

DOI 10.58551/24136522_2023_10_8_77

ИЗУЧЕНИЕ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНОГО МЕТОДА ЦЕЛОСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Кузьмина Ольга Алексеевна

Аспирант, ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых,
Владимир, Россия

E-mail: kuzminaolga-555@mail.ru

В этой статье исследуется эффективность проектного обучения как метода целостного образования в старших классах. Уделяя особое внимание практическому обучению, ориентированному на учащихся, проектное обучение способствует вовлечению обучающихся в интерактивное взаимодействие, становлению критического мышления, формированию навыков решения проблем и сотрудничества. Данная работа отражает специфику указанного метода в контексте научной базы, а также практического его применения. Метод проектного обучения исследуется как инструмент активизации учебной позиции обучающихся и способ создания интересных творческих и научно-исследовательских продуктов. Автор рассматривает содержание проектного обучения как компонента целостного образования в старших классах и способа педагогического воздействия на обучающихся с целью формирования универсальных компетенций.

В статье также подчеркивается важность персонализированного обучения, аутентичной оценки и интеграции контекстов реального мира для улучшения результатов обучения. Изучая проектное обучение как эффективный метод целостного образования, преподаватели и иные специалисты школы могут получить представление о внедрении подходов, ориентированных на учащихся, которые способствуют всестороннему развитию и готовят учащихся к будущему успеху.

Целью данной работы мы определили исследование особенностей проектного обучения в контексте целостного образования старшеклассников. Объектом изучения выделен процесс целостного образования учащихся старших классов. Предмет-включение в данный процесс проектного обучения.

Ключевые слова: обучение на основе проектов, целостное образование, старшая школа, практическое обучение, критическое мышление, навыки решения проблем, сотрудничество, персонализированное обучение.

THE STUDY OF PROJECT-BASED LEARNING AS AN EFFECTIVE METHOD OF HOLISTIC EDUCATION IN HIGH SCHOOL

Kuzmina Olga Alekseevna

Postgraduate student, Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich
and Nikolai Grigoryevich Stoletov, Vladimir, Russia

E-mail: kuzminaolga-555@mail.ru

This article examines the effectiveness of project-based learning as a method of holistic education in high school. Paying special attention to practical, student-centered learning, project-based learning promotes the involvement of students in interactive interaction, the formation of critical thinking, the formation of problem-solving and cooperation skills. This work reflects the specifics of this method in the context of the scientific base, as well as its practical application. The method of project-based learning is being investigated as a tool for activating the educational position of students and a way to create interesting creative and research products. The author considers the content of project-based learning as a component of holistic education in high school and a method of pedagogical influence on students in order to form universal competencies.

The article also highlights the importance of personalized learning, authentic assessment, and integration of real-world contexts to improve learning outcomes. By studying project-based learning as an effective method of holistic education, teachers and other school professionals can gain insight into the implementation of student-centered approaches that promote comprehensive development and prepare students for future success.

The purpose of this work is to study the features of project-based learning in the context of holistic education of high school students. The object of study is the process of holistic education of high school students. The subject is the inclusion of project-based learning in this process.

Keywords: project-based learning, holistic education, high school, hands-on learning, critical thinking, problem-solving skills, collaboration, personalized learning.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что современное образование обуславливает необходимость включения в процесс обучения методов и ситуаций, схожих с реальной жизнью, что позволяет приобретать навыки решения нестандартных учебных и повседневных задач, определять задачи личностного развития и достигать определенных успехов в учебной и иной социально значимой деятельности. Одним из таких методов

Обучение на основе проектов имеет важное значение в образовании, поскольку оно предлагает старшеклассникам целостный опыт обучения за счет интеграции академического контента с такими навыками, как критическое мышление, общение, сотрудничество и творчество. Это позволяет учащимся осмысленно применять знания, способствуя более глубокому пониманию и долгосрочному запоминанию концепций. Кроме того, обучение на основе проектов помогает учащимся брать ответственность за свои решения, что помогает им вырабатывать способы оптимального решения проблем в реальных ситуациях, где решающее значение имеют личностные компетенции и командная работа. Посредством обучения на основе проектов учащиеся не только приобретают знания, но и развивают важные навыки, которые жизненно важны для успеха как в академической, так и в профессиональной сфере.

Целостное обучение в старших классах предполагает воздействие на различные компоненты компетенций обучающихся: личностный, когнитивный, коммуникативный и пр. Оно позволяет подготовить старшеклассников к учебной, профессиональной и повседневной деятельности в будущем.

Целью данной работы мы определили исследование особенностей проектного обучения в контексте целостного образования старшеклассников. Объектом изучения выделен процесс целостного образования учащихся старших классов. Предмет - включение в данный процесс проектного обучения.

Для того, чтобы цель была достигнута, необходимо определить задачи работы:

1. Определить особенности проектного обучения в современной школе;
2. Конкретизировать важность целостного образования в старших классах;

3. Выявить преимущества интеграции проектного обучения в целостном образовании старшекласников.

Методы и методология

Основной метод нашего исследования- теоретический анализ публикаций современных авторов по данной тематике. Работы посвящены проектному обучению в школе (Е. А. Галкина, Л. В. Азарова, А. Е. Журавская и др.), изучению личности обучающихся старших классов (А. В. Голубицкий и пр.), а также выявлению эффективности реализации проектного метода в старших классах (Л. Л. Лашкова, П. П. Ушакова, И. А. Баранчук).

Результаты и их обсуждение

Особенности проектного обучения в современной школе

Обучение на основе проектов является педагогическим методом, ориентированным на практическую деятельность учащихся. Данный подход предполагает, что обучающиеся работают над проектом в течение длительного периода, чтобы исследовать интересующую их тематику и ответить на сложный вопрос, проблему или задачу [2, с. 51]. В проектном обучении учащиеся решают аутентичную, реальную задачу, которая требует от них применения знаний и навыков из различных дисциплин для создания значимого конечного продукта или решения. Важнейшим условием в определении эффективности данного метода является соблюдение основных принципов проектного обучения.

Рассмотрим их более подробно:

1. Аутентичность. Проекты разрабатываются так, чтобы отражать реальные проблемы, делая процесс обучения актуальным и значимым для учащихся [1, с. 3].

2. Учет запросов и исследований по данной теме. Учащимся предлагается задавать вопросы, проводить исследования и изучать различные точки зрения, чтобы углубить свое понимание темы проекта [2, с. 4].

3. Сотрудничество. Оно способствует развитию навыков командной работы, поскольку учащиеся часто работают в группах для решения проблем и выполнения задач [2, с. 4].

4. Автономия учащихся. Обуславливает необходимость учащихся брать на себя ответственность за свое обучение, позволяя им принимать решения, ставить цели и управлять своим временем на протяжении всего проекта [8, с. 108].

5. Рефлексия. Учащиеся занимаются самооценкой и размышлением над своим учебным процессом, выявляя сильные и слабые стороны для улучшения [8, с. 109].

При этом, как было отмечено ранее, проектное обучение можно назвать достаточно инновационным методом. в системе образования. Поэтому стоит уделить особое внимание отличию обучения на основе проектов от традиционных методов обучения.

Во-первых, проектно-ориентированное обучение нацелено на практическое применение знаний и навыков в реальных условиях, выходя за рамки механического запоминания и пассивного обучения.

Во-вторых, оно поощряет практическое обучение на основе опыта, при котором учащиеся активно участвуют в решении проблем, критическом мышлении и творчестве.

В-третьих, это смещает акцент с учителя как основного источника знаний на учащихся в качестве активных участников процесса обучения, способствуя независимости и внутренней мотивации.

Учитывая эти особенности, проектное обучение предлагает целостный подход к образованию, который не только развивает академические знания учащихся, но и развивает такие важные навыки, как критическое мышление, сотрудничество, общение и творчество, необходимые для достижения успеха в 21 веке и осуществления эффективной профессиональной деятельности.

Проектно-ориентированное обучение предполагает командную работу, общение и совершенствование навыков межличностного общения, поскольку

учащиеся сотрудничают со сверстниками, делятся идеями, делегируют задачи и работают над достижением общей цели. Они решают настоящие, сложные проблемы, которые требуют от них применения аналитических навыков, исследований и экспериментов для разработки инновационных решений.

Стоит обратить внимание на то, что данный вид обучения помогает также ученикам раскрыть свои творческие способности путем разработки уникальных проектов, генерации новых идей и нестандартного мышления [3, стр. 12].

Обучение с применением проектного метода позволяет учащимся использовать полученную на уроках информацию и навыки в течение длительного периода, т.к. она была апробирована в практической деятельности на занятиях, в экспериментах, опытах, лабораторных испытаниях.

В целом, обучение на основе проектов не только повышает академическую успешность, но и позволяет сформировать разнообразные наборы навыков и компетенций, которые необходимы для достижения результатов в учебе, будущей карьере и жизни за пределами школы, способствуя гармоничному развитию личности школьников в контексте современного образования [5, с. 4].

Чтобы эффективно интегрировать проектное обучение в учебную программу старшей школы, необходимо придерживаться определенных правил разработки и реализации стратегий проектного обучения.

При внедрении данного метода в образовательный процесс необходимо убедиться его соответствии целям и стандартам учебной программы. Очень важно определить ключевые концепции, навыки и знания, необходимые учащимся для достижения целей. Это позволяет подбирать тематику и содержание проектов, с которыми будут работать школьники.

Стоит разработать четкую цель и задачи проекта, конкретизировать основной вопрос проекта, результаты и критерии оценки, чтобы обеспечить основу для обучения учащихся.

Также необходимо создавать проекты, которые являются аутентичными и актуальными для жизни учащихся старшей школы и их будущей карьеры, что поможет повысить вовлеченность и мотивацию учащихся.

Необходимо уделить особое внимание сотрудничеству и командной работе в рамках обучения на основе проектов. Учащимся приходится работать в командах или группах, и это способствует развитию навыков общения, решения проблем и социальных компетенций, не забывая о распределении ролей внутри команд, чтобы обеспечить равное участие каждого ученика [4, с. 12].

В данном контексте необходимо учитывать сроки реализации проектной деятельности, выделяя время для размышлений и подведения итогов на протяжении всего проекта. Поощрение учащихся имеет достаточно значимый смысл, позволяя учащимся задуматься о своих достижениях в обучении и проблемах, с которыми они столкнулись.

Рассматривая потенциальные сложности, такие как управление временем, отсутствие объективной оценки и поддержки учителей. Преподаватели могут активно помогать решению проблем, которые могут возникнуть во время реализации обучения на основе проектов. Стратегии тайм-менеджмента и постоянная профессиональная поддержка активно способствуют преодолению данных проблем и обеспечить успешную интеграцию проектно-ориентированного обучения в учебную программу старшей школы.

Оценка и оценивание играют решающую роль в проектном обучении, обеспечивая высокие результаты обучения и предоставляя ценную обратную связь учащимся. Это предполагает изучение различных методов и инструментов оценки, соответствующих природе и целям проектного обучения. Всё это является ключом к поддержке непрерывного обучения и прогресса учащихся.

В проектно-ориентированном обучении для оценки успеваемости учащихся используется ряд методов, включающих в себя:

- оценку успеваемости: учащиеся демонстрируют свои знания и навыки посредством презентаций или выставок;
- оценки проекта: анализ качества и эффективности конечного проекта или результатов проекта, таких как отчеты или видео;
- самооценку и оценку участников: поощрение учащихся размышлять о своем собственном обучении и оценивать работу своих сверстников способствует развитию метапознания и улучшению совместного обучения [7, с. 55].

Важность целостного образования в старших классах

Выбор методов и инструментов оценки должен соответствовать целям обучения и подлинному характеру проекта, позволяя провести всестороннюю оценку знаний, навыков и компетенций учащихся. Именно поэтому мы говорим о целостном образовании и возможности исследования различных методов воздействия на обучающихся.

Формативное оценивание является неотъемлемой частью проектно-ориентированного обучения, поскольку оно обеспечивает постоянную обратную связь с учащимися и ориентирует обучение на протяжении всего проекта на достижение определенных результатов. Это позволяет своевременно вмешаться и внести коррективы для поддержки прогресса в обучении учащихся. Эффективные стратегии формирующего оценивания для проектно-ориентированного обучения включают в себя:

- наблюдение: постоянные наблюдения и записи учителем для контроля вовлеченности, сотрудничества и понимания учащихся.
- проверки и групповые обсуждения: регулярные контрольные мероприятия с отдельными учащимися или групповые дискуссии, чтобы оценить их прогресс, прояснить концепции и устранить любые заблуждения [6, с. 20].
- обратная связь со сверстниками: предоставлять конструктивную обратную связь своим сверстникам во время проекта, способствуя размышлениям и обучению друг у друга [2, с. 115].
- интерактивное размышление: продвижение рефлексивных практик, таких как журналы или сообщения в блогах, где учащиеся документируют свой учебный путь, проблемы, успехи и полученные идеи [10, с. 21].

Технологии обратной связи, обеспечивающие получение учащимися старшей школы своевременной и конкретной коммуникации, необходимы для их роста и совершенствования на протяжении всего проекта. Эта обратная связь должна быть сосредоточена не только на академическом прогрессе, но и на приобретенных навыках, областях для улучшения и стратегиях дальнейшего роста.

Используя различные методы оценки, соответствующие проектно-ориентированному обучению, а также реализуя формирующую оценку и методы обратной связи, преподаватели могут отслеживать прогресс учащихся, оказывать целевую поддержку и поощрять непрерывное обучение в среде обучения, основанной на проектах. Это способствует собственному росту учащихся и углубляет понимание предмета и навыков, которым уделяется особое внимание.

Преимущества интеграции проектного обучения в целостном образовании старшекласников.

Проектное обучение предлагает множество преимуществ для целостного образования в старших классах. И анализируя его содержание, стоит подчеркнуть важность и преимущества внедрения проектного обучения в образовательную практику:

1. Вовлечение обучающихся способствует повышению их активности посредством практических, реальных проектов, которые актуальны и значимы для жизни учеников, способствуют становлению внутренней мотивации и субъектной позиции в процессе обучения.
2. Критическое мышление и навыки решения проблем развивают умение решать проблемы и аналитические способности по мере того, как учащиеся решают

сложные, аутентичные задачи [6, с. 39]. Они учатся анализировать информацию, творчески мыслить и применять свои знания для решения реальных проблем.

3. Сотрудничество и коммуникация поощряют навыки общения, взаимодействия с различными участниками образовательного процесса, поскольку ученики работают в командных проектах, способствуя эффективной командной работе, межличностному общению и способности совместно работать над достижением общих целей.

4. Применение знаний предоставляет учащимся возможность применять свои знания и навыки в реальных условиях, устраняя разрыв между теорией и практикой. Это способствует более глубокому пониманию, долгосрочному удержанию и развитию навыков, которые могут быть использованы в будущих начинаниях.

5. Автономия и сопричастность поощряют самостоятельность учащихся и ответственность за их обучение. Учащиеся принимают активное участие в определении целей проекта, принятии решений и берут на себя ответственность за свое обучение, развивая чувство сопричастности и расширения прав и возможностей.

6. Целостное развитие навыков позволяет развивать широкий спектр навыков, выходящих за рамки академических знаний, включая критическое мышление, креативность, умение решать проблемы, общение и сотрудничество. Эти навыки необходимы для успеха в высшем образовании, на работе и в жизни в целом.

7. Аутентичная оценка включает в себя оценки, которые соответствуют реальным ожиданиям и дают более полное представление о способностях учащихся. Она выходит за рамки традиционных тестов и викторин, позволяя оценивать знания, навыки и рост учащихся на протяжении всего проекта.

8. Персонализированное обучение предоставляет возможности для дифференцированного образования и накопления персонализированного социального опыта. Учащиеся могут исследовать свои интересы, брать на себя роли, соответствующие их сильным сторонам, и преследовать свои собственные цели обучения, что ведет к индивидуальному росту и достижениям.

В качестве основного вывода необходимо подчеркнуть роль проектного обучения в образовании старшеклассников как целостного педагогического процесса. Современная проектная деятельность школьников является отражением реальной жизни и поэтому основное ее преимущество заключается в том, что разрабатывая проекты, обучающиеся формируют универсальные компетенции, усваивают систему общественных ценностей, а также отрабатывают те модели поведения и решения проблемных ситуаций, которые были предложены в проекте. Именно целостное обучение способствует обучению и воспитанию полноценной личности старшеклассников, воздействуя на все сферы и компоненты компетенций. Опираясь на современные ФГОСы, можно отметить, что это и является основным образовательным результатом получения высшего образования и играет большую роль в становлении портрета современного выпускника.

Школьным учителям, психологам, социальным педагогам рекомендуется рассмотреть возможность включения проектного обучения в свою образовательную практику для улучшения обучения и развития учащихся. Школы могут внедрять подход, ориентированный на учащихся, развивать навыки мышления более высокого порядка и создавать привлекательную и актуальную среду обучения. Именно благодаря интеграции проектного обучения может быть реализовано целостное образование, готовящее учащихся к успеху во всех сферах их жизни.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бауэр Т. М., Слюсарева Н. Н. Использование проектной деятельности при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Практические советы учителю. - 2022. - №3. - С.19-21.

2. Богданова Е. С. Критерии оценки эффективности презентации проекта // Проблемы современного образования. - 2021. - №5. - С.214-224.
3. Верин-Галицкий Д. В. Проект «Стать современным учителем». В чём его смысл? // Народное образование. - 2022. - №3. - С.111-114.
4. Галкина Е. А., Азарова Л. В. Проектно-исследовательская деятельность учащихся как условие формирования естественно-научной грамотности // Биология в школе. - 2022. - №5. - С.58-66.
5. Голубицкий А. В. Дети способны быть кем-то большим, чем просто исполнителями // Народное образование. - 2022. - №4. - С.212-217.
6. Гороя В. И., Шевченко Г. И. Компьютерные технологии в сопровождении обучения и контроля знаний студентов, проектирование и результаты применения // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2022. - №2. - С.34-40.
7. Журавская А. Е. Лайфхаки для учителя: проектная деятельность на 1-2-3 (на примере Мобильного электронного образования) // Методист. - 2022. - №4. - С.9-10.
8. Каратан А. И. Реализация проектно-исследовательской деятельности как инновационной педагогической технологии в воспитательном процессе // Школьная педагогика. - 2022. - №3. - С.8-10.
9. Котова К. С., Филиппова А. Р. Организационно-управленческие условия проектирования социокультурной среды // Управление ДОУ. - 2022. - №4. - С.39-45.
10. Лашкова Л. Л., Ушакова П. П., Баранчук И. А. Реализация управленческого проекта «Вперед, к инновациям» // Управление ДОУ. - 2022. - №4. - С.29-38.

УДК 37.022

DOI 10.58551/24136522_2023_10_8_84

МУЛЬТИСЕНСОРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Яшуныкина Александра Сергеевна

Аспирант кафедры управления и экономики образования,

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ

ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ АКАДЕМИЯ ПОСТДИПЛОМНОГО

ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИМЕНИ К. Д. УШИНСКОГО

Педагог государственного бюджетного общеобразовательного учреждения

гимназии №402 Санкт-Петербурга, Россия

E-mail: Sandra58@yandex.ru

В статье раскрывается понятие мультисенсорных технологий и их использование при обучении иностранным языкам. Современный процесс обучения напрямую связан с разноканальными потоками информации. Усложнение программы, снижение мотивации школьников, способность воспринимать и удерживать в памяти только ограниченное количество учебного материала неизбежно приводит к появлению сложностей в изучении иностранных языков уже на начальном этапе. Данная статья предлагает практические шаги по использованию теории множественного интеллекта и классификацию декстрипторов умений и когнитивных способностей учащихся. Учет данных характеристик позволяет создать комфортное образовательное пространство для изучения иностранных языков в школе, обеспечить педагогические условия, способствующие достижению высоких показателей предметных результатов по иностранному языку. Мультисенсорные технологии позволяют максимально эффективно усваивать, перерабатывать и использовать иноязычный материал, способствуют становлению активной лексики в речи и закреплению умения говорения.

Автор изучает специфику данных технологий в контексте формирования различных лингвистических компетенций: свободного говорения, аудирования, чтения, умения организации коммуникации в иноязычной среде.

Целью работы является изучение содержания мультисенсорных технологий в процессе обучения иностранным языкам. Объект исследования – это содержание обучения иностранным языкам, предмет- использование в изучении иностранного языка мультисенсорных технологий.

Ключевые слова: мультисенсорные технологии, теория множественного интеллекта, каналы восприятия информации, когнитивные способности, изучение иностранного языка, комфортное образовательное пространство, лингвистическая компетентность

MULTISENSORY TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Yashunkina Alexandra Sergeevna

Postgraduate student of the Department of Management and Economics of Education of ST. PETERSBURG ACADEMY OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION NAMED AFTER K. D. USHINSKY

Teacher of the state budgetary educational institution Gymnasium No. 402 of St. Petersburg, Russia

E-mail: Sandra58@yandex.ru

The article reveals the concept of multisensory technologies and their use in teaching foreign languages. The modern learning process is directly related to multi-channel information flows. The complication of the program, the decrease in the motivation of schoolchildren, the ability to perceive and retain only a limited amount of educational material in memory inevitably leads to difficulties in learning foreign languages already at the initial stage. This article offers practical steps on the use of the theory of multiple intelligence and the classification of descriptors of skills and cognitive abilities of students. Taking into account these characteristics makes it possible to create a comfortable educational space for learning foreign languages at school, to provide pedagogical conditions conducive to the maximum assimilation of knowledge in a foreign language. Multisensory technologies make it possible to assimilate, process and use foreign language material as efficiently as possible, contribute to the formation of active vocabulary and the consolidation of speaking skills.

The author studies the specifics of these technologies in the context of the formation of various linguistic competencies: free speaking, listening, reading, communication skills in a foreign language environment.

The purpose of the work is to study the content of multisensory technologies in the process of teaching foreign languages. The object of research is the content of teaching foreign languages, the subject is the use of multisensory technologies in learning a foreign language.

Keywords: *multisensory technologies, theory of multiple intelligence, channels of information perception, cognitive abilities, learning a foreign language, comfortable educational space, linguistic competence.*

Актуальность данной работы обусловлена тем, что современные Федеральные государственные образовательные стандарты всех уровней обуславливают необходимость использования различных методов и технологий в образовательном процессе, которые позволяют сделать его более эффективным и достигать высоких образовательных результатов.

В контексте современного обучения необходимо учитывать не только образовательные потребности обучающихся, но и их возможности усвоения информационных потоков, а также поиска преобладающего канала восприятия. Необходимо выделить аудиальный, кинестетический, визуальный и тактильный каналы. Многие процессы в нынешней системе образования связаны с цифровизацией и воздействуют сразу на несколько сенсорных каналов. Это позволяет формировать комплексное восприятие окружающего мира, логическое мышление и универсальные компетенции.

В современном подходе к преподаванию иностранных языков выделение канальных способов усвоения информации более понятно и используется. В то время как применение мультисенсорных технологий в обучении пока не нашло однозначного отражения в образовательном процессе, хотя их применение в обучении не является абсолютно инновационным. Мультисенсорные технологии – это

ответвление личностно-ориентированного обучения, другими словами процесса гармоничного развития личности, где обучающийся чувствует себя частью процесса [1]. Понятие «мультисенсорный» состоит из двух слов: «мульти» от лат. *multum* – много, и «сенсорный» от лат. *sensus* – восприятие, чувство, ощущение [7]. В базис данных технологий в обучении заложена теория Множественного интеллекта (Multiple Intelligences) Говарда Гарднера [10], в которой было отмечено, что существует несколько типов интеллекта и внутри каждого будут отличаться и преобладающие каналы восприятия информации.

Именно поэтому для нас важно изучить специфику современного процесса обучения иностранному языку и возможность интеграции различных, в том числе интерактивных и мультисенсорных технологий.

Целью работы является изучение содержания мультисенсорных технологий в процессе обучения иностранным языкам. Объект исследования – это содержание обучения иностранным языкам, предмет – использование в изучении иностранного языка мультисенсорных технологий.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач:

1. Выявить специфику изучения иностранного языка в современном образовательном процессе;
2. Определить роль мультисенсорных технологий в ходе обучения;
3. Представить рекомендации по включению мультисенсорных технологий в процесс обучения иностранному языку.

Методы и материалы

Основным методом мы определили теоретико- методологический анализ источников по данной теме, а также сравнение различных точек зрения на проблему интеграции мультисенсорных технологий в школьное обучение.

Нами изучаются публикации современных исследователей, посвященные основам организации образовательного процесса (Ю. В. Мармыш, И. К. Ключко и пр.), использованию мультимедийной среды в обучении (Е. Н. Нельзина, А. И. Волошина) и включению в образование мультисенсорных технологий (Е. Н. Нельзина, А. И. Волошина).

Результаты и их обсуждение

Специфика изучения иностранного языка в современном образовательном процессе

Особое значение в настоящее время придается восприятию иностранного языка не просто как учебного предмета, а как инструмента коммуникации. Причем это необходимо учитывать при организации учебного процесса, когда активизируются специфические средства обучения, воздействующие на различные сенсорные каналы восприятия информации.

Иностранный язык анализируется как средство межкультурной коммуникации, изучения менталитета другого народа и включает становление активной лексики, расширение словарного запаса и обучение мышлению на иностранном языке.

Современный процесс изучения иностранного языка ориентирован на развитие не только лингвистических, но и универсальных компетенций, позволяя определять перспективные направления развития обучающихся. Недостаточно просто уметь читать, знать новые слова и переводить тексты. Наиболее значимым является активизация учебного потенциала обучающихся, позволяющая строить самостоятельную работу, проявлять интерес к иностранному языку.

Именно это обуславливает важность включения в образовательный процесс различных методов, активизирующих когнитивные процессы, повышающих учебную мотивацию. Содержание образовательного процесса нацелено на становление универсальных и междисциплинарных компетенций (лингвистических, коммуникативных), личностное развитие и формирование стабильной учебной компетенции.

Иноязычная коммуникация включает в себя не только формирование навыков, но и развитие умений свободного общения на различные темы, способности выстраивать конструктивный диалог. Традиционные методы не всегда являются актуальными в контексте того объема материала и динамики восприятия иноязычного материала, которые предлагаются обучающимся на уроках. Кроме того, важно учесть изменяющиеся образовательные запросы и потребности обучающихся, которые ориентированы на восприятие нового, изучение аутентичного материала и понимать, что наибольший интерес представляют методы, которые комфортны и естественны для обучающихся.

Именно поэтому важно, чтобы методы преподавания иностранного языка были не только эффективны, но еще интересны и привлекательны для обучающихся. Это обуславливает важность использования в обучении различных интерактивных, в том числе мультисенсорных, технологий.

Роль мультисенсорных технологий в ходе обучения

С учетом тенденций современности мультисенсорные технологии являются достаточно важным инструментом реализации образовательного процесса в контексте изучения иностранного языка.

В процессе обучения иностранным языкам характеристику определителей и умений ученика в дисциплине можно распределить по типам интеллекта. Данные критерии позволят опираться на представленные описания в целях наполнения урока разными формами заданий. Сравнительная характеристика представлена в таблице 1:

Таблица 1

Виды интеллекта и типологические характеристики определителей и умений

Вид интеллекта	Кто обладает	Определители когнитивных способностей	Умения
Вербально-лингвистический	Ораторы, поэты, писатели	Отличная словесная память, развитое умение смыслового чтения, богатый словарный запас	Писать, говорить, слушать, запоминать, рассказывать истории, преподавать и объяснять
Логико-математический	Детективы, экономисты, дирижеры, финансисты, аналитики	Легко даются математические понятия и работа с числами, быстро решаются головоломки, загадки, хорошо устанавливаются причинно-следственные связи, развитое рациональное мышление	Решать проблемы и ситуации, применять логику в построении рассуждений, применять математические вычисления, проводить эксперименты, которые можно контролировать
Визуально-пространственный	Шахматисты, скульпторы, изобретатели, архитекторы, художники	Создание внутренних образов и пространственных изображений, превалирует зрительное и чувственное восприятие, воспринимаются не сплошные и нелинейные тексты	Читать схемы, графики, диаграммы, применять к информации оценочные вопросы, читать, маркируя текст
Моторно-двигательный	Танцоры, актеры, спортсмены	Копирование мимики, жестов, возможность познавать информацию руками, движениями, знания сопоставляются с физическими движениями	Понимать язык тела, считывать информацию с мимики и жестов, склонность к ручному труду и рукоделию, достижение результатов в соревнованиях
Музыкально-ритмический	Музыканты, певцы,	Движения и манера речи ритмичны и плавны, в	Узнавать образы музыки через ритм и тональность,

	танцоры, композиторы	процессе познания информации используются музыкальные образы, мелодика и ритм	играть на музыкальных инструментах, использовать точные параметры и данные для достижения результата
Межличностный	Дипломаты, политики, лидеры проектов	Умеет возглавить любую деятельность и распределить роли, может сопереживать и сочувствовать, использование вербального и невербального способа общения	Консультировать, решать конфликтные ситуации, создавать команду или проектную группу, быть лидером и устанавливать взаимоотношения
Внутриличностный	Воспитатели, учителя, педагоги, психологи	Доминирование чувства независимости и собственного достоинства, склонность к работе в одиночестве и умение отвечать за результат, зачастую позиция внешнего наблюдателя	Рассуждать, работать в команде или индивидуально, работать на достижение результата и признавать ошибки, склонность к философии
Натуралистический	Экологи, биологи, ветеринары, исследователи	Яркий интерес к природным явлениям, свойствам, закономерностям, умение классифицирования, понимания мира природы	Структурировать информацию и сжимать текст до таблицы или кратких записей, ставить опыты и делать выводы, демонстрировать признаки естествоиспытателя

Источник: составлено автором на основании [8]

В процессе обучения важно задействовать все типы интеллектов, чтобы учащиеся могли приобрести опыт, который давал бы возможность развивать не только доминирующий тип. Специфика мультисенсорного обучения заключается в том, что оно активизирует все каналы восприятия информации, развивает множество когнитивных навыков.

Через разнообразный формат упражнений, музыкальное сопровождение, драматизацию, ритм и работу с учебно-методическим комплексом учитель создает пространство и организует работу так, чтобы каждый ученик имел возможность получить собственный опыт познания информации. Это приводит к тому, что в рамках одного урока можно задействовать все типы работы интеллекта учащихся, и систематический подход в такой организации урока позволит достигать высоких образовательных результатов в изучаемом предмете.

Иностранный язык будет вызывать положительные эмоции при высокой мотивации учащихся и при созданных условиях для познания информации разными способами. Эти способы помогают сделать сложный учебный материал – понятным, конкретным и доступным. С помощью декодирования информации, через широкое использование невербальных средств (звуки, изображения, движения, окружающие предметы) изучение иностранного языка становится не обязательством, а удовольствием на разных этапах обучения. Действуя через расширение языковой и речевой задач каждого урока, мультисенсорные технологии создают языковую среду, понятную для обучающихся даже на начальном этапе обучения.

Отличие использования мультисенсорных технологий от традиционных приемов, используемых на уроках иностранного языка, заключается в расширении типологии заданий, без увеличения объема учебного материала. В свою очередь это приводит к отсутствию утомляемости на уроках, удержанию долгой концентрации внимания обучающихся, эффективному взаимодействию в созданной языковой среде. Творческие задания на уроке переплетаются с академическими заданиями, работа с

визуальными изображениями расширяется до нескольких заданий, двигательная активность на уроке не является отдельным этапом урока, а внедрена в организованную работу обучающихся.

Рекомендации по включению мультисенсорных технологий в процесс обучения иностранному языку

Для разработки эффективных рекомендаций важно подчеркнуть, что современные образовательные технологии ориентированы на продуктивность и результативность учебного процесса. Данный инструмент можно использовать на любой ступени обучения; для обучающихся с различными образовательными результатами. Они могут выполнять дифференцированные задания в рамках данной технологии, не ограничиваясь конкретными учебно-методическими комплексами или заданными психолого-педагогическими характеристиками класса.

В этом контексте важно включать те способы и методы, которые будут естественными и адекватными для конкретного возраста: игровые и творческие. В игре детям легче усваивать сложные понятия, грамматические явления, обучаться видам речевой деятельности на позитивном и увлекательном уровне. На уроках английского языка предупреждение переутомления учащихся максимально эффективно при использовании разнообразных творческих заданий с песнями, рифмовками, драматизацией, двигательными перерывами. Также очень важной является смена видов деятельности в процессе обучения, что позволяет тренировать внимание и мышление, обеспечивает рекреационную функцию общения. С их помощью активизируются внимание, память, умственная работоспособность, снимается умственное и физическое напряжение. Среди основных преимуществ подобных методов можно отметить:

- развитие речи,
- расширение словарного запаса,
- отработка произношения,
- формирование и поддержание мотивации детей к изучению английского языка.

В качестве основных методик можно выделить: истории (Action stories, action chants), игры, поделки (craft-activities), различные упражнения, основанные на движениях, способствуют развитию ассоциативной памяти учащихся.

Кроме того, значимо сохранение комфортного психологического климата, наличие достаточного количества учебно-методических средств, и работа с аутентичным материалом в рамках реализации мультисенсорных методов.

Включение мультимедийных обучающих программ в процесс развития иноязычной коммуникативной компетенции обеспечивает эффективную самостоятельную работу обучающихся, способствует развитию метакогнитивных навыков, а также мотивации учебной деятельности.

Мультисенсорные технологии при этом являются важнейшим условием организации развивающей иноязычной среды, в которой обучение делается комфортным и эффективным. Кроме того, важно понимать, что технологии, ориентированные на восприятие сразу всеми сенсорными каналами учебного материала, принесут наибольший результат и будут способствовать более прочному усвоению иноязычной информации.

Мультисенсорные технологии являются наиболее актуальными в контексте школьного обучения, т.к. именно подростки восприимчивы к использованию различных цифровых средств, для них это более привычно, комфортно и помогает в обучении.

Именно поэтому в перспективах дальнейшего исследования - изучение инструментария включения мультисенсорных технологий в процесс обучения иностранному языку.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, Е.В. Использование технологии мультисенсорного подхода в преподавании английского языка с целью повышения качества обучения. [Электронный ресурс] / Журнал «Старт в науке». – 2017. – №4 – с. 136-140. – Режим доступа: <https://science-start.ru/ru/article/view?id=695>, свободный. (Дата обращения: 20.12.2022)
2. Аржановская А.В., Елтанская Е.А. Информационно-коммуникационные технологии в проектировании образовательного процесса при обучении иностранному языку: преимущества и недостатки // МНКО. 2023. №3 (100). С. 152-154.
3. Зуев М. Б. К вопросу применения актуальных технологий информационно-коммуникативного характера в процессе обучения иностранным языкам // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. №3. С. 21-30.
4. Мармыш Ю. В., Ключко И. К. Мировые педагогические практики и тенденции в XXI веке // ELS. 2022. №4 ноябрь. С. 17-23.
5. Нельзина Е. Н., Волошина А. И. Приемы мультисенсорного обучения лексической стороне англоязычной речи в начальной школе // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2020. №16. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-multisensornogo-obucheniya-leksicheskoy-storone-angloyazychnoy-rechi-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 15.12.2023).
6. Торгованова О. Н., Шабанова А. Е. Использование мультимедийной среды при обучении иностранным языкам // E-Scio. 2023. №3 (78). С. 2-6.
7. Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А.Н.Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.
8. Gardner, Howard "Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice." Basic Books, 2006. 320 pp. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.goodreads.com/book/show/294029.Multiple_Intelligences
9. Gardner H. "Multiple Intelligences: The Theory In Practice." NewYork: Basic Books, 1993.
10. H. Gardner. Multiple Intelligences: The Theory and Practice. New York: Basic Books, 1993

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».

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:
серия ПИ № ФС77-83669 от 05 августа 2022г.

Международный стандартный сериальный номер (ISSN)

в печатной версии: 2413-6522,

Каталог периодики «Урал-Пресс», Подписной индекс: 014722

Учредитель и издатель журнала: Общество с ограниченной
ответственностью «Издательство «Манускрипт» (ОГРН 1226100004679),
344114, РОСТОВСКАЯ ОБЛАСТЬ, Г.О. ГОРОД РОСТОВ-НА-ДОНУ, Г. РОСТОВ-
НА-ДОНУ, УЛ БОРЯНА, Д. 20, 24

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

Сайт издательства: <https://naukavak.ru/>

Подписано в печать 20.12.2023г., дата выхода номера в свет 25.12.2023г.
Форм 60 x 90 1/8, печ. л. 6,21

Периодичность: 8 раз в год, тираж 500 экз., заказ №1130-23/11

Отпечатано в типографии Общество с ограниченной ответственностью
«Издательство «Манускрипт» (ОГРН 1226100004679),

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

Цена договорная.