Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского»

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Сборник научных материалов

Ярославль
2023

УДК 159.9; 159.99; 377; 378
ББК 88.4; 88.53; 88.8
П86

Печатается по решению редакционно-издательского совета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Рецензенты:
доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, директор института педагогики и психологии, профессор кафедры педагогики и акмеологии личности Костромского государственного университета *Самохвалова Анна Геннадьевна*
Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова *Карпов Александр Анатольевич*

П86 **Психологическое благополучие субъектов образования** : сборник научных материалов / под науч. ред. доктора психологических наук, профессора Н.В. Нижегородцевой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. − 331 с.
ISBN 978-5-00089-659-4

В сборнике представлены статьи и тезисы участников международной конференции для преподавателей ВО и СПО, практических работников образования, студентов, магистрантов и аспирантов (22 февраля 2023, г. Ярославль), посвященные актуальным проблемам психологии современной семьи в науке и в сфере практической деятельности психолога, обусловленных социокультурными изменениями современного обществ. Материалы сборника содержат новые теоретические подходы и методы исследования, оригинальный эмпирический материал, примеры практического использования результатов научных исследований для решения практических задач образования.

УДК 159.9; 159.99; 377; 378
ББК 88.4; 88.53; 88.8

ISBN 978-5-00089-659-4

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2023
© Авторы материалов, 2023

С О Д Е Р Ж А Н И Е

Алешникова В.В.
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ФАКУЛЬТАТИВА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С УЧЕТОМ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ 9

Беляева О.А., Соловьева А.А.
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ БУЛЛИНГ-СТРАТЕГИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 15

Беспалова Е.А.
ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 22

Валисава Ю.Ю., Попов Д.М.
ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ АССЕРТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ-СИРОТ В УСЛОВИЯХ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПРАВОНАРУШЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ 30

Виницкая Н.В., Шабалина Е.П.
СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ФАКТОР БЛАГОПОЛУЧИЯ СЕМЬИ 37

Волнухина Н.А., Жукова Т.В.
ВЗАИМОСВЯЗЬ КОМПОНЕНТОВ МЕНТАЛИЗАЦИИ У ПОДРОСТКОВ ИЗ КРОВНЫХ И ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ 42

Гурьянчик В.Н.
ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ 49

Дашевский А.Р., Шмелева Е.А., Кисляков П.А.
СТРЕССОВЫЕ ФАКТОРЫ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ КУРСАНТОВ МЧС РОССИИ 56

Долбня С.А.
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ УЧАЩИХСЯ: ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 63

Елисеева М.П., Корнева И.С.
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПО 70
Ерофеева А.Г., Ансимова Н.П.
ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ И ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ФЕНОМЕНА БЛАГОПОЛУЧИЯ ЧЕЛОВЕКА 77
Жукова Т.В.
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ УЧАЩИХСЯ И ГОТОВНОСТЬ К ОБУЧЕНИЮ 84
Зауторова Э. В.
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СОТРУДНИКА-ВОСПИТАТЕЛЯ В РАБОТЕ С ОСУЖДЕННЫМИ 90
Ильина Д.И.
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА РЕБЕНКА 95
Калинкина Е.М., Ерыкалова Е.Ю.
БУЛЛИНГ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ И ЕГО СВЯЗЬ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ У ПОДРОСТКОВ 100
Карпенко О.А., Левченко Л.В.
ИНСТИТУТ СЕМЬИ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ДУХОВНОГО И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА 108
Ковальчишина Н.И., Ластенко Д.В.
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ЛИЦ, СОСТОЯЩИХ И НЕ СОСТОЯЩИХ В БРАКЕ 116
Кожевникова О.А.
ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 122

Кольчугина Н.И., Шмелева Е.А., Кисляков П.А., Иванова Е.В.
ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ЗНАЧИМЫЙ РЕСУРС ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ 129
Коноплёв С.А.
ТРУДНОСТИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ 137
Корнеева Е.Н.
УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ОБРАЗОВАНИЕМ КАК КРИТЕРИЙ И ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯИ УЧАЩИХСЯ 143
Котлярова Ю. М.
ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К БРАЧНО-СЕМЕЙНЫМ ОТНОШЕНИЯМ У МОЛОДЁЖИ ИЗ ПРОБЛЕМНЫХ СЕМЕЙ (НА ПРИМЕРЕ СЕМЬИ АЛКОГОЛИКОВ) 149
Кудряшов А.А., Рыльская Е.А.
ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ К ЭМОЦИОГЕННОМУ ФАКТОРУ КАК КРИТЕРИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ 157
Ледовская Т.В.
РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В РАЗВИТИИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГА 163
Макеева Т.В.
СОБЫТИЕ В ЖИЗНИ РЕБЕНКА КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ 170
Мифтахов А.Ф.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 178
Моисеева Е.А.
ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МАТЕРИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ 182

Нижегородцева Н.В.
ПОНЯТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ 189
Пирогова Н.Г.
К ВОПРОСУ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 198
Покровская С.Е, Вишневская У.В.
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ 203
Покровская С.Е, Строгина К.С.
РОЛЬ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ АДДИКЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ 209
Прудникова А.В.
КОНФЛИКТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПОЗИТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ 213
Прудникова А.В., Соколова А.В.
КОНФЛИКТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ 219
Савельева Л.А.
ПРЕДИКТОРЫ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ 224
Тихомирова Е.В., Самохвалова А.Г.
ОБРАЗ БУДУЩЕГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ В УСЛОВИЯХ ВЫСОКОЙ СТРЕССОГЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ 231
Сафина А.А.
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ 239
Семенова Т. Н.
СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГО-ЛОГОПЕДИЧЕКСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ: РЕКОМЕНДАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ «СПЕЦИАЛЬНОГО (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ РОДИТЕЛЯМ 244

Серафимович И.В., Салова А.И.
СУЩЕСТВУЮТ ЛИ ОТЛИЧИЯ В СТРАТЕГИЯХ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ В РАЗЛИЧНЫЕ ПЕРИОДЫ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ? 249
Скворцов К.В., Каргина Ю.Ю.
ВОПРОСЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ОСУЖДЕННЫХ 258
Созаева А.С.
ПЕРФЕКЦИОНИЗМ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ВОЗНИКНОВЕНИЯ СИНДРОМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ 262
Степанова С.В., Зверева И.И.
УСЛОВИЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ, ПРЕПЯТСТВУЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЮ БЛАГОПОЛУЧИЯ В СИСТЕМЕ ДЕТСКОЙ ЖИЗНИ (НА МАТЕРИАЛЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ) 270
Таланов С.Л., Кушнарев Ф.Ю.
СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ 277
Фадеев Р. Н., Огурцова Е. Ю.
СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РОБОТОТЕХНИКЕ 286
Хорохордина О. Д.
ОТСУТСТВИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ПРИЧИНА КОНФЛИКТОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 290
Чижова Д.Д., Усачёва И.В.
ФИЗИЧЕСКИЕ НАКАЗАНИЯ В СЕМЬЕ КАК ФАКТОР НЕГАТИВНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ 297

Шайдуллин Б.Р.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРОЦЕССА ЦИФРОВИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ 303
Шумская Т.Д.
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ 308
Эльбуздукаев И.А.
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ СПЕЦИАЛЬСТОВ IT-СФЕРЫ 313

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 318

УДК 372.881.111.1

В.В. Алешникова

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ФАКУЛЬТАТИВА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С УЧЕТОМ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. Рассмотрены особенности факультативной формы обучения английскому языку в старшей школе. Показана роль факультатива по английскому языку в формировании ключевых компетенций выпускника средней школы. Выделены основные положительные стороны и недостатки факультативных занятий. Доказана необходимость учета психолого-педагогических особенностей и ценностных ориентаций современного подростка в условиях проектирования факультатива по английскому языку. Рассмотрен состав элементов ценностных ориентаций. Отмечена необходимость изучения поколенческих изменений в структуре ценностей старшеклассников. Поднят вопрос о важности использования индивидуализированного взаимодействия учителя и старшеклассника на факультативах по английскому языку. Предложен к обсуждению набор правил «нетоксичной» коммуникации педагога и старшеклассника.

Ключевые слова: факультатив, ключевые компетенции, психологические особенности старшеклассников, ценностные ориентации

V.V. Aleshnikova

DESIGNING AN ENGLISH ELECTIVE WITH SECONDARY SCHOOL STUDENTS' VALUE ORIENTATIONS IN MIND

Annotation. The article shows the role of elective classes in English. The advantages and disadvantages of optional classes are highlighted. The need to take into account the value orientations of

© Алешникова В.В., 2023

adolescents is proved. The importance of using individualized (subject-subjective) interaction of the teacher and the high school student is raised. A set of rules of "non-toxic" communication is proposed for discussion.

Keywords: elective, key competencies, psychological characteristics of high school students, value orientations

В российской педагогике факультативное обучение появилось в конце 60-х годов, с целью улучшения работы средней общеобразовательной школы. Как и обычный урок, факультатив имеет четкую корреляцию с программами и часами обязательных предметов, регламентирован по содержанию программ. Но в отличие от базовых уроков факультатив:

− выступает в качестве дополнения к содержанию основного образовательного блока;

− дает возможность выбора программы для изучения;

− имеет менее строгую регламентированность времени и места проведения;

− позволяет проводить занятия в мини-группах, заинтересованных в изучении предмета обучающихся;

− характеризуется дифференцированностью и большей степенью индивидуализации, учитывающей предпочтения и особенности обучающихся.

В отличие от специализированных классов, углубленного изучения предмета, факультативы носят массовый характер и доступны для всех обучающихся.

Наряду с положительными сторонами факультативных занятий, специалисты отмечают некоторые слабые места, проблемы факультативных занятий: проблемы согласования с основным предметом, нерегулярность посещения занятий отдельными обучающимися, расслоение между посещающими и не посещающими факультатив учениками по уровню знаний.

В основе современных подходов к факультативному иноязычному образованию – коммуникативная, проблемно-дискуссионная направленность. Поощряется выражение собственного мнения, самостоятельность высказываний. Факультатив по английскому языку позволяет углубить знания по программе

школьного курса; развить коммуникационные навыки; расширить знания о социокультурной и социолингвистической составляющих изучаемого языка; мотивировать обучающихся к самостоятельной познавательной деятельности по овладению иноязычным общением и т. д. Таким образом, факультативы способствуют формированию ключевых лингвистических, социолингвистических, социокультурных, социальных, межкультурных, стратегических и дискурсивных компетенций.

Российскими учеными глубоко проработана методология учета психологических особенностей при обучении школьников, в том числе старшеклассников [Выготский, 2008, с. 358]. Факультативы по английскому языку также учитывают возрастные психологические особенности школьников и ключевые психологические принципы обучения. Среди которых коммуникативная направленность (общение – форма взаимодействия участников образовательного процесса), личностная значимость предмета общения (важность для ученика обсуждаемого вопроса на занятии), удовлетворенность ученика ситуацией общения (предмет общения, процесс и результат), рефлексивность всех участников процесса (возможность регулировать ход занятия в зависимости от получаемого результата), позитивное переживание учеником успеха общения (показатель, что общение прошло с пользой, результат позитивный).

Практика показывает, что качество освоения материала, удовлетворенность и дальнейшая мотивация старшеклассника к обучению связаны не только с учетом психолого-педагогических особенностей обучающихся, но и с пониманием педагогом их динамично меняющихся ценностных ориентации. Большинство исследователей разделяют точку зрения З.И. Васильевой, определяющей ценности как «сложные интегральные и динамические качества личности», которые находят выражение в отношении человека к определенным событиям и явлениям в науке, культуре, образовании и т. д. [Васильева, 2003, с. 19].

Составные части (компоненты) ценностных ориентаций включают в себя когнитивный (принятие ценности как объективного явления); мотивационный (осознание ценности как неотъемлемого элемента, т.е. потребности); поведенческий (проявление

в действиях, речи и т.д.); прогностический (формирование и программирование видения будущего) элементы.

Эта структура свидетельствует о том, что ценность формируется под воздействием обстоятельств окружающей действительности и не является стихийным явлением. Более того, ценностные ориентации детерминированы не только на ситуацию в настоящем, но и в будущем. Ценностные ориентации определяют общие идеи и целевые установки подростков; парадигму персональных предпочтений; меру подготовленности к принятию решений с учетом собственных предубеждений. Это своеобразный «проект» жизни.

Проведенные исследования свидетельствуют о том, что в два кризисных периода развития (14 и 16 лет) у подростков принципиально меняется структура ценностей. Важно отметить, что изменения носят не только возрастной, гендерный характер, но и поколенческий. Специалисты в начале 2000-х годов выделили ряд ключевых ценностей прагматической направленности, среди которых ценность личных достижений (индивидуалистические) и ценность новизны (изменений) [Буреломова, 2013, с. 142-144]. В более поздних исследованиях к числу доминирующих ценностей отнесены личностный рост (стремление к развитию, ощущение собственного прогресса), автономность (желание быть независимым), открытость к изменениям, самоутверждение, самостоятельность [Тихомандрицкая, 2019, с. 10].

Таким образом, именно в старшей школе у обучающихся закладывается фундамент психологической базы ценностных ориентаций. И очевидно, что педагог должен иметь представление о ценностных ориентациях своих учеников и учитывать их при проектировании факультативных занятий. В противном случае учитель и ученик будут говорить «на разных языках» и между ними может возникнуть коммуникационная пропасть, полное непонимание. Иными словами, это должен быть контролируемый педагогом со стороны процесс, в рамках которого происходит воспитание личности.

Учет ценностных ориентаций старшеклассников при проектировании факультатива по английскому языку предполагает использование индивидуализированного взаимодействия двух

участников образовательного процесса - ученика и педагога. Как отмечает А.С. Полякова, субъект-субъектное (индивидуализированное) взаимодействие позволяет стимулировать самопознание, создавать ситуации выбора, расширять сферы для самореализации [Полякова, 2008, с. 14].

Проанализируем необходимость учета ценностных ориентаций современного подростка на примере ценности − «свобода» (автономность, самостоятельность). В попытках «защититься» от непонятного и навязываемого подростки могут уходить от реальности, «закутываться в кокон», пряча неуверенность в себе и испытывая страх перед действительностью. Подростки ждут здоровой («нетоксичной») коммуникации, при которой каждый участник коммуникативного процесса должен уважать личные границы, стремится понять позицию собеседника, высказываемые идеи не должны искажаться. В случае возникновения разногласий, следует выстраивать диалог таким образом, чтобы каждый имел возможность четко и аргументированно представить свои взгляды. Сформулируем правила «нетоксичной» коммуникации педагога и старшеклассника:

− сотрудничество. Участники процесса коммуникации ищут компромиссы, оптимальные решения, удовлетворяющие все стороны. Такого эффекта можно добиться личным примером, дискуссией, адаптивностью, открытостью и т. д.

− передача информации без искажений. Знания, поступающие в сознание современных школьников, очень широки и часто требуется дополнительное время на обработку, в том числе и на верификацию полученных сведений. Рекомендуется делить проверенной информацией, без каких-либо «побочных» вкраплений.

− готовность к переменам, поскольку у подростков они происходят гораздо чаще, чем у кого-либо. Из-за чрезмерной нагрузки и резко меняющихся событий, старшеклассники и их окружение испытывают дополнительный стресс. Готовность к переменам позволит легче пройти этот непростой переменам.

− сделанный обучающимся выбор − лучший выбор. Выбор подростка должен восприниматься как самостоятельное ре-

шение личности. Конечно, ребенок нуждается в помощи со стороны взрослого, однако она должна быть ненавязчивой, а не гипертрофированной.

Психологическое состояние и вместе с этим принятие себя – также является примером ценностных ориентаций. В данном случае речь идет о широком понимании здоровья, в том числе ментальном здоровье. Современные реалии способствуют тому, что старшеклассникам требуются дополнительные ресурсы и время для выражения того, что им необходимо.

Старшеклассники пытаются сказать окружению, что их действия имеют ценность. Любая активность происходит по тем или иным причинам, даже у бездействия есть свои корни. К примеру, бездействие, может быть связано с усталостью. Или с тем, что ранее предложенное решение не было принято учителем, и теперь ученик боится пробовать выполнять задание. Школьники отмечают, что не всегда со стороны взрослых их поступки воспринимаются положительно.

Старшеклассники сталкиваются с вопросами профессионального выбора. Факультатив нацелен на то, чтобы помочь обучающемуся приобрести знания по интересующему предмету, осуществить выбор будущей профессии. Важно учитывать, что начальный выбор по разным причинам со временем может изменяться.

Современный подросток значительную часть времени проводит в школе. В отличие от базовых уроков, факультативные занятия позволяют учителю в полном объеме реализовывать идею индивидуализации. Школьное образование должно быть чувствительным к меняющимся ценностям, к ситуации вокруг обучающихся. Учет изменений позволит подобрать адекватные инструменты взаимодействия учеников и учителей. Задача учителей – найти способы сглаживания «напряжения» в ситуациях общения и помочь развить необходимые умения и навыки поведения, особенно в критической ситуации. Преимущество и в тоже время сложность факультативных занятий в том, что со всеми возникающими проблемами они сталкиваются гораздо чаще из-за дополнительного акцента на индивидуализацию образовательного процесса.

Библиографический список

1. Буреломова А.С. Социально-психологические особенности ценностей современных подростков: дисс. … канд. психол. наук / Буреломова Анастасия Сергеевна. Москва, 2013. 188 с.
2. Васильева З.И. Гуманистические ценности образования и воспитания (90-е гг. XX в. Россия) / З.И. Васильева. Санкт-Петербург.: Химиздат, 2003. 336 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л.С, Выготский / Под ред. В. В. Давыдова. Москва: АСТ, 2008. 672 с.
4. Полякова А. С. Индивидуализация взаимодействия педагогов со старшеклассниками в современной школе / А.С. Полякова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008. №3. С. 145 – 148.
5. Тихомандрицкая О.А., Роль личностных ценностей в психологическом благополучии современных старшеклассников / О.А. Тихомандрицкая, Н.Г. Малышева, З.Д. Шаехов, Н.А. Кабальнов // Психологические исследования.2019. Т. 12, No 63. URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 14.02.2023).

УДК 159.922.736.3 + 37.04-053

О.А. Беляева, А.А. Соловьева

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ БУЛЛИНГ-СТРАТЕГИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье раскрыта актуальность темы буллинга в современном начальном образовании, рассмотрены пять основных буллинг-стратегий, выделяющихся в поведении детей уже в младшем школьном возрасте. Обозначены важные положения о фиксации прямых фактов насилия в начальных классах, как со стороны одноклассников, так и со стороны педагогов. Произведен анализ результатов исследования выявленных буллинг-стратегий в соответствии с уровнем комфортности школьной

© Беляева О.А., Соловьева А.А., 2023

среды для обучающихся; раскрыта важность своевременной фиксации негативных межличностных отношений для дальнейшего благополучного развития личности; представлены рекомендации педагогу по коррекции поведения младших школьников в ситуации буллинга.

Ключевые слова: младший школьник, буллинг, уровень комфортности, буллинг-стратегия, коррекция поведения.

O.A. Belyaeva, A.A. Solovyova

FEATURES OF THE MANIFESTATION OF BULLYING STRATEGIES IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Annotation. The article reveals the relevance of the topic of bullying in modern primary education, five bullying strategies in the behavior of children are considered. The analysis of the results of the study of the identified bullying strategies in accordance with the level of comfort is carried out; recommendations for correcting the behavior of younger schoolchildren in a bullying situation are presented.

Keywords: younger students, bullying, comfort level, bullying strategy, behavior correction.

В современном мире, далеко не всегда демонстрирующем образцы терпимого, толерантного, уважительного отношения к любому человеку, часто представляющего агрессию как один из возможных способов решения конфликта, самой уязвимой категорией остаются дети и подростки, только еще формирующие представления о границах межличностного взаимодействия. Уже младшие школьники достаточно часто сталкиваются с насмешками, издевательствами и насилием как со стороны сверстников, так и со стороны педагогов. Буллинг в современной школе, как проявление конфронтационного агрессивного поведения начинает приобретать открытый характер, что вызывает беспокойство и привлекает огромное внимание у специалистов по его предотвращению и коррекции. Учителю начальной школы, обладаю-

щему особым авторитетом у обучающихся, крайне важно обращать педагогический взгляд на такое поведение, не замалчивать факт проявления детской жестокости, доносить смысл взаимоуважительных отношений внутри классного коллектива и за его пределами, воспитывать в обучающихся толерантное отношение к своим сверстникам.

Под буллингом понимается продолжительное сознательное целенаправленное насилие, которое не подразумевает под собой самозащиту, исходящее от одного или нескольких человек [Бердышев, 2005, с. 3-7]. Такое поведение соотносится с проявлениями различных видов агрессии, но в большинстве происходящих ситуаций он больше связан с косвенной формой ее проявления, нежели с прямой. По всей вероятности, благодаря такой специфике, буллинг на протяжении длительного времени не замечался исследователями, занимающихся агрессией, так как прямая агрессия имеет ярко выраженный характер, ее можно определить сразу, а вероятность и последствия косвенной агрессии на начальных этапах ее проявления очень сложно выявить и доказать. Буллинг типично направлен в сторону наиболее уязвимых, «больных» мест жертвы, вследствие чего серьезность причиненного вреда порой затруднительно изъяснить непричастным к данной ситуации субъектам. Последствия ситуации буллинга в большинстве случаев выступают серьезным длительным негативным фоном и становятся причиной значимых личностных изменений, искажая и модифицируя личность всех участников произошедшего столкновения.

В ситуации буллинга выделяются пять поведенческих типов: «агрессор», «помощник», «жертва», «свидетель» и «защитник». «Агрессору» свойственна завышенная самооценка, высокий уровень притязаний, однако терпимость к «жертве» у них не проявляется [Ермолова, Савицкая, 2015, с. 65-90]. В большинстве случаев «агрессоры» воспитываются в неполных или неблагополучных семьях, в которых сами когда-то оказывались в ситуации буллинга: избиения, унижения, психического давления со стороны взрослых. «Помощников», детей с низкой самооценкой и не обладающих стойкой жизненной позицией, можно приписать к

буллинг-стратегии «агрессоров», которые подчиняются авторитету ради своего положения в обществе [Крюкова, 2005, с. 5-15]. Данную буллинг-стратегию характеризует неуверенность в себе и своих возможностях, слабохарактерность, трусость, а также стремление быть на стороне «зла» поддержания авторитетности среди сверстников. «Жертве» характерен низкий уровень самооценки в отличие от других учеников в классе, но также высокий уровень притязаний, который провоцирует у них недовольство собой и окружающими, нежелание принять себя. Довольно часто «жертвами» являются дети с физическими или психическими особенностями, однако «жертвой» могут стать и одаренные обучающиеся или дети, приписывающие себе несуществующие у них качества, а также дети, хвастающиеся вещами, которыми они не владеют, отстающие по учебе, имеющие проблемы в коммуникации с другими, часто жалующиеся учителю, замкнутые и чувствительные. Такие обучающиеся нередко бывают представителями других национальностей, новенькими в классе или теми, кого учитель ставит в пример [Маланцева, 2007, с. 90-92]. «Свидетели» обычно не в силах повлиять на ситуацию сопротивления, они выступают в качестве наблюдателя, фиксатора произошедшего столкновения. Можно утверждать, что «свидетели» могли бы сами являться в прошлом «жертвами», поэтому их присутствие при ситуации буллинга может оказывать им косвенное психологическое наслаждение [Бердышев, 2005, с. 3-7]. Как правило, роль «свидетелей» принимают обучающиеся из аморальных семей, страшащиеся наказания и насилия, а также понимающие, что самостоятельно осилить решение ситуации в небезопасной социальной среде ее они не смогут [Аверьянов, 2011, с. 22-25]. «Защитниками» выступают обучающиеся, относящиеся к ситуации буллинга весьма негативно, не поддерживающие такого рода сопротивления. «Защитники» могут быть противниками «агрессора» и, соответственно, защищать и оказывать помощь «жертве», а могут просто желать восстановить справедливость, не предаваясь физическому столкновению. «Защитникам» характерен высокий уровень эмпатии, доброты, здравомыслия и ответственности за собственные действия.

Согласно имеющимся в литературе данным и нашему собственному исследованию, можно утверждать, что типологически определенные стратегии буллинга начинают зарождаться уже в младшем школьном возрасте. Школьная атмосфера оказывает огромное влияние на формирование и развитие отношений между детьми [Люблинская, 1971]: обучающиеся получают опыт разнообразной групповой и коллективной деятельности, формирования и разрушения дружеских и деловых связей; именно такие отношения со сверстниками начинают играть ключевую роль в развитии их самосознания, ощущения причастности к социуму и отождествления себя с обществом таких же людей, как и они.

Осознание серьезности и актуальности проблемы привело нас к идее исследования по оценке уровня комфортности в школьной среды и выявления сформированных буллинг-структур у младших школьников, которое было реализовано на базе средней школы №42 им. Н. П. Гусева с углубленным изучением французского языка города Ярославль среди обучающихся 3 и 4 классов.

На основании оценки результатов диагностики было выявлено, что 91,7% обучающихся ощущают себя в учебной организации комфортно, причем 63,3% отметили высокий уровень комфортности, а 28,3% - средний, что свидетельствует о том, что дети посещают учебное заведение с удовольствием, у них много друзей, их никто не обижает. Однако, положительный ответ на вопрос про наличие агрессора-ученика в классе третьеклассники дали 37,1% положительных ответов, а четвероклассники 40%; факты насилия в классе со стороны обучающихся отмечены 83% третьеклассников и 88% обучающимися четвертого класса, что свидетельствует о нарастании проявлений агрессии с возрастом. Отвечая на вопрос про выявление насилия в классе со стороны педагогов, обучающиеся третьих классов дали больше положительных ответов (60%), чем обучающиеся четвертых классов (40%), что, возможно, объясняется большей чувствительностью и ранимостью детей младшего возраста, а, возможно, действительно связано с типичным для части педагогов стилем деятельности, характеризующимся определенным психологическим давлением.

Оценка буллинг-стратегий позволила обозначить складывающиеся тенденции в позициях младших школьников. Большинство обучающихся (86,7%) классов занимают позицию «защитника», что можно соотнести с ранее отмеченным высоким и средним уровнями комфортности обучающихся в школьном пространстве. Однако 8,3% именно обучающихся-«защитников» отметили ниже среднего уровень комфортности, возможно в школьном пространстве они подвергаются унижениям, оскорблениям, защищая «жертву», посещают школу без желания или с чувством тревоги, чувствуют себя неуверенно, дискомфортно. 5% учеников из числа опрошенных уже являются «инициаторами» буллинга, им помогают 3,3% учеников-«помощников». В роли жертвы оказались 8 обучающихся из 60 (13,3%), также был выявлен один «наблюдатель». Ученики, характеризующиеся такими позициями, отмечали разные уровни комфортности, однако «жертвы», несмотря на свое низкое положение в классном социуме, субъективно оценивали уровень комфортности как высокий и средний. Отметим, что шесть из опрошенных учеников занимают одновременно две позиции (трое - «защитник» и «жертва», по одному - «помощник» и «защитник», «инициатор» и «защитник», «защитник» и «наблюдатель»). Соответственно, можно предположить, что позиция «защитник», доминирующая в опросе, к моменту окончания начальной школы начинает трансформироваться в другие типы, принимая в зависимости от складывающихся обстоятельств черты других стратегий.

Нами зафиксировано, что девочки в младшем школьном возрасте больше подвержены конфликтному поведению, подверженности чужому мнению, проявлению агрессии в установлении и отстаивании собственных границ: только 8,3% из них демонстрируют роль «жертвы», для 5% характерна роль «агрессора», для 1,6% - роль «помощника». Подобные ролевые проявления в опросе мальчиков выглядят следующим образом: «помощник» - 1,6%, «наблюдатель» - 1,6%, «жертва» - 5%. Таким образом, не смотря на традиционный взгляд на поведение мальчиков как более агрессивное, нельзя не обращать внимание на фиксируемые особенности формирования буллинг-стратегий, связанных с по-

лом ребенка. Возможно, такая ситуация связана именно с тенденцией к скрытому, косвенному проявлению агрессии у девочек в отличие от открытых физических или вербальных конфликтов у мальчиков.

На основании полученных данных мы можем утверждать, что педагогу важно заострять внимание обучающихся на ценности уважительного отношения к каждому человеку внутри и вне класса, на преимуществе взаимоподдержки, доверия и интереса к совместному времяпровождению, на личном педагогическом примере показывать детям проявление сострадания к неудачам другого, относиться к ним с сочувствием и учить этому самих детей, своевременно вкладываться в формирование благоприятного психологического климата в классе и организовывать работу по коррекции поведения младших школьников в ситуации буллинга. Необходимо развивать уверенность, навыки коммуникации и оказывать влияние на повышение самооценки у обучающихся, занимающих позицию «жертвы», а развитие эмпатии, толерантности и самообладания может стать фактором изменения позиции «агрессоров» и «помощников». Нельзя недооценивать и возможность обращения за психологической помощью к специалисту в трудных, кризисных ситуациях, требующих дополнительной поддержки и помощи. В каждой возникающей ситуации буллинга педагогу принципиально выстроить доверительные отношения во взаимодействии педагог-родитель, основанные на совместном разрешении и коррекции проблемы.

Таким образом, уже в практике работы начальной школы стоит уделять внимание отслеживанию тенденций к проявлению буллинга в классных коллективах и оценивать возможные поведенческие стереотипы, складывающиеся в системе коммуникации младшего школьника со сверстниками. Своевременное выявление негативных тенденций и открытость к разговору о важных проблемах смогут стать залогом дальнейших благоприятных отношений на следующем этапе подросткового возраста.

Библиографический список

1. Аверьянов А. И. Школьный буллинг в воспоминаниях студентов МГПИ / А. И. Аверьянов // Сборник научных трудов SWORLD, 2011. № 4. С. 22-25. URL:

https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17793390 (дата обращения 28.01.2023).

2. Бердышев И. С. Лекарство против ненависти / И. С. Бердышев // Первое сентября. 2005. № 18. С. 3–7. URL: https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200501822 (дата обращения 28.01.2023).

3. Ермолова Т. В.. Буллинг как групповой феномен: исследование буллинга в Финляндии и скандинавских странах за последние 20 лет (1994 – 2014) / Т. В. Ермолова, Н. В. Савицкая // Современная зарубежная психология: электронная библиотека МГППУ, 2015. Т. 4, № 1. С. 65–90. URL: https://psychlib.ru/mgppu/periodica/szp012015/szp-0651.htm#$p65 (дата обращения 28.01.2023).

4. Крюкова Т. Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения / Т. Л. Крюкова // Психологический журнал, 2005. № 2. С. 5–15. URL: https://studfile.net/preview/3354481/ (дата обращения 28.01.2023).

5. Люблинская А. А. Детская психология. Учебное пособие для студентов педагогических институтов / А.А. Люблинская. Москва: Просвещение, 1971. 415 с.

6. Маланцева О. Д. «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? / О. Д. Маланцева // Социальная педагогика, 2007. № 4. С. 90– 92.

УДК 37.08

Е.А. Беспалова

ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматриваются основные вопросы психолого-педагогического аспекта формирования новых цифровых компетенций преподавателя в условиях цифровой трансформации общества. Анализируется основные требования к

© Беспалова Е.А., 2023

компетенциям современного педагога. Внимание педагогического сообщества направлено на срочное формирование новых цифровых компетенций через новые цифровые и программные ресурсы для повышения общего уровня развития цифровых знаний, умений и навыков современного педагога. Освоение цифровых компетенций возможно только при условии интеграции традиционных педагогических и новых цифровых технологий, а также выявления цифровой грамотности педагогов и их готовности к использованию цифровых технологий.

Ключевые слова: цифровые компетенции, цифровые навыки, психолого-педагогический аспект, цифровые технологии, цифровизация, цифровые образовательные ресурсы.

E.A. Bespalova

FORMATION OF NEW DIGITAL COMPETENCIES OF A TEACHER: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT

Annotation. The main issues of the psychological and pedagogical aspect of new digital competencies formation of a teacher in the terms of digital society transformation and the main requirements for the modern teacher competencies are considered. The pedagogical community pays the attention to the urgent digital competencies formation through new digital and software resources to increase the overall level of development of teacher's digital knowledge, skills and abilities. The digital competencies development is possible only in the integration of traditional pedagogical, new digital technologies, the identification of teachers' digital literacy and their readiness to use digital technologies.

Keywords: digital competencies, digital skills, psychological and pedagogical aspect, digital technologies, digitalization, digital educational resources.

Образовательное профессиональное пространство для современного педагога стало сегодня невозможным без внедрения

и использования цифровых технологий и сервисов, которые представлены множеством образовательных платформ, сервисов, мобильных приложений, среди которых инструменты как высоко востребованные педагогами, так и совершенно не оправдывающие ожидания с точки зрения их использования в профессиональном ключе. Мир педагога продолжает активно насыщаться виртуальными сервисами, а значит и девайсами, благодаря внедрению новых цифровых образовательных платформ. Период перехода образовательных организаций на цифровой формат, или его смешанное использование в образовательном процессе еще долго не будет терять своей актуальности. Но основной груз правильного и своевременного применения даров цифровизации лег на плечи преподавателей, которые научились разбираться во многих аспектах: виртуальная и дополненная реальность, электронное обучение, смешанное обучение, образовательная платформа. Эти и множество других единиц потребовали от преподавателя овладеть не только техническими навыками, но и научиться учитывать, внедрять, свободно использовать педагогические информационные и коммуникационные цифровые технологии при разработке и реализации образовательных программ. Если посмотреть на период перехода к цифровизации в образовании, то можно описать данный процесс как «люди нецифрового поколения учат представителей цифровой эпохи. Иногда преподаватели с учениками разговаривают на «доцифровом языке» и при этом сопротивляются различным образовательным нововведениям» [Агеенко, Барашкина, Масленкова, 2018, С. 34].

В описаниях цифровых образовательных возможностей, предлагаемых многочисленными онлайн решениями в образовательном сообществе, слишком легко потеряться в силу их многообразия и частоты обновления ассортимента. Это стало проблемой для многих педагогов с психологической точки зрения. Если учитывать факт, что остаются учреждения, которые плохо подготовлены к решению поставленных задач в силу растерянности и незнания «что есть более эффективное цифровое решение, а что даже может быть губительным для обучающегося, то становится актуальным вопрос о более четкой сформированной базе онлайн

приложений, позволяющей без труда и потери времени найти ресурс, который оправдает ожидания как преподавателя, так и самого обучающегося». Поэтому используя то или иное приложение, преподаватель любой дисциплины практически ежедневно бросает вызов педагогическим методам, чтобы разработать экспериментальный способ обучения.

Создание Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов, которая насчитывает более 100 тыс. цифровых образовательных ресурсов (http://school-collection.edu.ru/) стало одним из важных результатов федерального проекта «Информатизация системы образования», а также призвано помочь преподавателям в выборе проверенных цифровых учебных материалов. два национальных проекта. Целью проекта «Цифровая образовательная среда» является создание условий для внедрения к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей формирование ценности к саморазвитию и самообразованию у обучающихся образовательных организаций всех видов и уровней, путем обновления информационно-коммуникационной инфраструктуры, подготовки кадров, создания федеральной цифровой платформы.

Рано или поздно цифровизация образования сложится систему, в которой работают профессиональные, «хорошо подготовленные преподаватели, где университеты также свободны планировать свои собственные системы работы, где преподаватели автономны в принятии решений, и где учащиеся мотивированы к самостоятельной исследовательской работе». [Сидоркин, 2022, с. 427]

Использование онлайн приложений и сервисов в образовательном процессе является теперь обязательной составляющей любого курса. Для преподавателя становится особенно тяжело ориентироваться не только в ежедневно обновляющемся перечне цифровых предложений, но также остро встает проблема времени, которое необходимо затратить на изучение каждого ресурса, его апробацию, его применение в учебном процессе.

Итак, основными «якорями» в сдерживании преподавателя использовать разнообразные цифровые технологии в учебном процессе с точки зрения психологического аспекта являются:

1. Растерянность в выборе использования многочисленных цифровых предложений и онлайн решений при подготовке учебного материала, проведении занятий, контроле и оценке результатов знаний;

2. Время, которое необходимо затратить на изучение каждого ресурса, его апробацию, его применение в учебном процессе;

3. Осознание необходимости бесконечной гонки за компетенциями и навыками с целью соответствовать ожиданиям современного «цифрового» поколения.

Последний пункт затрагивает задачи педагогов, работающих с современной цифровой молодежью, заключающиеся в необходимости «успевать» включать в свою деятельность новые способы проектирования и решения задач образовательного процесса, когда обучающиеся выступают/ становятся субъектом своего развития: предоставлять обучающимся самостоятельно планировать свой образовательный маршрут, формировать темп учебной работы, выбирать задания и технологии их выполнения, работать индивидуально и в команде. Цифровая грамотность определяется набором знаний и умений, которые необходимы для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов Интернета. Навыки в своем традиционном понимании всегда считались конечным продуктом процесса обучения, однако в условиях цифровой экономики спрос на них приобретает системный характер, они должны быть прежде всего гибкими и адаптивными. Современный преподаватель в одном лице должен представлять модератора, разработчика образовательных треков, тьютора, ментора стартапов, организатора проектной деятельности, тренера по майнд-фитнесу,координатора образовательной онлайн платформы, игромастра и игропедагога – одним словом мультипрофильного профессионала, имеющего опыт участия в различных проектах и ведущих активную деятельность с использованием цифровых технологий в разных ролевых исполнениях. Общество требует от преподавателя достаточный багаж цифровых навыков, которым он мог бы делиться со студентами любого возраста и уровня образования. Владение цифровыми ин-

струментами и сервисами стало неотъемлемой частью компетенций преподавателя, что продиктовано контентом занятий, который стал невозможным для восприятия обучающимися, если в нем отсутствует применение онлайн сервисов. При этом в цифровом образовании всё более востребованными становятся именно

Затрагивая вопрос о цифровой компетентности преподавателя, необходимо учитывать психологическую готовность педагога в целом ко всему новому и быстро изменяющемуся. Таким образом, можно провести аналогию между основными компонентами данного процесса по отношению к психологической готовности педагога к инновационной деятельности, который был выделен Крюковой Т.Л.:

1 Мотивационный компонент - отношение к педагогическим инновациям, а также мотивационная готовность педагога к совершенствованию собственной профессиональной деятельности.

2. Когнитивный компонент - знания и представления педагога об инновационных технологиях и о собственном инновационном потенциале.

3 Волевой компонент - способность произвольно руководить своими действиями, чувствами, поведением в условиях инновационной деятельности.

4. Рефлексивно-оценочный компонент – самоконтроль и рефлексивность, необходимая для осмысления педагогом опыта собственной инновационной деятельности.

5. Личностный компонент – качеств личности, способствующих включению педагога в инновационную деятельность (толерантность к неопределенности, интеллектуальная лабильность, стрессоустойчивость, мобильность, креативность).

Чтобы обеспечить активизацию преподавателей использовать новые цифровые ресурсы на практике, необходимо снизить их сопротивление к инновациям, что также положительно скажется на реализации собственных проектов и приведет к обогащению инновационной деятельности в образовательном учреждении [Крюкова, 2015, с. 45].

Онлайн–обучение, привлекающее миллионы людей во всем мире, является наиболее инновационным и интересным способом организации учебного процесса. Каким образом онлайн-обучение может усложнить жизнь педагога, если рассматривать определенные психологические факторы влияния на преподавателя в процессе реализации им программ дистанционного обучения? Цифровая жизнь, цифровое мышление, цифровое «одиночество, не покидающее человека даже в окружении семьи или друзей» - является еще одной ключевой проблемой в цифровой социализации как для педагога, так и для студента. T. A. Kato, C. Канба, A. P. Teo [Kato, Kanba, Teo, 2018, с.105] и T. Saito [Saito, 2013, с.216] выдвинули теорию о распространении в обществе некой категории людей «хикикомори» (яп., букв. «нахождение в уединении»), или хикки, которые добровольно пребывают в уединении и отказываются выполнять ожидания общества, при этом проживая совместно со своими родителями или родственниками. Поэтому офлайн-коммуникация преподавателя и учащихся должна поддерживаться любой ценой в балансе между онлайн-обучением и традиционным обучением в аудитории. Развитие цифровой педагогической компетентности остается проблемой, которую должна решать система образования.

Стало очевидным, что цифровое образование привнесло в преподавательскую деятельность, а также усилило ряд проблем психологического аспекта. Цифровизация образования – неизбежный этап развития образования. Этапы копьютеризации и информатизации пройдены, цифровизация – следующий этап, предполагающий новые модели образования, управления, новые роли учеников и учителей [Самохина, 2020, с.102]. Цифровизация стала неизбежной реальностью для образовательной сферы в современном мире с полным погружением в «цифру» как студентов, так и самих преподавателей, что отражает потребности общества в целом и при этом открывает все новые возможности обучения в высшей школе.

Библиографический список

1. Агеенко Н.В., Барашкина Е.А., Масленкова Н.А. «Трансформация образовательных практик в условиях цифровой

среды»/ Н.В. Агеенко, Е.А.Барашкина, Н.А. Масленкова – Самара: Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки, 2018. № 4 (40). С. 34-43.

2. Зеер Э.Ф. Цифровое поколение в контексте прогнозирования профессионального будущего. / Э.Ф. Зеер, Н.Г. Церковникова, В.С. Третьякова // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 6. С. 153-184. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-6-153-184

3. Крюкова, Е. М. Теоретические аспекты изучения психологической готовности педагогов к инновационной деятельности / Е. М. Крюкова // Педагогическое образование в России, 2015 № 2 С. 44–47.

4. Самохина, М. А. Цифровая трансформация образования как новая возможность развития традиционного образования / М. А. Самохина // Инновационные проекты и программы в психологии, педагогике и образовании: сборник статей Международной научно-практической конференции. Таганрог, 01 октября 2020 года. Уфа: Общество с ограниченной ответственностью "Аэтерна", 2020. С. 102-108.

5. Сидоркин К.А. Обусловленность выбора цифровых приложений и онлайн сервисов в обучении иностранным языкам / К. А. Сидоркин, Е. А. Беспалова // Цифровые технологии: настоящее и будущее : Сборник статей Национальной научно-практической конференции с международным участием, Тольятти, 16 ноября 2022 года. Тольятти: Частное образовательное учреждение высшего образования «Тольяттинская академия управления», 2022. С. 425-431.

6. Kato T. A., Kanba S., Teo A. R. Hikikomori: experience in Japan and international relevance // World Psychiatry, 2018 № 17 (1). P. 105–106. DOI: 10.1002/ wps.20497

7. Saito T. Hikikomori: Adolescence without end. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2013 216 p.

УДК 159.9

Ю.Ю. Валисава, Д.М. Попов

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ АССЕРТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ-СИРОТ В УСЛОВИЯХ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПРАВОНАРУШЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Аннотация. Рассмотрены различные подходы к формированию ассертивного поведения у подростков-сирот. Определены факторы риска формирования девиантного поведения у детей-сирот подросткового возраста. Обобщены различные точки зрения на формирование и развитие ассертивности у подростков. Выявлены особенности формирования и закрепления ассертивного поведения у подростков, показана роль ассертивного взрослого в формировании ассертивности у детей. Разработан цикл занятий тренинга, направленного на формирование ассертивного поведения у подростков-сирот. Подобраны технологии и методики, позволяющие измерить текущий уровень адаптивности детей-сирот, уровень уверенности в себе, агрессивности. Описаны особенности проведения тренинга в условиях ресурсного центра по профилактике правонарушений несовершеннолетних.

Ключевые слова: ассертивность, ассертивное поведение, подростки-сироты, профилактика девиаций, тренинг.

Yu.Yu. Valisava, D.M. Popov

BASIC APPROACHES TO THE FORMATION OF ASSERTIVE BEHAVIOR IN ORPHANED ADOLESCENTS IN CONDITIONS OF RESOURCE CENTER FOR THE PREVENTION OF JUVENILE DELINQUENCY

***Annotation*.** Within the framework of this work, various approaches to the formation of assertive behavior in adolescents were

© Валисава Ю.Ю., Попов Д.М., 2023

considered. The most significant socio-psychological, mental, environmental features of orphaned children were described. Various points of view on the formation and development of assertiveness are described and generalized. A training program has been developed aimed at developing the skills of assertive behavior in orphans.

***Keywords*:** assertiveness, assertive behavior, training, features of assertiveness formation in the conditions of a resource center.

Обеспечение работы по предупреждению деструктивного поведения у несовершеннолетних группы социального риска – одна из ключевых задач системы образования Ярославской области [Концепция развития системы…]. Дети-сироты – наиболее уязвимая категория риска формирования разных видов деструкций и девиантного поведения вследствие разных факторов:

– отсутствия родительского попечения, что порождает социальную депривацию, трудности конструктивной социализации;

– особенностей среды (ограниченная среда воспитания, нехватка развивающих стимулов, модели поведения закрытых социальных групп, высокая концентрация детей с опытом жестокого обращения, однообразие социальной ситуации, отсутствие свободы выбора, негативный опыт общения с людьми), что способствует формированию негативных поведенческих моделей (подчинения, агрессии, манипуляции) и «интернатской ментальности»;

– особенностей психического развития детей-сирот: отсутствие чувства защищенности и нужности, повышенная тревожность и истощаемость, снижение возможностей психических функций, задержка психического развития, что проявляется в нарушениях речи, эмоций, поведения;

– социально-психологических особенностей детей-сирот: искаженные представления о себе, людях и окружающем мире, нарушения привязанности, эмоциональные проблемы, фрустрация, страхи, что проявляется в агрессивности, обидчивости или эмоциональной холодности, неумении общаться, неадекватности реагирования на одобрение и замечание, неумении самостоятельно планировать и контролировать свои действия, преобладании защитного поведения.

Влияние этих факторов на процесс социализации детей-сирот особенно усиливается в подростковом возрасте, когда потребности быть принятым в коллективе, успешным и самоэффективным проявляются особенно остро. Чтобы успешно социализироваться, подростку нужно «усилиться», «собрать» разные позитивные проявления своего «Я», стать ассертивным. Это возможно только при наличии других людей, дающих ему психологическую информацию для «сборки» (Шурухт С.М., Саунин Е.В., другие).

Ассертивность - способность человека быть твердым, честным и дружелюбным, уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других. Ассертивным называется прямое, открытое поведение, не имеющее целью причинить вред другим людям [Мещерякова, 2007].

По данным ряда авторов, ассертивность как интегративное качество личности активно формируется и закрепляется в подростковом возрасте в виде стратегий поведения, черт характера, способов реагирования, социальных позиций (Грушин А.С., Короткова В.О., Николаев Л.О., Шейнов В.П., Оганян Л.В., Рогожкина Н.Л., Попова И.В., Шавшаева Л.В., Давидович Н.Н. и др.). Ассертивность во многом определяет особенности взросления детей-сирот: адекватную оценку ситуаций, гибкость мышления, прогнозирование своего развития и самостоятельного продвижения по жизни.

У подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, ассертивное поведение наблюдается крайне редко по причинам несформированности индивидуальной позиции сироты [Бойкова, 2020], когнитивных проблем, недоверия к людям, отсутствия «связи с будущим», недостаточной самостоятельности др.

С целью профилактики девиаций и их возможных последствий (правонарушений и преступлений, в том числе, в отношении детей-сирот) требуется целевое формирование у подростков-сирот компетенции в области ассертивности. Ассертивность формируется в процессе общения со взрослым, ориентированным на сотрудничество и компромисс во взаимодействии (Бойкова К.В., Ромек В.Г. и др.). Ассертивный взрослый реализует интересы детей, учит их слушать и понимать других, договариваться, «запуская» и «совершенствуя» их механизмы интеграции в общество, позитивной социализации.

Закрепление ассертивного поведения эффективнее всего происходит в условиях тренинга в рамках бихевиорального, гуманистического и др. подходов. В отечественной психологии тренинг ассертивного поведения для подростков рекомендуется проводить в рамках когнитивно-поведенческого подхода (Николаев Л.О., Шавшаева Л.В., Сушкова Е.В. и др.). Тренинг увеличивает пространство вариантов поведения, повышает осознанность эмоций и действий, улучшает коммуникацию, меняет субъективную реальность. В нашей работе в тренинге в рамках когнитивно-поведенческого подхода используются технологии активного обучения социально важным навыкам и формирования социально важных характеристик, активизации личностных ресурсов. Используются методики: опросник «Адаптивность», диагностика степени уверенности в себе (Обозов Н.Н.), опросник агрессивности Басса-Дарки, тест-опросник «Исследование уровня ассертивности» (модифицированный В. Каппони, Новак Т.).

Основными компонентами тренинга определены ценностно-ориентационный, познавательный, эмоционально-волевой, поведенческий и рефлексивный. Занятия тренинга «комплектуются» информационными блоками, упражнениями, играми, квестами, психологической диагностикой, ведением дневника, дополнительными домашними заданиями. Из 5 занятий продолжительностью 2 часа 1 раз в неделю (участники – иногородние) выстраивается мини-тренинговый цикл. Наполняемость группы 7-8 человек (для обеспечения индивидуального подхода в проработке проблем).

Краткое описание тренинга

Цель: формирование у подростков-сирот компетенции в области ассертивного поведения с целью профилактики девиантного поведения, правонарушений и преступлений, в том числе, в отношении них.

Задачи:

1) учебные (сформировать представление об ассертивном поведении, элементы ассертивного поведения в части саморегуляции проявлений злобы и агрессии, уверенного отказа, отстаи-

вания собственной позиции без агрессии, способов противостояния агрессии других людей; развить умение анализировать поведение на предмет проявлений агрессии, сформировать);

2) воспитательные (сформировать внимательное отношение к поведению - своему и сверстников, этичную позицию по отношению к себе и другим, отношение непринятия грубости, насилия, жестокости в отношениях между людьми);

3) коррекционно-развивающие (развивать осознанность поведения, уверенность в себе, здоровую толерантность к поведению других людей, ответственность за свое поведение, активизировать личностные ресурсные состояния;

4) создание условий (создать в группе атмосферу эмоциональной свободы и открытости, дружелюбия и доверия друг к другу).

Тематический план с кратким содержанием занятий

Занятие 1. Знакомимся с темой Ассертивности. В рамках данного занятия участники знакомятся с тренерами, друг с другом. В ходе информационного блока узнают о том, что такое ассертивное поведение, чем оно отличается от агрессивного и неуверенного, какие есть вербальные и невербальные признаки ассертивного поведения. Навыки регистрации подкрепляются работой с кейсом. Рефлексия. Домашнее задание.

Занятие 2. Какой Я? Анализируем свою Ассертивность. В рамках данного занятия участники пройдут экспресс тестирование, которое позволит выявить актуальный уровень развития ассертивного поведения. Будет проведена работа с позитивным и негативным опытом участников группы. Планируется обсуждение проблемных ситуаций и выработка участниками альтернативных путей их разрешения. Обсуждение решений плавно перейдет в рефлексию занятия и объяснение домашнего задания, закрепляющего «эффекты».

Занятие 3. Развиваем Ассертивное поведение в ролевой игре. В рамках данного занятия участники будут развивать навыки ассертивного поведения средствами ролевой игры, в рамках которой они смогут отработать новые способы реагирования

на проблемные ситуации, осуществлять это более непринужденно. Занятие завершится рефлексией и объяснением домашнего задания, закрепляющего «эффекты».

Занятие 4. Развиваем Ассертивное поведение в позиции эксперта. В рамках данного занятия участники будут формировать экспертную позицию, анализируя предложенные видеоматериалы, содержащие различные проблемные ситуации. Занятие завершится рефлексией и объяснением домашнего задания, закрепляющего «эффекты».

Занятие 5. Закрепляем Ассертивное поведение на практике. В рамках данного занятия в ходе ролевой игры-квеста участники используют полученные ранее знания и умения, проверяя их уровень освоения в практических кейсах. Занятие завершится подведением итогов цикла и процедурой посвящения участников тренинга в «Ассертов».

Предполагаемые результаты:

– у участников сформируются представления об ассертивном поведении;

– участники овладеют практическими навыками ассертивного поведения;

– у участников сформируются экспертная и этичная позиции;

– у участников снизится уровень агрессивности, беспокойства-тревоги;

– у участников повысится самооценка;

– участникам может прийти понимание, что можно строить жизнь по своим сценариям и действовать по-новому.

Специфика проведения тренинга ассертивности для подростков-сирот в условиях ресурсного центра определяется балансом между актуальными потребностями детей-сирот и «профилактическими» задачами региональной системы образования; созданием поддерживающе-компенсаторной среды; минимизацией негативных социальных влияний; формирующим обучением. Для ведущих тренинга имеются возможности творчества в работе, экспертного обсуждения затруднений в профессиональном сообществе, а в перспективе – возможность разработки комплексной программы тренинга ассертивности для подростков-сирот и педагогов, сопровождающих их развитие и воспитание.

Библиографический список

1. Бишоп С. Тренинг ассертивности. Санкт-Петербург.: ПИТЕР, 2001.203 с.

2. Бойкова К. В. Ассертивное поведение и его роль в педагогическом взаимодействии с детьми-сиротами // Проблемы современного образования, 2020. № 4. с. 38-42.

3. Воробьева М.С. Формирование ассертивного поведения в подростковом возрасте. /М.С. Воробьева // Современные проблемы науки и образования, 2015. № 2 (2). URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=21957 (дата обращения: 13.02.2023).

4. Грушин А. С. Технология воспитания ассертивного поведения у детей-сирот в условиях детского дома / А.С. Грушин // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокенетика,2014. Том 20, с. 153-155.

5. Грушин А. С. Тренинг уверенного поведения у детей-сирот. Кострома: Авантитул, 2013. 83 с.

6. Концепция развития системы профилактики деструктивного поведения несовершеннолетних обучающихся в системе образования Ярославской области. Утверждена приказом департамента Ярославской области от 30.12.2021 № 461/01-03.

7. Короткова В. О. Развитие ассертивности как форма ранней профилактики девиантного поведения подростков / В.О. Короткова // Материалы III Международной научно-практической конференции МЦНС «Наука и просвещение». Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2014. с. 234-236.

8. Мещерякова И. А. Большой психологический словарь / И. А. Мещерякова, В. П. Зинченко. Санкт-Петербург.: Прайм-еврознак, 2007. 672 с.

9. Николаев, Л. О. Особенности проявления ассертивности в подростковом возрасте / Л.О. Николаев // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2014. № 3-2. с. 324-327.

10.Практическая когнитивно-поведенческая терапия для детей и подростков / Л. Файфер, А. Краудер, Т. Элсенраат, Р. Галл. Санкт-Петербург.: ООО Диалетика, 2020. 272 с.

11.Шурухт, С. М. Подростковый возраст: развитие креативности, самосознания, эмоций, коммуникации и ответственности. Санкт-Петербург.: Речь, 2006.112 с.

12.Romek, V. G. Training of confidence in interpersonal relations. SPb.: It, 2006.175 p.

УДК 14.39

Н.В. Виницкая, Е.П. Шабалина

СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ФАКТОР БЛАГОПОЛУЧИЯ СЕМЬИ

Аннотация. В статье представлен анализ выдающихся педагогов прошлого, уделявших внимание изучению педагогического наследия различных народов, воззрений по вопросу семейного воспитания. Анализируется фольклор, неразрывно связанный с менталитетом народа, его базовыми ценностями. Рассматривается сравнительно-типологический метод, дающий одно из направлений в психологии, сказкотерапии и описывается ее влияние на формирование уклада современной семьи.

Ключевые слова: педагогическое наследие, воспитательная среда, семья, базовые ценности, социализация, фольклор, сказкотерапия.

N.V. Vinitskaya, E.P. Shabalina

FAMILY VALUES AS A FACTOR OF FAMILY WELFARE

Annotation. The article presents an analysis of the outstanding teachers of the past, pays attention to studying the pedagogical heritage of different peoples views on the issue of family education. Examines the folklore, inextricably linked with the mentality of the people, its basic values. Discusses the comparative-typological method, which gives one of the areas in psychology, skazkoterapii and describes its influence on the formation of the structure of the modern family.

© Виницкая Н.В., Шабалина Е.П., 2023

Key words: pedagogical heritage, educational environment, family, core values, socialization, folklore, fairy-tale therapy.

Практический интерес к данной теме на современном этапе обоснован необходимостью осознания сущности семейного воспитания, благополучия семьи как эффективного механизма образовательной политики государства.

Выдающиеся педагоги прошлого в своих трудах отмечали значимость семейного воспитания. Так Я. А. Коменский, К.Д. Ушинский, проанализировав педагогическое наследие различных народов, пришли к выводу, что у каждого народа – своя система воспитания и основана на народных началах, в которой учитывается национальный характер, сложившийся под влиянием среды и обстоятельств [Виницкая, Шабалина, 2016, с. 49].

Именно в семье происходит становление личности, под влиянием семейных ценностей и традиций, происходит формирование личностных качеств. Психологи отмечают, что семейный уклад способствует развитию положительного образа семьи. Благополучие семьи К. Рифф, Э. Динер рассматривали не только с позиции конкретного субъекта без учета его взаимоотношений в социуме, но и как реализацию внутреннего потенциала осмысления жизни, а именно: соответствие социального запроса и запроса индивида [Динерr, 1995, с. 852; Рифф, 1995, с. 720]. Нам ближе учение Н. Брэдберна, рассматривающего психологическое благополучие как баланс между позитивными и негативными эмоциями [Брэдберн, 2005, с. 13]. Семья дает ребенку определенную модель поведения, на которую он должен ориентироваться в своей жизни, тем самым имея свой приобретенный социальный опыт [Шабалина, 2019, с. 262]. Уважительное отношение членов семьи друг к другу – основа здоровой семьи.

Неотъемлемой частью воспитания в традиционной культуре был фольклор с его многообразием жанров. Влияние фольклора и духовных ценностей, заложенных в нем, просматривается на всем культурно-историческом пути России. Столкновение устоявшегося, традиционного и динамично-чужеродного, нового приводило к новому взгляду на привычные образы, облекало национальные содержание в модернистские формы, но редко отрицало полностью.

Это связано в первую очередь с мировоззренческими установками. Ни интерес к «заморским» странам и их культуре, ни развития технического прогресса не смогло перечеркнуть любовь к своему народу и Отечеству, уважение к семье и труду. А постоянно возвращающийся интерес к фольклору в целом и детскому фольклору, в том числе вызван его богатейшим потенциалом в области воспитания, его веками проверенной способности к развитию гармоничной сбалансированной личности ребенка, его способностью учитывать возрастные особенности детской психики. На разных этапах развития ребенка использовались «свои» жанры. А.М. Веселовским были проанализированы формы художественного слова и их связь с закономерностями формирования сознания. Каждому этапу становления личности ребенка присуще и особенное социально значимое наполнение «воспитательного репертуара». В российской фольклористике Г.М. Науменко занимает отдельную нишу: собиратель, исследователь и популяризатор детского музыкального и поэтического фольклора. Он видел огромный воспитательный потенциал в музыкальном и поэтическом фольклоре, обрядах и играх. Детский возраст благоприятен не только для освоения музыкально-поэтического фольклора, но и для такого уникального жанра как сказка. Сказка учит и объясняет, формирует морально-ценностные установки. Понимание сказки связано с пониманием глубинных основ культуры и поведения человека в социуме.

Особенное место среди теоретических исследований волшебной сказки продолжают занимать работы В. Проппа. В. Пропп является основоположником сравнительно-типологического метода в фольклористике и видит происхождение волшебной сказки в непрерывной трансформации самых первых представлений человечества об окружающем мире, эволюции очень древних сюжетов. Уклад жизни и представления о мире менялись, а традиция устного рассказа оставалась. Автор осуществляет анализ многих типичных героев сказок: Бабы-яги, Змея, Помощника (в роли которого может выступать, например, конь или волк), царевны. Для каждого героя и даже для каждого типа героя (т.к. герой, как правило, не индивидуализирован, а некий типаж) В. Пропп проводит анализ причин его появления, развития в ходе

истории и прогресса, выполняемые функции и взаимосвязи с другими героями сказки. На основе проведенного анализа, можно сделать следующий вывод: природа сказки очень далека от человеческой фантазии, долгое время она была составной частью ритуала. Ключевых обрядов, на которых строится подавляющее большинство сюжетов, всего два: это ритуалы инициации и перехода в загробный мир. Инициация подразумевает символическую смерть и возрождение, благодаря которым человек получает важные знания и навыки, недоступные непосвященным.

Прежние элементы сюжета переосмыслялись, иногда в пересказанной истории отмирающий обычай становился основой для конфликта, и происходила инверсия. Важным открытием может оказаться понимание того, что сказка не просто связана с обрядом инициации, а может показать «правильные» и «запретные» формы поведения относительно времени, а также утверждение того, абсолютной, раз навсегда данной семантики не существует. Семантика может быть только исторической семантикой. При таком положении перед нами возникает большая опасность. Легко принять мыслительную действительность за бытовую и наоборот. Так, например, если Баба-яга грозит съесть героя, то может возникнуть отражение каких-то мыслительных (и в этом смысле тоже исторических), а не реально-бытовых образов. Например, Бог времени Хрон (Кронос, Сатурн) не реально съедает нас, всех своих детей, а в переносном смысле (отнимая красоту, молодость и т.д.). Человеческое сознание настолько пронизано мифом и сказкой, что мы быстро начинаем воспринимать сюжеты, которые близки к знакомым с детства по волшебным сказкам.

Важное значение имеет содержательная сторона сказок, так как их изучение помогает разобраться в поступках персонажей, учит социальным нормам и поведению в семье и обществе. Современный же интерес к сказкам и мифам оказывается вполне объясним. Стремительная, нарастающая изменчивая жизни подталкивает к поиску стабильных основ бытия. И эти основы возвращают к традиционным ценностям, формировавшимся средствами фольклора в рамках семьи и становившихся залогом психического и физического здоровья.

И.В. Заусенко психологическое благополучие определяет как направленность личности на позитивное функционирование [Голод, 1996, с. 99-108]. О.Л. Сенгеева психологическое благополучие рассматривает через особенности овладения стрессами, выработкой стратегии по их преодолению [Сенгеева, 2012, с. 28-31]. Сказка, рассказанная неторопливо любящим и любимым человеком, членом семьи, создает атмосферу доверительных отношений, единства мира и покоя, благополучия, гармонии семьи, создает опыт, который становится актуальным для многих современных семей.

Сказка является источником мудрости, сострадания, уважения членов семьи, их взаимопонимания и поэтому ее использование актуально для поддержания благоприятного психологического климата семьи, эмоционального благополучия ребенка в семье, психологического характера общения между родителями и членами семьи. Показателем эмоционального благополучия ребенка в семье является сформированность гуманного отношения ребенка к своим близким родственникам, к старшему поколению, окружающему миру.

Таким образом, семья является механизмом сохранения и передачи семейных ценностей. Сказка несет не только воспитательную функцию, но она и является транслятором ценностей того или иного народа, она входит в ценностную систему развития личности.

Нами проанализированы содержание и структура сказок с позиции их влияния на психику ребенка, на взаимодействие членов семьи, создание благоприятного психологического климата в семье. Это позволило утверждать, что сказка выступает не только востребованным, но и актуальным средством и методом воздействия на ребенка в семье, является стимулом закрепления родительской позиции в развитии эмоциональных отношений с ребенком, а также не только психологически укрепляет благополучие семьи, но и сохраняет семейные ценности.

Библиографический список

1. Брэдберн Н. Структура психологического благополучия. Ярославль: Инфра, 2005. 13 с.

2. Виницкая Н. В., Семья как фактор социализации личности / Н.В. Виницкая, Е. П. Шабалина // Семья и брак в условиях социальных изменений, 2016. С. 48-54.

3. Голод С. И. Современная семья: плюрализм моделей / С.И. Голод // Социологический журнал, 1996. № 3-4. С. 99-108.

4. Сенгеева О. Л. Современные подходы в изучении психологического благополучия и совладающего поведения / О.Л. Сенгеева // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество, 2012. № 5. С. 28-31.

5. Шабалина Е. П. Народная педагогика фактор педагогической практики этносоциума / Е.П. Шабалина // Социальная интеграция и развитие этнокультур в европейском пространстве, 2019. Т.2 № 8. С. 260-263.

6. Diener E., Factors predicting the subjective well-being of nations / E. Diener, M. Diener, C. Diener // J. of Personality and Social Psychology, 1995. Vol. 69. P. 851-864.

7. Ryff C. D. The structure of psychological well-being revisited / C. D. Ryff, C.L.M. Keyes // Journ. Pers. Soc. Psychol, 1995. №. 69. P. 719-727.

УДК 159.9

Н.А. Волнухина, Т.В. Жукова

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОМПОНЕНТОВ МЕНТАЛИЗАЦИИ У ПОДРОСТКОВ ИЗ КРОВНЫХ И ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ

Аннотация: в статье описаны психологические особенности детей, оставшихся без попечения родителей. Представлены результаты исследования взаимосвязи таких компонентов ментализации, как имплицитная и эксплицитная, у подростков. Проведено сравнение проявлений указанной взаимосвязи у подростков

© Волнухина Н.А., Жукова Т.В., 2023

из кровных и замещающих семей. Проведен анализ влияния социальной ситуации развития на формирование ментализациидетей подросткового возраста.

Ключевые слова: ментализация, имплицитная ментализация, эксплицитная ментализация, подростковый возраст, замещающая и кровная семья.

N.A. Volnukhina, T.V. Zhukova

THE CORRELATION OF MENTALIZATION COMPONENTS IN ADOLESCENTS FROM BLOOD AND SUBSTITUTE FAMILIES

Annotation. The article describes the psychological characteristics of children left without parental care. The results of the study of the correlation of such components of metallization as implicit and explicit in adolescents are presented. A comparison of the manifestations of this relationship in adolescents from blood and substitute families was carried out. The analysis of the influence of the social situation of development on the formation of metallization of adolescent children is carried out.

Keywords: mentalization, implicit mentalization, explicit mentalization, adolescence, substitute and blood family.

Многие дети, воспитывающиеся в замещающих семьях, имели опыт жизни в детском доме, либо жили с родителями, ведущими асоциальный образ жизни. Э.А.Минкова перечисляет особенности эмоционального портрета воспитанника детского дома: пониженный фон настроения; скудная гамма эмоций, однообразие эмоционально-экспрессивных средств общения; склонность к перепадам настроения; обедненность и стереотипность эмоциональных проявлений; эмоциональная поверхностность; неадекватные формы эмоционального реагирования на одобрение и замечание (от пассивности и равнодушия до агрессивности и враждебности); повышенная предрасположенность к страхам, тревожности и беспокойству; основная направленность положительных эмоций - получение все более новых удовольствий; не-

понимание эмоционального состояния другого человека; чрезмерная импульсивность, аффективная вспыльчивость (дети до шести-семи лет не овладевают собой, находятся во власти аффекта) и т.д.[Минкова, 2011].

Соломатина Г.Н. выделяет следующие особенности развития детей, оставшихся без попечения родителей: недостаточное интеллектуальное развитие, трудности совместной деятельности и общения детей со сверстниками, проблема половой идентификации, проблемы нравственного развития личности, социализация детей–сирот, проблемы эмоционально-волевого развития [Соломатина, 2012].

В отличие от детей, воспитываемых в кровных семьях, дети, оставшиеся без родительского попечения, имеют особую картину личностного развития и своеобразный опыт общения со взрослыми, который проявляется в отставании или задержке психического развития. Общим для таких детей является выраженный *депривационный синдром*, раскрывающийся в целом ряде интеллектуальных, эмоциональных и личностных особенностей. Отечественные и зарубежные исследователи, занимающиеся изучением особенностей психического развития детей-сирот (Дж. Боулби, И.В. Дубровина, Л.Г. Жедунова, И. Лангмейер, З. Матейчик, А.М. Прихожан, О.Н. Посысоев, А.Г. Рузская, Н.Н. Толстых, Л.М. Шипицына, Е.Н. Юрасова и др.) пришли к выводу, что одним из наиболее тяжелых и трудно компенсируемых последствий материнской депривации является отсутствие *базового доверия к миру* [Психолого-педагогическое сопровождение, 2005].

Анализ зарубежного и российского опыта жизнеустройства детей-сирот показывает, что будущее - за разнообразными формами семейного устройства осиротевших детей или формами замещающей заботы.

Замещающая забота (замещающая семья) - это социальный институт семейной социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, основной целью деятельности которого является восполнение недостатка либо отсутствия родительского воспитания детей-сирот в семье биологических родителей. Замещающая семья не может полностью заменить условия

воспитания в родной семье, однако условия воспитания в них совершеннее, чем в условиях институционального воспитания, поскольку способствуют *трансляции социокультурного опыта* замещающей семьи ребенку [Алексеева, 2009].

Отметим, что воспитание в условиях замещающей семьи, по мнениюЭ.Р. Алексеевой, ставит перед собой *общие социальные, психолого-педагогические задачи*, решение которых позволяет детям: получить позитивный опыт воспитания в семье; компенсироватьстепень депривации (социальной, эмоциональной, сенсорной и др.); восполнить недостаток общениясо взрослыми, ориентироваться на их социокультурный опыт; расширить круг близких людей; повысить уровень социальной адаптации; укрепить полоролевую идентичность; усвоить семейные роли, а также приобрести навыки общения в семье; восстановить базовое доверие к миру; развить личностные качества, усвоить и принять морально-нравственные ценности; проявить индивидуальность, самостоятельность, ответственность; сформировать бытовые навыки проживания в семье; выработать мотивацию к созданию собственной семьи.

В результате проведенного исследования была изучена взаимосвязь компонентов ментализации у подростков из кровных и замещающих семей.

Базой для проведения эмпирического исследования послужили следующие образовательные организации: Служба сопровождения опекунов (попечителей) несовершеннолетних лиц МУ Детский дом «Чайка», Средняя образовательная школа №68 г. Ярославля.

В исследовании приняли участие 80 подростков, составивших следующие подгруппы *в зависимости от социальной ситуации развития:*

1) подростки, оставшиеся без попечения родителей, принятые на воспитание в замещающие семьи. Всего 42 подростка (24 мальчика и 18 девочек). Возраст: 10 - 16 лет. Все обследованные подростки проживают в замещающих семьях не менее 1 года;

2) подростки из кровных семей. Всего 38 подростков, воспитывающихся в кровных семьях (14 мальчиков и 24 девочки). Возраст 10-16 лет;

Эмпирическое исследование проводилось с помощью методик:

I. Для исследования способности к ментализации

1) *Методика «Чтение психического состояния по глазам» (The Reading the Mind In the Eyes (Child Version))», разработанная S. Baron-Cohen* (краткое название Тест «RMET»)[Are intuitive physics… , 2001]. На основе данной шкалы будет определяться *имплицитная ментализация* подростков из кровных и замещающихсемей.

2) Опросник рефлексивного функционирования (Reflective Function Questionnaire for Youth (RFQ-Y)) [Development and validation… , 2016] позволяет оценить рефлексивную функцию, то есть способность размышлять о себе и других в контексте отношений привязанности, то есть *эксплицитную* ментализацию.

II.Для оценки уровня текущей тревоги

1) Шкала тревоги А. Бека (англ. The Beck Anxiety Inventory, сокр. BAI) - клиническая тестовая методика, предназначенная для скрининга тревоги и оценки степени её выраженности [An Inventory… , 1961]. На основе данной шкалы будет определяться *текущая* тревога подростков из кровных и замещающих семей.

При обработке результатов исследования использовались методы статистического анализа.

Общая выборка подростков была разделена на подгруппы *в зависимости от уровня выраженности текущей тревоги* (за исключением высокого уровня текущей тревоги, так как к данной подгруппе относится всего один подросток):

- Подгруппа 1 (отсутствие текущей тревоги);
- Подгруппа 2 (незначительная текущая тревога);
- Подгруппа 3 (текущая тревога средней выраженности).

В каждой образованной подгруппе был проведен корреляционный анализ с учетом социальной ситуации развития. Выявлены следующие особенности ментализации подростков из кровных и замещающих семей.

У подростков из кровных семей *при незначительном уровне текущей тревоги* выявлена корреляционная положительная связь на уровне тенденции между имплицитной и эксплицитной ментализацией.

У подростков из замещающих семей *при текущей тревоге средней выраженности* выявлена положительная связь между имплицитной и эксплицитной ментализацией.

Взаимосвязь между имплицитной и эксплицитной ментализацией может означать синхронизацию автоматических (малоосознаваемых, интуитивных) процессов) и рефлексии, что, предположительно, обеспечивает наилучшее функционирование, межполушарное взаимодействие, осознанность (в т.ч. инсайты), может означать переход на более высокий уровень функционирования, осознанности (инициация).

Отсутствие взаимосвязи имплицитной и эксплицитной ментализации может означать диссоциацию, при которой развитие рефлексивного функционирования (социальных когниций) происходит в отрыве от эмоционально-чувственного, интуитивного развития, вызывая дефицит символического мышления.

Как видно из результатов исследования, взаимосвязь имплицитной и эксплицитной ментализации или, говоря другими словами, синхронизация автоматических (малоосознаваемых, интуитивных) процессов и рефлексии, у подростков из кровных семей наблюдается при незначительном уровне текущей тревоги, а у подростков из замещающих семей – при текущей тревоге средней степени выраженности.

Таким образом, для более эффективного функционирования, подразумевающего межполушарное взаимодействие, осознанность (в т.ч. инсайты), детям из замещающих семей необходимо проживание более высокого уровня тревоги, чем детям из кровных семей. Предположительно, это связано с необходимостью перепроживания и переработки ранее перенесенного травматичного опыта.

Посредством ассимиляции травматичного опыта возможно восстановление символической (трансцендентной) функции психики, или символизации, в процессе которой происходит формирование символического, переходного пространства, пространства «как бы», которое позволяет ребенку выти из позиции эгоцентрации, сфокусированности исключительно на собственных переживаниях, в позицию децентрации с возможностью

представлять и понимать психическое, эмоциональное состояние как себя, так и другого человека.

В свою очередь, понимание своих и чужих состояний и переживаний позволяет устанавливать более точные взаимосвязи и закономерности окружающего мира, в том числе во взаимоотношениях, что способствует восстановлению базового доверия к себе и к миру, а значит и решению одной из самых сложных задач, стоящих перед замещающими семьями.

Библиографический список

1. Алексеева, Э. Р. Замещающая семья как фактор успешной социализации детей-сирот / Э. Р. Алексеева // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования: материалы XII Международной конференции. 19-20 марта 2009. Екатеринбург : [в 5 частях]. Ч. 2-3. Екатеринбург: [Факультет политологии и социологии Уральского государственного университета], 2009. С. 306-309.

2. Минкова, Э.А. Особенности личности ребенка, воспитывающегося в замещающих семьях. Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения. Москва: ТОО «СИМС », 2011. 188 с.

3. Соломатина, Г.Н. Комплексное сопровождение жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей : учебное пособие / Г. Н. Соломатина, Е. С. Слюсарева ; М-во образования и науки Российской Федерации, М-во образования Ставропольского края, Гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования "Ставропольский гос. пед. ин-т". Ставрополь : Ставропольский гос. пед. ин-т, 2012. 157 с.

4. Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот. Текст : электронный // ГОУ ЯО "Центр помощи детям" : официальный сайт, 2005. URL: http://cpd.yaroslavl.ru/ (дата обращения: 17.02.2023).

5. An Inventory for Measuring Depression / A. Beck, C. Ward, M. Mendelson [et al.] //Archives of general psychiatry. 1961. T. 4. N. 6. Pp. 561 - 571.

6. Are intuitive physics and intuitive psychology independent? A test with children with Asperger Syndrome / S. Baron-Cohen, S.

Wheelwright, V. Scahill [et al.] // Journal of Developmental and Learning Disorders, 2001. 5. Pp.47-78.

7. Development and validation of a self-report measure of mentalizing: The Reflective Functioning Questionnaire / P. Fonagy, P. Luyten, A. Moulton-Perkins [et al.] // PLOS ONE, 2016. 11(7). URL :https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0158678 (дата обращения: 17.02.2023).

УДК 159.9

В.Н. Гурьянчик

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация. Сегодня исследователей в большей степени волнует проблема становления личностного Я в условиях глобальной цифровизации и гаджетизации населения, особенно подрастающего поколения. Несомненно, что процесс проникновения виртуального пространства в реальную жизнь не остановить, это становится данностью нашего бытия. Проблема заключается в другом – насколько подрастающее поколение, родившееся и живущее в эпоху гаджетов и киберпространства, способно успешно социализироваться в реальном социуме? Как современные дети воспринимают свои реальные и виртуальные «Я»?

***Ключевые слова*:** цифровизация, киберсоциализация, самореализация, социальное отчуждение.

V.N. Guryanchik

THE PROBLEM OF PERSONALITY FORMATION IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION

Annotation. Today, researchers are more concerned about the problem of the formation of the personal Self in the context of global

© Гурьянчик В.Н., 2023

digitalization and gadgetization of the population, especially the younger generation. There is no doubt that the process of penetration of virtual space into real life cannot be stopped, it becomes a given of our being. The problem lies in another – to what extent is the younger generation, born and living in the era of gadgets and cyberspace, able to successfully socialize in real society? How do modern children perceive their real and virtual selves?

***Keywords*:** digitalization, cybersocialization, self-realization, social alienation.

Современная реальность такова, что как личность, так и социум в целом осуществляют свою деятельность в двух измерениях – реальном (материальном) и виртуальном, причем последнее окружает нас везде – от быта до учебно-научной и производственной сферы – и нигде конкретно. Отсутствие психологической (если хотите идентификационной) привязки к конкретной социальной ситуации в конкретном условии места и времени, быстрая смена картинок, места и времени размывают социальные и личностные границы, создавая иллюзию управления пространственно-временным континуумом.

Киберсоциализация как процесс усвоения определенных образцов поведения в виртуальном пространстве становится неотъемлемой частью современного бытия подрастающего поколения. В.А. Плешаков определяет киберсоциализацию как «процесс качественных изменений структуры самосознания личности и мотивационно-потребностной сферы индивидуума, происходящий под влиянием и в результате использования человеком современных информационно-коммуникационных, компьютерных, электронных, цифровых, мультимедиа, мобильной сотовой связи и интернет- технологий в контексте усвоения и воспроизводства им культуры в рамках персональной жизнедеятельности» [Плешаков, 2016].

Формирование и развитие виртуального Я происходит в среде постоянно ускоряющейся социальной мобильности. С одной стороны, социальная мобильность в материальном мире способствует ускоренной адаптации личности к различным условиям жизнедеятельности в разнообразном социальном

окружении. Однако, с другой стороны, перенос акцентов социальной мобильности в виртуальное пространство постепенно искажает Я-концепцию, смещая акценты самореализации в демонстрационно-декорационную сферу. Речь идет о формировании так называемого алгоритмического мышления «да-нет», которое в виртуальном пространстве проявляется как «нравится-не нравится». Социальные сети все меньше содержат в себе аналитическое отражение современных социальных проблем, требующих от пользователей выражения осознанной позиции на основе анализа и оценки информации. Картинки и видео, прежде всего, нацелены на эмоционально-чувственное восприятие, а следовательно, отражают определенные мечты и желания подписчиков того или иного контента (нравится – хочу; не нравится – не хочу). Современное отражение картинки мира «благодаря» такому контенту формирует у подрастающего поколения упрощенное представление о смысле жизни, социально одобряемых способах достижения цели.

«Лайк» как средство оценки представляет собой упрощенную схему не просто отражения в сознании как отдельных образов, так и жизни в целом, но и создает основу для гедонистического поведения на основе соответствующих ценностно-смысловых парадигм. Демонстрационное поведение в киберпространстве нацелено на конкретную пользовательскую среду, отражая определенный молодежный запрос, следуя за модным трендом, который формирует общество потребителей.

«Лайкизация» социальных отношений изменяет представления о традиционных ценностных установках порождает новые идеалы, искажая социальную сущность и природу человеческой деятельности. Социальная успешность стала восприниматься подрастающим поколением, прежде всего, как материальное благополучие, возможность и способность заработать много денег здесь и сейчас, а не как самореализация в обществе посредствам социально-полезной деятельности. Изначальная парадигма субъектности, как «развитие личностного в личности», сменилась узконаправленным научением поведенческим моделям в той или иной сфере деятельности.

Изменяется сам процесс формирования, поддержания и

усиления собственного Я. В материальном мире образ Я формируется в большей степени за счет собственных усилий личности в познавательно-деятельностном единстве в течение всей жизни, способствуя саморазвитию и самореализации. Причем длительность процесса формирования Я может относительно одномоментно быть перечеркнуто лишь одним социально-порицаемым поступком. Осознание этого побуждает личность к активному управлению своей деятельностью посредством целеполагания, планирования, оценки и рефлексии своих действий.

Как отмечают исследователи, в процесс формирования и поддержания виртуального детского Я активно включаются родители, и именно в образовательной сфере. И это не случайно, ведь современная молодая семья – это семья, где «цифровые родители» воспитывают «цифровых детей». Именно молодые родители очень часто становятся инициаторами и проводниками ребенка в виртуальный мир, формируя и поощряя определенную модель поведения своего чада в киберпространстве. Кажущаяся, на первый взгляд, самопрезентация самого ребенка на самом деле есть попытка формирования позитивного родительского образа, которые «стремятся решать одну очень важную для них задачу – это задача конструирования позитивной идентичности родителя, который глубоко погружён в жизненный мир и повседневность своего ребёнка» [Бесчасная, Яшина, 2020, с. 232]. Опираясь на тренд виртуализации коммуникаций, родители тем самым приобщают детей к вымышленному (нереальному) образу Я, корректируя и ретушируя его в угоду личным интересам, не имеющих ничего общего с представлениями о детстве.

Другим противоположным направлением в межличностных и межпоколенных коммуникациях является отчуждение. Выделяя целый ряд институциональных проблем, связанных с виртуализацией жизни, О. Н. Яницкий в качестве основной выделил «рост отчуждения в микросреде общества, мужа и жены, детей и взрослых, старых и молодых под воздействием стремительно меняющихся условий и образа жизни членов семьи» [Яницкий, 2020, с. 15]. Можно сказать, что личность, особенно формируемая, живущая в виртуальном

пространстве, постепенно отрешается от активных непосредственных социальных связей и взаимодействий, что сопровождается нарастанием коммуникативных дефицитов, внутриличностных и межличностных конфликтов и нарастающим чувством одиночества. В детском возрасте это проявляется не только в трудностях межличностных коммуникаций, но и в постепенном самоустранении от учебной и общественной деятельности и деинституализации личности.

Виртуализация образа Я и как следствие социальное отчуждение может проявляться в различных аспектах:

- самоизолирование личности от социума;
- саморазделение личностного «Я» на реальное и виртуальное;
- самоустранение личности от культуры;
- отчуждение от морально-нравственных ценностей общества;
- противопоставление технократизма гуманизму.

Таким образом, развитие и укрепление виртуального «Я» в сознании и поведении личности отражается не только на ее качествах (отсутствие коммуникативной культуры, эгоистичность и озлобленность, морально-нравственное невежество, культурный нигилизм и пр.), но и на невозможность личности саморазвиваться и самореализоваться как на благо себе, так и общества в целом. В конечном итоге, по мнению исследователей, «анонимность и возможности безграничного (в рамках интернет технологий) творчества могут привести к разделению человеческого «Я» и деперсонализации личности, провоцируя личность реальную на жизнь в виртуальном пространстве» [Барышев, 2008, с. 35].

Еще одним проявлением влияния киберпространства на поведение личности в условиях материального мира и его отражения в сознании и чувствах является цифровая девиация, под которой М. В. Костоломова понимает «совокупность нетипичных, отклоняющихся от социальных норм, эмоциональных, физических, социальных, интеллектуальных и мировоззренческих реакций человека на кардинальные изменения социальной реальности, вызванные влиянием

цифровизации на все уровни человеческого бытия» [Костоломова, 2020, с. 48].

Широкие возможности анонимности и цифрового творчества, которые предоставляет виртуальная реальность способствуют формированию и проявлению новых форм цифровой девиации. Распространение негативного поведения как в киберпространстве и перенос его в реальный мир сопровождается постоянными тенденциями совершенствованию цифровых технологий и гаджетов, позволяющих личности творить или вытворять практически все, постепенно размывая границы миров. Практически невозможный слабо проявляющийся контроль за информацией (за исключением экстремистской) подогревает детско-юношеский нигилизм на основе постмодернистских идей, кодируя неокрепшее сознание на открытое или латентное противопоставление принятым в обществе ценностям и образцам поведения.

В научных публикациях выделяются несколько уровней проявления цифровой девиации и влияния на личность. Так М. В. Костоломова условно выделяет шесть таких уровней [Костоломова, 2020, с. 49-50]:

1) эмоциональный уровень – «отчуждённый в цифровой толпе»;
2) физический уровень – «цифровая деменция»;
3) коммуникативный уровень – «цифровой нарциссизм»;
4) социальный уровень – «виртуальный эскапизм»;
5) интеллектуальный уровень – «знаю всё и ничего»;
6) ценностно-мировоззренческий уровень – «кто я».

Конечно, это далеко не исчерпывающий перечень возможного проявления социальной девиации, но и он позволяет говорить о назревшей проблеме в соотношении реального и виртуального «Я», о проблеме самореализации личности. Обозначение данной проблемы выводит на одну из актуальных педагогических задач вопрос о социально-педагогическом и психолого-педагогическом сопровождении как детей, так и родителей по формирования активной социальной позиции и адекватного образа «Я» в условиях цифровой трансформации социума.

Таким образом, подводя итоги рассмотрению проблемы самореализации личности в современных условиях цифровой трансформации общества, можно сделать некоторые выводы. Во-первых, глобальное проникновение цифрового мира во все сферы жизнедеятельности общества, начиная с малолетнего возраста, привносит в детский мир двуликую реальность – материальную и виртуальную. Такой, если можно сказать, двуликий Янус постепенно закладывает в еще только формирующийся детский образ «Я» рассогласование, дисбаланс и неопределенность в отношении настоящего и виртуального. Перенос акцентов на кажущееся в ущерб реальному осуществляется постепенно, и что характерно, самими родителями, поощряющими картинку, а не действительность, «аватар», а не волю саморазвития.

Во-вторых, социальная популяризация и идеализация виртуальности как сферы проявления своего псевдо «Я» загоняет личность в угол асоциальности, где красивая картинка важнее социального действия, внешний образ – содержания, лайки – смыслов. Все это порождает целый ряд социально-педагогических и психолого-педагогических проблем, от социального отчуждения до цифровой девиации во всех их аспектах и на всех уровнях.

В-третьих, важно понимать современные тенденции виртуальной социализации для становления определенной парадигмы деятельности педагогов и психологов с целью активного встраивания и сопровождения процесса обретения детьми своего реального образа «Я» через триаду «изучение – обучение – изменение».

Библиографический список

1. Барышев Р. А. Киберпространство как зона отчуждения / Р. А. Барышев, М. В. Румянцев // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Философия, 2008. Т. 6. № 1. С. 34-36.

2. Бесчасная А. А. (Не)знакомое детство глазами детей, родителей, исследователей (обзор секции по проблемам социологического осмысления детства X Грушинской социологической конференции) / А. А. Бесчасная, М. Н. Яшина // Социологическая

наука и социальная практика, 2020. Т. 8. № 4. С. 224–234. DOI: 10.19181/snsp.2020.8.4.7667

3. Костоломова М. В. Цифровая девиация как феномен новой социальной реальности: методологические основания и концептуализация понятия / М.В. Костоломова // Социологическая наука и социальная практика, 2020. Т. 8. № 2(30). С. 41-53. DOI 10.19181/snsp.2020.8.2.7302.

4. Плешаков В.А. Слово Главного редактора: о киберсоциализации человека и ее организации на интернет-портале «Homo Cyberus» / В.А. Плешаков // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus», 2016. № 1. URL: http://journal.homocyberus.ru/Pleshakov_VA_1_2016 (дата обращения 31.01.2023 г.)

5. Яницкий О. Н. Индивид в современном информационном обществе / О.Н. Яницкий // Социологическая наука и социальная практика, 2020. Т. 8. № 2. С. 9–23. DOI: 10.19181/ snsp.2020.8.2.7300

УДК 378.6:614.842.83

А.Р. Дашевский, Е.А. Шмелева, П.А. Кисляков

СТРЕССОВЫЕ ФАКТОРЫ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ КУРСАНТОВ МЧС РОССИИ

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-18-00678, https://rscf.ru/project/22-18-00678/, ИвГУ

Аннотация. В статье представлен психологический анализ стрессовых факторов будущей профессии курсантов МЧС России и его влияние на жизнестойкость. Исследование показало, что жизнестойкость позволяет существенно противостоять стрессогенным факторам будущей профессии курсанта. Было определено, что показатель общей жизнестойкости в процессе образовательной деятельности курсантов имеет тенденцию к росту до третьего года обучения, но снижается к старшим курсам обучения.

© Дашевский А.Р., Шмелева Е.А., Кисляков П.А., 2023

***Ключевые слова*:** профессиональный стресс, жизнестойкость, курсант, МЧС.

A.R. Dashevsky, E.A. Shmeleva, P.A. Kislyakov

STRESS FACTORS AND HARDINESS OF CADETS OF THE MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS OF RUSSIA

Annotation. The article presents a psychological analysis of the professional stress of cadets of the Ministry of Emergency Situations of Russia and its impact on resilience. The study showed that resilience allows you to significantly resist the stressful factors of a cadet's professional activity. It was determined that the indicator of general resilience in the process of educational activity of cadets tends to increase until the third year of study, but decreases by the senior years of study.

Keywords: professional stress, resilience, cadet, Ministry of Emergency Situations.

Проблема профессионального стресса курсантов МЧС России имеет большую значимость в аспекте обеспечения их психологической безопасности в образовательной среде вуза и благополучия, как его следствия. Наиболее характерные и часто встречаемые стресс-факторы происходят при обучении и отработке практических навыков. Исходя из проведенных исследований при обучении отработке практических навыков в основном проявляются физические и эмоциональные стресс-факторы такие как: выполнение нормативов на время, быстрое принятие решений, наличие большого количества задач требующий оперативного исполнения, новизна действий, смена режима, нехватка личного времени и т.д. Стресс-факторы в процессе обучения могут приводить к возникновению таких состояний, как страх, тревога, беспокойство, недомогание, снижающих работоспособность, эффективность действий, увеличивающих ошибочность в работе при чрезвычайных ситуациях [Анцыферова, 1994].

В 20 веке крупнейший физиолог Г.Селье создал концепцию стресса как «универсальной реакции организма на различные по своему характеру раздражители». Им было выделено две формы стресса: эустресс (стресс, позволяющий организму мобилизоваться, почувствовать прилив сил, помогающий работать на высоком уровне) и дистресс (стресс, который несет в себе разрушительную для нашего организма силу).

Процесс протекания стрессового состояния состоит из трех этапов:

1. Стадия тревоги. Состояние напряженности, неосторожности. Физически и психически курсант может чувствовать себя хорошо: приподнятое настроение, улучшается память, снижается чувствительность к боли. С физиологической точки зрения отмечается учащенное сердцебиение, усиление сердечных сокращений, расширение зрачков. На этом этапе идет подготовка организма к защите или к бегству.

2. Стадия сопротивления. Человек использует психофизиологический потенциал для приспособления к стрессовым обстоятельствам. Данная стадия наступает в том случае, когда стресс переходит в хронический и действует на протяжении достаточно длительного времени.

3. Стадия истощения. У курсанта могут вновь возникать элементы тревоги, появляться депрессивные состояния, вплоть до нервного срыва. Если стрессор чрезмерен и продолжает действовать, то вслед за этой стадией возможен непоправимый ущерб для состояния организма. Выход из стрессового состояния на этой стадии возможен только с посторонней помощью специалистов [Вохмянина, Мигунова, 2020].

Стрессовая реакция может возникнуть вследствие эмоциональных воздействий – эмоциональный стресс. К наиболее важным видам стрессовых реакций относятся: эмоциональные, поведенческие и физиологические.

Профессиональный стресс – состояние напряжения работника, которое возникает под воздействием эмоционально-отрицательных и экстремальных факторов, вызванных профессиональной деятельностью. Можно выделить следующие механизмы накопления профессионального стресса курсантами: несение

службы во внутреннем наряде (стресс связан с физическими и эмоциональными напряжениями); профессиональная деятельность (стресс связанный с обучением и отработкой практических навыков), критические инциденты (участие в ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций).

Одними из родоначальников изучения проблемы жизнестойкости были С.Кобейса и С.Мадди, которые ввели в понятие «hardiness» в психологическую науку. Дословно «hardiness» переводиться как стойкость, выносливость. В психологии это понятие рассматривается как личностная стойкость или когнитивная стойкость, способность человека (личности) выдерживать различные стрессовые ситуации без потери здоровья и снижения работоспособности. Д.А. Леонтьев ввел устоявшийся перевод термина «hardiness» как «жизнестойкость».

С. Мадди рассматривает жизнестойкость как «те убеждения человека, которые позволяют ему оставаться активным и препятствуют негативным последствиям стресса». Также С.Мадди выделяет три компонента жизнестойкости.

Первый компонент – вовлеченность – это убежденность человека, в том, что вовлеченность в реальную действительность дает ему возможность найти в ней интересное и важное для себя.

Второй компонент – контроль – это убеждение человека в том, что на результат того, что происходит в реальности, может повлиять только борьба как выбор собственной стратегии деятельности в конкретной ситуации.

Третий компонент - принятие риска «вызов» – это убежденность человека в том, что всё, что с ним происходит, необходимо для его развития, поскольку дает ему опыт как положительный, так и отрицательный. «Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности, обедняющим жизнь личности» [Леонтьев, Рассказова, 2011. С. 13].

Необходимо учитывать способ реагирования на стресс при выраженных показателях жизнестойкости:

– при высоком уровне включенности - возрастает потребность в контакте с другими людьми;

– при высоком уровне контроля - велики старания влиять на события, а не страдать от беспомощности;

– при высоком уровне принятия риска «вызов» - велико стремление обучаться на своем положительном и негативном опыте, не ожидая легкой и комфортной жизни [Борисенко, Матерова, Ховалкина, Шамардина, 2014. С 11].

Таким образом, не только концептуальным, но и практически значимым является постулат С. Мадди о том, что в основе жизнестойкости лежит не отрицание стресса как моделирование нереальной ситуации, а умение признать реальность стрессовой ситуации и мужество как стремление превратить эту ситуацию в преимущество для себя. «Если изменить саму ситуацию нельзя…, жизнестойкое совладение принимает форму компенсаторного саморазвития, по сути гиперкомпенсации» [Леонтьев, Рассказова, 2011. С. 15].

Нами были проведены исследования оценки психологической безопасности личности курсантов в образовательной среде вуза и изучение связанной с ней жизнестойкости. Опрос проводился с помощью компьютерного тестирования, в опросе приняло участие 323 курсанта различных годов обучения.

Для оценки уровня жизнестойкости применялся тест жизнестойкости С. Мадди, адаптированный Д. А. Леонтьевым и Е. И. Рассказовой [Дашевский, Шмелева, Кисляков, 2022. С. 258].

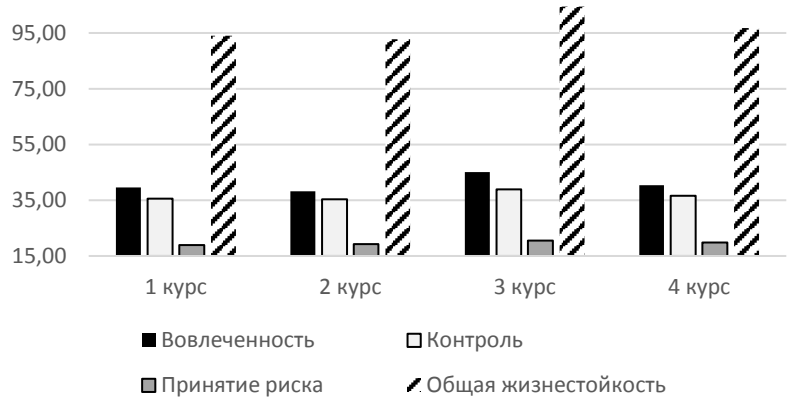


Рис.1. Сформированность жизнестойкости курсантов по курсам (n=323)

Если сравнить данные результаты с результатами, полученными на студентах, осваивающих профессии, не связанные с риском, по шкалам методики жизнестойкости личности, а именно, «вовлеченность» (37,64 ± 8,08) баллов, «контроль» (29,17 ± 8,43) баллов, «принятие риска» (13,91 ± 4,39) баллов, «жизнестойкость» (80,77 ± 18,53) баллов. Средние баллы курсантов по всем четырем шкалам значительно выше тех, что предложены Д.А. Леонтьевым в качестве норм для студентов. [Дашевский, Шмелева, Кисляков, 2022. С 261]

Стоит отметить, что показатель общей жизнестойкости увеличивается вплоть до третьего курса, а на четвертом году обучения начинает снижаться. Особое состояние «кризиса» третьего курса для курсантов военного вуза изучал Д.А. Мещеряков и характеризовал его как кризисный период военной социализации. Видимо, это связано с тем, что кризисный этап военной социализации у курсантов совпадает по времени с кризисным этапом в развитии взрослого (19-21 год), и именно в это время происходит переосмысление и появление новых социально-профессиональных ценностей, выделение наиболее значимых из них. [Дашевский, Шмелева, Кисляков, 2022. С. 261]. Кроме того, именно на третьем курсе большинство курсантов выбирают в каком направлении они планируют свою дальнейшую службу после окончания ВУЗа. На третьем курсе курсанты начинают изучать профессиональные и специальные дисциплины, что, в свою очередь является для них дополнительным стрессовым фактором, к которому им необходимо адаптироваться.

Таким образом, можно отметить, что показатель жизнестойкости курсантов напрямую зависят от стрессовых факторов. Увеличение показателей, как общей жизнестойкости, так и отдельных её компонентов: вовлеченности, контроля и принятия риска способствует более продуктивному преодолению кризисного этапа и стрессовых факторов. Стресс-факторы такие, как: выполнение нормативов на время, быстрое принятие решений, наличие большого количества задач требующий оперативного исполнения, новизна действий, смена режима, нехватка личного времени преобладают в процессе обучения курсантов МЧС Рос-

сии. В свою очередь контроль стрессовых факторов, вовлеченность в процесс обучения, и принятия вызова новых ситуаций является основным ключом к повышению уровня жизнестойкости курсантов МЧС России.

Библиографический список

1. Дашевский А. Р. Жизнестойкость в психологической безопасности курсантов противопожарной службы в образовательной среде вуза / А.Р. Дашевский, Е. А. Шмелева, П. А.Кисляков // Человек: преступление и наказание, 2022. Т. 30 (1–4). № 2. С. 255–265. DOI : 10.33463/2687-1238.2022.30 (1-4).2.255-265.

2. Леонтьев Д.А., Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова // Личностный потенциал: структура и диагностика. МОСКВА: Смысл, 2011. 680 с.

3. Борисенко О.В. Особенности формирования жизнестойкости и совладания с трудными жизненными и стрессовыми ситуациями несовершеннолетних в образовании: методическое пособие / О.В. Борисенко, Т.А. Матерова, О.А. Ховалкина, М.В. Шамардина. Барнаул, 2014. 184 с.

4. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. 1994. №1. С.3-19.

5. Вохмянина О.Н. Предикторы профессионального стресса сотрудников МЧС России с разным режимом службы / О.Н. Вохмянина, Ю.С. Мигунова // Пожарная и аварийная безопасность: сборник материалов XV Международной научно-практической конференции, посвященной 30-й годовщине МЧС России, Иваново. 17–18 ноября 2020 г. Иваново: ФГБОУ ВО Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, 2020. 426-429 с.

6. Шмелева Е.А., Предикторы жизнестойкости курсантов противопожарного вуза / Е.А. Шмелева, Ж.Л. Океанская, П.А. Кисляков, А.Р. Дашевский // Пожарная и аварийная безопасность, 2022. № 4 (27). С. 79-88.

УДК 159.9

С.А. Долбня

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ УЧАЩИХСЯ: ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. Статья посвящена анализу условий и факторов, влияющих на психологическое благополучие учащихся на разных уровнях образования - дошкольном, школьном и профессиональном. Рассматриваются различные аспекты, такие как удовлетворенность процессом обучения, поддержка со стороны преподавателей, профессиональное развитие и социальные условия, которые важны для успешного обучения и будущей карьеры учащихся. Анализируются научные исследования, показывающие, что данные факторы являются ключевыми для обеспечения психологического благополучия учащихся на всех уровнях образования. В статье также представлены рекомендации по улучшению условий и факторов, влияющих на психологическое благополучие учащихся. В целом, данная работа может быть полезной для широкой аудитории, включая педагогов, психологов, родителей и всех, кто занимается проблемами образования и развития детей и молодежи.

Ключевые слова: психологическое благополучие, условия обучения, дошкольное образование, школьное образование, профессиональное образование

S.A. Dolbnya

STUDENTS' PSYCHOLOGICAL WELL-BEING: FACTORS AND CONDITIONS AT DIFFERENT STAGES OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Annotation. This article analyzes the conditions and factors affecting the psychological well-being of students at different levels of

© Долбня С.А., 2023

education - preschool, school, and vocational. The article considers various aspects such as satisfaction with the learning process, support from teachers, professional development and social conditions that are important for students' successful learning and future career. Scientific research is analyzed to show that these factors are key to the psychological well-being of students at all levels of education. Overall, this paper may be useful to a wide audience, including educators, psychologists, parents, and all those involved in the education and development of children and youth.

Keywords: psychological well-being, learning conditions, preschool education, school education, vocational education

Психологическое благополучие является одним из важнейших компонентов успешного обучения и личностного развития учащихся на всех уровнях образования - от дошкольного до профессионального. Несмотря на то, что условия и факторы, влияющие на психологическое состояние учащихся, могут различаться в зависимости от возраста и уровня образования, понимание и учет этих факторов являются важнейшими для создания условий, способствующих реализации потенциала каждого ученика. В свете этих соображений, данная статья направлена на анализ основных условий и факторов, влияющих на психологическое благополучие учащихся на разных уровнях образования. Рассмотрение данных факторов и условий имеет целью не только выявить основные проблемы и вызовы, но и предоставить полезные рекомендации и стратегии для их преодоления.

Ключевым этапом формирования психологического благополучия учащихся является дошкольный уровень образования. Исследования показывают, что на этом этапе формируются основные навыки социальной адаптации и регуляции эмоций, что является важным для будущего успеха учащихся. Чтобы обеспечить эти навыки, необходимо создать безопасную и стабильную окружающую среду, где дети могут чувствовать себя уверенно и комфортно.

Практические рекомендации для обеспечения такой среды включают использование ясных и понятных правил и ожиданий, а также обеспечение безопасности на игровых площадках

и в других местах, где дети проводят время. Кроме того, важно использовать подходящие методы обучения и формы взаимодействия, которые помогают детям развивать навыки социальной адаптации и эмоциональной регуляции. Например, игровые и творческие занятия могут помочь детям выражать свои эмоции и учиться управлять ими.

Взаимодействие с заботливыми и эмоционально доступными взрослыми играет ключевую роль на уровне дошкольного образования. При этом обеспечение безопасной и стабильной окружающей среды также крайне важно для формирования основ психологического благополучия детей дошкольного возраста. Для достижения этой цели, необходимо создать условия, которые обеспечат эффективное взаимодействие между детьми и взрослыми, а также предоставить регулярную физическую активность для детей. Роль взрослых в создании безопасной и стабильной окружающей среды для детей дошкольного возраста является критически важной для их психологического благополучия.

Дети дошкольного возраста находятся в стадии быстрого физического и психологического развития, их нервная система и эмоциональная сфера еще не сформировались полностью. Они чувствительны к стрессовым ситуациям и впечатлениям, и могут легко страдать от негативного воздействия окружающей среды. Заботливое и эмоционально доступное взаимодействие с взрослыми помогает детям развивать социальные навыки и умение контролировать свои эмоции. Кроме того, регулярная физическая активность является еще одним фактором, который может помочь в достижении психологического благополучия у детей дошкольного возраста. Психологическое благополучие детей дошкольного возраста имеет длительные последствия, и эффективное формирование его на этапе дошкольного образования может оказать значительное влияние на будущее здоровье и благополучие детей во взрослом возрасте.

Современные исследования подтверждают значимость создания условий для социального взаимодействия на уровне дошкольного образования. Например, исследование, проведенное в Канаде в 2020 году, продемонстрировало, что дети, участвующие

в социальных мероприятиях в детском саду, демонстрируют более высокий уровень психологического благополучия в сравнении с теми, кто не принимает участие в подобных мероприятиях. Иное исследование, опубликованное в журнале «Early Childhood Research Quarterly» в 2019 году, выявило, что дети, которые проводят больше времени на игровых занятиях, имеют более высокий уровень психологического благополучия и более эффективно справляются со стрессом.

Еще одним фактором, который может оказать положительное влияние на психологическое благополучие детей дошкольного возраста, является здоровое питание. Несбалансированное питание, бедное витаминами и минералами, может негативно сказаться на психологическом состоянии детей, в то время как правильное питание может помочь улучшить настроение, концентрацию и поведение.

Таким образом, создание условий для психологического благополучия детей дошкольного возраста требует комплексного подхода, включающего в себя создание безопасной и стабильной среды, обеспечение социального взаимодействия, использование игровых занятий, регулярную физическую активность и здоровое питание.

Для обеспечения психологического благополучия учащихся на школьном уровне важно создать условия для поддержки социальных отношений и удовлетворения потребностей в самоактуализации. В школьном возрасте учащиеся сталкиваются с новыми вызовами, такими как проблемы социальной адаптации, эмоционального контроля, а также потребностью в осознании своих индивидуальных интересов и целей. Важно помочь учащимся осознать свои интересы и цели, а также создать условия для установления долгосрочных и здоровых социальных связей. В этом контексте, художественные, музыкальные или спортивные мероприятия могут стать полезным инструментом для учащихся, которые ищут способы самовыражения и самореализации. Предоставление возможности для участия в таких мероприятиях может помочь учащимся не только наладить контакты со своими сверстниками, но и получить новый опыт и уверенность в своих силах. Кроме того, участие в различных проектах и мероприятиях

может помочь учащимся научиться управлять своими эмоциями, развить навыки сотрудничества и коммуникации, что является важным для успешной социальной адаптации и развития.

Для того, чтобы обеспечить психологическое благополучие учащихся на школьном уровне, важно также обеспечить поддержку со стороны школьного психолога. Психолог может проводить консультации и помочь учащимся справиться с эмоциональными трудностями, которые могут возникнуть в период обучения. Он также может помочь учащимся развить навыки саморегуляции, что является важной составляющей психологической устойчивости. Кроме того, важно организовать безопасную и комфортную школьную среду, которая будет способствовать учебному процессу и поддерживать психологическое благополучие учащихся. Это может включать в себя различные меры, такие как профилактика школьного насилия, создание дружеской атмосферы в классе, организация уютных и функциональных помещений для обучения. Важным фактором является также вовлечение родителей в процесс обучения и поддержание партнерских отношений между школой и семьей. Родители могут помочь своим детям справиться со стрессом и трудностями, с которыми они сталкиваются во время учебы, и поддержать их в их индивидуальных интересах и целях. Каждая из этих мер может взаимодействовать и взаимодополнять друг друга, создавая условия для психологического благополучия учащихся на школьном уровне. Конечной целью является помощь учащимся не только достичь успеха в учебе, но и развить навыки, которые помогут им стать счастливыми и успешными людьми в будущем.

Кроме того, важно помнить о значимости индивидуального подхода к каждому ученику. Один и тот же подход не будет работать для всех учеников, поэтому важно учитывать индивидуальные потребности и особенности каждого ученика.

Наконец, существуют различные программы и методы, которые могут помочь учащимся развить навыки эмоционального интеллекта, такие как программы по развитию социально-эмоциональных компетенций. Исследования показывают, что такие программы могут улучшить психологическое состояние учащихся, а также повысить их успеваемость в учебе. Например,

программа «Second Step», разработанная для обучения социальной и эмоциональной компетенции, была проверена в нескольких исследованиях и показала значительное улучшение эмоциональной регуляции, повышение уровня самооценки и сокращение поведенческих проблем учащихся. Конкретные программы, которые помогают обеспечить психологическое благополучие учащихся в школе, включают в себя:

Программы социально-эмоционального обучения (Social-Emotional Learning, SEL), которые обучают детей навыкам управления эмоциями, развитию социальных навыков и укреплению отношений в классе.

Программы психологической поддержки и консультирования, которые помогают учащимся обращаться за помощью в случае стресса, тревоги и депрессии.

Программа профилактики школьного насилия, которая направлена на предотвращение школьного насилия и создание безопасной школьной среды. Эта программа может включать в себя обучение учащихся, учителей и родителей техникам преодоления насилия, улучшение межличностных отношений и создание механизмов для обнаружения и реагирования на насилие. Исследования показывают, что такие программы могут положительно влиять на психологическое благополучие учащихся. Например, исследование, проведенное в рамках программы SEL в 82 школах в США, показало улучшение учебных результатов и снижение поведенческих проблем, таких как агрессия, небрежность и пропуски занятий. Другое исследование, проведенное в Австралии в рамках программы психологической поддержки и консультирования, показало улучшение психологического благополучия учащихся и снижение симптомов депрессии и тревоги.

В целом, обеспечение психологического благополучия учащихся на школьном уровне требует комплексного подхода, который включает в себя не только организацию безопасной и комфортной школьной среды, но также поддержку со стороны психолога, родителей и других заинтересованных сторон, а также различные практические меры (внедрение специальных программ и т.д.). Безусловно, реализация таких программ может по-

требовать значительных ресурсов и временных затрат. Тем не менее, они могут принести значительную выгоду учащимся и школьному сообществу. В свете этих результатов, развитие и продвижение программ, способствующих психологическому благополучию школьников, следует считать важной задачей образовательных учреждений.

На профессиональном уровне образования психологическое благополучие учащихся тесно связано с их профессиональной идентичностью, поскольку это время становится определяющим для будущих карьерных перспектив и развития личности. Для достижения успеха на этом уровне образования необходимо учитывать ряд факторов, в том числе уровень удовлетворенности процессом обучения, поддержку со стороны преподавателей и других специалистов, возможности для профессионального развития и реализации, а также социальные условия, в которых обучается студент.

Например, менторинговые программы могут помочь учащимся развивать не только свои профессиональные навыки, но и повышать уверенность в своих способностях и возможностях реализации своих профессиональных целей. Такие программы способствуют повышению уровня самооценки и мотивации учащихся, что положительно влияет на их психологическое благополучие и успехи в учебе и будущей профессиональной деятельности.

Изучение условий и факторов психологического благополучия учащихся на разных уровнях образования - важная проблема, требующая углубленного анализа и научного подхода. На разных уровнях образования имеются свои специфические условия и факторы, влияющие на психологическое благополучие учащихся. Обеспечение психологического благополучия учащихся на всех уровнях образования является важной задачей, требующей интегрированного подхода, учета индивидуальных особенностей каждого учащегося и создания социально-психологически благоприятной образовательной среды. Реализация такого подхода позволит не только повысить качество образования, но и способствовать развитию личности учащихся и их успешной адаптации в обществе.

Библиографический список

1. Дьяченко И. А. Психологическое благополучие обучающихся: психолого-педагогический аспект. Москва: Изд-во «Синтег», 2019. 224 с.

2. Карпов А. В. Психология образования: учебник для вузов. МОСКВА: Академический проект, 2018. 448 с.

3. Хуторской А. В. Психология обучения: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Юрайт, 2018. 320 с.

4. Говорова М.В. Формирование психологического благополучия учащихся в условиях современной школы / М.В. Говорова // Современная школа, 2016. № 1. С. 60-63.

5. Макарова Е.А. Факторы психологического благополучия учащихся в условиях профессионального образования / Е.А. Макарова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Юриспруденция, 2019. Т. 25. № 4. С. 68-74.

УДК.37

М.П. Елисеева, И.С. Корнева

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПО

Аннотация. Цель профессионального образования – научить человека профессии или специальности. Профессия – это не только возможность занятости, но и творческая, всесторонняя реализация личности. Профессиональное воспитание является одной из основных задач в образовательных организациях. В данной статье рассматривается профессиональное воспитание как важный фактор психологического благополучия обучающихся в колледже на примере ГАПОУ «Новокуйбышевский гуманитарно-технологический колледж».

© Елисеева М.П., Корнева И.С., 2023

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональное воспитание, анкетирование.

M.P. Eliseeva, I.S. Korneva

PROFESSIONAL EDUCATION AS A FACTOR OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF SPO STUDENTS

***Annotation*.** The purpose of vocational education is to teach a person a profession or specialty. A profession is not only an employment opportunity, but also a creative, comprehensive realization of a person. Professional education is one of the main tasks in educational organizations. This article examines professional education as an important factor of psychological well-being of college students on the example of the State Educational Institution "Novokuibyshev Humanitarian and Technological College".

***Keywords*:** professional self-determination, professional education, questionnaire.

Профессиональное самоопределение – есть основа утверждения своей личности в обществе и одно из главных решений в жизни каждого человека. На современном этапе развития профессионального образования большое внимание уделяется воспитательной работе в образовательных организациях.

В ГАПОУ «Новокуйбышевском гуманитарно-технологическом колледже» по всем реализуемым специальностям/профессиям разрабатываются:

– рабочие программы воспитания по профессии/специальности;

– календарные планы воспитательной работы;

– ежемесячный план воспитательной работы в группах, составляемым классным руководителем совместно с социально-педагогическим отделом.

Особое внимание в колледже уделяется профессиональному воспитанию.

Профессиональное воспитание – целенаправленный процесс, способствующий успешной социализации, гибкой адаптации обучающихся и соотнесению возможностей своего «Я» с требованиями современного общества и профессионального сообщества, формированию готовности обучающихся к эффективному самопознанию, саморазвитию, самоопределению, самовоспитанию, самореализации, идентификации с будущей профессией, ее деятельностными формами, ценностями, традициями, общественными и личностными смыслами.

Постоянно отмечается растущая потребность общества в эффективно работающем специалисте, специалисте психологически благополучном, который творчески реализует свой профессиональный и личностный потенциал. Для того, чтобы выпускники колледжа были компетентными специалистами с устойчивой психологической базой, преподаватели должны обращать внимание не только на получение знаний, умений и развитие профессиональных компетенций, но и на формирование личностных качеств. Изменения в характере и целях обучения, происходящие в последнее время, смена принципов образования определяют необходимость создания определенных условий для развития инициативности, самостоятельности и, самое главное, интереса к профессии/специальности. [Бакшаева, 2020, с. 89].

С каждым годом все больше прослеживается тенденция поступления студентов в колледж, не замотивированных в получении выбранной профессии/специальности. Данный вывод основан на ежегодном анкетировании поступивших студентов и сравнение их с предыдущими годами (рис.1-2).

Развитие у студентов интереса к будущей профессиональной деятельности обеспечивает формирование необходимых профессиональных качеств, так как интерес к профессиональной деятельности является феноменом, теснейшим образом, связанным со всеми компонентами структуры личности – потребностями, мотивами, установками, ценностными ориентациями [Андреев, 2020, с. 78].



Рис. 1 Результаты анкетирования

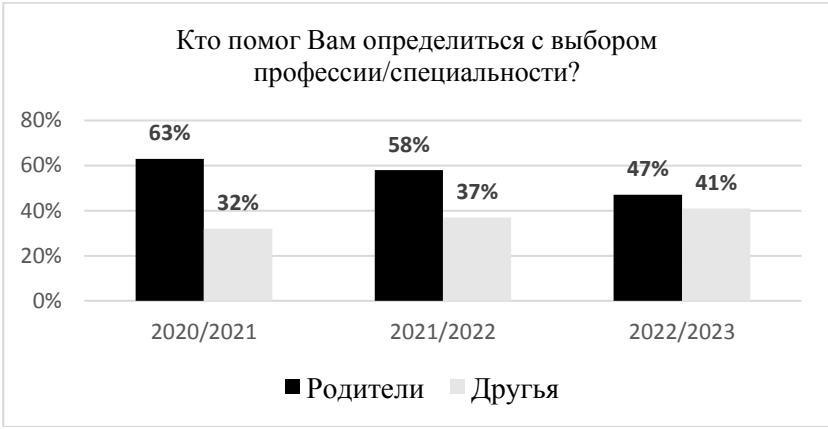


Рис. 2 Результаты анкетирования

Основной путь формирования профессионального интереса у студентов, развития потребностей в приобретении знаний, выработки умений и навыков по выбранной специальности начиная с первого курса обучения.

Исходный уровень интереса к выбранной профессии/специальности определяется на I курсе. На этом этапе важно вызвать и закрепить положительное эмоциональное отношение к выбранной

специальности, пробудить непроизвольное внимание к ней, сформировать в мотивационной сфере профессионально значимые мотивы.

Формирование любви к профессии для студентов первого курса в ГАПОУ «НГТК» проводится через:

– внеклассные мероприятия «Моя-профессия/специальность»;

– тематические встречи с работодателями и выпускниками колледжа;

– мастер-классы, проводимые мастерами производственного обучения/преподавателями колледжа и представителями работодателей;

– экскурсии на профильные предприятия;

– курсы дополнительной подготовки [Программа профессионального воспитания… с. 19].

Проводимые мероприятия для студентов первого курса дают предпосылки зарождения любви к выбранной профессии/специальности у тех студентов, которые поступили на ту специальность, где был самый низ проходной балл.

На протяжение всего периода обучения для студентов колледжа организуются разные мероприятия, конкурсы, направленные на профессиональное воспитание любви к выбранной специальности.

Формирование профессионального интереса осуществляется поэтапно, усложняясь от курса к курсу, от простого любопытства к осознанию социальной значимости выбранной профессии/специальности [Афанасьева, 2016, с. 56].

Так для студентов 2-4 курсов на уровне колледжа проводятся внутригрупповые конкурсы профессионального мастерства и приглашением представителей работодателей. Победители и призеры конкурса рассматриваются в качестве участника чемпионата «Молодые профессионалы» по разным компетенциям, приближенным или смеженным с получаемой специальностью/профессией. Участники конкурса по завершению чемпионата проводят мастер-классы для студентов колледжа.

Особое внимание, для формирования профессионального интереса у обучающихся, развития потребностей в приобре-

тении знаний, выработки умений и навыков – максимальное приближение учебного процесса к практике, в колледже уделяется дуальному обучению. Данная вид обучения дает активное вовлечение в профессиональное воспитание студентов при изучении профессионального модуля, в рамках которого часть практических занятий проводится на предприятии-партнера и все виды практики студенты осваивают на базе предприятия [Программа профессионального воспитания…, с. 26].

С каждым годом происходит увеличение количества числа студентов, вовлеченных в дуальном обучении. В статье приводятся результаты дуального обучения по специальностям, реализуемым в колледже (рис.3-5).

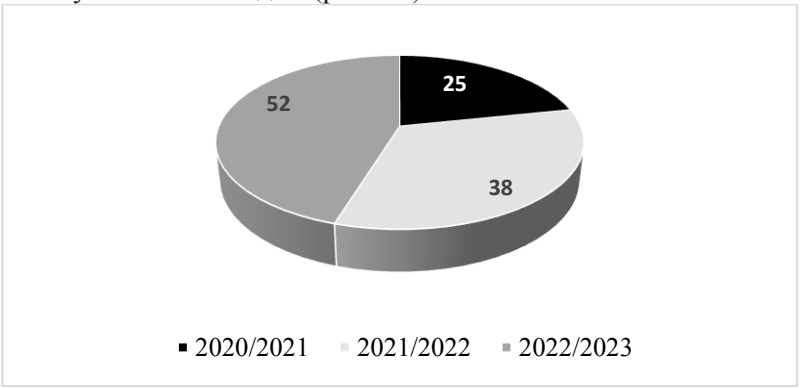


Рис. 3. Специальность 43.02.15 Поварское и кондитерское дело

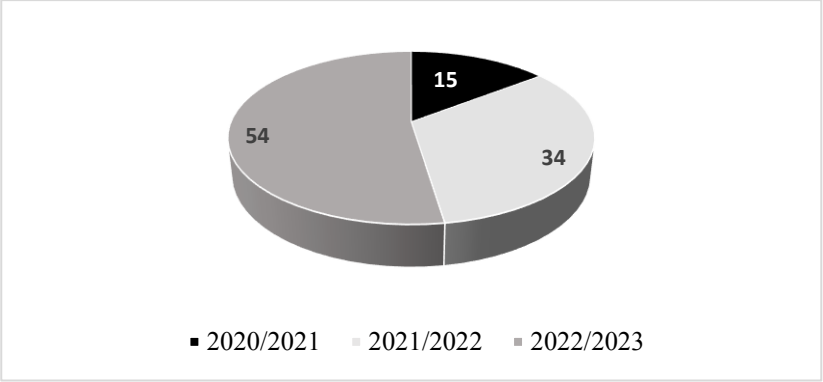


Рис. 4. Специальность 09.02.07 Информационные системы и программирование

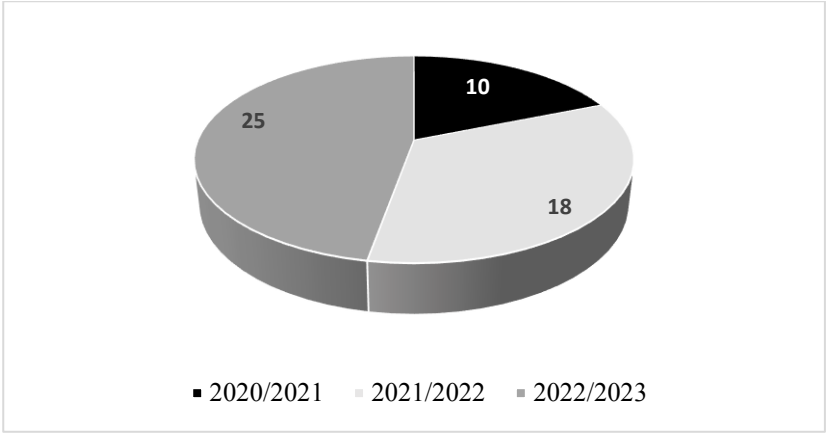


Рис. 5. Специальность 38.02.01 Экономика и бухгалтерский учет

Применяя разные формы, методы и виды профессионального воспитания позволяет формировать у студентов:

– профессиональные знания, умения и навыки становления рабочего/специалиста;

– личностные качества, способствующие успешной адаптации в условиях рыночной экономики;

– развитие интереса и любви к избранной профессии/специальности;

– углубление и расширение знаний, обучающихся об особенностях, тонкостях профессии/специальности;

– чувство моральной ответственности за результаты будущей профессиональной деятельности;

– навыки планирования профессиональной карьеры.

Библиографический список

1. Афанасьева Е.Н. Некоторые аспекты процесса повышения качества профессионального образования / Е.Н. Афанасьева В.Е. Медведев / Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Совершенствование системы многоуровневого профессионального образования. Сборник научных трудов. Орёл: ОрёлГТУ, 2016. 251 с.

2. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2020. 124с.

3. Бакшаева Н.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении // А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева; М-во образования Рос. Федерации. Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов Моск. гос. ин-та стали и сплавов (технол. ун-та), Каф. психолого-пед. и соц.-филос. проблем образования. - Москва: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2000. - 200 с. .

4. Программа профессионального воспитания студентов ГАПОУ «Новокуйбышевский гуманитарно-технологический колледж», 2020-2025г.г.

УДК 159.9

А.Г. Ерофеева, Н.П. Ансимова

ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ И ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ФЕНОМЕНА БЛАГОПОЛУЧИЯ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. В статье анализируется проблема благополучия человека. Авторами рассматриваются некоторые подходы к пониманию феномена благополучия. В частности, анализируются гедонистический и эвдемонический подходы и дается их краткая характеристика. Авторы сопоставляют понятие психологического и субъективного благополучия, определяют их взаимосвязь и возможные отличия. Анализируются подходы к пониманию феномена благополучия в зарубежных и отечественных исследованиях, рассматривается понятие эмоционально-личностного благополучия и их компоненты в исследованиях российских ученых.

***Ключевые слова*:** благополучие, подходы, компоненты благополучия, личность, здоровье.

© Ерофеева А.Г., Ансимова Н.П., 2023

A.G. Erofeeva, N.P. Ansimova

APPROACHES TO UNDERSTANDING AND THE MAIN COMPONENTS OF THE PHENOMENON OF HUMAN WELL-BEING

***Annotation*.** The article analyzes the problem of human well-being. The authors consider some approaches to understanding the phenomenon of well-being. In particular, hedonistic and eudaimonic approaches are analyzed and their brief characteristics are given. The authors compare the concept of psychological and subjective well-being, determine their relationship and possible differences. Approaches to understanding the phenomenon of well-being in foreign and domestic studies are analyzed, the concept of emotional and personal well-being and its components in the studies of Russian scientists are considered.

***Keywords*:** well-being, approaches, components of well-being, personality, health.

Проблема благополучия человека остается актуальной в современной психологии. В нашем исследовании мы попытались проанализировать, что представляет собой эмоционально-личностное благополучие человека и его компоненты.

Исследования, касающиеся феномена благополучия, находят свое отражение в различных отраслях науки. В частности, философии, психологии и др. По мнению Л.В. Карапетян, «благополучие представляют как многофакторный конструкт, характеризующийся сложной взаимосвязью социальных, культурных, экономических, психологических, физических и духовных факторов» [Карапетян, 2014, с.172].

В научной литературе встречаются такие взаимосвязанные с понятием «благополучие» термины, как психологическое и субъективное благополучие (К. Рифф, К. Роджер, К. Муздыбаев и др.), личностное здоровье (В. Карпов, М. Сокольская), эмоциональное здоровье (М. Рагулина), удовлетворенность жизнью

и счастье (М. Аргайл, В. Вилсон, И.А. Джидарьян), самодетерминация (Р.Райан, Э.Деси), салютогенез (А.Антоновский, Е.Осин) и др. [Рагулина, 2017, с.5].

По замечанию Д.Г. Орловой, в XX веке в науке большой интерес вызвал феномен психологического здоровья, и, в частности, были разработаны его критерии. Дальнейшие исследования рассматривали феномен психологического здоровья в различных аспектах и, в связи с этим, был затронут вопрос, связанный с психологическим благополучием человека [Jahoda, 1958; Орлова 2015].

Теоретические основы понимания сути психологического благополучия представлены в работах Н. Бредберна, под которым он рассматривал «баланс между двумя комплексами эмоций, накапливаемых в течение жизни – позитивным и негативным аффектом» [Орлова, 2015, с.29]. Изучению феномена благополучия способствовали исследования Э. Динера, предложившего термин «субъективное благополучие», К. Рифф, разработавшей его компоненты: позитивные отношения, управление окружающей средой, автономия, самопринятие, цель в жизни и личностный рост. В своих исследованиях К. Рифф основывается на фундаментальных исследованиях К. Роджерса, А. Маслоу, К.Юнга, В. Франкла, Г. Олпорта и Ш. Бюлера и отечественного психолога М. Ягоды [Орлова, 2015]. Исследования К. Рифф [Ryff, 1989; Ryff, 1995] нашли отражение в созданной ей методике «Шкала психологического благополучия», имеющей русскоязычные модификации, в частности, Н.Н. Лепешинского, Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко [Лепешинский, 2007; Шевеленкова, 2005]. Отметим, что предложенный Э. Динером термин «субъективное благополучие» подвергался критике со стороны научного сообщества, поскольку «субъективное благополучие и его составляющие носят изменчивый характер и мало отражают общую картину благополучия в долгосрочной перспективе» [Орлова, 2015, с.30]. На наш взгляд, понятие субъективного благополучия, действительно, очень противоречиво и не характеризует в полной мере составляющие компоненты благополучия в долгосрочной картине. Анализ изучаемого феномена предполагает исследование как во внешних, так и во внутренних параметрах, а также учет всех взаимоотношений человека [Матюшина, 2016].

Значимы исследования Р.М. Райан, предложившей разделить подходы к изучению благополучия на две составляющие: эвдемоническое и гедонистическое [Ryan, 2001; Орлова, 2015]. Е.Г. Трошихина и В.Р. Манукян [Трошихина, 2017] также подчеркивают, что изучение проблемы благополучия идет по двум направлениям — как изучение субъективного (гедонистического) и психологического (эвдемонического) благополучия. Согласно гедонистическому подходу, учеными была выработана трехкомпонентная структура субъективного благополучия, состоящая из положительного аффекта, отсутствия отрицательного аффекта и удовлетворенность жизнью в целом [Diener, 1999]. Первые два компонента — это динамические и эмоциональные составляющие субъективного благополучия, а удовлетворенность жизнью является обобщенной и статичной когнитивной его оценкой [Трошихина, 2017].

В рамках эвдемонического подхода значимы исследования теории эвдемонического благополучия А.С. Ватермана, психологического благополучия К. Рифф и самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. Гедонистический подход направлен на избавление, уход от проблем, эвдемонический подход предполагает усилия человека, направленные на решение возникающих проблем. Эвдемоническое благополучие соотносится с понятиями личностного роста и самоактуализации. А.Е. Созонтов отмечает, что гедонистический подход изучается, прежде всего, в рамках когнитивной и поведенческой психологии. Психологическое благополучие здесь определяется через достижение удовольствия и избегание неудовольствия, при этом удовольствие трактуется в широком смысле — это не только телесное удовольствие, но и удовлетворение от достижения значимых целей, результатов. А эвдемонический подход исследуется в рамках гуманистической психологии и представляет собой «полноту самореализации человека в конкретных жизненных условиях и обстоятельствах, нахождение «творческого синтеза» между соответствием запросам социального окружения и развитием собственной индивидуальности» [Созонтов, 2006, с. 105].

Проанализировав зарубежные концепции и подходы к пониманию благополучия, можно сделать вывод, что зарубежные

исследователи акцентировали внимание на изучение субъективного (гедонистического, связанного с эмоциональной сферой) и психологического (эвдемонического, затрагивающего личностную сферу) благополучия. В ряде исследований также отмечается, что «субъективное благополучие является неотъемлемой частью психологического благополучия личности, при этом субъективное благополучие понимается как краткосрочное состояние, а психологическое – как более длительное, имеющее долгосрочные последствия» [Карапетян, Глотова, 2018, с.48]. Действительно, в ряде исследований (Keyes C.L.M., Shmotkin D., Ryff C.D, Kahneman D., Diener E., Schwarz N.) подчеркивается положительная корреляция между субъективным и психологическим благополучием [Kahnema, 1999; Keyes, 2002].

В отечественной психологии, как отмечает Л.В. Карапетян, затрагиваются вопросы, связанные так или иначе, с субъективным и психологическим благополучием, профессиональное, социальное и др. виды благополучия. Так, отмечается, что структура социального благополучия включает в себя множество компонентов, таких как здоровье, доходы и благосостояние, социальные отношения, отсутствие депрессии, работа и свободное время; профессиональное благополучие включает в себя потребности, ресурсы, эмоциональную и рациональную удовлетворенность, потенциал и качество трудовой жизни [Карапетян, 2021].

Особую важность, на наш взгляд, следует придать исследованиям Л.В. Карапетян и Г.А. Глотовой, предложившим ввести термин «эмоционально-личностное благополучие», под которым они понимают «целостное экзистенциальное переживание состояния гармонии между внутренним и внешним миром, возникающее в процессе жизни, деятельности и общения человека» [Карапетян, 2021]. В основе предложенного определения ученые в качестве фундаментальной основы выделяют «интеграцию эмоционального компонента (основополагающего для субъективного благополучия) и личностного (определяющего психологическое благополучие) компонентов» [Карапетян, 2021]. Структура эмоционально-личностного благополучия, по мнению Л.В. Карапетян, включает в себя девять компонентов: шесть демонстрируют

внутреннее благополучие человека, три — внутреннее неблагополучие. К компонентам внутреннего благополучия, согласно Л.В. Карапетян, относятся оптимизм, надежность, счастье, компетентность, везение и успешность. В свою очередь, к компонентам внутреннего неблагополучия относятся зависть, несчастье, пессимизм [Карапетян, 2018]. Мы склонны согласиться с Л.В. Карапетян в том, что эмоционально-личностное благополучие представляет собой интегральный показатель, включающий в себя как эмоциональный и личностный компонент. Условно все компоненты эмоционально-личностного благополучия можно разделить на внешние и внутренние. К внешним предлагаем отнести положительные отношения с социумом, положительные установки в семье, безопасность, материальное удовлетворение, удовлетворение своим положением. К внутренним компонентам мы предлагаем отнести навыки саморегуляции, отношение к себе (самоуважение, самооценка, самопринятие), самореализацию своего потенциала, активность и самостоятельность, высокую мотивацию к деятельности. В соответствии с этим, встает вопрос о разработке, в том числе, новых диагностических инструментариев для оценки эмоционально-личностного благополучия личности.

Таким образом, феномен благополучия представляет собой сложный конструкт, требующий системного подхода к изучению. В нашем исследовании мы рассмотрели его некоторые аспекты и компоненты. Перед научным сообществом стоит задача определения дальнейших подходов к его изучению, выделению составляющих компонентов и разработке диагностического инструментария, позволяющего оценить его качественные и количественные характеристики.

Библиографический список

1. Карапетян Л.В. Психологические детерминанты эмоционально-личностного благополучия российских трудящихся / Л.В. Карапетян, Г.А. Глотова // Организационная психология, 2018. № 8(4). С. 8–23.

2. Карапетян Л.В. Структурная модель эмоционально-личностного благополучия /Л.В. Карапетян, Г.А. Глотова // Национальный психологический журнал, 2018. №2(30). С. 46–56. doi: 10.11621/npj.2018.0206

3. Карапетян Л.В. Теоретические подходы к пониманию субъективного благополучия / Л.В. Карапетян // Известия Уральского федерального ун-та. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры, 2014. № 1 (123). С. 171-182.

4. Карапетян Л.В. Эмоционально-личностное благополучие как предиктор субъективной успешности трудящихся / Л.В. Карапетян // Организационная психология, 2021. Т. 11. № 1. С. 65–92.

5. Лепешинский Н.Н. Адаптация опросника «Шкала психологического благополучия» / Н.Н. Лепешинская // Психологический журнал, 2007. № 3. С. 24–37.

6. Матюшина М.Г. Основные подходы к раскрытию понятия «Субъективное благополучие» в отечественной и зарубежной психологии / М.Г, Матюшина // Известия РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. №182. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-raskrytiyu-ponyatiya-subektivnoe-blagopoluchie-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-psihologii (дата обращения: 07.02.2023).

7. Орлова Д.Г. Психологическое и субъективное благополучие: определение, структура, исследования (обзор современных источников) / Д.Г. Орлова // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки, 2015. №1, с.29.URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-i-subektivnoe-blagopoluchie-opredelenie-struktura-issledovaniya-obzor-sovremennyh-istochnikov (дата обращения: 01.02.2023).

8. Рагулина М.В. Феномен эмоционального благополучия личности: содержание, диагностика, консультирование / М.В. Рагулина. Хабаровск: Издательство ТОГУ, 2017. 116 с.

9. Созонтов, А. Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического / А. Е. Созонтов // Вопросы психологии, 2006. № 4. С. 105-114.

10.Трошихина Е.Г. Тревожность и устойчивые эмоциональные состояния в структуре психоэмоционального благополучия / Е.Г. Трошихина, В.Р. Манукян // Вестник Санкт-ПетербургГУ. Психология и педагогика, 2017. Т. 7. Вып. 3. С. 211–223. https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2017.3020.

11.Шевеленкова Т.Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т.Д.

Шевеленкова, П.П. Фесенко // Психологическая диагностика, 2005. № 3. С. 95-129.

12.Diener E. Subjective well-being: Three decades of progress / E. Diener, E.M. Suh, R.E. Lucas, H.L. Smith // Psychological Bulletin, 1999. N 125. P. 276–302.

13.Jahoda M. Current concepts of positive mental health / M. Jahoda. NewYork: BasicBooks, 1958. 136 p.

14.Kahneman D. Well-being: The Foundations of Hedonic Psychology / D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz. NY.: Russell Sage Found, 1999. P. 3–25.

15.Keyes C.L.M. Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions / C.L.M. Keyes, D. Shmotkin, C.D. Ryff // Journal of Personality and Social Psychology, 2002. Vol. 82. P. 1007–1022.

16.Ryan R.M. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being / R.M. Ryan, E.L. Deci // Annual Review Psychology, 2001. № 52. P. 141–166.

17.Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing / C.D. Ryff // Journal of Personality and Social Psychology, 1989. Vol. 57. P. 1069–1081.

18.Ryff C.D. The structure of psychological well-being revisited / C.D. Ryff // Journal of Personality and Social Psychology, 1995. Vol. 69. P. 719-727.

УДК 159.9

Т.В. Жукова

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ УЧАЩИХСЯ И ГОТОВНОСТЬ К ОБУЧЕНИЮ

Аннотация. В статье рассматривается проблема психологической готовности к обучению как важной составляющей психологического благополучия учащегося. Проводится теоретический анализ взаимосвязи психологического благополучия и психологической готовности учащегося к обучению, отмечается роль

© Жукова Т.В., 2023

переживаемых учащимися чувств и эмоций в учебной деятельности, а также успешность освоения учебной деятельности в отношении психологического благополучия учащихся. Ставится вопрос об обеспечении психолого-педагогического сопровождения учащихся в период их обучения с опорой на особенности их психологической готовности к обучению как основы психологического благополучия.

***Ключевые слова*:** психологическое благополучие, психологическая готовность к обучению, учащиеся, образовательное учреждение.

T.V. Zhukova

PSYCHOLOGICAL WEII-BEING OF STUDENTS AND READINESS FOR LEARNING

***Annotation*.** The article deals with the problem of psychological readiness for learning as an important component of the student's psychological well-being. A theoretical analysis of the relationship between psychological well-being and psychological readiness of a student for learning is carried out, the role of feelings and emotions experienced by students in educational activities, as well as the success of mastering educational activities in relation to the psychological well-being of students, is noted. The question is raised about providing psychological and pedagogical support for students during their education based on the characteristics of their psychological readiness for learning as the basis of psychological well-being.

***Keywords*:** psychological well-being, psychological readiness for learning, students, educational institution.

В стенах образовательных учреждений (школы, колледжа, вуза) учащиеся проживают достаточно длительный период своего развития. В связи с этим, обучение должно сопровождаться положительными эмоциями учащихся, являться источником этих эмоций. В основе психологического благополучия при обучении лежит переживание положительных чувств, таких как: счастье, радость, удовлетворение, гордость за собственные

успехи в деятельности, удовольствие в процессе обучения (т.е. переживание учащимся окружающей его образовательной среды и себя в этой среде).

В работах К. Риффа (C. Ryff) психологическое благополучие определяется как направленность человека на позитивную реализацию своего личностного потенциала, своих возможностей, а также характеризуется удовлетворённостью собственной жизнью. Определены структурные компоненты психологического благополучия, которые представлены шестью личностными факторами, такими как самопринятие, значимые цели, позитивные отношения, компетентность, личностный рост и автономность. По мнению автора, данные факторы определяют, как субъективное эмоциональное благополучие, так и личностное развитие человека [Ryff, Keyes, 1995].

Также психологическое благополучие определяется как сложный комплекс субъективных переживаний учащегося (чувств, эмоций) [Дубровина, 2022; Аргайл, 2003; Diener & Diener, 1996]. Эти переживания характеризуют психологическое благополучие учащегося, или определяют его неблагополучие. Сложный комплекс субъективных переживаний учащегося (его чувства и эмоции) влияют на его психическое развитие, на успешность его учебной деятельности [Дубровина, 2022; Mahasneh, 2022; Леонтьев, Осин, Досумова, Рзаева, Бобров, 2018; Baker, 2004].

Актуальной проблемой психологического благополучия учащегося в период обучения является вопрос о его психологической готовности к обучению. Так как эмоции выступают в качестве непосредственных показателей переживания благополучия или неблагополучия в складывающихся жизненных ситуациях (в том числе в ситуации обучения). В исследованиях Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина, С.Ш. Досумовой, Ф.Р. Рзаевой, В.В. Боброва экспериментально установлено, что удовольствие от учебы, испытываемая учащимися, выступает индикатором благополучного протекания учебного процесса. Выявлено, что переживания в учебной деятельности имеют взаимосвязь с характеристиками психо-

логического благополучия, а переживание удовольствия в учебной деятельности предсказывает академическую успеваемость [Леонтьев, Осин, Досумова, Рзаева, Бобров, 2018].

Психологическое благополучие можно рассматривать как показатель психического и психологического здоровья. Если учащийся психологически готов к обучению, он не только эффективно реализует учебную деятельность, но и имеет возможность полноценно развиваться в ней.

Если учащийся психологически не готов к обучению, то у него могут формироваться отрицательные переживания, различного рода страхи, связанные с обучением, неуверенность в себе, и другие нарушения психического развития. В тоже время, это может приводить к проблемам в психическом здоровье учащегося, а также к проблемам в его психологическом благополучии. В литературе представлены различные феномены неготовности к обучению, в том числе связанные с негативными переживаниями учащегося: феномен «*школьной тревожности*», характеризующийся проявлением фрустрации у учащегося в отношении различного рода ситуаций, которые связаны с его учебной деятельностью или с обучением в школе в целом; «*интеллектуальная пассивность*», в основе которой лежит нежелание и неумение думать, попытка уклониться от глубокого осмысления учебного материала, в общем негативное отношение учащегося к интеллектуальной деятельности; «*формализм в усвоении знаний*» - механическое заучивание учебного материала без достаточного его осмысления. Все эти феномены формируются в процессе обучения, носят негативный характер, и являются следствием недостаточного развития психологической готовности к обучению, или отдельных ее сторон.

Для достижения психологического благополучия в учебной деятельности учащиеся должны иметь некоторые знания о психологической готовности к обучению. Важно: понимать, что такое психологическая готовность к обучению; знать, что такое учебно-важные качества; понимать какие учебно-важные качества определяют успешность их учебной деятельности; низкий уровень каких учебно-важных качеств создает трудности в их

учебной деятельности и что с этим делать (уметь реализовывать психологические знания в своем поведении, учебной деятельности). Классным руководителям, кураторам учебных групп необходимо понимать какие особенности имеет психологическая готовность к обучению их учащихся. Определять пути взаимодействия и поддержки обучающихся на основе этих знаний в рамках повышения уровня их психологического благополучия. Характерно также, что отмечается связь позитивной поддержки значимых для личности лиц и его психологического благополучия [Селигман, 2012]. Очень важно, что авторы указывают на то, что психологическое благополучие и учебная деятельность являются взаимно детерминированными процессами [Самохвалова, Тихомирова, Вишневская, Шипова, 2021]. Когда учебная деятельность сопровождается положительными эмоциями, переживаемыми учащимся в ее овладении, ситуацией успеха, то образовательное учреждение (школа, колледж, вуз) оказывает содействие психологическому благополучию учащихся.

В связи с этим встает вопрос об обеспечении в образовательных организациях, психолого-педагогического сопровождения учащихся с опорой на особенности их психологической готовности к обучению в отношении адаптации учащихся к обучению, оптимизации их учебной деятельности. При этом образовательные учреждения (школа, колледж, вуз) выступают как один из факторов, обеспечивающих условия, необходимые для психологического благополучия учащихся [Карабанова, 2019].

Таким образом мы можем говорить о том, что психологическая готовность к обучению выступает как основа психологического благополучия учащегося, необходимое условие для личностного и профессионального развития учащегося, сохранения его психического здоровья.

Библиографический список

1. Аргайл М. Психология счастья. Санкт-Петербург.: Питер, 2003. 271 с.

2. Дубровина, И.В. Психологическое благополучие школьников : учебное пособие для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2022. 140 с.

3. Карабанова О.А. Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников / О.А. Карабанова // Психологическая наука и образование, 2019. Т. 24. № 5. С. 16-26. doi: 10.17759/pse.2019240502

4. Леонтьев Д.А. Переживания в учебной деятельности и их связь с психологическим благополучием / Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин, С.Ш. Досумова, Ф.Р. Рзаева, В.В. Бобров // Психологическая наука и образование, 2018. Т. 23. № 6. С. 55-66. doi: 10.17759/pse.2018230605

5. Самохвалова А.Г. Субъективное благополучие студентов, поступивших в вуз на разные направления подготовки / А.Г. Самохвалова, Е.В. Тихомирова, О.Н. Вишневская, Н.С. Шипова // Вестник Костромского университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, 2021. Т. 27, №2. С. 32-38. /doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-32-38

6. Селигман М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия. Москва: Манн, Ива-нов, Фербер, 2012. 440 с.

7. Diener E. Most people are happy / E. Diener, C. Diener Psychological Science, 1996. 7. 181-185. doi:10.1111/j.1467-9280.1996.tb00354.x

8. Baker S.R. Intrinsic, Extrinsic, and Motivational Orientations: Their Role in University Adjustment, Stress, Well-Being, and Subsequent Academic Performance / S.R. Baker // Current Psychology, 2004. Vol. 23 (3). Pp. 189-202.

9. Ryff C.D. The structure of psychological well-being revisited / C.D. Ryff, C.L.M. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology, 1995. № 50. P. 1192-1198

10. Mahasneh A.M. The Relationship between Subjective Well-being and Social Support among Jordanian University Students / A.M. Mahasneh // Psychology in Russia: State of the Art, 2022, 15(2), 53-64. doi: 10.11621/pir.2022.0204

УДК 159.9.07; 159.96

Э. В. Зауторова

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СОТРУДНИКА-ВОСПИТАТЕЛЯ В РАБОТЕ С ОСУЖДЕННЫМИ

Аннотация. В настоящее время представляется важным вопрос повышения уровня психологического благополучия сотрудников-воспитателей, осуществляющих свою деятельность в местах лишения свободы. Это может быть достигнуто изучением уровня их благополучия с целью снижения или сведения до минимума переживаний, травмирующих личность. Высокий уровень удовлетворенностью жизнью и психологического благополучия сотрудников-воспитателей является необходимым в улучшении условий службы в пенитенциарной системе и, прежде всего, ее психологической стороны.

***Ключевые слова*:** сотрудники-воспитатели, пенитенциарная система, психологическое благополучие, пути развития благополучия.

E. V. Zautorova

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING EMPLOYEE-EDUCATOR IN WORKING WITH CONVICTS

Annotation. Currently, it seems important to raise the level of psychological well-being of staff educators who carry out their activities in places of deprivation of liberty. This can be achieved by studying the level of their well-being in order to reduce or minimize the experiences that traumatize the personality. A high level of life satisfaction and psychological well-being of staff educators is necessary in improving the conditions of service in the penitentiary system and, above all, its psychological side.

Keywords: staff educators, penitentiary system, psychological well-being, ways of developing well-being.

© Зауторова Э. В., 2023

Проблема психологического благополучия сотрудника, осуществляющего воспитательную деятельность в местах лишения свободы, является актуальной для пенитенциарной системы. Воспитатель постоянно сталкивается со сложными внештатными ситуациями, служба в уголовно-исполнительной системе носит стрессогенный характер, отмечается ее повышенная ответственность, различного рода риски и т. д. [Алексеева, Нилова, Цветкова, 2017, с. 32-41; Зауторова, 2020]. Все это и к тому же организация исправительного процесса с педагогически запущенными лицами значительным образом влияет на состояние воспитателя, уровень его психологического благополучия, показателями которого являются степень развития нравственных и деловых качеств, способность к конструктивному общению с окружающими и т.д. [Зауторова. Кевля, 2022, с. 134].

Благополучие может определяться как многофакторный конструкт, который представляет собой сложную взаимосвязь культурных, социальных, психологических, физических, а также духовных факторов. Это средство достижения внутренних, социально ориентированных целей, которые служат условием реализации потенциальных возможностей и способностей. Благополучие личности – сложная комплексная структура переживания субъектом отдельных аспектов своего существования и жизни в целом, действующая по принципу накопления [Клиническая психология, 2007, с. 32].

М. Аргайл, психологическое благополучие наделяет следующими компонентами: 1) внешние критерии «нормативности» (соответствие системе ценностей, принятой в культуре); 2) понятие удовлетворенности жизнью и связываемая со стандартами респондентов в отношении их внутренних нормативов «хорошей жизни»; 3) обыденное понимание счастья как превосходства положительных эмоций над отрицательными [Аграйл, 2003, с. 59].

Мы рассматриваем благополучие как эмоциональное состояние интегральной удовлетворенности человеком различными сторонами своей жизни и жизнью в целом [Зауторова. Кевля, 2022, с. 134]. В связи с этим в исследовании уровня благополучия сотрудников-воспитателей изучалась степень их удовлетворенно-

сти жизнью при помощи опросника «Удовлетворенность жизнью» Н. Н. Мельниковой (УДЖ). Опросник содержит 46 утверждений, которые испытуемый должен оценить по пятибалльной шкале; выделены четыре фактора: жизненная включенность (F1), разочарование в жизни (F2), усталость от жизни (F3), беспокойство о будущем (F4). Полученные результаты отображают уровень удовлетворенности жизнью респондента: 1–3 станайна – низкий уровень удовлетворенности, 4–6 станайнов – средний, и 7–9 станайнов – уровень выше среднего [Мельникова, 2004, с. 6].

Исследование проводилось на базе УФСИН России по Архангельской области в 2022 году; принимали участие 40 сотрудников воспитательного отдела с различным стажем службы в пенитенциарной системе. Результаты опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты по опроснику «Удовлетворенность жизнью» Н. Н. Мельниковой в группе сотрудников-воспитателей

Название шкалы	Среднее	Стандартное отклонение
F1 (жизненная включенность)	51,85	11,56
F2 (разочарование в жизни)	20,35	4,60
F3 (усталость от жизни)	17,9	3,43
F4 (беспокойство о будущем)	18,1	3,14
Общая удовлетворенность жизнью	95,25	29,32

Как видно из таблицы 1, у сотрудников-воспитателей отмечается преобладание средних показателей жизненной включенности (51,85); они преимущественно находятся в состоянии относительного внутреннего спокойствия, принимают то, что происходит с ними, довольны происходящим; в средней мере ощущают вкус к жизни, пребывают в согласии с собой, у них есть время для себя, чувствуют, что жизнь на текущий момент складывается достаточно удачно; ощущают у себя ресурсы для жизни, понимают смысл своего существования. Преобладают средние значения разочарования в жизни (20,35), у воспитателей отмечается среднее акцентирование на разочаровании и досады, они в средней мере переживают, что зарабатывают не столько, сколько

им хотелось бы, им не обидно, что их карьера не в полной мере успешна, их не тяготит недостаток перспектив в жизни, полагают, что их жизнь в средней мере счастлива, думают о материальном достатке, в средней мере удовлетворены своей деятельностью и реализацией своих планов.

В данной группе преобладают средние значения усталости от жизни (17,9), у сотрудников-воспитателей превалирует средняя выраженность астенических состояний, средняя активность, средняя усталость от проблем, среднее желание работать. Преобладают средние значения показателей беспокойства о будущем (18,1), отмечается средняя тревожность по поводу ожидания неблагоприятных жизненных ситуаций, среднее беспокойство касательно собственных дел и забот, средняя уверенность в завтрашнем дне, беспокойство о близких.

Преобладают высокие значения общей удовлетворенности жизнью (95,25), у сотрудников отмечается преимущественно субъективное чувство удовлетворенности жизнью. Они находятся в состоянии умеренного эмоционального комфорта, не испытывая значительных эмоциональных проблем, успешно взаимодействуя с людьми, адекватны в поведении, уверены в себе и активны, что положительно влияет на организацию воспитательного процесса в местах лишения свободы.

Вместе с тем со стажем, как отмечают психологи, у сотрудников, осуществляющих воспитательную работу с осужденными в местах лишения свободы, часто отмечаются проявления профессионального выгорания. Это проявляется в повышении уровня эмоциональных переживаний и дискомфорта, появлении склонности к депрессиям и тревогам, пессимизму, отмечаются проблемы во взаимодействии с окружающими, личностная закрытость, плохая переносимость стрессов и др.

В связи с этим необходимо проводить специально организованную работу в рамках служебной подготовки по снижению у сотрудников-воспитателей признаков проявления профессионального выгорания, формирования у них активной позиции, навыков самоконтроля, развития целеполагания, ответственности за последствия своих поступков, способности к принятию важных решений, активизации профессиональной деятельности.

Также важно разработать пути воздействия на познавательную сферу сотрудников (аналитические способности, формирование возможности прогнозирования поступков окружающих, умение планировать свою деятельность, проводить рефлексивный отчет своей деятельности). Целесообразно обратить внимание на развитие коммуникативной сферы данной группы сотрудников (развитие конструктивного отношения к критике своей деятельности, гуманного отношения к осужденным, развитие коммуникативных умений и навыков). Необходима коррекция негативных психических состояний сотрудников с низким уровнем психологического благополучия (снижение агрессивных и конфликтных проявлений, тревожности, негативных ожиданий, уровня эмоционального выгорания, повышение стрессоустойчивости), воздействуя на мотивационную сферу сотрудников по развитию потребности достигать поставленных целей, реализации задуманного, достижений в профессиональном продвижении.

Таким образом, благополучие – это своеобразное качество человека, которое обретается в процессе жизнедеятельности, а проявляется в переживаниях наполненности жизни содержанием и ценности жизни в целом. У сотрудников-воспитателей пенитенциарной системы преобладает средний уровень психологического благополучия, вместе с тем необходима работа по сохранению у них высокого уровня удовлетворенности жизнью, проводить работу по снижению проявлений профессионального выгорания.

Библиографический список

1. Аргайл М. Психология счастья. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 271 с.

2. Алексеева О.С. Сравнительный анализ личностных характеристик сотрудников уголовно-исполнительной системы в зависимости от уровня экспертной оценки их личности / О.С. Алексеева, Л. А. Нилова, Н. А. Цветкова // Прикладная юридическая психология, 2017. № 4. С. 32-41.

3. Зауторова Э.В. Гендерные особенности профессионального выгорания сотрудников уголовно-исполнительной системы : монография. Москва: НИИ ФСИН России, 2020. 112 с.

4. Зауторова Э.В. Особенности субъективного благополучия сотрудников пенитенциарной системы / Э.В. Зауторова, Ф.И.Кевля // Психопедагогика в правоохранительных органах, 2022. №2 (89) . С. 134-141.

5. Клиническая психология : словарь / под.ред. Агарков С. Т. и др. / ред. Н. Д. Творогова. Москва: PerSe, 2007. 414 с.

6. Мельникова Н. Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности: учебное пособие / Н.Н. Мельникова. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2004. 57 с.

УДК 004

Д.И. Ильина

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА РЕБЕНКА

Аннотация. На сегодняшний день игровая зависимость среди детей довольно частое явление. Это может зависит от множества причин, как и влияет на многие сферы жизни людей. В данной статье рассмотрим зависимости человека, в частности, компьютерную. Выделены последствия этого явления и способы борьбы с ней. Родители и окружение могут направить и помочь подрастающему поколению или людям в целом встать на правильный путь, не отдаляться от реальности, помогать развиваться и становиться лучшей версией себя.

Ключевые слова: компьютерные игры, зависимость, информационные технологии, последствия

D.I. Ilina

PSYCHOLOGICAL IMPACT OF COMPUTER TECHNOLOGY ON A CHILD

***Annotation*.** To date, gambling addiction among children is quite common. This may depend on many reasons, as it affects many

© Ильина Д.И., 2023

areas of people's lives. In this article, we will consider human dependencies, in particular, computer. Let's highlight the consequences of this phenomenon and ways to combat it.

***Keywords*:** computer games, addiction, information technology, consequences

В современном мире информационные технологии занимают неотъемлемую часть в жизни людей. Эта среда активно влияет на остальные сферы: политическую, экономическую, а, главное, социальную. Информационные технологии оказывают сильное воздействие на состояние психики людей, их поведение, моральные нормы, духовные ценности, личную жизнь и общение в обществе. В связи с этим начала создаваться новая глобальная проблема – информационная зависимость.

Выделяют 3 вида игровой зависимости: карточные, азартные и компьютерные игры [Богомолова, 2004].

Рассмотрим каждый вид. Карточные игры привлекают к себе тем, что позволяют игроку просчитать комбинацию карт, также ставятся большие деньги при выигрыше. Как правило, этот вид ничем хорошим не заканчивается. Он втягивает людей в криминальные дела, затем они должны огромные суммы денег и тд.

Азартные игры немного похожи на карточные игры. Они также затягивают людей, но менее криминальные. Пользователи регистрируются на сайтах, проигрывают и остаются должны деньги, машины, квартиры. Здесь надежда на удачу у игроков. Объяснить им, что результаты уже заранее известны, невозможно. Единственный вид здесь, который реально действует по принципу удачи, это ставки на спортивные матчи.

Довольно новый вид зависимости – компьютерные игры. Они позволяют то, что не могут другие игры. Человек оказывается в виртуальной реальности, где приобретает суперспособности. Все скилы, которые имеет персонаж: убивать, воскрешать, покупать машины, оружие и тд, игрок перенимает на себя. Так появляется зависимость за счет величия человека в виртуальной реальности, а не в жизни.

Выделяют 4 стадии развития психологической зависимости от компьютерных игр, приложений. Каждая стадия имеет свою специфику.

Стадия легкой увлеченности. Когда человек впервые пробует поиграть в игру, то ему начинают нравиться ее характеристики и особенности. Возможно, звук здесь лучше, чем в другой, или компьютерная графика более красочнее. Игры позволяют насладиться тем, чем не получается в реальной жизни. Кто-то мечтает быть летчиком и играет в пилота, кто-то хочет посидеть в дорогих машинах и поездить наперегонки.

Компьютер же позволяет всем этим насладиться вдоволь.

Стадия увлеченности. На данном этапе желание играть в компьютерные принимает систематический характер. Если человек не получает желаемого, то возникают эмоциональные скачки или другие активные действия.

Стадия зависимости. По данным Шпанхеля, всего 10-14% игроков являются «заядлыми», т.е. предположительно находятся на стадии психологической зависимости от компьютерных игр [Матвеева, Аникеева, Мочалова, 2005].

На данном этапе происходит изменение сознания человека. Игры переходят на более важные уровни жизни, что может повлечь за собой серьезные последствия.

Зависимость рассматриваю в двух формах: социализированной и индивидуализированной [Фомичева, Шмелев, Бурмистров, 2001]. Наиболее часто выявляется социализированная зависимость. Она отличается тем, что направлена на социальные контакты. Люди в процессе игры общаются в чате или разговаривая с помощью наушников. Эта зависимость больше затягивает людей, вызывает конкуренцию и желание играть. Другая же форма редко встречается, но также является важной. Когда люди играют в одиночку, они отдаляются от реальной мира, меньше общаются с окружением. Игры становятся наркотиком, когда в первом случае это просто стимул общения с друзьями.

Стадия привязанности. Последняя и самая опасная стадия зависимости. Когда игры становятся необходимо важным для человека, он хочет быть только в виртуальном мире и не иметь

больше никаких связей. На данном этапе организм нужно спасать, иначе он теряется, становится изнеможенным, портится зрение, иммунитет, осанка. Человека не волнуют уже внешние проблемы, его внешность, нет стимула жизни.

На мой взгляд, здесь нужно спасать путем того, как помогают наркоманам. Есть аналогия и сходства. Человеку нужно помочь, иначе все обернется плачевно.

Чтобы избежать зависимости от компьютерных игр, нужно заниматься воспитанием и самовоспитанием компьютерной культуры общества, объяснить всю серьезность еще на раннем этапе, пока не возникли проблемы.

Лучше прививать ребенку с детства другие зависимости, более полезные в современном мире. Например, занятие спортом, поход в зал, бассейн. Это позволит ребенку развиваться многогранно. При желании поиграть он проведет небольшое время за компьютером, т к устанет сидеть и быть на одном месте.

Статистика показывает, что в России только 19% населения злоупотребляют компьютерными играми, 34% уже перестали играть и избавились от зависимости [Шапкин, 2007]. Это показывает прогресс в стране и желание людей расти и развиваться. Тяжело провести разницу по годам, так как эта проблема еще только появилась. Стоит задуматься и принять решения уже на раннем этапе появления зависимости, что статистика не росла. На мой взгляд, предпринимать меры стоит уже на высоком уровне.

Последствия зависимости от компьютерных игр. Их делят на физиологические, психологические и социальные [Эльконин, 1978].

Физиологические:

— потеря аппетита;
— режима сна;
— головные боли;
— скачки артериального давления;
— вегетативная дисфункция;
— проблемы с ЖКТ;
— ухудшение памяти;

— ухудшение концентрации;
— ухудшение внимания.

Психологические:

— притупляются эмоции;
— возникают затяжные депрессии;
— появляется фатализм в суждениях.

Социальные:

— безразличие к работе, учёбе;
— дезориентация в актуальных событиях, новостях;
— нарушение дружественных и родственных связей;
— агрессия по отношению близких, пытающихся вылечить игровую зависимость.

Конечно, последствия у всех людей будут разные, все зависит от природы человека, длительности зависимости и количества времени перед компьютером.

В заключении хотелось бы сказать, что люди сами решают свою жизнь. Они в праве выбора как ее провести. Однако родители и окружение могут направить и помочь подрастающему поколению или людям в целом встать на правильный путь, не отдаляться от реальности, помогать развиваться и становиться лучшей версией себя.

Библиографический список

1. Богомолова Н.Н. Социальная психология печати, радио и телевидения. Москва: Изд-во МГУ, 1991. 125,[2] с.;

2. Матвеева Л.В., Аникеева Т.Я., Мочалова Ю.В. Психология телевизионной коммуникации / Л. В. Матвеева, Т. Я. Аникеева, Ю. В. Мочалова. Москва: Психология, 2000. 361 с.

3. Фомичева Ю.В. Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми / Ю.В. Фомичева, А.Г. Шмелев, И.В. Бурмистров // Вестник МГУ. Сер 14. Психология. 2001. №3. С. 27-39.

4. Шапкин С.А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований / С.А. Шапкин // Психологический журнал, 2007. №1, с. 86-102.

5. Эльконин Д.Б. Психология игры. Москва: Педагогика, 1978. 304 с.

УДК 159.9

Е.М. Калинкина, Е.Ю. Ерыкалова

БУЛЛИНГ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ И ЕГО СВЯЗЬ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация: В данной статье рассматривается феномен «буллинга» в подростковой среде. Дается понятие этого явления и описаны его характеристики. Авторы статьи излагают результаты исследования, целью которого являлось изучение личностных особенностей подростков, которые могут быть связаны с риском возникновения буллинга. Выявлена связь между уровнем тревожности и риском возникновения буллинга в коллективе. Чем выше тревожность ребенка, тем больше у него шансов быть вовлеченным в ситуацию буллинга. Также выявлена положительная связь между шкалой безопасности и уровнем общей агрессивности. Авторы приходят к выводу, что буллингу чаще подвержены подростки с высокими показателями по различным видам тревожности и низкими уровнем агрессии. Чем выше агрессивность ребенка, тем более безопасно он себя чувствует, но тем выше его уровень разобщенности с классом.

Ключевые слова: школьный буллинг, насилие, подростковый возраст, тревожность, агрессивность, личностные особенности поведения, образовательная среда.

E.M. Kalinkina, E.Yu. Erykalova

BULLYING AS A SOCIO-PSYCHOLOGICAL PHENOMENON AND ITS CONNECTION WITH PERSONALITY TRAITS IN ADOLESCENTS

Annotation: This article examines the phenomenon of "bullying" in the adolescent environment. The concept of this phenomenon is given and its characteristics are described. The authors of the article

© Калинкина Е.М., Ерыкалова Е.Ю., 2023

present the results of a study aimed at studying the personal characteristics of adolescents that may be associated with the risk of bullying.
Keywords: bullying, violence, teenagers, anxiety, aggressiveness.

Феномен буллинга является одной из самых волнительных тем для психологов, родителей и учителей на протяжении уже многих лет. На сегодняшний день буллинг расширяет свой рубеж, приобретая новые различные формы. Бесспорным является то, что своевременное предотвращение издевательств и помощь подросткам, ставшими жертвами буллинга со стороны одноклассников, должна исходить от взрослых. Чаще всего сами подростки оказываются бессильны найти решение этой проблемы, что приводит к печальным последствиям. Подтверждением этому являются новые записи проявления подростковой жестокости над сверстниками, появляющиеся в новостной ленте социальных сетей.

В отечественной психологии тема буллинга в образовательной среде освещена в научных трудах А.А. Бочавер, О.Л. Глазмана, Е.В. Гребенкина, Д.В. Жаровой, Е.С. Илларионовой, С.Е. Кривцовой, Е.Н. Ожиевой, В.Р. Петросянц, В.С. Собкина, Е.Ю. Терерха, И.А. Фурманова, С.Ю. Чижовой, К.С. Шалагиновой, и др., которые в своих исследованиях ставят акцент на психологической характеристике феномена школьного буллинга, его последствиях и профилактике [7].

В данном исследовании мы опирались на определение термина «буллинг», сформулированного Т.Г. Гришиной. «Травля или «буллинг» представляет собой умышленное, не носящее характера самозащиты и не санкционированное нормативно-правовыми актами государства, длительное (повторяющееся) физическое или психологическое насилие со стороны индивида или группы, имеющих определённые преимущества (физические, психологические, административные и т.д.) относительно другого индивида, и которое происходит преимущественно в организованных коллективах с определённой личностно-осознаваемой целью (т.е. осознанно)» [Гришина, 2019, с. 5].

Согласно исследованиям, Д. Лэйн, буллинг характеризуется как определенная социальная система отношений в группе, так называемая буллинг-система [Аверьянов, 2013, с. 45]. В.А. Петросянц описывает следующие роли в ситуации буллинга: агрессор (буллер); жертва; подростки, участвующие в травле; свидетели, поощряющие травлю; наблюдатели (занимающие пассивную сторону, игнорируя происходящий конфликт); защитники [Бочавер, 2013, с. 150].

На сегодняшний день в отечественной науке классифицируют несколько видов проявления буллинга: вербальный (эмоциональное насилие), к данному виду относятся: угрозы, оскорбления, унижения, насмешки, присвоение прозвищ. Физическое насилие, включает в себя нанесение телесных повреждений, побои, удары, укусы, подножки [Мерцалова, 2008, с. 27]. Сексуальное насилие, к нему относят: сексуальные домогательства или насилие. Экономическое насилие, характерным для данного вида является вымогательство денежных средств, порча вещей и одежды. Социально-психологический буллинг, для этого вида характерным является: сплетни, слухи, игнорирование, бойкот, манипуляции. Последним видом выделяют кибербуллинг, получение угрожающих и оскорбляющих сообщений в интернете, через социальные сети, электронную почту [Пономарева, 2014, с. 72].

Чаще всего причины буллинга кроются в следующем: отношение в семье, воспитание и окружение, где господствует жестокое отношение к детям. Из этих условий дети берут пример поведения, формируют своё мировоззрение, ценности и модель поведения. Следующее обстоятельство - школа и микроклимат учебного заведения. Обостренные отношения, а также равнодушие учителей к школьникам.

Мотивы проявления травли в детских коллективах могут быть совершенно различными, но в большинстве случаев можно отметить: месть; неприязнь; зависть; отсутствие терпимости и толерантности по отношению к другим; борьба за власть; желание быть в центре внимания; самоутверждение за счет унижения сверстника; удовлетворение собственных садистских потребностей; выглядеть круто; удивить; поразить; унизить; запугать од-

ноклассника. Объектами травли могут стать подростки национальных, этнических, религиозных меньшинств или сексуальной ориентации.

Наиболее уязвимыми к жестокому обращению становятся подростки, имеющие какие-либо отличительные черты. Отличительные особенности школьника вызывают унизительные издевки со стороны сверстников. Любой ребенок может стать изгоем. Из результатов исследований становится очевидным, что буллинг – это разрушительный феномен, исход которого нередко бывает драматичным для всех участников этого процесса. Последствия буллинга влечёт за собой нарушения развития личности и затрагивают все уровни человека. Негативными последствиями школьной травли являются: академическая неуспеваемость, школьная дезадаптация, снижение самооценки, повышенная вероятность тревожно-депрессивных расстройств, сложности социальных контактов, травматизация и суицидальное поведение.

Безусловно, буллинг в школе требует значительного внимания, поскольку атмосфера в образовательных учреждениях во многом определяет формирование личностных качеств и развитие учащихся. Буллинг особенно опасен в подростковом возрасте - переходном периоде формирования личности. Влияние любой формы насилия в этот возрастной период может негативно сказаться на развитие личности подростка. Подросток, усвоив определённые модели поведения, такие как «агрессор», «жертва», «свидетель», может сопутствовать им всю жизнь.

Для изменения ситуации со школьным насилием, важно всецело изучить данную острую социальную проблему. Возникает научный интерес - взаимосвязь позиций подростков в буллинге и их личностных характеристик [Скоробогатова, 2018, с. 413].

Мы предположили, что личностные особенности поведения подростков связаны с риском вовлечения их в ситуацию буллинга. Тревожность, агрессивность, низкий социометрический статус ученика являются факторами, способствующими появлению буллинга.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы нами было проведено эмпирическое исследование. Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы № 24 в городе Вологда. В данном исследовании приняли участие два классах одной параллели в количестве 35 учащихся восьмых классов, возрастной диапазон опрошенных составил 13-14 лет.

Цель нашего исследования: изучить личностные особенности подростков, связанные с риском возникновения буллинга.

Гипотеза исследования: одним из факторов, способствующих возникновению буллинга в подростковой среде, являются такие личностные особенности подростков, как высокая тревожность и агрессивность.

Методы и методики исследования:

В соответствии с заявленной темой, целью и гипотезой исследования нами был подобран следующий ряд диагностических методик: «Опросник риска буллинга» (А.А. Бочавер, В.Б. Кузнецова, Е.М. Бианки, П.В. Дмитриевский, М.А. Завалишина, Н.А. Капорская, К.Д. Хломов); «Социометрия» (Дж. Морено); «Шкала личностной тревожности» (А.М. Прихожан); «Тест агрессивности» (Опросник Л.Г. Почебут).

Методы обработки данных: Для обработки результатов диагностики использовался критерий Манна Уитни для оценки различий между двумя выборками количественного измерения и критерий Спирмена для подсчета ранговой корреляции.

Результаты и их обсуждение:

Анализ результатов исследования по методике «Опросник риска буллинга» показал, что классы не отличаются по уровню выраженности буллинга и являются эквивалентными по сравниваемым характеристикам. Для математической обработки результатов данной методики мы использовали непараметрический статистический критерий Манна-Уитни, для выявления различий показателей в двух восьмых классах. Использование критерия Манна-Уитни не выявило статистических различий между классами, что свидетельствует о равнозначности выраженности буллинга у данной возрастной категории подростков.

Анализ полученных результатов по методике «Социометрия» (Дж. Морено) позволил сделать следующие выводы: в каждом классе определены ученики, имеющие наибольшее и наименьшее количество выборов, выявлены явные лидеры, имеющие наибольшее количество выборов и аутсайдеры, у которых выборы отсутствуют; в обоих группах индивидуальные социометрические индексы у большинства респондентов слабо различаются; в параллели 8-х классов наблюдается низкий уровень сплоченности (0,23 и 0,28).

С помощью ранговой корреляции Спирмена рассчитали коэффициент корреляции показателей по шкалам из «Опросника риска буллинга» и социометрическим статусом в группе.

Шкала безопасность положительно коррелирует с ($r = 0.44$ при $p = 0.05$) социометрическим статусом в группе, связь умеренная и прямая, коэффициент ранговой корреляции статистически значим и ранговая корреляционная связь между оценками по двум тестам значимая.

На основе полученных среднегрупповых результатов, можно сделать вывод о том, что значимая связь наблюдается только между шкалой безопасности «Опросника риска буллинга» и показателями социометрического статуса группы по коэффициенту ранговой корреляции Спирмена. С другими шкалами достоверная связь отсутствует. Это позволяет сделать вывод о наличии связи между уровнем социометрического статуса и риском возникновения буллинга в коллективе. Чем выше социометрический статус, тем безопаснее чувствует себя ребенок, тем меньше его риск оказаться подверженным буллингу.

Анализ полученных результатов исследования по методике «Шкала личностной тревожности» указывает на взаимосвязь между позицией подростка в ситуации буллинга и его личностными особенностями. Исследуя корреляцию между шкалами «Опросника риска буллинга» и показателями уровней личностная тревожность, показатели по шкале разобщенности положительно коррелируют с показателями уровня личностная тревожность ($r = 0.36$ при $p = 0.05$). Связь умеренная и прямая, коэффициент ранговой корреляции статистически значим и ранговая корреляционная связь между оценками по двум тестам значимая.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что в исследуемых данных значимая связь наблюдается только между шкалой разобщенности «Опросника риска буллинга» и показателями уровней личностная тревожность. С другими шкалами достоверная связь отсутствует. Это позволяет сделать вывод о наличии связи между уровнем тревожности и риском возникновения буллинга в коллективе. Чем выше тревожность ребенка, тем больше у него шансов быть вовлеченным в ситуацию буллинга.

По результатам диагностики «Теста агрессивности» можно сделать вывод о наличии связи между уровнем агрессивности и риском возникновения буллинга в школьном коллективе. Для того чтобы выявить содержание личностных особенностей у групп подростков, мы провели сравнительный анализ по параметру агрессивность. Исследуя корреляцию между шкалами «Опросника риска буллинга» и среднегрупповыми показателями по параметрам агрессивности, показатели по шкале разобщенности положительно коррелируют с показателями уровня общей агрессивности ($r = 0.417$ при $p = 0.05$). Связь умеренная и прямая. Коэффициент ранговой корреляции статистически значим и ранговая корреляционная связь между оценками по двум тестам значимая.

Между шкалой безопасности и уровнем общей агрессивности ($r = 0.519$ при $p = 0.05$) корреляция положительная. Связь умеренная и прямая, то есть, коэффициент ранговой корреляции статистически значим и ранговая корреляционная связь между оценками по двум тестам значимая.

На основании полученных среднегрупповых результатов, можно сделать вывод о том, что в исследуемых данных, значимая связь наблюдается только между шкалами разобщенности и небезопасности «Опросника риска буллинга» с показателями уровней агрессивности. С другими шкалами достоверная связь отсутствует.

Выводы: Подводя итоги исследования, можно предположить, что инициаторы буллинга проявляют повышенную агрессию по отношению к окружающим, а жертвы буллинга испыты-

вают чувство тревожности. Буллингу в первую очередь подвержены подростки с высокими показателями по различным видам тревожности и низкими уровнем агрессии. Чем выше агрессивность ребенка, тем более безопасно он себя чувствует, но тем выше его уровень разобщенности с классом.

В результате исследования нами были определены достоверные связи, на основании которых можно утверждать, что социально-психологическими особенностями подростков в ситуации буллинга являются: тревожность и агрессивность.

Полученные результаты позволят выстроить эффективные меры, способствующие нивелированию влияния школьной травли либо её предупреждения, путем индивидуальной или групповой работы с подростками. Основной задачей предупреждения ситуаций школьной травли среди подростков в учебных заведениях являются профилактические меры, ориентированные на своевременное выявление и преодоление проблемы. Таким образом, в выборе и реализации превентивных программ следует ориентироваться на снижение агрессивных реакций, развитие навыков конструктивного реагирования в конфликте, эмоциональной компетентности и оптимизацию межличностных отношений в классе.

Библиографический список

1. Аверьянов, А.И. Буллинг как вызов современной школе. / А.И. Аверьянов // Педагогика, психология и социология, 2013. 18. С. 45-50.

2. Бочавер, А.А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен. / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2013. 3. С. 149-159.

3. Гришина, Т.Г. Семейные факторы риска проявления буллинга в школьной среде / Т.Г. Гришина, А.А. Нестерова // В сборнике : Социальная психология в образовательном пространстве. Сборник статей II Всероссийской научно - практической конференции с международным участием. МОСКВА: ФГБОУ МГППУ, 2017. С. 425-429.

4. Мерцалова, Т.А. Насилие в школе : что противопоставить жестокости и агрессии? / Т.А. Мерцалова // Директор школы., 2008. № 3. С. 25-32.

5. Пономарева, Е.А. Буллинг как социально-педагогическая проблема взаимоотношений в подростковой среде : профилактика, преодоление и предотвращение / Е.А. Пономарева // Социальная безопасность семьи и детства. Кемерово : Презент, 2014. 254 с.

6. Скоробогатова, Ю.В. Профилактика буллинга в подростковом возрасте средствами социально-психологического тренинга / Ю.В. Скоробогатова, А.О. Еременко // Психология и жизнь : актуальные проблемы психологии образования : материалы III Международной научно-практической конференции (14-15 ноября 2018 г., г. Минск) / отв. ред. Л.А. Пергаменщик. Минск: БГПУ, 2018. С. 411-417.

УДК 331.101.264.22, 331.101.262

О.А. Карпенко, Л.В. Левченко

ИНСТИТУТ СЕМЬИ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ДУХОВНОГО И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. В работе рассматривается институт семьи, его изменения в современные период развития. Исследуется влияние семьи на становление личности человека, его интеллектуальное и духовное развитие. Рассматривается влияние семьи на развитие интеллектуальных ресурсов и интеллектуального капитала человека, а также на его духовное развитие. Показано, что институт семьи, несмотря на его современные трансформации, является важнейшим фактором грамотного и всестороннего интеллектуального и духовного развития человека.

Ключевые слова: интеллектуальные ресурсы, интеллектуальный капитал, факторы интеллектуального развития, ячейка общества.

© Карпенко О.А., Левченко Л.В., 2023

O.A. Karpenko, L.V. Levchenko

THE INSTITUTION OF THE FAMILY AS ONE OF THE FACTORS OF SPIRITUAL AND INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF A PERSON

Annotation. The work considers the institution of the family, its changes in the modern period of development. The influence of the family on the formation of a person's personality, his intellectual and spiritual development is investigated. The influence of the family on the development of intellectual resources and intellectual capital of a person, as well as on his spiritual development, is considered. It has been shown that the institution of the family, despite its modern transformations, is the most important factor in the competent and comprehensive intellectual and spiritual development of a person.

Keywords: intellectual resources, intellectual capital, factors of intellectual development, the cell of society.

Семья является важнейшим институтом и ячейкой современного общества.

В обществе это самая важная и значимая часть как для развития самого общества, так и для каждого конкретного человека. Именно в семье закладываются духовные и материальные основы для дальнейшего развития и жизни человека. А также в семье современные молодые люди проводят свыше 20 первых лет своей жизни, что очень глубоко отражается на их всестороннем развитии как личности. А дальше после некоторого периода времени человек должен стать достаточно серьезным, самостоятельным и зрелым, чтобы создать собственную семью и в ней вырастить уже своих детей.

Вместе с тем, в настоящее время, если не брать в расчет остальной мир, в России институт семьи претерпевает существенные изменения, которые считаем возможным освятить в работе.

- Изменение гендерных ролей

В современных семьях мы нередко можем видеть, как тесно переплетаются мужские и женские роли и даже занимают

противоположное положение: женщина выполняет мужскую работу и несет ответственность, а мужчина работает по дому и поддерживает атмосферу и домашний очаг. Однако, на наш взгляд, таким положением дел оба остаются неудовлетворенными, и в такой обстановке невозможно правильно воспитать детей. Деградации способствует и СМИ и современный кинематограф, где уже очень трудно найти образ настоящей женщины – матери и настоящего мужчины – отца. Поэтому, остается выразить надежду, что такая смена ролей является временным, а не постоянным явлением, и в дальнейшем в семьях с такой направленностью все будет возвращаться на круги своя. Надежа в данный момент возлагается на представителей духовенства, которые только и могут помочь вернуть человека на свой истинный путь, в том числе и в семейной жизни.

- Расширение роли женщины

В современном мире женщина уже не может быть просто женой и матерью, она должна вести активную профессиональную и социальную жизнь, должна и уметь зарабатывать, и заниматься социальной и общественной деятельностью, и своим развитием. Это все требует колоссальное количество времени, которое она вынужденно забирает у своего отдыха и общения с семьей, что пагубно сказывается и на ней самой, и на семье в целом.

- Изменение подхода к воспитанию детей

Современное воспитание детей стало резко отличаться от того, что было раньше, хотя бы в советское время. Если раньше родители воспитывали детей своим примером и оставляли много свободы и самостоятельности, а также давали им обязанности, то сейчас родители вынуждены не отпускать ребенка одного на прогулки, решать с кем и когда он будет встречаться и играть, решать в какие кружки и когда он будет ходить. Родители оказываются в курсе всех его школьных дел и дети круглосуточно находятся под непосредственным контролей преподавателей и родителей. Это создает дополнительные трудности, отсутствие у ребенка своей жизни и опыта принятия самостоятельных решений, развивается инфантильность ребенка, которая приводит в дальнейшем к невостребованности в жизни.

- Изменение роли пожилого поколения

Пожилые люди, если раньше были полноценными членами семьи, которые зачастую жили совместно с молодыми семейными детьми, сейчас становятся отдельными семьями или самостоятельно проживающими людьми, которые изредка участвуют в воспитании детей. Тенденция к отделению молодых семей и молодых несемейных людей от пожилых родителей сейчас все более упрочняется, что в целом негативно сказывается на духовном развитии. В случае, если родители мешают жизни детей, или есть конфликт, отделение оправдано. А в случае, если отношения нормальные, отдельное проживание приводит к отсутствию духовного развития у таких семей: беспомощность и одиночество стариков, вседозволенность и полная самостоятельность молодых, отсутствие помощи и поддержки друг другу, отсутствие советов и полноценного общения и т.д.

- Увеличение разводов

К сожалению, в настоящий момент общественного развития институт семьи переживает свои не лучшие времена. По статистике, среди молодых людей, создающих семью в 2020 – 2022 гг. наблюдается 80% разводов. Эта ужасающая статистика говорит о массовой духовной деградации молодежи и непонимания глубинных причин создания семьи – ее цели воспитания детей. И с разрушением семей дети остаются без полноценного взаимодействия отца и матери и не могут в дальнейшем грамотно и правильно выстроить уже свою семейную жизнь, свои отношения с противоположным полом, у них отсутствует перед глазами пример нормальных семейных отношений. И зачастую многие семьи разваливаются из-за банального непонимания друг друга и незнания того, как решать возникающие проблемы. Остается надеяться, что наши семьи спасет возрастающий интерес к нашей религиозной духовной культуре, которая всячески выступает за сохранение семей, если речь не идет о жизни в невежестве.

Наряду с этим, семья как в прошлом, так и в современный период развития, оказывает существенное влияние на становление личности человека, его интеллектуальное и духовное развитие.

Прежде всего, она существенным образом влияет на развитие человека и формирование основ для дальнейшей жизни в

ранние годы до 5 лет. Исследование такого влияния с 2017 года проводится Королевским научно-исследовательским фондом Великобритании, Центром раннего детства, которым в 2023 г. запущен проект «Формируя нас». Кампания в основном направлена на то, чтобы привлечь внимание к критической важности раннего детства и тому, как оно формирует взрослых.

Наше раннее детство — период от беременности до пятилетнего возраста — коренным образом формирует всю оставшуюся жизнь. Но как общество мы в настоящее время тратим гораздо больше времени и энергии на более позднюю жизнь. Целью кампании «Формируя нас» является повышение осведомлённости о влиянии на жизнь, которое мы можем оказать, когда создадим поддерживающий, заботливый мир вокруг детей и тех, кто о них заботится. Сосредоточив наше коллективное время, энергию и ресурсы на этих самых профилактических годах, мы можем вложить огромный вклад для физического и психического здоровья и счастья будущих поколений.

За последнее десятилетие Центр потратил время на изучение того, как переживания в раннем детстве часто являются основной причиной самых серьёзных социальных проблем сегодняшнего дня, таких как зависимость, распад семьи, плохое психическое здоровье, самоубийство и бездомность.

Вот почему так важно не только понимать уникальную важность ранних лет развития, но и знать, что мы все можем сделать, чтобы помочь вырастить будущие поколения счастливыми, здоровыми взрослыми.

Далее будут более глубоко проводить исследования важности социального и эмоционального мира ребёнка, значение отношений и влияние окружения и опыта, которым подвергается ребёнок в эти годы становления. Вместе они играют ключевую роль в формировании нашей будущей жизни. Тем не менее, им редко уделяется столько внимания, сколько нашему физическому здоровью и когнитивному развитию. И, конечно же, понимая собственное детство — то, что сформировало собственные убеждения, отношения, поведение и чувства — взрослые могут лучше сыграть свою роль в позитивном формировании будущих поколений. Те, кто сегодня занимается воспитанием детей, нуждаются в

самой лучшей информации и поддержке, чтобы помочь в выполнении этой миссии.

Мы полностью согласны с этим подходом, ведь, создавать поддерживающий и заботливый мир вокруг детей и тех, кто заботится о них, имеет огромное значение для будущих поколений, потому что фундаментально здоровые и счастливые дети формируют здоровое и счастливое будущее.

Затем семья также продолжает оказывать существенное влияние на развитие личности ребенка, подростка и молодого человека. В ней происходит психологическое и личностное развитие человека. Прежде всего личность ребенка должна развиваться в соответствии со своими наклонностями и способностями без всяческого насилия. При этом она должна развиваться всесторонне, занимая себя разными видами деятельности и творчества.

Также в ней происходит интеллектуальное и инновационное развитие, которое в дальнейшем приводит к формированию интеллектуальных ресурсов и интеллектуального капитала человека.

Для интеллектуального развития нужно прививать детям любовь и интерес к чтению, к развивающим играм, занятиям, поделкам и т.д. Но главное – собственный искренний интерес родителей к ребенку. Необходимо замечать его наклонности и способности и направлять в нужное русло, в соответствующие кружки и секции, а затем на соответствующие направления профессионального обучения. И, наоборот, не заставлять ребенка углубленно изучать те предметы, к которым у него нет склонностей. И развивать также и навыки в аналитической работе и созданию чего-то нового, инновационное мышление в повседневной жизни.

И также именно в семье сейчас закладываются духовные основы для развития, семья является оплотом и оберегом духовности.

Для духовного развития ребенка необходимо родителю прежде всего самому развиваться духовно и создавать в семье духовную атмосферу: чтением духовных и религиозных книг, просмотром фильмов, общением с духовно-развитыми и добрыми людьми, соблюдением правил своей духовной религиозной куль-

туры и приобщением ребенка к ней. Также нужно объяснять позиции нравственности на жизненных примерах и учить ребенка правильным поступкам и верному выбору.

Отметим, что помимо первых 5 лет жизни ребенка, рассмотренных ранее, не менее важным является и подростковый возраст, когда психика, дух и тело человека меняется для взрослой жизни. Здесь также поддержка, знания и советы родителей, а также других родственников очень важны. Ведь зачастую дети в этом возрасте, не имеющие полноценной семьи, не чувствуют опоры и поддержки, им не к кому обратиться и они идут в молодежные компании, которые заводят их по неправильному пути. Крепкая семья в таких случаях, несомненно, защитит и поможет молодому развивающемуся человеку.

В дальнейшем, человек должен грамотно и правильно подойти к созданию своей собственной семьи и воспитанию детей, в которых он, в свою очередь, должен заложить основы для всестороннего интеллектуального, эмоционально-психического, физического и духовного развития своего ребенка.

Таким образом, институт семьи, несмотря на его современные трансформации, является важнейшим фактором грамотного и всестороннего интеллектуального и духовного развития человека.

Библиографический список

1. Глебова М.В. О проблеме воспитания русского ума в контексте культурно-исторического развития России / М.В. Глебова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований, 2016. № 2-3. С. 432-436
2. Интеллигентность. Психология и психиатрия. Режим доступа: https://psihomed.com/intelligentnost/ (дата обращения 18.01.2023)
3. Карпенко О.А. Особенности женского предпринимательства и руководства в современном мире / О.А. Карпенко // Современные проблемы, тенденции и перспективы социально-экономического развития. Сборник статей X Международной научно-практической конференции Института экономики и управления СурГУ. Отв. за выпуск: О.Н. Галюта, М.А. Морданов, А.Ю. Ситникова. Сургут, 2021. С. 152-155.

4. Карпенко О.А. Особенности интеллектуально-профессионального развития и деятельности женщин в современном мире / О.А. Карпенко // Международная и межрегиональная интеграция в условиях пандемии: экономические, социокультурные и правовые проблемы. Сборник научных статей Всероссийской научно-практической онлайн-конференции с международным участием. Редколлегия: С.И. Ашмарина, А.В. Павлова (отв. редакторы) [и др.], 2020. С. 88-94.

5. Карпенко О.А., Левченко Л.В. Развитие качественных характеристик интеллектуальных ресурсов и капитала / О.А. Карпенко, Л.В, Левченко // Новые компетенции цифровой реальности: теория и практика их развития у обучающихся. Сборник докладов и научных статей III Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары, 2022. С. 131-138.

6. Келле В.Ж. Духовность и интеллектуальный потенциал / В.Ж. Келле // Серия «Мыслители», В диапазоне гуманитарного знания, Выпуск 4 / Сборник к 80-летию профессора М.С. Кагана Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. 490 с.

7. Лебединцева Л.А. Интеллектуальный труд: экономико-социологические аспекты: диссертация ... доктора социологических наук Санкт-Петербург, 2012.- 375 с.

8. Левченко Л.В. Влияние образования, воспитания и семейных ценностей на качество интеллектуального капитала / Л.В. Левченко, О.А. Карпенко // Философия образования и проблемные пространства детства. Сборник научных трудов на основе материалов XXVIII Международной конференции к 225-летию РГПУ им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2022. С. 116-127.

9. Мир познаний. Что такое интеллектуальная деятельность. Режим доступа: https://deepcloud.ru/articles/chto-takoe-intellektualnaya-deyatelnost (дата обращения 25.01.2023)

10.Никифоров В. Взаимосвязь духовного роста и личностного развития. 2021. Режим доступа: https://suveren-blagodat.ru/lichnostnyy-rost/vzaimosvyaz-duhovnogo-rosta-i-lichnostnogo-razvitiya.html?ysclid=l8efvoimqp334678981 (дата обращения 03.02.2023)

11.Патинов А. Развитие духовности: от античности до наших дней / А. Патинова // Сила духа. Апрель 2011. Режим доступа: https://anchiktigra.livejournal.com/321579.html?ysclid=l8ec8rzwpr176502282 (дата обращения 29.01.2023)

12.Развитие личности в интеллектуальном и эмоциональном плане. Информация взята с сайта биржи. Режим доступа: https://spravochnick.ru/psihologiya/razvitie_lichnosti_osnovnye_celi_i_zadachi/razvitie_lichnosti_v_intellektualnom_i_emocionalnom_plane/ (дата обращения 30.01.2023)

13.Что такое интеллигентность: определение, примеры. Образованный, культурный и интеллигентный человек. Режим доступа: https://yandex.ru/turbo/syl.ru/s/article/334188/chto-takoe-intelligentnost-opredelenie-primeryi-obrazovannyiy-kulturnyiy-i-intelligentnyiy-chelovek (дата обращения 27.01.2023)

УДК 159.9

Н.И. Ковальчишина, Д.В. Ластенко

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ЛИЦ, СОСТОЯЩИХ И НЕ СОСТОЯЩИХ В БРАКЕ

Аннотация. Статья посвящена вопросам эмоционального интеллекта. Авторы представляют результаты эмпирического исследования особенностей эмоционального интеллекта у лиц, состоящих и не состоящих в браке. Показано, что эмоциональный интеллект является одним из важных факторов, который оказывает существенное влияние на упрочнение партнерских отношений. Установлено, что у лиц, состоящих в браке эмоциональный интеллект выше, чем у тех, кто не состоит в браке.

Ключевые слова: брак, супружеские отношения, удовлетворенность браком, эмоции, эмоциональный интеллект.

© Ковальчишина Н.И., Ластенко Д.В., 2023

N.I. Kovalchishina, D.V. Lastenko

PECULIARITIES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PERSONS WHO ARE AND UNMARITATED

Abstract. The article is devoted to the issues of emotional intelligence. The authors present the results of an empirical study of the characteristics of emotional intelligence in married and unmarried individuals. It is shown that emotional intelligence is one of the important factors that has a significant impact on strengthening partnerships. It has been established that married people have higher emotional intelligence than those who are not married.

Key words*:* marriage, marital relations, marriage satisfaction, emotions, emotional intelligence.

В последнее время в контексте изучения особенностей формирования семьи, стабильности партнерских отношений, способов сохранения брачных союзов возрос интерес исследователей к понятию «эмоциональный интеллект».

Проблему эмоционального интеллекта изучали многие авторы (И.Н. Андреева, Д. Карузо, Д.В. Люсин, Дж. Майер, А.С. Петровская, Е.А. Сергиенко, Д.В. Ушаков, Р. Хаттис и др.)

Как известно, эмоциональный интеллект и эмоции имеют тесную взаимосвязь с областью взаимоотношений мужчин и женщин [Андреева, 2011]. Состояние психологического климата в семье и уровень удовлетворённости супругов своим браком напрямую зависит от их совместных усилий. Высокая культура межличностного общения в семье приводит к стабильным супружеским отношениям, крепкой и счастливой супружеской жизни, низкая, наоборот, приводит к негативным последствиям, неудовлетворенности, и, как следствие, чаще всего к распаду брака. Кроме того, в семейных взаимоотношениях эмоциональный интеллект способен развиваться и совершенствоваться, а, значит, переходить на более высокий уровень своего развития [Мельникова, 2016, с.115-117].

Составляющие эмоционального интеллекта важны и необходимы для внутренней регуляции собственных

эмоциональных состояний и для успешных воздействий на внешнюю среду. Развитие этих составляющих способствует личностному, а также профессиональному росту личности, влияя на ее успешность в жизни. Именно поэтому изучение особенностей эмоционального интеллекта является важным в наше время. Кроме того, несмотря на многоплановую изученность брака и супружеских отношений, проблемы удовлетворенности браком у супругов, влияния супружеских отношений на особенности эмоционального интеллекта индивида освещены в исследовательских и научных работах недостаточно. Однако многие авторы обе эти категории – и эмоциональный интеллект, и наличие супружеских отношений – относят именно к эмоциональной сфере [Шнейдер, 2016]. Следовательно, проблема взаимосвязи эмоционального интеллекта и наличия супружеских отношений является актуальной и перспективной.

Целью статьи является анализ особенностей эмоционального интеллекта у лиц, состоящих и не состоящих в браке.

Для реализации поставленной цели было организовано эмпирическое исследование, в котором приняли участие 50 человек (25 человек – состоящие в браке, 25 человек, которые никогда не состояли в браке). Среди исследуемых представители разных полов – 30 женщин и 20 мужчин; различных профессий и разного возраста – от 18 до 56 лет.

В качестве диагностического иструментария выбраны методики В.В. Бойко «диагностика уровня эмпати», Д.В. Люсина «тест на оценку эмоционального интеллекта».

Прежде чем провести изучение особенностей эмоционального иентеллекта, нами был проведен опрос респондентов. Каждому участнику исследования необходимо было ответить на вопрос «Знают ли он что такое эмоциональный интеллект?». Результаты опроса показали, что всего лишь 20% от общей выборки знают и могут дать правильное определение понятию «эмоциональный интеллект», почти треть опрошенных (30%) считают, что это понятие отражает уровень умственного и психического развития личности, половина (50%) никогда не слышали о нем.

Респонденты были условно объединены в две группы: первая группа – лица, состоящие в браке, вторая группа – лица, никогда не состоявшие в браке.

Исследование уровня эмпатии (В.В. Бойко) показало, что у лиц, состоящих в браке практически у половины респондентов (48%) наблюдается средний уровень и у трети (32%) – высокий уровень эмпатии, заниженный уровень обнаружен у 20%.

Отметим, что подобные результаты свидетельствуют о способности этих людей «считывать» малейшие сигналы, говорящие об эмоциональном состоянии других людей. Им не сложно взаимодействовать с окружающими, они обладают особенностью понимать любого человека и могут найти к нему индивидуальный подход. Графически результаты по методике представлены на рисунке 1.

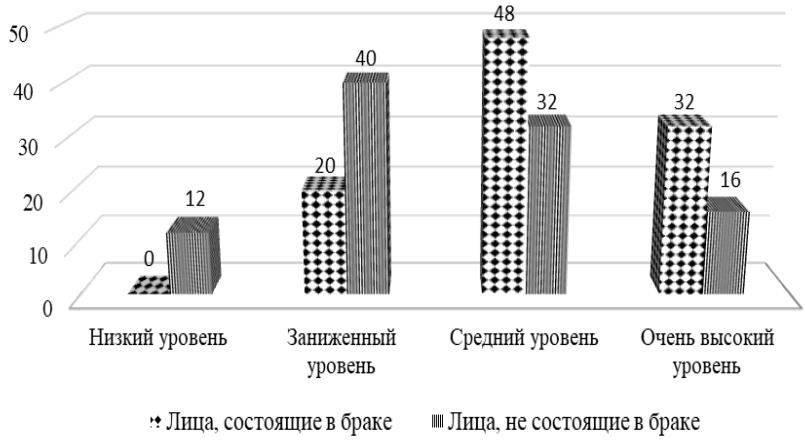


Рис.1. Выраженность уровня эмпатии у респондентов по методике В.В. Бойко (в %)

У лиц, не состоящих в браке уровни эмпатии находятся в диапазоне от низкого до очень высокого. У небольшого количества исследуемых (12%) выявлен низкий уровень эмпатии, у 40% – заниженный уровень, что может говорить об их холодности и некоторой отстраненности. Треть респондентов (32%) имеет

средние значения и лишь 16% обладают высоким уровнем эмпатии. Такой результат объясняет отношение этих людей к браку. Скорее всего, они предпочитают свободу и независимость. Поэтому, их некоторая эмоциональная холодность не способствует установлению прочных партнерских отношений и созданию семьи.

Оценка общего уровня эмоционального интеллекта по методике Д.В. Люсина позволила сделать следующие выводы: уровень межличностного эмоционального интеллекта у лиц, состоящих в браке, значительно выше, чем у лиц, не состоящих в браке. Способность к пониманию эмоций других людей и управлению ими у них проявляется в большей степени. Кроме того, они обладают выраженной способностью к пониманию собственных эмоций и управлению ими, которая называется внутриличностным эмоциональным интеллектом. Представители данной группы более открыты, склонны к пониманию эмоций и чувств окружающих на основе внешних проявлений и интуитивно, умеют управлять своими эмоциями, распознавать и понимать причины их возникновения, а также снижать интенсивность нежелательных эмоций во взаимодействии с другими людьми. Общий уровень эмоционального интеллекта у лиц, состоящих в браке, составил 110,1 балл, что соответствует отметке «очень высокий»; у лиц, не состоящих в браке, – 91,3 баллов, что соответствует отметке «средний уровень». Результаты, полученные по методике Д.В. Люсина представлены на рисунке 2.

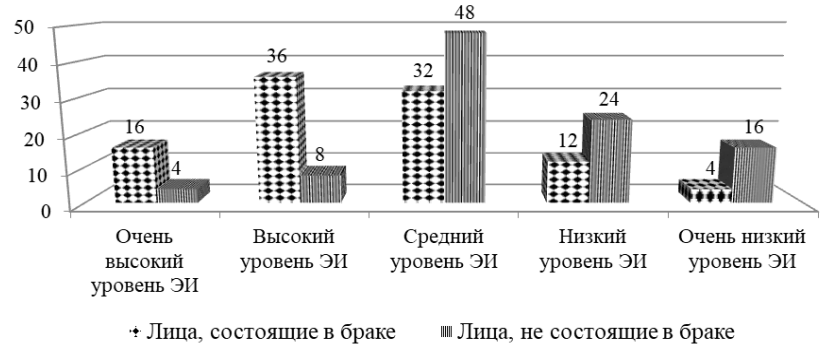


Рис.2. Выраженность эмоционального интеллекта у респондентов двух групп по методике Д.В. Люсина (в %)

Как видим на рисунке у респондентов, состоящих в браке эмоциональный интеллект выше, поскольку большинство имеют высокий, очень высокий и средний уровни ЭИ (16%, 36%, и 32% соответственно), чем у лиц, не состоящих в браке (4%, 8%, 48% соответственно). Также во второй группе 40% исследуемых имеют низкий уровень эмоционального интеллекта. Подтверждением разницы результатов в двух группах по методике могут служить, полученные статистически значимые различия согласно φ-критерия Фишера по параметру «высокий уровень ЭИ» ($\varphi_{емп.}$ = 2.523, при $p<0,01$).

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что у лиц, состоящих в браке, общий уровень эмоционального интеллекта гораздо выше, чем у лиц, не состоящих в браке. Они более чуткие, умеют и стараются распознавать свои эмоции и эмоции других, склонны к эмпатии, умеют контролировать проявление нежелательных эмоций у себя, а также справляются с принятием таких эмоций у других.

Перспективами дальнейшего изучения проблемы может быть исследование взаимосвязи ролевых ожиданий в браке у пар с высоким и низким уровнями эмоционального интеллекта.

Библиографический список

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополоцк : ПГУ, 2011. 387 с.

2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М. : АСТ, 2009. 478 с.

3. Мельникова, Д. А. Психологические факторы удовлетворенности браком супругов в молодой семье / Д.А. Мельникова // Вестник СамГУ // Психология. № 2 (20), 2016. С. 112-125.

4. Шнейдер Л. Б. Семейная психология : Учебное пособие для вузов. М. : Академический Проект, 2016. 768 с.

УДК 37.04

О.А. Кожевникова

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

***Аннотация*:** В статье рассматривается проблема эмоционального выгорания родителей, а также других членов семьи, где воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья и дети инвалиды. Показаны различные классификации эмоционального выгорания, факторы, влияющие на его появление, а также возможные профилактические меры, которые необходимо проводить для того, чтобы его предупредить. Мы постарались обозначить актуальность проблемы эмоционального выгорания, а также необходимость рассмотрения индивидуального подхода в семьях, где необходимо проводить профилактику эмоционального выгорания. В статье представлены возможные пути решения проблемы эмоционального выгорания родителей, воспитывающих детей с ОВЗ. Данная статья нацелена на помощь педагогам, психологам, родителям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья.

***Ключевые слова**:* эмоциональное выгорание, родители, дети с ограниченными возможностями, классификация.

O.A. Kozhevnikova

EMOTIONAL BURNOUT OF PARENTS RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES.

Annotation: The article deals with the problem of emotional burnout of parents, as well as other family members, where children with disabilities and children with disabilities are brought up. Various classifications of emotional burnout, factors influencing its occurrence, as well as possible preventive measures that need to be taken in

© Кожевникова О.А., 2023

order to prevent it are shown. We tried to identify the relevance of the problem of emotional burnout, as well as the need to consider an individual approach in families where it is necessary to prevent emotional burnout. The article presents possible ways to solve the problem of emotional burnout of parents raising children with disabilities. This article is aimed at helping teachers, psychologists, parents raising children with disabilities.

Keywords: emotional burnout, parents, children with disabilities, classification.

Эмоциональное выгорание родителей, воспитывающих детей с ОВЗ на этапах получения профессионального образования.

Спорить с тем, что родителям необходимо быть в состоянии эмоционального баланса сложно, вдвойне сложно говорить об эмоциональном равновесии родителей, воспитывающих детей с ОВЗ. Родителям этой группы приходится проходить все стадии горя (появление ребенка инвалида воспринимается именно как горе). От отрицания до принятия. Но даже, если родителям удается пройти все стадии, даже если родители стараются адекватно воспринимать ту реальность, в которой есть ребенок инвалид, очень часто они сталкиваются с эмоциональным выгоранием, с которым очень трудно бороться, а профилактикой которого нужно заниматься.

Давайте разберемся что же такое профессиональное выгорание и как сделать так, чтобы родители, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья как, можно дольше находились в состоянии эмоционального баланса.

Эмоциональное выгорание – это **состояние физического, эмоционального и умственного истощения, которое возникает вследствие продолжительного стресса и систематических нарушений режима труда и отдыха**.

В состоянии эмоционального выгорания нервные силы человека истощены, безразличие берет верх над интересом к жизни. В этот период безразличие берет верх и над терпимостью, меняется отношение и к ребенку, и в семье в целом.

Когда дети взрослеют, присутствие родителей в их жизни, постоянного контроля, становится меньше-но не в случае с детьми инвалидами. Родителям детей с ограниченными возможностями здоровья приходится решать массу вопросов и проблем, которых по мере взросления детей зачастую становится только больше.

Родители часто задаются вопросом: «Почему психика не выдерживает?»

К этой проблеме обращались многие педагоги и психологи. Анализ этой темы был продемонстрирован в работах Г.Ю. Одиноковой,А.В. Павловой,М.М. Семаго,В.В. Ткачевой,Т.Г.Горячевой и других.

Даже на фоне того, что эта проблема не осталась в стороне от взглядов ученых на протяжении длительного периода, она актуальна и на сегодняшний день. А учитывая тот факт, что детей с ограниченными возможностями здоровья год от года становится все больше и больше, есть все основания предполагать, что данная проблема не только не теряет своей актуальность, но даже напротив, приобретает новую острую значимость.

За рубежом понятие «эмоциональное выгорание» существует уже не один десяток лет, а вот в работах отечественных психологов это понятие появилось не так давно.

Термин «эмоциональное выгорание» принадлежит американскому психиатру Герберту Фрейндербергеру. Впервые оно появилось в его работах в 1974 году, но не теряет своей актуальности и по сей день.

Вот такую модель эмоционального выгорания предложили в 1989 году немецкие специалисты Энзманн и Клейбер.

Эмоциональное выгорание-это:

1. Деморализация
2. Физическое и(или)эмоциональное истощение
3. Потеря мотивации деятельности

Японские коллеги психологи предлагают добавить к этой трехфазной модели еще четвертый фактор, который характеризуется головной болью, нарушением сна, раздражительностью, а также наличием химических зависимостей (алкоголь, наркомания).

Есть мнение, что эмоциональному выгоранию подвержены только матери, но это не так. Данный факт проявляется и у отцов, а также у других членов семьи, которые участвуют в жизни и воспитании детей с ограниченными возможностями. Как правило, от синдрома эмоционального выгорания страдают следующие категории родителей:

− родители, имеющие двух и более детей младше пяти лет;

− родители ребенка, который часто болеет, имеет трудноизлечимое или неизлечимое заболевание;

− родители, которые сами в детстве испытывали психологические трудности;

− родители-перфекционисты, которые имеют завышенные требования к собственной родительской роли.

Синдром возникает не одномоментно, его симптомы возникают и нарастают постепенно. Очень важно обращать внимание не первые признаки проявления эмоционального выгорания, когда работа над ним может иметь положительный результат в более короткий срок.

М. Буриш-немецкий психолог трудился над выделением последовательных стадий процесса эмоционального выгорания. Он выделил шесть стадий.

1. Предупреждающая фаза. Эта стадия на «выгорание» совсем не похожа. Наоборот, ее характеризуют чрезмерная увлеченность работой и отказ от потребностей, с ней не связанных. Если перенести это на детско-родительские отношения, то первая стадия начинается там, где родители сосредоточили все свои интересы вокруг ребёнка. При этом они получают от родительства удовольствие и с готовностью жертвуют личными интересами. Первым тревожным сигналом становятся симптомы общего истощения: постоянное чувство усталости, нарушение сна.

2. Снижение активности. Постоянно быть полностью вовлеченным в жизнь ребёнка и родительские переживания очень трудно, эмоциональные и физическое истощение нарастает. Чтобы компенсировать усталость, родитель начинает сокращать общение с ребёнком, проявляет все меньше искреннего интереса и участия. Одновременно с этим мама (или папа) начинают

больше требовать от ребёнка, ожидая от него привычного поведения.

3. Эмоциональные реакции. Родитель все меньше контактирует с ребенком, тот реагирует на это капризами и требованием внимания. Мама сердится, чувствует себя виноватой, не видит выхода и становится еще на шаг ближе к тяжелой четвертой стадии.

4. Деструктивное поведение. На этом этапе уровень усталости и накопленных негативных эмоций становится настолько непереносим, что психика начинает защищаться от них. Интерес к ребёнку снижается, общение с ним становится автоматическим.

5. Психосоматические реакции. Хроническое подавление эмоций приводит к психосоматическим реакциям, частым болезням.

6. Сильнейшее разочарование и ощущение пустоты. На этом тяжелейшем этапе человек впадает в апатию. Все, что недавно составляло основу, смысл жизни оказывается безразличным. Такое состояние является критической фазой выгорания и требует профессиональной помощи.

Кроме вышеперечисленного, важно отметить, что риск выгорания у родителей ребенка с нарушениями развития крайне высок еще и потому, что само начало их деятельности по уходу за ребенком сопряжено с таким мощным психотравмирующим событием, как известие об отклонении, заболевании. То есть уровень стресса не повышается постепенно, как в случае с родителями нормально развивающихся детей, а уже изначально высок. Шокирующая новость затрагивает базовые ценности, дестабилизирует и резко поднимает уровень тревоги. С самого начала лечения в условиях острого эмоционального кризиса от человека требуется пересмотреть привычный образ жизни, привыкнуть к новым функциям, адаптироваться к новым условиям. Адаптация постепенно происходит, но требует больших вложений физических и эмоциональных сил.

Преодоление проблем эмоциональной сферы у родителей детей с ОВЗ обусловлено решением целого комплекса психологических вопросов. Поскольку для продуктивного воздействия на родителей, находящихся в состоянии эмоционального выгорания,

в первую очередь необходимо добиться относительного психологического благополучия, начинающегося, прежде всего, с проявления мотивации к позитивным переменам, способности воспринимать помощь, важную информацию. Важнейшим направлением комплексной работы является просветительская работа психолога, позволяющая выявить пробелы в познаниях родителей, и, конечно же, заполнить их. По достижению баланса в данных вопросах становится возможной и работа над детско-родительскими отношениями, что позволит не допустить развития родительского эмоционального выгорания в дальнейшем.

Работа по предупреждению эмоционального выгорания с семьями, в которых воспитываются дети с ОВЗ, должна вестись в нескольких направлениях одновременно. Это и создание родительских клубов (место, где родители могут обмениваться опытом, информацией, получают понимание, а не жалость), должна осуществляться помощь в поисках источников поддержки таких семей (финансовой, социальной, медицинской, духовной), должна осуществляться психолого-педагогическая поддержка (она должна быть дифференцированной и максимально приближенной к реальности, в которой живет семья ребенка).

Специалистам необходимо разрабатывать индивидуальные комплексы психологической поддержки для профилактики эмоционального выгорания родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Деликатно подходя к проблеме, необходимо четко отвечать потребностями каждой конкретной семьи, учитывая ее индивидуальность.

В заключении хочется обратить внимание на то, что проблема эмоционального выгорания родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, требует пристального внимания к ее изучению. Несмотря на дефицит квалифицированного персонала, несмотря на неготовность родителей пускать в узкий круг своей семьи посторонних людей, которыми являются педагоги, психологи, тьюторы, необходимо искать возможности разработки различных методик по профилактике эмоционального выгорания, понимая, что это напрямую отразится на становлении личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. Бабич Е.Г. Социально-психологические особенности совладающего поведения родителей формирующейся личности с ограниченным состоянием здоровья: Автореф. дис. … канд. психол. наук. Москва, 2011. 24 с.

2. Базалева Л.А. Возможности исследования эмоционального выгорания у матерей в психологии личности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология, 2010. №1. С. 174-182. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-issledovaniya-emotsionalnogo-vygo raniya-u-materey-v-psihologii-lichnosti (дата обращения: 31.08.2019)

3. Баробанова М.В. Изучение психологического содержания синдрома «эмоционального сгорания»: учебное пособие. М: Педагогика, 2005. 527 с.

4. Васильева А. Мой ребенок – инвалид… / А. Васильева // Газета «Школьный психолог». URL:http://psy.1september.ru.

5.Василюк Ф. Пережить горе / Ф. Василюк // Смысл, 2005. 345 с.

6. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика: практическое пособие / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 299 с.

7. Выготский Л. С. Принципы воспитания физически дефективных детей // Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития / сост. и общ. ред. В. М. Астапова, Ю. В. Микадзе. Санкт-Петербург.: Питер, 2002. С. 120.

8. Горячева Т.Г. Личностные особенности матери ребенка с отклонениями в развитии и их влияние на детско-родительские отношения / Т.Г. Горячева, И. А. Солнцева / Под ред. В. К. Шабельникова, А. Г. Лидерса. М., 2008. С. 285-298.

УДК 159.9

Н.И. Кольчугина, Е.А. Шмелева,
П.А. Кисляков, Е.В. Иванова

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ЗНАЧИМЫЙ РЕСУРС ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда *№ 22-18-00678, https://rscf.ru/project/22-18-00678/», ИвГУ.*

Аннотация: Современные зарубежные и отечественные исследования подтверждают тесную взаимосвязь психологического благополучия педагога и обучающихся. В связи с этим становится актуальным разработка данного феномена, поиск личностных ресурсов улучшения психологического состояния и самочувствия личности педагога. В ходе проведенного исследования выявлена прямая взаимосвязь психологического самочувствия и жизнестойкости педагогов школ Ивановской области. Чем выше уровень жизнестойкости, тем выше показатель психологического самочувствия. Полученные результаты позволили обосновать жизнестойкость и жизнестойкие установки (вовлеченность, контроль, принятие риска) как личностный ресурс психологического благополучия педагога.

Ключевые слова: психологическое благополучие, психологическое самочувствие, жизнестойкость, личностный ресурс.

N.I. Kolchugina, E.A. Shmeleva, P.A. Kislyakov, E.V.Ivanova

TEACHER'S RESILIENCE AS A SIGNIFICANT RESOURCE OF HIS PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

Abstract: Modern foreign and domestic studies confirm the close relationship between the psychological well-being of a teacher and students. In this regard, it becomes relevant to develop this phenomenon, search for personal resources to improve the psychological

© Кольчугина Н.И., Шмелева Е.А., Кисляков П.А., Иванова Е.В., 2023

state and well-being of the teacher's personality. The study revealed a direct relationship between psychological well-being and resilience of teachers of schools in the Ivanovo region. The higher the level of resilience, the higher the indicator of psychological well-being. The results obtained made it possible to substantiate resilience and resilient attitudes (involvement, control, risk taking) as a personal resource of psychological well-being of a teacher.

Keywords: psychological well-being, psychological well-being, resilience, personal resource.

Тема психологического благополучия личности педагога становится актуальной для современной психологической науки и образовательной практики. Обусловлено это, прежде всего тем, что личностные особенности педагога, его психическое здоровье, мировосприятие оказывают значительное влияние на формирование личности обучающихся. В исследованиях [Баева, 2006, с. 210; Дубровина, 2019, с. 169; Коноплев, 2022, с. 37] показано, что педагог, принимающий и ощущающий себя благополучно, готовый совершенствоваться сможет более эффективно общаться, оказывать позитивное влияние на обучающихся, передавать им знания, формировать жизненные навыки и умения, развивать самостоятельную, активную и гармоничную личность.

Актуальность обусловлена и наличием тенденции снижения уровня психологического благополучия, самочувствия педагогов, связанной с угрозами и профессиональными рисками, присутствием негативных тенденций в психологической защищенности педагогов, их референтном отношении к образовательной среде [Баева, 2020, с. 21; Шмелева, 2022, с. 160]. А по результатам некоторых исследований выявлено, что педагоги оценивают уровень своего благополучия ниже, чем представители других специальностей [Grenville-Cleave, 2012, с. 4].

Психологическое благополучие педагога становится предметом современных зарубежных и отечественных исследований. Активно разрабатывается понятие «психологическое благополучие» (И.В. Дубровина, Л.В. Куликов, П.П. Фесенко), разработан гедонистический (от греч. hedone – удовольствие) и эвдемонистический (от греч. eudaimonia – блаженство, счастье) поход

к изучению психологического благополучия [Deci, 2008, с. 4], определена его структура (самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост), разработан диагностический инструментарий [Ryff, 1995, с. 723].

Используя теорию Ryff С., Фесенко П.П. [Фесенко, 2011, с. 22] определяет психологическое благополучие как сложное переживание удовлетворенности собственной жизнью, актуальными и потенциальными аспектам жизни. При этом актуальное психологическое благополучие - это отношение человека к тому, чем он является по его собственному мнению, степень удовлетворенности своим становлением, идеальное - перспективные аспекты функционирования личности, степень направленности на их реализацию.

Выявлены взаимосвязи, значимые внешние и внутренние факторы, оказывающие влияние на уровень психологического благополучие педагога психологическая безопасность образовательной среды [Баева, 2020, с. 28; Кольчугина, 2021, с. 257], внутренней мотивации к познанию и саморазвитию в профессиональной области [Тихомирова, 2022, с. 198], представления об обучающихся [Абдуллаева, 2022, с. 318].

Тихомирова М.А., Бордовская Н.В., Кошкина Е.А. [Тихомирова, 2022, с. 198] выявили, что для педагогов с высоким уровнем психологического благополучия наиболее значимыми в профессии являются возможности самореализации, профессионального развития путем расширения знаний и умений, ориентации на будущие перспективы, повышения своей профессиональной компетентности.

Исследование Абдуллаевой М.М. [Абдуллаева, 2022, с. 318] определило интересную зависимость самочувствия педагога от представлений об обучающихся. Педагоги, ориентированные на детей (эмоциональная теплота в оценках, видение в ученике, прежде всего личность, требующую особого подхода и понимание), характеризуются благоприятным психоэмоциональным состоянием, позитивным настроем, уверенностью в собственных силах, умением контролировать проявления своих чувств.

В работе Климонтовой Т.А., Чепурко Ю.В. [Климонтова, 2016, с. 36] выявлена взаимосвязь между уровнем жизнестойкости личности и переживанием психических состояний. Так высокий уровень жизнестойкости обеспечивает благоприятную основу для устойчивости поведения (размеренность, открытость, уверенность, активность, целеустремленность, оптимистичность, бодрость, бойкость, раскрепощенность, легкость, раскованность), течения психических процессов (внимание).

Отличительные особенности педагогов с разным уровнем жизнестойкости были выявлены в исследованиях Володиной Т.В. [Володина, 2014, с. 102]. Педагоги, имеющие высокие и средние показатели жизнестойкости, реально оценивают свои способности, активны, социально смелы, независимы в поведении и суждениях, держаться свободно и расторможенно, уверенны в себе.

Однако остается недостаточно изученным ресурсное обеспечение психологического благополучия педагога. Актуальность и необходимость поиска внутренних ресурсов для сохранения и улучшения психологического благополучия привела к необходимости проведения исследования, направленного на выявление показателей, особенностей психологического самочувствия педагогов с разным уровнем жизнестойкости.

В исследовании приняли участие 331 педагог общеобразовательных учреждений Ивановской области. Среди них 71% - учителя городских школ, 29% - сельских, педагогический стаж составляет от 1,5 до 54 лет (средний – 24,5 лет).

Оценка субъективного психологического благополучия личности осуществлялась с помощью опросника «Индекс общего (хорошего) самочувствия (WHO-5 Well-Being Index), предложенного Всемирной организацией здравоохранения. Жизнестойкость, жизнестойкие установки – вовлеченность, контроль, принятие риска, были выявлены с использованием теста жизнестойкости Мадди С., адаптированного Леонтьевым Д.А. и Рассказовой Е.И. Результаты исследования уровней жизнестойкости педагогов школ Ивановской области представлены в таблицах 1, 2.

Таблица 1.

Описательные статистики показателей жизнестойкости

	Показатели жизнестойкости (Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова)		**Показатели педагогов школ Ивановской области**	
	M	SD	M	SD
Вовлеченность	37,64	8,08	34,95	7,74
Контроль	29,17	8,43	28,39	6,57
Принятие риска	13,91	4,39	16,50	4,43
Общая жизнестойкость	80,72	18,53	79,84	17,08

Выявленные в ходе эмпирического исследования показатели жизнестойкости педагогов школ Ивановской области (M=79,84) соответствуют среднему уровню (M=80,72) [Леонтьев, 2006, с. 62]. Отклонения от нормы определены в показателях вовлеченность (ниже среднего) и принятие риска (выше среднего). Эти данные совпадают с результатами исследований Баевой И.А. [Баева, 2020, с. 25], в которых показатели жизнестойкости педагогов находятся на среднем уровне, при этом показатели педагогов коррекционных школ выше, чем показатели преподавателей специальных профессиональных учреждений, достоверно значимые различия выявлены только по одной шкале — принятие риска.

Таблица 2.

Результаты исследования уровней жизнестойкости

Уровень жизнестойкости педагогов школ Ивановской области	**Нормы (Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова)**	**Количество педагогов школ Ивановской области, %**
Низкий	0-71 баллов	30,5
Средний	72-89 баллов	43,5
Высокий	90 и более баллов	26,0

Результаты исследования выявили у половины педагогов (43,5%) средний уровень жизнестойкости. Проблемными зонами стали низкий уровень жизнестойкости у трети опрошенных педагогов (30,5%).

Описательные статистики, представленные в таблице 3, свидетельствует о различиях среднего значения психологического самочувствия на разных уровнях жизнестойкости. Если у педагогов с низким уровнем жизнестойкости индекс хорошего самочувствия составил M=15,16, то у педагогов с высоким уровнем – M=23,10.

Таблица 3.

Описательные статистики показателей психологического самочувствия педагогов с разным уровнем жизнестойкости

Уровни жизнестойкости	Индекс хорошего самочувствия			
	Min	Max	M	SD
Низкий	5	28	15,16	5,46
Средний	9	30	19,56	4,65
Высокий	7	3	23,10	4,80

Для выявления взаимосвязи между самочувствием и жизнестойкостью педагогов был проведен корреляционный анализ, в результате которого выявлена положительная связь ($p < 0,01$) между хорошим психологическим самочувствием, общей жизнестойкостью и ее компонентами - вовлеченностью, контролем, принятием риска (таблица 4).

Таблица 4.

Результаты корреляционного анализа показателей индекса хорошего самочувствия и жизнестойкости

Переменная	Общая жизнестойкость	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска
Индекс самочувствия	0,568**	0,540**	0,495**	0,516**

*Примечание: уровень значимости: ** - $p < 0,01$*

Таким образом, чем выше у человека жизнестойкость, тем лучше самочувствие, тем самым повышается и уровень психологического благополучия. Проведенный корреляционный анализ подтвердил закономерность, которая прослеживается в показателях психологического самочувствия педагогов с разным уровнем жизнестойкости.

Результаты проведенного эмпирического исследования выявили положительную взаимосвязь психологического самочувствия и жизнестойкости педагогов. Данные результаты позволяют рассматривать жизнестойкость значимым личностным ресурсом психологического благополучия современного педагога. Поэтому основной задачей психологической практики в образовании является формирование у педагога жизнестойкости - способности преодолевать трудные жизненные ситуации, извлекать уроки и находить новые возможности для саморазвития.

Библиографический список.

1. Абдуллаева М.М. Представления об учащемся как индикатор профессионального здоровья педагогов / М.М. Абдуллаева // Системы компьютерной математики и их приложения, 2022. №23. С. 315–320.
2. Баева И. А. Детерминанты психологической защищенности педагога в образовательной среде / И.А. Баева, Е.Б. Лактионова, Л.А. Гаязова, И.В. Кондакова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2020. № 197. С. 18-30.
3. Володина Т.В. Психолого-педагогическая модель развития жизнестойкости педагога : дис. … канд. психол. наук / Володина Татьяна Викторовна : Ульяновск, 2014. – 206 с.
4. Дубровина И.В. Психологическое благополучие личности как феномен / И.В. Дубровина // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании, 2019. №2. С. 166–175.
5. Климонтова Т.А. Характеристика психических состояний при различном уровне жизнестойкости личности / Т.А. Климонтова, Ю.В. Чепурко // Известия Иркутского государственного университета Серия «Психология», 2016. Т.18. С.32-37.
6. Кольчугина Н.И. Психологическая безопасность педагога в современной образовательной среде / Н.И. Кольчугина, Е.А. Шмелева, Е.В. Иванова // Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии. Москва, 2021. С. 250-264.
7. Коноплев С.А. Наставничество в обеспечении профессиональной жизнестойкости молодых педагогов / С.А. Коноплев,

Е.А. Шмелева, Н.И. Кольчугина // Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 4 (46). С. 34-41.

8. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова Москва: Смысл, 2006. 63 с.

9. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / Под ред. И.А. Баевой. Санкт-Петербург., 2006. 288 с.

10. Тихомирова М.А. Профессионально-личностные детерминанты психологического благополучия педагогов / М.А. Тихомирова, Н.В. Бордовская, Е.А. Кошкина // Образование и саморазвитие, 2022. Т. 17. №2. С. 188–202.

11. Фесенко П.П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности: автореф. … дис. канд. псих. Наук / Фесенко Павел Петрович. Москва, 2005. 28 с.

12. Шмелева Е.А. Жизнестойкость и психологическая безопасность педагогов в образовательной среде / Е.А. Шмелева, П.А. Кисляков, Н.И. Кольчугина, Ч.К. Фан // Образование и наука, 2022. Т. 24. №9. С. 143-173.

13. Deci E.L. Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction / E.L. Deci, R.M. Ryan // Journal of happiness studies, 2008. Vol. 9, iss. 1. P. 1–11.

14. Grenville-Cleave B. Surviving or thriving? Do teachers have lower perceived control and wellbeing than other professions? / B. Grenville-Cleave, I. Boniwell // Management in Education, 2012. Vol. 26. No. 1. P. 3-5.

15. Ryff C.D. The structure of psychological well-being revisited / C.D. Ryff // Journal of Personality and Social Psychology, 1995. Vol. 69. P. 719-727.

УДК 59.99:378.046.4

С.А. Коноплёв

ТРУДНОСТИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Проблема трудовой адаптации молодых педагогов является весьма актуальной в современном обществе. В процессе своей трудовой деятельности, начинающие педагоги сталкиваются с реальными трудностями. Был проведен опрос молодых педагогов, в котором приняли участие 48 человек, из них 71% - молодые педагоги городских школ, 15% - сельских, в меньшем количестве представлены педагоги коррекционных школ, учреждений дополнительного образования, центров поддержки семейного благополучия, СОШ ВДЦ «Орленок». Большинство опрошенных представлены в возрасте 22-25 лет, 81% - имеет высшее образование и стаж работы от 1 года до 5 лет. На основании результатов опроса выделены основные трудности начинающих педагогов: трудности психологического, методологического и организационного характера. В статье предложены возможные пути их решения: педагогическое наставничество, усиление внимания педагогической практике студентов, организация неформального общения педагога с коллективом и обучающимися.

Ключевые слова: молодые педагоги, адаптация к профессии, наставничество, профессиональная социализация

S.A. Konoplev

CHALLENGES OF YOUNG TEACHERS IN PROFESSIONAL SOCIALIZATION

Abstract. The problem of labor adaptation of young teachers is very relevant in modern society. In the course of their work, novice teachers face real difficulties. A survey of young teachers was conducted in which 48 people took part, 71% of them were representatives

© Коноплёв С.А., 2023

of urban schools, 15% were rural, correctional schools, institutions of additional education, the family welfare support center, the Orlyonok Secondary School were represented in a smaller number. The majority of respondents are aged 22-25 years, 81% have higher education and work experience from 1 to 5 years. Based on the survey results, we identified the main difficulties of novice teachers: psychological, methodological and organizational difficulties. The article suggests possible ways to solve them: pedagogical mentoring, increased attention to the pedagogical practice of students, the organization of informal communication of the teacher with the team and students.

Keywords: young teachers, adaptation to the profession, mentoring, professional socialization

Изменения, происходящие в обществе, затрагивают все его сферы, не исключением становится и система образования. Сегодня система образования, как никогда нуждается в компетентном ответственном педагоге, действующем в соответствии с государственной политикой и принципами психолого-педагогической науки. В современных социокультурных условиях особо актуальным является вопрос успешной трудовой адаптации молодых педагогов. Общество предъявляет особые требования к современному учителю: к его профессиональным и личностным качествам [Добродеева И.Ю., 2022, с.57].

О важности педагогической профессии и роли учителя говорит Президент Российской федерации, отмечая, что это большая, глубокая, содержательная и важнейшая для общества работа. Именно на учителя возложена миссия по воспитанию личности и формированию еще не окрепшей психики субъектов образовательных отношений - учеников.

В целях дополнительной поддержки педагогов и, признавая особый статус педагогических работников, 2023 год был объявлен указом Президента «Годом педагога и наставника». Стоит отметить, что в новейшей истории нашей страны это не первый год педагога: 2010 год был объявлен Годом Учителя, что еще раз подчеркивает значимость педагогической профессии и понимание важности педагогического труда для российского общества.

Особую роль в системе образования играют молодые педагоги. Молодые, амбициозные, полные энергии и, как правило, обладающие неплохим багажом теоретических знаний, именно они должны стать драйвером развития системы образования.

Но в процессе своей трудовой адаптации молодые педагоги испытывают ряд трудностей. Для выявления основных затруднений молодых педагогов и поиска возможных путей их решения нами был проведен опрос [Коноплев С.А., 2022, с.36].

В опросе приняли участие 48 человек, из них 71% - молодые педагоги городских школ, 15% - сельских, в меньшем количестве представлены коррекционные школы, учреждения дополнительного образования, центр поддержки семейного благополучия, СОШ ВДЦ «Орленок». Большинство опрошенных представлены в возрасте 22-25 лет, 81% - имеет высшее образование и стаж работы от 1 года до 5 лет.

Согласно опросу 89% молодых педагогов серьёзно относятся к работе, 85% выбирают работу, дающую новый опыт, даже если это требует больших усилий, считают свою работу ценной и готовы посвятить ей достаточное количество времени.

Исходя из этих данных, можно сделать вывод, что молодые педагоги осознанно подходят к выбору профессии и желают профессионального и личностного роста. Но молодые специалисты, только начинающие свой трудовой путь, испытывают ряд трудностей. Данные опроса представлены в таблице №1.

Таблица №1.

Трудности, испытываемые молодыми педагогами

Наименование трудностей	Кол-во человек	% от общего числа
Много бумажной работы, отчетов	7	16
Низкая мотивация у детей	7	16
Отсутствие проблем	5	11
Дисциплина во время урока	4	9
Низкая заработная плата	4	9
Завоевание и поддержание авторитета	4	9
Слабая материально-техническая база	3	7
Контакт с родителями	2	5
Недостаточная методическая подготовка	2	5
Проблема вхождения в коллектив	2	5

Дети не читают	2	5
Нехватка времени	2	5
Проблема взаимоотношений с учениками	2	5
Работа, не входящая в обязанности педагога	1	2
Отсутствие учебников для работы по новым ФГОС	1	2

Из общего списка нами выделен ряд проблем, которые можно отнести к проблемам профессиональной социализации.

Профессиональная социализация — это накопление профессионального опыта педагога в процессе его деятельности. Основы профессиональной социализации закладываются еще при вузовской подготовке. Однако на сегодняшний день учебные заведения профессионального образования не дают достаточной подготовки в области решения практических педагогических задач. Для решения этой проблемы необходимо изменить роль и место педагогической практики.

Социализация молодого педагога вступает в активную фазу только при переходе его к трудовой деятельности, и агентами социализации выступают уже коллеги - учителя. На этом этапе наиболее эффективным инструментом, обеспечивающим успешную профессиональную социализацию, является педагогическое наставничество.

Наставничество – одна из форм передачи педагогического опыта, в ходе которой начинающий педагог практически осваивает персональные приемы под непосредственным руководством педагога-мастера.

Согласно результатам опроса, многие отмечают проблему: как выработать свой индивидуальный стиль общения с учащимися, как реагировать на поведение вне нормы, как удержать свой авторитет и как его достичь. Эти проблемы, в первую очередь, связанны с процессом взаимодействия учителя и учащихся.Категория «взаимодействие» - разрабатывалась в философии, где она обозначала всеобщую форму связи тел или явлений, осуществляющаяся в их взаимном изменении. С помощью этой категории обозначали процессы взаимной обусловленности, изменение состояния, взаимоперехода, а также порождение одним объектом другого [Степанова И. Ю. , 2012. - 399 с.].

Педагогическое взаимодействие имеет две стороны: функционально-ролевую и личностную. *Функционально-ролевая* - обусловлена объективными условиями педагогического процесса, в котором учитель выполняет определенную роль: организует и направляет деятельность учащихся, контролирует ее результаты. В данном случае ученики воспринимают педагога не как личность, а лишь как должностное, контролирующее лицо. Она направлена главным образом на преобразование когнитивной сферы учащихся. Критерием успешной деятельности педагога в этом случае служит соответствие достижений учеников заданным эталонам. Учителя с ориентацией на этот тип взаимодействия как бы подгоняют внешнее поведение под определенные стандарты.

Личностная сторона педагогического взаимодействия связана с тем, что педагог, взаимодействуя с учениками, передает им свою индивидуальность, реализуя собственную потребность и способность быть личностью и, в свою очередь, формируя соответствующую потребность и способность у учащихся. В силу этого данная сторона в наибольшей степени затрагивает мотивационно-ценностную сферу воспитанников. Средством преобразования этой сферы выступают научное знание, содержание образования. Однако практика показывает, что с такой установкой работают лишь педагоги, имеющие высокий уровень развития мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности. Оптимальным вариантом является педагогическое взаимодействие, в котором функционально-ролевое и личностное взаимодействие осуществляются в комплексе. Подобное сочетание обеспечивает передачу учащимся не только общесоциального, но и личного, индивидуального опыта педагога, стимулируя тем самым процесс становления личности воспитанника [Степанова И. Ю. , 2012. - 399 с.].

Проблемы взаимодействия во многом связаны с неверным выбором стиля педагогического общения и отсутствием опыта решения проблемных ситуаций.

Молодые педагоги, встречаясь с первыми трудностями, с конфликтами с обучающимися и коллегами, зачастую замыкаются в себе, пытаясь решить эти проблемы самостоятельно, но

диалоговое общение с опытными коллегами способствует не только обогащению опытом, но и совместному поиску путей решения затруднительных ситуаций.

Весьма эффективным способом налаживания контакта молодого педагога с трудовым коллективом и с коллективом обучающихся является неформальное общение, которое может быть организовано в форме творческих встреч, совместных исследовательских проектов, подготовкой конкурсов, организацией и проведением внеклассных мероприятий, походов, экскурсий, созданием дискуссионного клуба… Всё это позволяет увидеть в молодом педагоге личность: со своими интересами, увлечениями, ценностными ориентирами, что благоприятно влияет на построение межличностной коммуникации.

16% опрошенных отмечают трудности организационного характера. Они связаны с самоорганизацией и планированием своего рабочего времени и отдыха.

66% опрошенных молодых педагогов осуществляют классное руководство. Это вызвано тем, что администрация школы, стремится обеспечить достойный уровень заработной платы путем введения дополнительной нагрузки.

В результате, педагогу не хватает времени на подготовку отчетов, составление рабочих программ, проверку тетрадей и подготовку к уроку, на выполнение других трудовых обязанностей, в связи с чем, возрастает риск возникновения синдрома эмоционального выгорания, ухудшения общего самочувствия и даже потери интереса к работе [Тьютор, 2016. - 200 с.].

Для решения данной проблемы необходимо учить будущих педагогов грамотно планировать свою деятельность. В институтах повышения квалификации необходимо вводить курсы по тайм-менеджменту.

Библиографический список

1. Добродеева И. Ю. Культурная революция и образование в XXI веке / И. Ю. Добродеева, Н. В. Мишанина, Е. А. Овчинникова // Научный поиск: личность, образование, культура, 2021. № 4(42). С. 57-64. DOI 10.54348/2021.4.9.

2. Коноплев С.А. Наставничество в обеспечении профессиональной жизнестойкости молодых педагогов / С.А. Коноплев,

Е.А. Шмелева, Н.И. Кольчугина // Научный поиск: личность, образование, культура, 2022. № 4 (46). С. 34-41. DOI 10.54348/SciS.2022.4.7

3. . Степанова И. Ю. Становление профессионального потенциала педагога в процессе подготовки: Монография. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. 399 с.

4. Тьютор в образовательном пространстве / Сергеева В.П., Сергеева И.С., Сороковых Г.В., Зиборова Ю.В., Подымова Л.С. Москва : НИЦ ИНФРА-М, 2016. 200 с.

УДК 159.9

Е.Н. Корнеева

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ОБРАЗОВАНИЕМ КАК КРИТЕРИЙ И ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Субъективная удовлетворенность образованием рассматривается как критерий и фактор психологического благополучия учащихся. Критерием она выступает тогда и постольку ее можно замерять и оценивать. Фактором благополучия, наряду с другими, удовлетворенность образованием является, поскольку она влияет на уровень психологическое благополучие субъектов образования. Приведены данные оценки удовлетворенности образованием учащихся старших классов Ярославского региона. Выделены три вторичных фактора удовлетворенности: самореализации, общения и знаний. От удовлетворенности ими зависела общая удовлетворенность образованием. Субъективная удовлетворенность образованием и ее факторы рассмотрены на индивидном, субъектном и личностном уровнях, указана специфика их проявлений. Рассмотрены условия, от которых они зависели. Важнейшим условием удовлетворенности общением на личностном уровне выступала семья учащегося (воспитанника).

© Корнеева Е.Н., 2023

Ключевые слова: удовлетворенность образованием, факторы удовлетворенности, уровни удовлетворенности, удовлетворенность общением.

E.N. Korneeva

SATISFACTION WITH EDUCATION AS A CRITERION AND FACTOR OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF STUDENTS

Annotation. Subjective satisfaction with education is considered as a criterion and factor of psychological well-being of students. Three secondary factors of satisfaction are identified: self-realization, communication and knowledge. Overall satisfaction with education depended on their satisfaction. Subjective satisfaction with education and its factors are considered at the individual, subjective and personal levels, the specifics of their manifestations are indicated. The conditions on which they depended are considered.

Keywords: satisfaction with education, satisfaction factors, satisfaction levels, satisfaction with communication.

Психологическое благополучие участников образовательного взаимодействия – непременное условие эффективности их совместной деятельности, поддержания и сохранения их психического здоровья. Его обеспечение является заботой работников психологических служб учреждений образования и педагогов, которые выступают и одновременно субъектами и агентами социальных воздействия, обеспечивающих благополучие учащихся и воспитанников.

Как сложное системно организованное явление психологическое благополучие является многомерным. Его изменение и оценка остается одной из актуальных задач психологической науки и практики. Одним из важнейших критериев благополучия учащихся является удовлетворенность процессом и результатами образования. Мера удовлетворенности определяется степенью соответствия, совпадения социальных запросов и социальных ожиданий субъектов реальным условиям и содержанию их совместной

деятельности и взаимодействия. Применительно к учащимся это означает, что рефлексивная оценка процесса, условий и содержания образования, соотнесенная с их запросами и ожиданиями порождается ту или иную степень удовлетворенности. В исследованиях, посвященных этому вопросу, участниками которого выступили более 23000 учащихся ярославского региона, были выявлены интегративные показатели удовлетворенности, к числу которых были отнесены *самореализация, общение и знания* [Корнеева Е.Н., Швецова С.В., 2021; Корнеева Е.Н., 2022]. Факторный регрессионный анализ позволил установить вклад этих показателей в общую удовлетворенность. Для учащихся, обладающих достаточно развитой способностью к рефлексии, т.е. 14-15 лет и старше, весовые характеристики показателей были следующими: 0,17 для показателей самореализации; 0,13 для показателей общения и 0,11 для показателей удовлетворенности знаниями при общей объяснительной дисперсии порядка 0,41.

Это показывает и доказывает, что сама удовлетворенность выступает не только возможным *критерием* психологического благополучия учащихся, но и *фактором*, влияющим на его динамику. Последнее было доказано сравнением характера связи этих интегративных показателей, рассматриваемых как *факторы второго порядка*, с общей удовлетворенностью. В параллелях 8-11-х классов связь показателей или фактора *самореализации,* т.е. соответствия условий и содержания образования запросам и потребностям учащихся была *прямая и положительная*. Фактор или показатель удовлетворенности *общением* менял свой характер в зависимости от возраста учащихся и корреляционная связь его с общей удовлетворенностью *менялась с отрицательной на положительную*. Это означало, что в параллелях 8-9-х классов учащиеся еще не были ориентированы на личностный характер общения в условиях образовательного взаимодействия, а учащиеся 10-11-х классов не просто были ориентированы на него, но и через призму удовлетворения этого запроса оценивали удовлетворенность своим образованием в целом. В целом удовлетворенность *знаниями* росла от параллели к параллели и связь фактора знаний с общей удовлетворенностью оставалась *положительной* [Корнеева Е.Н.,

Швецова С.В., 2021]. Результат, полученный в наших исследованиях и касающийся роста удовлетворенности образованием по фактору удовлетворенности знаниями, казалось бы, противоречит бытующим представлениям, о том, что качество знаний нынешних выпускников падает. Вероятность удовлетворения старшеклассников знаниями, получаемыми в школах, скорее всего можно объяснить внедрением предпрофильной и профильной подготовки школьников, возможностью сочетать школьные занятия по предметам с дополнительной подготовкой, а так же меньшей информационной нагруженностью современного образования, когда источником и хранилищем знаний становятся не память и сознание учащихся, а интернет платформы и источники, на использование которых во многом ориентировано их образование.

Поскольку запросы и условия для самореализации учащихся, а также вопросы структуры и содержанием учебных программ (знания) в большей степени связаны с организацией учебно-воспитательного процесса, то остановимся более подробно на факторе удовлетворенности общением. Запросы и ожидания в отношении последнего быстро меняются в соответствии с условиями и закономерностями становления и развития личности учащихся, а само общение выступает как важнейший индикатор и фактор удовлетворенности образованием и их психологического благополучия в образовательной среде.

Используя *уровневый подход*, предложенный В.Д. Шадриковым [Шадриков В.Д., 2013; Шадриков В.Д., 2022] для анализа психологической структуры различных психологических феноменов, выступающих в качестве факторов эффективности деятельности и социального взаимодействия, можно утверждать, что *субъективная удовлетворенность*, как один из регуляторов образовательного взаимодействия и критерий психологического благополучия, также имеет уровневую природу. Она предстает и существует на *индивидном*, *субъектном* и *личностном уровнях*, при этом на каждом из них субъективная удовлетворенность имеет разное содержание. На *индивидном уровне* она осознается человеком (в нашем случае учащимися) как удовлетворенность условиями образования: его продолжительностью, интенсивностью, материальной и технологической оснащенностью, его соответствием

санитарно-эпидемиологическим нормам и требованиям безопасности. На *субъектном уровне* удовлетворенность осознается учащимися, как удовлетворенность содержанием образовательной деятельности и образовательного взаимодействия, то есть соответствием содержания образования и образовательного взаимодействия существующим ожиданиям, запросам и возможностям школьников. На *личностном уровне* удовлетворенность предстает, как осознание учащимся насколько требования к нему и ожидания в его адрес со стороны других участников образовательного взаимодействия соответствует его представлению о себе как личности и индивидуальности, а характер предписанной ему активности - планам, интересам, ценностным ориентациям и целевым установкам. В целом субъективная удовлетворенность образованием на всех уровнях ее существования представляет собой меру соответствия между желаемым (существующим в форме запросов и социальных ожиданий субъектов образования) и действительным (реальных условий и содержания образования и образовательного взаимодействия).

Именно на *субъектном уровне* общение выступает весомым фактором удовлетворенности образованием, вторичным по отношению к психологическому благополучию всех участников образовательного взаимодействия. На разных этапах онтогенеза школьники ориентированы в межличностом и деловом общении в образовательной среде либо на дисциплину и соблюдение норм делового и межличностного взаимодействия, бытующих в образовательном пространстве (начальное образование); либо на свободу и пренебрежение существующими нормами взаимодействия, как проявления взросления и обретения независимости (среднее звено общего образования); либо на сохранение чести и достоинства, вне зависимости от успехов в учебной деятельности, выстраивание личностных границ, поддержание суверенности своей личности (старшие классы средней школы, начальное и среднее профессиональное образование). Учет данных тенденций и закономерностей позволяет прогнозировать динамику субъективной удовлетворенности образовательным общением и взаимодействием, создавать условия для ее сохранения на уровне приемлемом всеми участниками образовательного процесса.

Личностный уровень удовлетворенности общением в системе образования еще не достаточно изучен. Хотя именно он наиболее психологизирован по содержанию и технологиям диагностики. Именно в отношении его показателей существуют валидные и надежные процедуры измерения его компонентов. Но связь их с субъективной удовлетворенностью и психологическим благополучием не изучалась. И это задача ближайшей временной перспективы.

Именно на *личностном уровне удовлетворенности общением* просматривается его связь с параметрами существования ребенка в *семье* [Корнеева Е.Н., Новикова А.О., 2022]. От этих параметров, а именно особенностей психологической структуры семьи, благоприятности ее психологического климата, динамики личностных позиций и социальных ролей ее членов, стабильности-нестабильности отношений, царящих в ней, просоциальной или асоциальной направленностью воспитательных влияний семьи, делающей положение школьника социально опасным, семьи, как социального института во многом определяющей жизненные и профессиональные планы и целевые установки детей, воспитывающихся в ней, во многом зависят *выбор моделей поведения*, используемые в системе социального общения и взаимодействия ребенка с окружающими, и формирующие *ожидания* учащихся, в том числе, по отношению к *характеру и содержанию общения в образовательном пространстве школы*.

Уровень удовлетворенности характером и содержанием общения учащихся с другими участниками образовательного процесса, его измерение и оценка, прогнозирование возможных изменений, внесение соответствующих корректив в условия его организации, позволяют во многом создать предпосылки психологического благополучия учащихся как участников образовательного взаимодействия.

Библиографический список

1. Корнеева Е.Н. Динамика удовлетворенности образованием учащихся старших классов / Е.Н. Корнеева, С.В. Швецова // Ярославский педагогический вестник, 2021. № 6. С. 169-177

2. Корнеева Е.Н. Психологические проблемы удовлетворенности образованием / Е.Н. Корнеева // Педагогика и психология

современного образования: сборник научных статей 76-й Международной научной конференции «Чтения Ушинского». Ч. 3. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. С. 159-164.

3. Корнеева Е.Н. Работа с психологическими травмами детей в ситуации развода / Е.Н. Корнеева, А.О. Новикова // Современное дошкольное образование: ребенок, семья, педагог: сборник научных трудов. Т. 1. Ярославль: РИО ЯГПУ. 2022. 539 с. С. 226-232.

4. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. Москва: изд-во Института психологии РАН. 2013. 464 с.

5. Шадриков В.Д. Системогенез ментальных качеств человека. Москва: изд-во Института психологии РАН. 2022. 287 с.

6.

УДК 159

Ю. М. Котлярова

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К БРАЧНО-СЕМЕЙНЫМ ОТНОШЕНИЯМ У МОЛОДЁЖИ ИЗ ПРОБЛЕМНЫХ СЕМЕЙ (НА ПРИМЕРЕ СЕМЬИ АЛКОГОЛИКОВ)

Аннотация. В данном исследовании рассматривается проблема психологической готовности к брачно-семейным отношениям у молодёжи из проблемных семей (на примере семьи алкоголиков). Определяется исследуемый возраст и компоненты психологической готовности. Подобраны методики для исследования уровня психологической готовности, которые далее применяются в эмпирическом исследовании. Сформулированы результаты и выводы исследования.

Ключевые слова: психологическая готовность, дисфункциональная семья, проблемная семья, молодёжь, брачно-семейные отношения, семья алкоголиков, брак.

© Котлярова Ю. М., 2023

Y. M. Kotlyarova

THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR MARRIAGE AND FAMILY RELATIONS AMONG YOUNG PEOPLE FROM DYSFUNCTIONAL FAMILIES (USING THE EXAMPLE OF A FAMILY OF ALCOHOLICS)

Abstract. This study examines the problem of psychological readiness for marriage and family relations among young people from dysfunctional families (using the example of a family of alcoholics). The age under study and the components of psychological readiness are determined. We have been selected methods to study the level of psychological readiness, which are further applied in an empirical study. The results and conclusions of the study are formulated at the end of the article.

***Keywords*:** psychological readiness, dysfunctional family, problem family, youth, marital and family relations, family of alcoholics, marriage.

Согласно докладу «Прогресс женщин мира в 2019−2020 годах», представленного «ООН-женщины», по всему миру и женщины, и мужчины не торопятся вступать в брак. До 20 века заключение брака носило экономический или социальный характер. Далее начал ослабевать политический и экономический контроль над институтом брака. Пришла идея романтической основы отношений. Можно сказать, что в настоящее время заключение брака – вопрос важного выбора в жизни человека.

Родительская семья является основой в формировании позитивного образа брачных отношений. Но какой образ формируется в проблемных семьях? Наше исследование направлено на изучение психологической готовности к брачно-семейным отношениям у молодёжи из проблемных семей (на примере семьи алкоголиков).

Исследованием этой темы занимались как отечественные (Дружинин В. Н., Жилина Л. Я., Фурманов И. А. и др.), так и зарубежные специалисты (Войтиц Д., Сатир В. и др.). Они изучили

и описали психологические особенности молодежи из дисфункциональных семей [Woititz, 1983, с. 150-210]. Вопрос психологической готовности к брачно-семейным отношениям у такой молодежи остаётся малоизученным.

Молодёжь - социально-демографическая группа, выделяемая на основе возрастных характеристик, особенностей социального положения и обусловленных теми или другими социально-психологическими свойствами [Словарь-справочник по социологии, 2011, с. 156].

Д. Бромлей выделяет 3 стадии: поздняя юность (от 15 до 20 лет), ранняя взрослость (от 21 до 25 лет) и средняя взрослость (от 26 до 40 лет) [Реан, 2003, с. 368]. Выборка исследования составила одну группу молодёжи в возрасте поздней юности из проблемных семей (на примере семьи алкоголиков), одну группу молодёжи в возрасте ранней взрослости из проблемных семей (на примере семьи алкоголиков), одну группу молодёжи в возрасте средней взрослости из проблемных семей (на примере семьи алкоголиков), одну группу молодёжи в возрасте средней взрослости из функциональных семей. Каждая группа состоит из 25 человек.

Психологическую готовность можно разделить на 3 компонента:

1. Когнитивный – представления о брачно-семейных отношениях, совокупность знаний. Для исследования когнитивного компонента была выбрана методика «Ролевые ожидания и притязания в браке (РОП)» (А. Н. Волкова) [Волкова, 1990, с. 98-100].

2. Поведенческий – намерение вести себя определенным образом в ответ на чувство или поведение другого человека. Для исследования поведенческого компонента была выбрана тест-карта «Оценка готовности к семейной жизни» (И. Ф. Юнд) [Юнд, 1990, с. 26-29].

3. Эмоциональный – отношение и эмоции человека к окружающему миру, себе и другим. Для исследования эмоционального компонента были выбраны анкета «Нравственная готовность к браку» (Е. К. Погодина) [Погодина, 2003, с. 94] и опросник «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбян, Н. Эпштейн) [Бойко, 2001, с. 486 – 490].

Цель исследования: выявить особенности психологической готовности к брачно-семейным отношениям у молодёжи из проблемных семей (на примере семьи алкоголиков).

Гипотеза: уровень психологической готовности к браку у молодёжи из проблемных семей ниже по сравнению с молодежью из функциональных семей.

Сравнительный анализ результатов исследования когнитивного компонента готовности к брачно-семейным отношениям у молодёжи из функциональных и проблемных семей (на примере семьи алкоголиков).

На основании полученных результатов была составлена диаграмма, отражающая соотношение средних показателей уровня выраженности когнитивной готовности к брачно-семейным отношениям у молодёжи из функциональных семей, молодёжи в возрасте от 15 до 20 лет из проблемных семей (на примере семьи алкоголиков), молодёжи в возрасте от 21 до 25 лет из проблемных семей (на примере семьи алкоголиков), молодёжи в возрасте от 26 до 40 лет из проблемных семей (на примере семьи алкоголиков) по сферам.

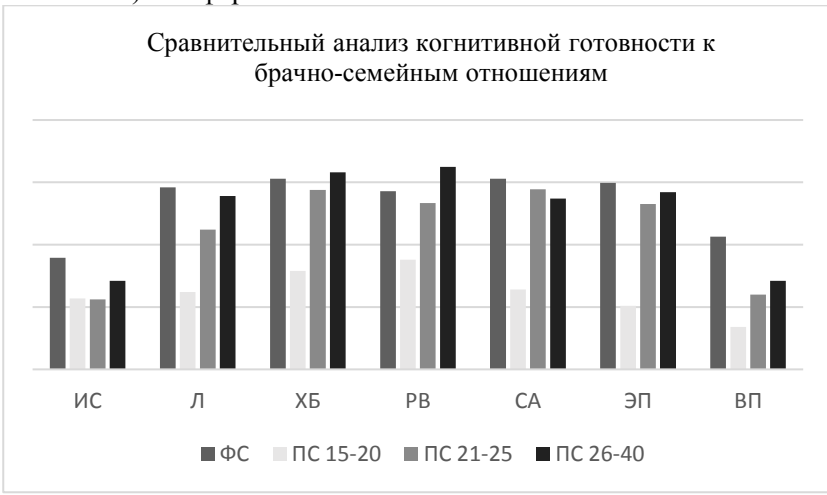


Рис. 1. Соотношение сфер уровня когнитивной готовности к брачно-семейным отношениям у молодёжи из функциональных семей, молодёжи в возрасте от 15 до 20 лет из проблемных семей (на примере семьи алкоголиков), молодёжи в возрасте от 21 до 25 лет из проблемных

семей (на примере семьи алкоголиков), молодёжи в возрасте от 26 до 40 лет из проблемных семей (на примере семьи алкоголиков)

Сравнительный анализ результатов исследования поведенческого компонента готовности к брачно-семейным отношениям у молодёжи из функциональных и проблемных семей (на примере семьи алкоголиков).

На основании полученных результатов была составлена диаграмма, отражающая соотношение средних показателей уровня выраженности поведенческой готовности к брачно-семейным отношениям у молодёжи из функциональных семей, молодёжи в возрасте от 15 до 20 лет из проблемных семей (на примере семьи алкоголиков), молодёжи в возрасте от 21 до 25 лет из проблемных семей (на примере семьи алкоголиков), молодёжи в возрасте от 26 до 40 лет из проблемных семей (на примере семьи алкоголиков).

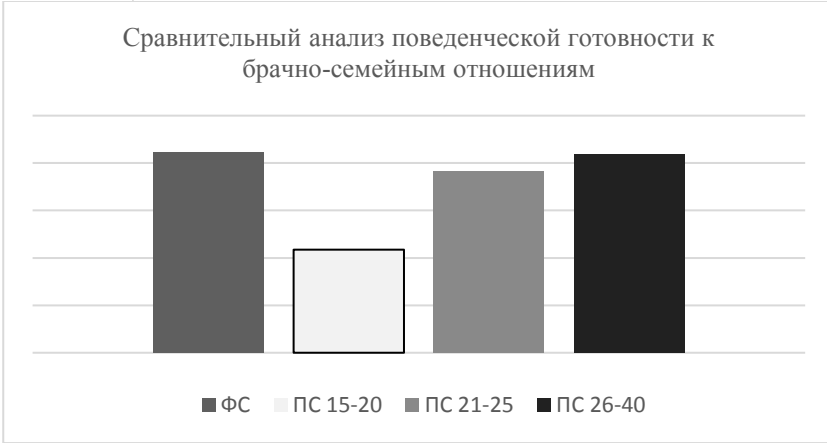


Рис. 2. Соотношение уровня поведенческой готовности к брачно-семейным отношениям у молодёжи из функциональных семей, молодёжи в возрасте от 15 до 20 лет из проблемных семей (на примере семьи алкоголиков), молодёжи в возрасте от 21 до 25 лет из проблемных семей (на примере семьи алкоголиков), молодёжи в возрасте от 26 до 40 лет из проблемных семей (на примере семьи алкоголиков)

Сравнительный анализ результатов исследования эмоционального компонента готовности к брачно-семейным отношениям у молодёжи из функциональных и проблемных семей (на примере семьи алкоголиков).

На основании полученных результатов была составлена диаграмма, отражающая соотношение средних показателей уровня выраженности эмоциональной готовности к брачно-семейным отношениям у молодёжи из функциональных семей, молодёжи в возрасте от 15 до 20 лет из проблемных семей (на примере семьи алкоголиков), молодёжи в возрасте от 21 до 25 лет из проблемных семей (на примере семьи алкоголиков), молодёжи в возрасте от 26 до 40 лет из проблемных семей (на примере семьи алкоголиков).

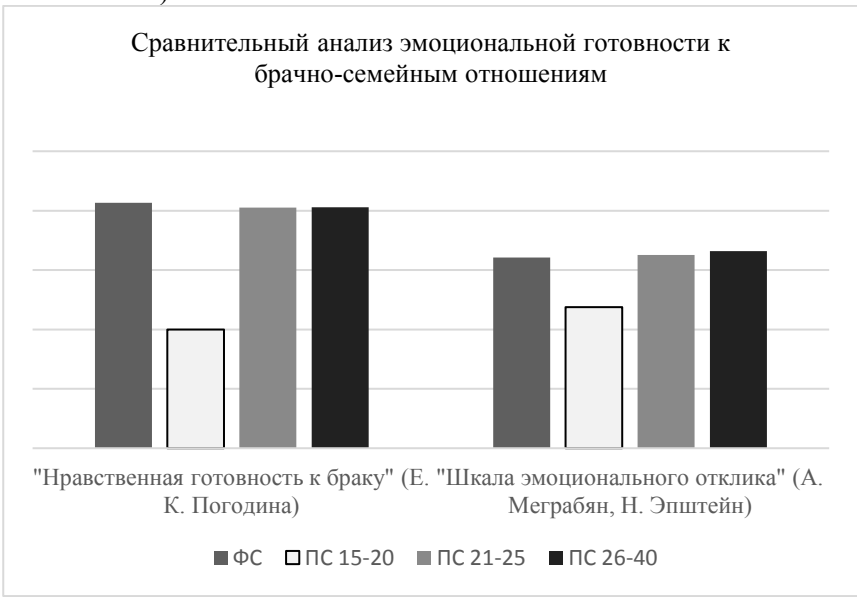


Рис. 3. Соотношение уровня эмоциональной готовности к брачно-семейным отношениям у молодёжи из функциональных семей, молодёжи в возрасте от 15 до 20 лет из проблемных семей (на примере семьи алкоголиков), молодёжи в возрасте от 21 до 25 лет из проблемных семей (на примере семьи алкоголиков), молодёжи в возрасте от 26 до 40 лет из проблемных семей (на примере семьи алкоголиков)

Основные результаты:

- При сравнении молодёжи из функциональных семей и молодёжи в возрасте от 15 до 20 лет из проблемных семей (на примере семьи алкоголиков) уровень всех компонентов готовности к брачно-семейным отношениям значительно ниже у второй группы, все показатели являются статистически значимыми.
- При сравнении молодёжи из функциональных семей и молодёжи в возрасте от 21 до 25 лет из проблемных семей (на примере семьи алкоголиков) для переменных хозяйственно-бытовой, родительско-воспитательной, социальной и эмоциональной сферы когнитивного компонента готовности, а также поведенческого и эмоционального компонента уровень выраженности выше в группе молодёжи из функциональных семей. Но эти переменные являются статистически не значимыми. В переменных интимно-сексуальной, личностной, шкале внешней привлекательности и общему показателю когнитивного компонента уровень выраженности выше в группе молодёжи из функциональных семей. Эти показатели статистически значимы.
- При сравнении молодёжи из функциональных семей и молодёжи в возрасте от 26 до 40 лет из проблемных семей (на примере семьи алкоголиков) уровень всех компонентов готовности к брачно-семейным отношениям почти одинаковый. Различия всех переменных являются статистически не значимыми.

Результаты исследования:

- Самые низкие результаты отмечаются у молодёжи в возрасте от 15 до 20 лет из проблемных семей (на примере семьи алкоголиков). Это может быть связано прежде всего с возрастом испытуемых. Когнитивный компонент готовности определяет представления о брачно-семейных отношениях, а в данном возрасте еще не сформирована база представлений. Поведенческий компонент определяет совокупность методов коммуникации, что также может быть слабо развито к данному возрасту. Эмоциональный компонент отражает переживание отношения человека к окружающему миру, к деятельности, к себе и другим. У молодёжи в возрасте от 15 до 20 лет отмечается средний уровень сформированности ценностных ориентаций и самооценки.

- По результатам сравнения молодёжи из проблемных семей (на примере семьи алкоголиков) и молодёжи из функциональных семей уровень готовности к брачно-семейным отношениям выше у второй группы. Это может быть связано с функциональной картиной брачно-семейных отношений, которая формируется в период детства. Также у людей из функциональных семей определены ценностные ориентации и отмечается высокий уровень методов коммуникации.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Уровень готовности к брачно-семейным отношениям определяется возрастом. По результатам эмпирического исследования у молодёжи в возрасте от 15 до 20 лет из проблемных семей (на примере семьи алкоголиков) низкие показатели всех компонентов психологической готовности.

2. Уровень готовности к брачно-семейным отношениям определяется типом родительской семьи. У молодёжи из функциональных семей уровень сформированности компонентов готовности выше по сравнению с молодёжью из проблемных семей (на примере семьи алкоголиков).

3. Уровень сформированности интимно-сексуальной сферы когнитивного компонента готовности к брачно-семейным отношениям не определяется ни возрастом, ни типом родительской семьи. Все различия являются статистически не значимыми.

Библиографический список

1. Волкова А.Н. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии. Л.,1990, с. 98-100.

2. Бойко В.В. Диагностика уровня эмпатических способностей // Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / Ред. и сост. Д.Я. Райгородский. Самара: Свет, 2001. С. 486 – 490.

3. Ледовская, Т. В. Факторы выбора брачного партнера на разных возрастных этапах / Т. В. Ледовская // Вестник Вятского государственного университета, 2021. № 3(141). С. 131-138. DOI 10.25730/VSU.7606.21.040.

4. Погодина Е. К. Основы семейной жизни. Учебное пособие. Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2003. 94 с.

5. Реан А. А. Психология детства. Учебник. Санкт-Петербург.: «прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. 368 с.

6. Слепко Ю. Математические методы психологического исследования: учебное пособие / Ю.Н. Слепко, Т.В. Ледовская. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013, с. 88-96

7. Словарь-справочник по социологии/ А. Акмалова, В. М. Капицын, А. В. Миронов, В. К. Мокшин.. Учебное издание, 2011. 304 с.

8. Юнд И.Ф., Юнд Л.И. Социально-психологические и медико- биологические основы семейной жизни. Киев, 1990 с. 26-29

9. Woititz, Janet G. Adult children of alcoholics. Health Communications, Inc., 1983, с. 150-210

УДК 159.9.072

А.А. Кудряшов, Е.А. Рыльская

ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ К ЭМОЦИОГЕННОМУ ФАКТОРУ КАК КРИТЕРИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Целью исследования являлось выявление психологических детерминант чувствительности к отвращению как специфического критерия психологического благополучия личности. Обследовано 159 студенток 2–4 года обучения. В результате регрессионного анализа определены детерминанты, определяющие значимую роль в проявлении чувствительности личности к отвращению – представлены прогностические модели личностной и эмоциональной сфер, психических состояний, самоконтроля и саморегуляции, копинга. Анализ психологического конструкта «чувствительность к отвращению» определяет перспективность данного направления исследования. Теоретико-практическую значимость имеет решение задач по оценке реактивности, соотношения внешних и внутренних стимулов отвра-

© Кудряшов А.А., Рыльская Е.А., 2023

щения, учету интенсивности их предъявления и глубины восприятия у лиц на этапе профессиональной подготовки (педагогов, медиков, социальных работников и т.п.).

Ключевые слова: отвращение, чувствительность, регрессионный анализ, студенты, психологическая безопасность

A.A. Kudryashov, E.A. Rylskaya

SENSITIVITY TO THE EMOTIONAL FACTOR AS A CRITERION OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF THE INDIVIDUAL

Annotation. The aim of the study was to identify the psychological determinants of sensitivity to disgust as a specific criterion of psychological well-being of the individual. As a result of regression analysis, the determinants that determine a significant role in the manifestation of a person's sensitivity to disgust are determined – predictive models of personal and emotional spheres, mental states, self-control and self-regulation, coping are presented.

Keywords: aversion, sensitivity, regression analysis, students, psychological safety

Современная образовательная среда в психологических, психофизиологических, гигиенических исследованиях часто рассматривается как агрессивная среда [Байгужин, 2011, с. 16; Влияние технологий …, 2021, с. 125; Влияние поведенческих факторов …, 2022, с. 1206], адаптация к которой требует от участников образования определенных способностей, сформированности навыков или компетенций, обеспечивающих известный уровень психологической безопасности [Савченков, 2019, с. 81]. В этой связи актуализируется необходимость введения в педагогических вузах курса «Экстремальная педагогика», который должен научить будущего учителя не только вариантам реакций на экстремальные ситуации, возможные в школе, но и уметь распознавать проблемы заранее, тем самым, действуя превентивно [Олешкова, 2021, с. 37].

Адаптация личности к особенностям субъект-субъектных и субъект-объектных отношений или в отношениях с внешней средой, формирующей стресс-реакцию в экстремальных ситуациях, детерминированы рядом факторов, среди которых стаж профессиональной деятельности, эмоциональный интеллект, копинг-стратегия и др. Однако, в основе эффективного копинга в нестандартных ситуациях взаимодействия реализуются те свойства и качества личности и индивидуума, которые детерминируют психоэмоциональную стабильность.

Считаем, что адекватная или успешная адаптация, в том числе и к условиям образовательной среды, а значит высокий уровень психологической безопасности участников образовательного процесса, могут быть описаны, в том числе в рамках категории «психологическое благополучие».

Понимание феномена «психологического благополучия» отражено во множестве теоретических подходов к семантике понятия «благополучие» [Кузнецова, 2017]. В настоящем фрагменте нашего исследования психологическое благополучие детерминируется психофизиологической сохранностью функций. Таким образом, индикатором психологического благополучия является жизнеспособность, в частности психосоматическое здоровье как отражение процесса взаимосвязи психической и соматической сфер [Воронина, 2005, с. 142]. Качество указанной взаимосвязи определяет чувствительность – повышенная восприимчивость к внешним и внутренним стимулам, реализующаяся через негативные эмоциональные реакции и глубокую восприимчивость к чрезмерной стимуляции эмоциогенным фактором. В психологической литературе представлены результаты многочисленных исследований, раскрывающие содержание феномена «чувствительность» [Ярмоц, 2020, с. 5; Environmental sensitivity …, 2022].

Цель исследования: выявить психологические детерминанты чувствительности к отвращению как специфического критерия психологического благополучия личности

Организация и методы исследования.

На основании добровольного согласия проведена комплексная психодиагностика 159 студенток 2–4 года обучения, средний возраст 19,4 ± 1,1 лет. Чувствительность к отвращению

определяли, применяя методику *«Шкала отвращения»* [Individual differences ..., 1994, с. 701]. В результате центильного анализа обследуемые разделены на три группы: чувствительных – ЧкО (n = 31), толерантных к отвращению – ТкО (n = 52) и с неопределённым типом (n = 76). Согласно цели исследования, у обследуемых определяли проявление нейротизма (EPI), особенности проявления саморегуляции поведения и субъективного контроля, оценивали эмпатию (EETS), структуру агрессии (Басса-Дарки) и эмоционального интеллекта Люсина, а также уровень нервно-психической устойчивости («Прогноз-2») и самооценки психических состояний (ТФАР). Кроме того, применены методики «Экспресс-диагностика психологической безопасности личности», «Индикатор копинг-стратегий», опросники выгорания Маслач (MBI) и совладания со стрессом – COPE. В настоящей работе представлены результаты, полученные в ходе анализа двух групп: чувствительных и толерантных к отвращению. С целью разработки прогностических моделей чувствительности и толерантности к аффективному стимулу применяли множественный регрессионный анализ, реализованный в программном продукте SPSS v. 17. Результатом регрессионного анализа является определение детерминант чувствительности и толерантности к аффективному стимулу.

Результаты исследования

Разработаны прогностические модели различных степеней чувствительности личности к отвращению в основе которых находились сгруппированные переменные, характеризующие личностную, эмоциональную сферы, психические состояния, саморегуляции поведения и самоконтроль, а также копинг. Среди *личностных детерминант* положительно влияют на ЧкО интуитивный канал эмпатии, установки эмпатии, вербальная агрессия и негативизм; отрицательно – проникающая способность (эмпатии). На ТкО преимущественно отрицательное влияние проникающей способности, сопереживания, экстраверсии, подозрительности и раздражительности; положительное влияние оказывают эмоциональный канал эмпатии и вербальная агрессия.

Эмоциональные детерминанты ЧкО – это преимущественно отрицательное влияние деперсонализации, контроля экспрессии, понимания своих и чужих эмоций, положительно влияют эмоциональное истощение и внутриличностный эмоциональный интеллект. Примечательно, что эмоциональных детерминант ТкО в результате регрессионного анализа не выявлено.

Психические состояния как детерминанты ЧкО подкрепляются положительным влиянием ригидности и отрицательным влиянием нервно-психической устойчивости; ТкО детерминируется положительным влиянием фрустрации и отрицательным влиянием тревожности.

Саморегуляция и *самоконтроль* как детерминанты ЧкО формируются положительным влиянием интернальности в области межличностных и производственных отношений, а также планирования, однако отрицательным – программирования. Детерминант указанной сферы личности ТкО в результате регрессионного анализа не выявлено.

Копинг как детерминанты ЧкО проявляется в положительном влиянии факторов «Поведенческий уход от проблемы», «Обращение к религии», «Планирование», отрицательном влиянии – поиска социальной поддержки. ТкО детерминируется только положительным влиянием фактора COPE «Сдерживание».

Заключение

Отвращение позволяет рассматривать психологическую безопасность личности как динамическую адаптивную систему – «поведенческую иммунную систему», которая включает в себя психологические процессы, позволяющие оценить риски аффективных воздействий и адекватно реагировать на них посредством активации аверсивных эмоций, когниций и поведенческих реакций.

Анализ психологического конструкта «чувствительность к отвращению» выявил ряд проблем, требующих дальнейшего исследования. Открытыми остаются вопросы, связанные с персонализацией реактивности (какие реакции отвращения являются специфическими и чувствительными); соотношением внешних и внутренних стимулов отвращения, учет интенсивности их предъявления и глубины восприятия.

Библиографический список

1. Байгужин П. А. Гигиеническая оценка напряженности умственного труда студентов в ситуации тестирования теоретической подготовленности / П. А. Байгужин // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура, 2011. № 39(256). С. 16-18.

2. Влияние поведенческих факторов риска на формирование отклонений в состоянии здоровья обучающихся / В. Р. Кучма, С. Б. Соколова, И. К. Рапопорт, В. В. Чубаровский // Гигиена и санитария, 2022. Т. 101. № 10. С. 1206-1213. DOI: 10.47470/0016-9900-2022-101-10-1206-1213.

3. Влияние технологий цифрового обучения на функциональные и психофизиологические ответы организма: анализ литературы / Д. З. Шибкова, П. А. Байгужин, А. Д. Герасев, Р. И. Айзман // Science for Education Today, 2021. Т. 11, № 3. С. 125-141. DOI: 10.15293/2658-6762.2103.07.

4. Воронина А. В. Проблема психического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровнего анализа / А. В. Воронина // Сибирский психологический журнал, 2005. № 21. С. 142-147.

5. Кузнецова Е. С. Психологическое благополучие: теоретические подходы / Е. С. Кузнецова // Психологическая газета, 2017. URL: https://psy.su/feed/6510/ (дата обращения: 02.02.2023).

6. Олешкова, А. М. Экстремальная педагогика как способ распознавания насилия в школе / А. М. Олешкова // Гуманитарный научный вестник, 2021. № 7. С. 37-42. DOI: 10.5281/zenodo.5158547.

7. Савченков А. В. Проблема формирования профессиональной устойчивости педагогов в условиях экстремальной педагогики / А. В. Савченков // Национальная безопасность и молодёжная политика. Вместе вне зависимости : Материалы всеросс. науч.-практич. конф., Челябинск, 11 апреля 2019 г. Челябинск: Изд-во ЗАО "Библиотека А. Миллера", 2019. С. 81-91.

8. Ярмоц Е.В. Чувствительность в структуре психических свойств личности: Дисс. ... канд. психол. наук / Е.В. Ярмоц. М., 2020. 161 с.

9. Environmental sensitivity predicts interpersonal sensitivity above and beyond Big Five personality traits / B.A. Tabak, D. Gupta, C.S. Sunahara et al. // Journal of Research in Personality, 2022. Vol. 98. Art. numb. 104210. DOI: 10.1016/j.jrp.2022.104210

10.Individual differences in sensitivity to disgust: A scale sampling seven domains of disgust elicitors / J. Haidt, C. McCauley, P. Rozin // Personality and Individual Differences, 1994. № 16. P. 701-713

УДК 159

Т.В. Ледовская

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В РАЗВИТИИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГА

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-00089, https://rscf.ru/project/22-28-00089/

Аннотация. Статья посвящена изучению психологического благополучия педагогов как одного из предикторов совладания со стрессом в педагогической деятельности. Определены категории, которые являются факторами возникновения преподавательского стресса. Результаты диагностики показывают, что, в целом, на протяжении всей профессиональной деятельности педагоги отдают предпочтение одинаковым стратегиям совладания со стрессом (Планирование решения проблемы, Поиск социальной поддержки, принятие ответственности), но, напряженность совладания выше в начале карьеры. Психологическое благополучие не имеет динамики в процессе профессионализации, но наблюдается динамика его влияния на эффективный выход педагога из стресса, то есть оно является ресурсом совладающего поведения педагогов.

Ключевые слова: стресс, педагогическая деятельность, учитель, воспитатель, совладающее поведение, копинг поведение, копинг стратегии, жизнестойкость

© Ледовская Т.В., 2023

T.V. Ledovskaya

THE ROLE OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN THE DEVELOPMENT OF THE COPING BEHAVIOR OF THE TEACHER

Abstract. The article is devoted to the study of the psychological well-being of teachers as one of the predictors of coping with stress in pedagogical activity. Categories have been identified that are factors in the occurrence of teaching stress. The results of the diagnostics show that, in general, throughout their professional activities, teachers prefer the same coping strategies with stress (Planning a solution to a problem, Finding social support, taking responsibility), but the intensity of coping is higher at the beginning of a career. Psychological well-being does not have dynamics in the process of professionalization, but there is a dynamics of its influence on the teacher's effective way out of stress, that is, it is a resource for the coping behavior of teachers.

Keywords**:** stress, teaching activity, teacher, educator, coping behavior, copying behavior, strategy copying, resilience

Педагогическая профессия изобилует эмоциональными колебаниями, и следует обратить внимание на то, как это проявляется на занятиях. Другими словами, чтобы быть эффективным учителем, часто существует неявное и предполагаемое предписание того, как учителя должны проявлять свои эмоции, и действительно, во многих случаях и контекстах это ожидание является более явным и регулируемым. Например, чтобы защитить себя от угрозы своему благополучию и способствовать более высокому адаптивному функционированию, учителей часто ожидают, что они будут подавлять любые негативные эмоции и демонстрировать положительные. Так Schaubroeck J., Jones J.R. утверждали, что при взаимодействии учителя и ученика учителя должны демонстрировать положительные эмоции и подавлять отрицательные эмоции [Schaubroeck, Jones, 2000].

Одним из факторов возникновения стресса в профессии учителя является то, что в классах педагоги сталкиваются с очень

разнообразным контингентом учащихся, которые различаются не только по успеваемости и академической готовности к обучению, но и по их предпочтениям в обучении, культурному происхождению, языковой компетенции, стилям обучения и мотивации, а также по социальным, методологическим и саморегулирующим компетенциям.

Преподавание описывается как профессия, находящаяся «в кризисе», так как «ошеломляющее количество учителей покидает профессию сразу после окончания вуза, вскоре после того, как становится учителем» [Hiver, Dörnyei, 2017]. Высказанная проблема является общемировой тенденцией. Так, США около 40% учителей меняют профессию до окончания пятого учебного года [Skaalvik, Skaalvik, 2017], в то время как в Китае такой же процент учителей по крайней мере рассматривали возможность ухода из профессии [Liu, Onwuegbuzie, 2012].

Говоря о понятии психологического благополучия вообще, стоит отметить, что К. Рифф, основываясь на тщательном обзоре теорий, представил модель, включающую шесть основных компонентов: личностный рост, автономия, цели в жизни, самопринятие, управление окружающей средой и позитивные отношения с другими. Автономия относится к саморегуляции поведения, независимости и качествам самоопределения. Цель в жизни означает наличие целей, намерений. Позитивные отношения с другими связаны со способностью любить и развивать доверительные и теплые отношения с другими людьми. Самопринятие относится к центральной характеристике самореализации, зрелости, оптимального функционирования и психического здоровья. Личностный рост означает способность улучшать свои привычки и поведение, постоянно расширять свое самосознание и чувство идентичности, а также совершенствовать свои таланты на протяжении всей жизни. Наконец, индивидуальное мастерство связано с созданием среды в соответствии со своим психологическим состоянием. Рифф утверждал, что поиск смысла и цели в жизни находится в центре психологического благополучия.

Согласно Garg, P., Rastogi, R., психологическое благополучие должно рассматриваться как степень счастья и удовлетворенность человека своей жизнью, работой, физическим и психическим здоровьем [Garg, Rastogi, 2009].

Ряд исследований доказывают, что психологическое благополучие тесно связано с такими характеристиками, как эмоциональный интеллект [Emotional Intelligence and Psychological…, 2019], производительность труда [Safiye, Bilal, 2018], стресс на работе и психологическая отстраненность [White, 2010], рабочие ресурсы [Vîrgă, Bota, 2014], трудности с регуляцией эмоций (Saxena), самооценка и саморегуляция эмоций [Freire, Tavares, 2011].

В нашей работе мы, вслед за рядом ученых [Лактионова Е.Б., Матюшина М.Г., 2018; Кашапов, Иванова, 2017; Жизненные истории в контексте…, 2019] исходим из позиции того, что психологическое благополучие является интернальным ресурсом совладающего поведения педагога. В исследовании приняло участие 236 человек: 60 человек находится на первом этапе профессионализации (стаж работы 0-5 лет), 54 педагога на втором этапе (6-15 лет) и 118 – со стажем педагогической деятельности свыше 16 лет. Методический комплекс исследования: 1) Шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации Л. В. Жуковской и Е. Г. Трошихиной; 2) Опросник способов совладания (ОСС) S.Folkman и R. Lazarus, адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк и М.С. Замышляевой.

Результаты динамики психологического благополучия в процессе профессиональной педагогической детальности представлены на рисунке 1. Уровень общего благополучия и его компонентов оказывается на среднем уровне на протяжении всей карьеры. Динамика имеется только в показателе «Личностный рост» $U=2739{,}000$ при $p \leq 0{,}05$. Получается, что система повышения квалификации, разработанная применительно для педагогических кадров, позволяет педагогам ощущать себя «растущим» и самореализовывающимся и открытыми новому опыту, учителя испытывают чувство реализации своего профессионального потенциала.

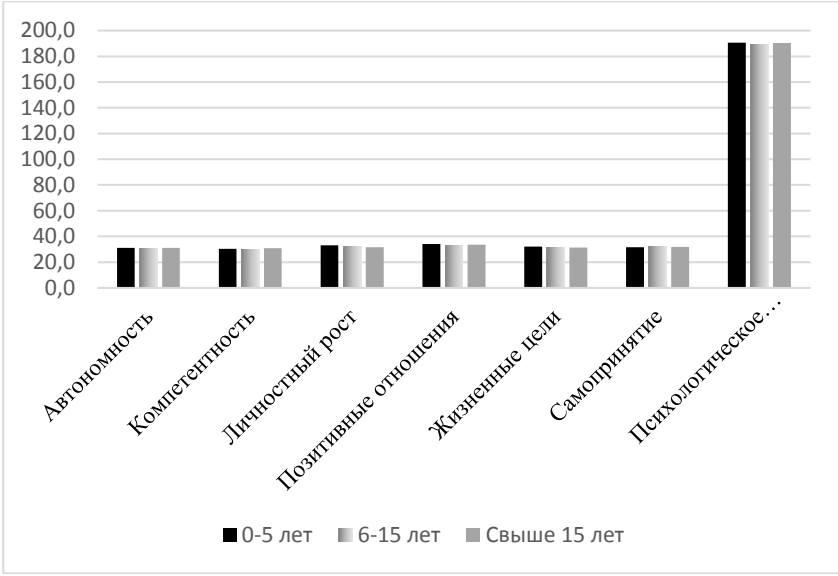


Рис.1. Динамика психологического благополучия у педагогов в процессе профессиональной деятельности

И, наконец, проверяем гипотезу о том, что психологическое благополучие является ресурсом совладающего поведения. Статистический анализ при помощи критерия F-Фишера показал, что в первый профессиональный период психологическое благополучие оказывает влияние на «Самоконтроль» $F=1,632$ при $p\leq0,05$, «Планирование решения проблемы» $F=1,665$ при $p\leq0,05$ и «Положительную переоценку» $F=1,619$ при $p\leq0,05$. На втором этапе (5-15 лет) нет влияния благополучия на копинг поведение. На третьем этапе обнаруживается влияние только на выраженность «Планирования решения проблемы» $F=46,180$ при $p\leq0,001$, однако данное влияние оказывается при самых высоких показателях уровня значимости. Все выявленные закономерности носят линейный характер, то есть, психологическое благополучие положительно влияет на копинг-поведение.

Таким образом, полученный результат приказывает, что активизация некоторых стратегий совладения происходит при

увеличении уровня психологического благополучия и его компонентов. Несмотря на то, что само благополучие не имеет динамики в процессе профессионализации, наблюдается динамика его влияния на эффективный и адаптивный выход педагога из стресса. Исключение составляет лишь второй этап педагогической деятельности, который, очевидно, оказывается одним из наиболее сложных, так как педагог уже адаптировался в профессии и принимает решение остаться в ней. В связи с этим стоит отметить особую актуальность психологической помощи учителям, чтобы они могли лучше справиться со стрессом, следовательно, лучше выполнять свою преподавательскую роль.

Библиографический список

1. Жизненные истории в контексте изучения субъективного благополучия и совладания с трудностями у лиц с ограниченными возможностями здоровья / С. А. Хазова, Т. Н. Адеева, И. В. Тихонова, Н. С. Шипова // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие : материалы V Международной научной конференции Кострома: в 2 томах, Кострома, 26–28 сентября 2019 года. Том 1. Кострома: Костромской государственный университет. 2019. С. 266-272.

2. Кашапов М.М. Взаимосвязь психологического благополучия и копинг-поведения в процессе профессионализации педагогов / М. М. Кашапов, Ю. О. Иванова // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2017. № 2(40). С. 89-94.

3. Лактионова Е.Б. Теоретический анализ подходов к исследованию проблемы позитивного функционирования личности: счастье, психологическое благополучие, субъективное благополучие / Е.Б. Лактионова, М.Г. Матюшина // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2018. С. 77-88.

4. Нижегородцева Н. В. Теоретическая модель психологической структуры конфликтной компетентности / Н. В. Нижегородцева, А.В. Прудникова // Ярославский педагогический вестник, 2022. № 5(128). С. 152-160.

5. Солынин Н. Э. Методы формирования этнической толерантности в деятельности педагога-психолога / Н. Э. Солынин //

Научно-методическое обеспечение профессиональной деятельности психолога образования : сборник научных статей, Ярославль, 15 ноября 2011 года. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2011. С. 135-141.

6. Таланов С. Л. Функции современной семьи: опыт социологического анализа / С. Л. Таланов // Ярославский педагогический вестник, 2011. Т. 1. № 4. С. 151-154.

7. Dubey S.A. Role of emotion regulation difficulties in predicting mental health and well-being / S.A. Dubey, R. Pandey // Journal of Projective Psychology & Mental Health, 2011. 18 (2). Pp. 147-155.

8. Emotional Intelligence and Psychological Well-Being in Adolescents / Guerra-Bustamante J., León-Del-Barco B., Yuste-Tosina R., López-Ramos V.M., Mendo-Lázaro S. // International journal of environmental research and public health. 2019. 16 (10). https://doi.org/10.3390/ijerph16101720.

9. Freire T. Influence of self-esteem and emotion regulation in subjective and psychological well-being of adolescents / T. Freire, D. Tavares // Contributions to clinical psychology Revista de Psiquiatria Clínica, 2011. 38 (5). Pp. 184-188.

10.Garg P. Effect of psychological wellbeing on organizational commitment of employees / P. Garg, R. Rastogi // Journal of Organizational Behavior. 2009. 8 (2). Pp. 42-51.

11.Hiver P. Language Teacher Immunity: A Double-Edged Sword, / P. Hiver, Z. Dörnyei // Applied Linguistics. Volume 38. Issue 3. June 2017. Pp. 405–423. https://doi.org/10.1093/applin/amv034.

12.Liu S. Chinese teachers' work stress and their turnover intention / S. Liu, A.J. Onwuegbuzie // International Journal of Educational Research, 2012. Volume 53. Pp. 160-170. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.006

13.Safiye S. Psychological Well-Being and Job Performance: The Mediating Role of Work Engagement / S.Safiye , Ç. Bilal // Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/330022893_Psychological_Well-
Being_and_Job_Performance_The_Mediating_Role_of_Work_Engagement (дата обращения: 01.03.2023).

14.Schaubroeck J. Antecedents of workplace emotional labor dimensions and moderators of their effects on physical symptoms / J. Schaubroeck, J.R. Jones // Journal of Organizational Behavior, 2000. 21 (2). Pp. 163-183.

15.Skaalvik E.M. Teacher stress and teacher self-efficacy: Relations and consequences. In: McIntyre TM, McIntyre SE, Francis DJ, editors. Educator stress: An occupational health perspective / S. Skaalvik // Cham: Springer International Publishing AG, 2017. Pp. 101–125. https://doi.org/10.1177/1471301215584223

16.Vîrgă D. The moderating role of cognitive reappraisal in the relationship between job resources and well-being / D. Vîrgă, I. Bota // Romanian Journal of Applied Psychology. 2014. 16 (2). Pp. 55-614.

17.White E. Helping to promote psychological well-being at work: The role of work engagement, work stress and psychological detachment using the job demands-resources model / E. White // The Plymouth Student Scientist. 2010. 4(2). Pp.155-180.

УДК 159.96

Т.В. Макеева

СОБЫТИЕ В ЖИЗНИ РЕБЕНКА КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Аннотация. Дефиниция «событие» имеет широкий спектр толкований и встречается в числе научных категорий в истории, философии, физике, политологии, социологии, педагогике, психологии, культурологии и других областях знаний. В статье рассматривается данное понятие применительно к детскому возрасту. Автор акцентирует внимание на классификации событий и их роли в жизни современного ребенка. В заключении делаются выводы о тех сферах жизни ребенка, которые наиболее значимы и отражают его эмоциональное состояние.

Ключевые слова: детство, жизненные ситуации, событие, социально-психологическое благополучие, эмоции.

© Макеева Т.В., 2023

T.V. Makeeva

AN EVENT IN A CHILD'S LIFE AS A FACTOR OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

Annotation. The definition of «event» has a wide range of interpretations and is found among scientific categories in history, philosophy, physics, political science, sociology, pedagogy, psychology, cultural studies and other fields of knowledge. The article discusses this concept in relation to childhood. The author focuses on the classification of events and their role in the life of a modern child. In conclusion, conclusions are drawn about those areas of the child's life that are most significant and reflect his emotional state.

Keywords: childhood, life situations, event, socio-psychological well-being, emotions.

Детство не только очень чувствительно ко всем изменениям в социуме, но оно и само ставит перед взрослыми всё новые и новые задачи, активно влияя на общество. Вспомним высказывание Игоря Семеновича Кона, известного исследователя проблем детства, что «необходимо рассматривать детство не только как продукт социализации и научения со стороны взрослых, но и как автономную социокультурную реальность, своеобразную субкультуру, обладающую собственным языком, структурой, функциями, даже традициями. Детство рассматривается как этап индивидуального развития, как период интериоризации опыта старших поколений младшими, как период, представляющий собой не только физиологическое, психологическое, педагогическое, но и сложное социокультурное явление» [Кон, 2003, с. 63].

Нормальное развитие детства вообще и индивидуальное развитие каждого ребенка в частности предполагает «*субъектный принцип* построения отношений не только между отдельными взрослыми и детьми, но и между мирами взрослых и детей как *субъектами взаимодействия*» [Фельдштейн, 1998, с. 9]. Только такой уровень отношений порождает диалог. Однако в современном обществе прослеживается качественно иная картина – деформирование взаимоотношения взрослых и детей.

Жизнь человека в обществе в современном мире ряд исследователей характеризуют как «ситуацию неопределенности», вызывающую трудности контроля и понимания происходящего, что продуцирует возникновение риска в принятии решений. Ответы на многие вопросы, связанные с формирование ценностных ориентаций взрослеющего человека в ситуации неопределенности, дает экзистенциальная педагогика, родоначальником которой является профессор М. И. Рожков.

Истоки развития «педагогики экзистенциализма» прослеживаются из философии экзистенциализма и взглядов на человека как индивидуальность, неповторимость, как центр и цель собственной жизни (Н. А. Бердяев, Ж.-П. Сартр, А. Камю, К. Ясперс, М. Хайдеггер, С. Кьеркегор, Р. Мэй, В.П. Дружинин, М. Монтень и другие).

Идея М. И. Рожкова напрямую связана с теоретическими положениями «педагогики индивидуальности» О. С. Гребенюка, выделявшего особую сферу человека – экзистенциальную сферу [Гребенюк, 2000]. Основой экзистенциальной сферы является формирование сознательного отношения к своим действиям, стремление к нравственному самосовершенствованию, гуманному отношению к себе и другим, особую ценность приобретать мораль, духовность и красота. Именно эта сфера помогает человеку вступать во взаимодействие с другими людьми и управлять своими отношениями. Позиции и ориентации, посредством которых индивид вступает в отношения с миром, определяют суть его экзистенциальной сферы. Данная сфера выполняет функцию отбора идей, позиций, взглядов и ценностных ориентаций.

В рамках научной школы экзистенциальной педагогики ключевой категорией выступает «событие в жизни ребенка». Именно «событие» – это то обстоятельство, совокупность обстоятельств, которые вызывают *эмоциональное отношение* к происходящему. Поскольку «событие» оказывает влияние на эмоциональную сферу ребенка, следовательно, меняет и его экзистенциальную сферу. Событие считается ключевым понятием экзистенциальной педагогики, поскольку оно (событие) является главным элементом человеческой жизни. «Со-бытие. Бытие

со мной, то есть то явление, которое значимо для человека. Жизнь человека можно представить как сложную линию, у которых две крайние точки: рождение и смерть. А между ними происходит множество других событий различной эмоциональной окраски, которые оставляют или не оставляют след в его памяти». От классификации «событий» зависит педагогическая деятельность, то есть отношение к ребенку. В связи с этим автор концепции вводит понятие «*педагогическое сопровождение события*», под которым понимает «процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных действий, обеспечивающих включенность ребенка в данное событие, стимулирующих его саморазвитие на основе рефлексии происходящего» [Рожков, 2002, с. 73-77].

Таким образом, объектом экзистенциальной педагогики выступает «субъективное отношение ребенка к событию в его жизни», предметом – «педагогическое сопровождение этого события, которое предполагает помощь ребенку в развитии его личности и индивидуальности» [Рожков, 2002, с. 74].

Актуализация жизненных проблем происходит в ситуациях возрастных и социальных кризисов. Экзистенциальные переживания обостряются в период ранней юности, что мотивировано личностными новообразованиями и социальной ситуацией самоопределения. Экзистенциальный аспект самоопределения направлен на обретение человеком своего ценностно-смыслового единства. Субъективно успешное самоопределение характеризуется переживанием осмысленности собственной жизни, а отсутствие активного интереса к смыслу жизни позволяет говорить об искаженном процессе самоопределения. Основные вопросы самоопределения должны быть решены в старшем школьном возрасте, когда необходимо построение жизненных планов, выработка жизненных стратегий, постановка дальних целей и определение ближайших перспектив развития. В зависимости от возраста восприятие жизненных событий меняет значимость, ценность и эмоциональную окраску.

При анализе жизненных ситуаций, к наиболее часто упоминаемым школьниками относятся: «Я и отношение к себе»,

«Я и моя семья», «Я и близкие друзья», что подтверждает научные данные о значимых сферах в данном возрасте. Характер происходящих событий зависит от избранного человеком образа жизни, его ценностей, целей, установок.

В последние десятилетия российское общество переживает серьезные социокультурные трансформации, что не может не повлиять на жизненный мир детей. Детская субкультура имеет отличные от взрослых нормы, обычаи, язык, этику, картину мира.

Современные дети. Что изменилось в системе ценностных ориентаций и детской повседневности? Произошли метаморфозы в формах коммуникации взрослого и ребёнка, появились новые способы получения информации о мире, изменились потребности ребёнка и др. «Киберпространство стало основой формирования и развития множества национальных и глобальных социальных сетей, объединяющих представителей различных стран, национальностей, культур и возрастов. Виртуальное общение посредством социальных сетей сегодня является таким же неотъемлемым элементом, как и непосредственная межличностная коммуникация» [Гурьянчик, 2022, с. 124]. Межличностное общение детей перешло в сферу виртуальной жизни, медийное пространство – мессенджеры, чаты, беседы, прямые трансляции и т.п.

В рамках рассмотрения данной темы особый интерес представляет анализ «жизненных миров» и субкультуры детства. С целью изучения значимости событий в жизни современного ребенка нами было проведено анкетирование младших школьников 9-10 лет в количестве 30 человек. При составлении вопросов анкеты для младших школьников мы ориентировались на событийный ряд, связанный с универсальными интересами и потребностями мира детства: игрушки, праздники, мероприятия, поездки, путешествия, мечты, занятия в свободное время.

На вопрос, *что означает слово событие,* большинство выборов детей было ориентировано на позитивную составляющую: неожиданное приключение; то, чего очень долго ждешь; интересный случай в жизни; праздник. Только один

обучающийся выбрал в качестве ответа - то, что может расстроить (грустное событие).

Количественный анализ ответов детей представлен ниже.

На вопрос *«Какие события в последний год тебе больше всего запомнились?»* были получены следующие ответы:

- путешествие с родителями – 18 человек;
- посещение цирка – 2 человека;
- посещение музея – 6 человек;
- посещение кинотеатра – 11 человек;
- посещение зоопарка – 8 человек:
- посещение аквапарка – 8 человек;
- прогулка в парке – 14 человек;
- посещение квеста – 5 человек;
- посещение кафе – 13 человек;
- день рождения друга/подруги – 15 человек;
- свой день рождения – 1 человек;
- свадьба брата – 1 человек;
- родители подарили мобильный телефон – 1 человек;
- мероприятие в школе – день рождения класса (3 человека); посещение хоккея – 2 человека.

«Какие праздники ты ожидаешь с нетерпением?»

- свой день рождения – 22 человека;
- день рождения друга – 1 человек;
- Новый год – 30 человек;
- Рождество – 13 человек;
- дни рождения родителей и родственников – 14 человек;
- 9 Мая – 7 человек;
- 8 Марта – 11 человек;
- 23 Февраля – 7 человек.

«Какой подарок ты ждешь на свой день рождения?»

- новую куклу-модницу Милли – нет ответов;
- робота – 2 человека;
- уточку Лалафанфан – 2 человека;
- Хаги-ваги и Киси-миси – 10 человек;
- настольную игру - нет ответов;
- игрушечное оружие – нет ответов;

– компьютер – 2 человека;
– смартфон – 2 человека;
– смарт-часы – 13 человек;
– компьютерную игру – 5 человек;
– интересную книгу – 4 человека;

Также в числе желаемых подарков оказались «Замок Хогвартс из Гарри Поттера», кукла Реборн, электрический самокат, дрон, мотоцикл, скоростной велосипед, футбольные бутсы, собака.

«О чем ты мечтаешь?»

– о модной и красивой одежде – 13 человек;
– о новых игрушках – 9 человек;
– о поездке на море – 15 человек;
– иметь брата или сестру – 2 человека;
– посмотреть любимый мультфильм – 2 человека;
– получать только оценки «хорошо» и «отлично» в школе – 24 человека;
– чтобы все люди жили в мире и согласии - 24 человека;
– быть здоровым и счастливым – 12 человек.

«*Чем ты занимаешься в свободное время?»*

– смотрю телевизор – 20 человек;
– читаю книги – 10 человек;
– играю в компьютерные игры – 17 человек;
– снимаю интересные видео и выкладываю в интернет – 11 человек;
– фотографирую – 10 человек;
– вышиваю, шью одежду для кукол – 3 человека;
– рисую – 12 человек;
– собираю конструктор, пазлы – 12 человек;
– переписываюсь с друзьями – 16 человек;
– помогаю родителям по хозяйству (хожу в магазин, убираю квартиру, поливаю цветы, ухаживаю за домашними животными) – 15 человек;
– гуляю с друзьями во дворе – 20 человек.

Подводя итоги отметим, что такие исследования позволяют высветить наиболее важные проблемы, возникающие в контексте постижения детьми социальной реальности. Ценности жизни в современном мире претерпевают качественные изменения, что отражается на мировосприятии взрослых и становлении мировоззрения детей. Феномен детской повседневности, наполненный жизненными событиями, позволяет собрать некий ценностно-смысловой конструкт, составляющий основу мира детства, и выделить те ключевые жизненные события, которые являются значимыми и приоритетными для современного ребенка.

Библиографический список

1. Гребенюк О.С. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. Калинингр. ун-т. Калининград, 2000. 572 с.

2. Гурьянчик В. Н. Коммуникативное пространство современной молодежи: вызовы и угрозы (на примере пользователей YouTube) / В. Н. Гурьянчик // Социально-политические исследования, 2022. № 3(16). С. 122-139. DOI 10.20323/2658-428X-2022-3-16-122-139.

3. Кон И. С. Ребенок и общество. Москва: Академия. 2003. 336 с.

4. Рожков М.И. Концепция экзистенциальной педагогики / М.И. Рожков // Ярославский педагогический вестник, 2002. № 4. С. 73-77.

5. Рожков М. И. Социально-педагогическое сопровождение жизненных событий старшеклассников как фактор их экзистенциального выбора / М. И. Рожков, Т. Н. Сапожникова // Ярославский педагогический вестник, 2010. Т. 1. № 1. С. 7-12.

6. Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии, 1998. №1. С. 7.

УДК 371.78

А.Ф. Мифтахов

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация: Учителя физической культуры играют важную роль в развитии своих учеников. Они не только проводят занятия по физической подготовке и физическим упражнениям, но и способны оказать положительное влияние на психическое здоровье, успеваемость и общее благополучие своих учеников. Роль учителя физической культуры заключается в создании среды, в которой учащиеся могут учиться и развиваться как в безопасной, так и здоровой манере. Учитель физической культуры должен присутствовать в жизни своих учеников, поскольку он несет ответственность за физическое и психическое благополучие своих учеников. В данной статье будут рассмотрены психологические преимущества физического воспитания, а также проблемы, с которыми сталкиваются учителя физического воспитания при работе со своими учениками.

Ключевые слова*:* учитель физической культуры, психология образования, психическое здоровье обучающихся, образовательный процесс.

A.F. Miftakhov

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER'S ACTIVITY

Abstract**:** Physical education teachers play an important role in the development of their students. They not only conduct physical training and exercise classes, but are also able to have a positive impact on the mental health, academic performance and overall well-being of their students. The role of the physical education teacher is to create an environment in which students can learn and develop in

Мифтахов А.Ф., 2023

both a safe and healthy manner. The physical education teacher must be present in the lives of their students because they are responsible for the physical and mental well-being of their students. This article will discuss the psychological benefits of physical education as well as the challenges physical education teachers face when working with their students.

***Keywords*:** physical education teacher, educational psychology, mental health of students, educational process.

В данной статье будет представлен обзор психологии учителей физического воспитания с акцентом на психологические преимущества физической активности для учащихся, а также на проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели физического воспитания при работе со своими учениками.

Психология - это научное изучение поведения и психических процессов. Это многогранная дисциплина, которая изучает, как биологические, экологические и культурные факторы могут влиять на развитие и функционирование человека.

Физическое воспитание - это изучение и практика физической активности для улучшения здоровья и физической формы. Доказано, что оно имеет многочисленные психологические преимущества для обучающихся, включая улучшение психического здоровья, повышение уверенности в себе и улучшение успеваемости.

Доказано, что физическое воспитание имеет многочисленные психологические преимущества для учащихся. Регулярная физическая активность может улучшить психическое здоровье, повысить уверенность в себе и улучшить успеваемость.

Физическая культура позволяет не только укрепить опорно-двигательный аппарат и сердечно-сосудистую систему, но и порой помогает человеку справиться со многими эмоциональными расстройствами, в том числе и со стрессом.

Физическая активность может снизить уровень тревожности и стресса у обучающихся, а также улучшить их настроение и самооценку. Кроме того, регулярные физические упраж-

нения могут помочь людям стать более устойчивыми к невзгодам, давая им навыки и ресурсы, необходимые для преодоления сложных ситуаций.

Физическая активность также может привести к повышению уверенности в себе. Участие в физической активности может дать людям чувство выполненного долга, а также помочь им лучше осознать себя и улучшить свое представление о теле.

Доказано, что регулярная физическая активность также улучшает успеваемость обучающихся. Это связано с тем, что физические упражнения улучшают концентрацию и память, повышают навыки решения проблем и творческие способности. Все эти факторы могут помочь обучающимся добиться успехов в учебе.

Несмотря на многочисленные преимущества физического воспитания, существуют и проблемы, с которыми приходится сталкиваться учителям физического воспитания при работе со своими учениками. К ним относятся мотивация учащихся, общение с учащимися и работа с родителями.

Одна из самых больших проблем, с которой сталкиваются учителя физического воспитания, - это мотивация учащихся к физической активности. Это включает в себя постановку четких целей и ожиданий для учащихся, положительное подкрепление при достижении целей, а также поощрение самоанализа и оценки своего прогресса.

Перед современным учителем физической культуры стоит задача обеспечить высокий уровень активности учащихся на уроках. Для этого необходимо, чтобы школьники испытывали интерес к занятиям физическими упражнениями, стремились развивать необходимые для этого физические и психические качества и получали удовольствие от этих уроков.

Учителя физической культуры также должны наладить открытый и уважительный диалог со своими учениками, чтобы обеспечить эффективное общение. Это предполагает выслушивание отзывов и проблем учащихся и понимание их точки зрения на ту или иную тему или проблему.

Активность школьников на уроках физической культуры определяется тем, как учитель соблюдает дидактические принципы организации педагогического процесса. В рамках данного учебного пособия не представляется возможным рассмотреть все существующие принципы, которые условно делятся на две группы: одна отражает мировоззренческую сторону процесса обучения-учения, другая - процессуально-техническую.

Роль учителя физической культуры заключается в создании среды, в которой учащиеся могут учиться и развиваться в безопасной и здоровой манере. Учитель физической культуры должен присутствовать в жизни своих учеников, поскольку он несет ответственность за физическое и психическое благополучие своих учеников.

Учителям физкультуры важно признавать индивидуальные различия своих учеников и давать положительное подкрепление за хорошее поведение. Кроме того, они должны установить четкие ожидания для всех учащихся, чтобы они чувствовали поддержку в процессе обучения. Наконец, учителя физического воспитания должны тесно сотрудничать с родителями, чтобы убедиться, что их ученики получают адекватную поддержку дома. Это предполагает развитие позитивных отношений между учителем и родителями, создание благоприятной среды для учащихся дома и понимание ожиданий родителей в отношении занятий физическим воспитанием их детей.

Физическое воспитание может иметь многочисленные психологические преимущества для учащихся, включая улучшение психического здоровья, повышение уверенности в себе и успеваемости. Однако в работе с учениками учителя физкультуры сталкиваются и с такими проблемами, как мотивация к физической активности и понимание родительских ожиданий. Несмотря на эти трудности, преимущества работы учителем физического воспитания стоят затраченных усилий - помощь в формировании молодых умов и тел посредством физической активности является полезным опытом для любого учителя.

Библиографический список

1. Апалькова А.М. Занятия спортом как средство профилактики стресса / А.М. Апалькова, В.В. Полынский, Н.А. Герасимова // Юный ученый, 2018. № 2 (16). С. 140-144.

2. Журавлев В. Н. Элементы психологического обеспечения физической подготовки актера / В. Н. Журавлев, Г. В. Коваленко // Аспекты и тенденции педагогической науки : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2017 г.). Санкт-Петербург : Свое издательство, 2017. С. 99-102.

3. Пантилеева, Н. В. Воспитание коллектива на занятиях физической культуры и спорта / Н.В. Пантилеева // Молодой ученый,2021. № 3 (345). С. 67-70.

УДК 159.9

Е.А. Моисеева

ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МАТЕРИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ

Аннотация. Психологическое благополучие дошкольников в группе сверстников зависит от того принимают его одногруппники или нет. Чтобы быть принятым дошкольник должен иметь ряд социально одаряемых качеств, знать нормы поведения, уметь контролировать свои эмоции. Формирования этих знаний и умений происходит в семье, причем особое значение имеет взаимодействие матери и ребёнка. В статье приведены результаты исследования взаимосвязи развития эмоциональной сферы матери и психологического благополучия дошкольников в группе сверстников. Сделаны выводы.

Ключевые слова: дошкольники; психологическое благополучие; мать; эмоциональная сфера.

© Моисеева Е.А., 2023

E. A. Moiseeva

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL SPHERE OF THE MOTHER AND THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF PRESCHOOLERS IN A PEER GROUP

Annotation. A preschoolers will feel safe in a peer group if he is accepted. The article presents the results of a study of the relationship between the development of the emotional sphere of the mother and the psychological well-being of preschoolers in a peer group. Conclusions are drawn.

Keywords: preschoolers; psychological well-being; mother; emotional sphere.

Важнейшим новообразованием дошкольного возраста является - осознание своего социального «Я», возникновение понимание себя как субъекта в системе общественных отношений. Для дошкольника уже важно, какое место он занимает среди других. Он испытывает потребность в любви и одобрении. Возникают притязания на признания как со стороны взрослых, так и со стороны сверстников.

Поэтому чтобы ребёнок чувствовал себя благополучно в группе сверстников, ему необходимо быть принятым в ней большинством членов групп или хотя бы некоторыми, которые представляются ему наиболее важными.

Многочисленные исследования и наблюдения (Лисина М. И.; Репина Т.А. ; Смирновой Р. А.; Терещук Р. К. и др.), подтверждают тот факт, что для совместной игры дошкольники предпочитают выбирать доброжелательных, открытых, веселых, отзывчивых сверстников, которые легко вступают в контакт, эмоционально устойчивы. Могут поддерживать разговор и делиться информацией. Ладят с другими и в тоже время отстаивают свои права и границы. Успешны в различных видах деятельности.

Не благополучно себе могут ощущать старшие дошкольники, которых отвергают, с которым демонстративно не хотят дружить. Это как правила эмоционально вспыльчивые дети,

склонные к истерикам, агрессии. Они не умеют принимать позитивные формы общения, уместные во взаимоотношениях со сверстниками. Склонны навязывать определенные нормы другим детям. Противоречивы и конфликтны. Нужно, однако заметить, что такие дети хотя бы остаются в зоне внимания ровесников. Самый же не благоприятный психологический климат, для тех детей, которых вообще не замечают, игнорируют. Дошкольники из этой группы, как правила испытывают затруднения для вступления в контакт, они замкнуты, пассивны, стеснительны, скованные в своих проявлениях, могут испытывать страхи.

Таким образом можно заметить, что для психологического благополучия в таком горизонтальном общении на равных со сверстниками, старшим дошкольникам необходимо иметь ряд социально одаряемых качеств, знать нормы поведения, уметь контролировать свои эмоции.

И как утверждают психологи самых различных школ и направлений (Варга А.Я., Сатир В., Спиваковская А.С., Столин В.В., Эйдемилер Э.Г.) особая роль в формирования этих знаний и умений отводиться семье. Семья для ребёнка является первичной малой социальной группой, в которой закладываются нормы, и в которой формируются личностные особенности каждого дошкольника.

Многие исследователи (Абрелова М.М., Багдасарьян И.С., Быкова М.В., Захаров А.И., Ковалев С.В., Коган И., Короленко Ц.С., Смирнова Е.О., Титаренко В.Я., Юркевич Т.В.) занимались изучением влияния семьи на становление межличностных отношений ребёнка со сверстниками.

Наше же внимание в первую очередь обращено к матерям, как к наиболее значимому и близкому человеку, для каждого ребёнка. Уже на ранних этапах онтогенеза между ними складывается особенная эмоциональная связь. Новорожденный не имеет возможность вербально выражать свои желания и понять обращенную к нему речь, поэтому возникает специфический способ непосредственное эмоциональное общение матери и ребенка.

В процессе постоянного контакта с ребенком, мама приспосабливает и систематизирует его взаимоотношения со средой,

учит психотехническим приемам эффективной организации поведения. Благодаря их взаимоотношениям у ребёнка формируется способность к сопереживанию, эмоциональному отклику на состояние другого человека, т.е. зарождается эмпатия. Также в результате эмоционального взаимодействия ребёнок получает субъектный опыт. Через усиление одних эмоций и ослабевание других, происходит развитие основ его эмоциональной сферы. Закрепленные эмоции начинают выходить на первый план при построении контактов с окружающим миром, от них будет зависеть эмоциональная сторона поведения, его динамика и избирательность.

Поэтому мы предположили, что существует взаимосвязь развития эмоциональной сферы матери и психологического благополучия дошкольников в группе сверстников.

«Развитие» мы понимаем как, актуальный уровень, то есть как развита в данный момент эмоциональная сфера матери. В понятие эмоциональной сферы матери мы включили её эмоциональный интеллект и эмоциональную сторону её непосредственного взаимодействия со своим ребёнком, то есть то, как она умеет чувствовать, эмоционально принимать своего ребёнка, как в своем поведении показывает эмоциональное отношение к нему.

С цель доказать выдвинутое предположения, нами было проведено исследование. В нем приняли участие воспитанники старшей и подготовительной группы в возрасте 5-7 лет, в количестве 29 и 27 человек соответственно. А также матери воспитанников старшей и подготовительной группы. Общий объем выборки составил 112 испытуемых.

Для исследования развития эмоциональной сферы матери нами были использованы - методика оценки «эмоционального интеллекта» опросник EQ (М.Холла) и методика ОДРЭВ опросник эмоциональных отношений в семье (Е.И.Захаровой).

Для исследования психологического благополучия дошкольников в группе сверстников использовался социометрический метод «Метод вербальных выборов» (Е.О. Смирновой).

В результате статистической обработки [Слепко, Ледовская, Цымбалюк, 2018] были получены следующие данные:

1. Матери дошкольников с неблагоприятным статусом, таким как «отвергаемые» и «игнорируемые», хуже понимают своих детей и испытывают трудности в построении эффективного эмоционального взаимодействия с ними.

2. У матерей, чьи дети популярны в группе сверстников, все составляющие эмоционального интеллекта имеют более высокий уровень развития, и их общий эмоциональный интеллект самый высокий. Самый же низкий уровень развития показателей составляющих эмоциональный интеллект у матерей детей, которые неблагоприятно себя ощущают в группе сверстников и имеют статус игнорируемых и отвергаемых, так же у них самый низкий общий эмоциональный интеллект.

3. Если сравнить развитие эмоциональной сферы матерей детей с неблагоприятными социометрическими статусами, то можно заметить, что оно примерно тождественно. Отличие было отмечено только в том, что матери детей игнорируемых, больше склонны принимать своих детей, нежели матери детей отвергаемых.

4. Значимые различия существуют в развитие эмоциональной сферы между матерями группы детей отвергаемых и матерями группы детей высокостатусных; матерями группы детей отвергаемых и матерями группы детей популярных; матерями группы детей игнорируемых и матерями группы детей популярных.

5. Развитие эмоциональной сферы примерно тождественно и у матерей, чьи дети чувствуют себя благоприятно в группе сверстников и имеют социометрический статус «высокостатусных» и «популярных». Разница только в том, что матери детей группы популярных более ориентированы на состояние ребенка при построении взаимодействия с ним.

6. Были выделены значимые взаимосвязи социометрического статуса дошкольника и компонентов непосредственного эмоционального контакта матери с ребёнком. Благодаря чему был сделан вывод: что чем более мать способна воспринимать и понимать причины состояния ребёнка, сопереживать и безусловно принимать его, ориентироваться на его состоя-

ние при построении взаимодействия с ним, при этом чаще испытывая положительные эмоции, тем у ребёнка больше вероятности чувствовать себя благополучно в группе сверстников. А также отмечены значимые взаимосвязи социометрического статуса дошкольника и эмоционального интеллекта матери. Вероятность чувствовать себя благополучно в группе сверстников выше у тех детей чьи матери имеют большую эмоциональную осведомленность, эмоциональную отходчивость, самомотивацию, эмпатию, лучше умеют распознавать эмоции других.

7. Значимой взаимосвязи не было обнаружено между социометрическим статусом дошкольника и такими показателями эмоционального развития матери как: отношением к себе как к родителю; преобладающим эмоциональным фоном взаимодействия; стремлением к телесному контакту; оказанием эмоциональной поддержки; умением воздействовать на состояние ребенка.

8. Результаты матерей детей с социометрическим статусом «игнорируемые», «отвергаемые» свидетельствуют о том, что даже если мать любит своего ребёнка, стремиться к телесному контакту с ним, но при этом у неё низкий эмоциональный интеллект и она не может выстраивать эффективные взаимодействия со своим ребёнком, то статус ребёнка в группе может быть отрицательным и он будет чувствовать себя не благополучно в группе сверстников .

Безусловно нельзя забывать, что на благополучие дошкольников в группе сверстников влияют различные факторы. Например, личность и позиция педагога по отношению к каждому конкретному ребенку или специально организованные условия формирования благоприятного микроклимата в группе и улучшения взаимоотношений в детском коллективе.

Однако, полученные результаты говорят о том, что существует взаимосвязь развития эмоциональной сферы матери и психологического благополучия дошкольников в группе сверстников. Таким образом, чтобы улучшить психологическое благополучие дошкольников в группе сверстников можно использовать не только прямые методы воздействия на группу и каждого кон-

кретного ребенка, но и косвенные методы, через развитие эмоциональной сферы матерей. Можно проводить детского-родительские тренинги, на которых матери бы обучались эффективному эмоциональному взаимодействию со своим ребёнком. Заниматься просветительской работой среди матерей, объяснять значимость развития эмоциональной сферы и давать рекомендации по её усовершенствованию.

Библиографический список

1. Бабаджанова-Павлова А. В. Эмоциональное взаимодействие матерей с эмоционально возбудимыми детьми шестилетнего возраста / А.В. Бабаджанова-Павлова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология, 2018. № 3. С. 77—89.

2. Лисина М.И. Развитие общения со сверстниками /М.И. Лисина // Дошкольное воспитание, 2009. №3. С.22.

3. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. Санкт-Петербург.: Питер, 2009. 318 с.

4. Мазурина, Н. Б. Эмоциональное благополучие дошкольника в группе во взаимоотношении со сверстниками / Н. Б. Мазурина. // Молодой ученый. 2016. № 6 (110). С. 796-799. URL: https://moluch.ru/archive/110/27081/ (дата обращения: 04.02.2023).

5. Нижегородцева Н.В. Развитие познавательных процессов и личности в старшем дошкольном возрасте: учеб. Пособие. Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1996. 99 с.

6. Слепко, Ю. Н. Анализ данных и интерпретация результатов психологического исследования / Ю. Н. Слепко, Т. В. Ледовская, А. Э. Цымбалюк. 3-е издание, стереотипное. Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2018. 223 с.

7. Терещук Р.К. Особенности общения со сверстниками как основа популярности дошкольников. Кишинев: Штиинца, 1989. 100 с.

УДК 159.9

Н.В. Нижегородцева

ПОНЯТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. Проблема благополучия человека, актуальная в современных условиях, не является новой и имеет глубокие корни и традиции в мировой науке. В статье содержится анализ представлений о сущности, структуре, факторах и механизмах формирования психологического благополучия человека, начиная с античной философии и до наших дней. На феноменологическом уровне в понятии благополучия выделяются две составляющие: спокойствие, эмоциональное равновесие (отсутствие негативных переживаний и потрясений) и успех в значимой для человека сфере (повседневной жизни, учебной и профессиональной деятельности, науке, искусстве, спорте и т.д.). Рассмотрены наиболее известные концепции психологического благополучия в зарубежной и отечественной психологии. Определены перспективные направления исследований в этой области.

Ключевые слова: психологическое благополучие, счастье, удовлетворенность, личностный рост.

N.V. Nizhegorodtseva

THE CONCEPT OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN DOMESTIC AND FOREIGN PSYCHOLOGY

Annotation. The problem of human well-being, relevant in modern conditions, is not new and has deep roots and traditions in world science. The article contains an analysis of ideas about the essence, structure, factors and mechanisms of the formation of a person's psychological well-being, from ancient philosophy to the present day. At the phenomenological level, the concept of well-being has two components: calmness, emotional balance (absence of negative experiences and shocks) and success in a sphere that is significant for a

© Нижегородцева Н.В., 2023

person (everyday life, educational and professional activities, science, art, sports, etc.). The most famous concepts of psychological well-being in foreign and domestic psychology are considered. Promising directions of research in this area are determined.

Key words: psychological well-being, happiness, satisfaction, personal growth.

Проблема благополучия человека находится в центре внимания современных исследователей разных областей науки: философии, социологии, медицины, экологии, педагогики, психологии и др. Вместе с тем, важно понимать, что проблема благополучия человека, актуальная в современных условиях, не является новой и имеет глубокие корни и традиции в мировой науке. В основе этого понятия лежит дефиниция «благо», впервые предложенная Платоном и активно обсуждавшаяся в трактатах античных философов. Платон считал, что «благо» является основным принципом, определяющим построение всей системы понятий, высшей целью познания, ориентиром для деятельности ума. Он соглашался с мнением Сократа, что «благо» - это не радость, удовольствие и наслаждение, а мышление, память, правильное мнение и истинное суждение. Введя понятие «предела – меры блага», философ причислил к благам все относящееся к мере, умеренности и своевременности, соответствующее прекрасному, совершенному, уму и разумению [Платон, 2006]. Развивая идеи о благе, Аристотель утверждал, что «благо есть цель всякого возникновения и движения» [Аристотель, 1976, с.70], соотносил это понятие с дефинициями «добродетель» и «счастье», определяя благо как деятельность души в соответствии с добродетелью, которая является счастьем. Аристотель считал, что счастье (в его понимании – благо) является целью жизни человека. Он выделял три группы «блага»: внешние, психические и телесные, считал, что психические блага – наиболее важные [Аристотель, 1998]. Идеи античных философов во многом определили представления о благополучии в последующие исторические эпохи и оказали влияние на современные концепции благополучия.

В современных научных публикациях активно обсуждается сущность феномена благополучия, его структурно-функциональная организация, факторы и условия, обусловливающие благополучие/неблагополучие, генезис и динамика феномена, его временные пределы. Один из аспектов дискуссии – вопрос об используемой терминологии. Наряду с понятием «благополучие» в научных публикациях используются понятия: психологическое благополучие, субъективное благополучие, социальное благополучие, физическое благополучие, семейное благополучие и др. Вместе с тем понятие благополучия нередко используется как синоним понятий «счастье», «гармония», спокойствие» и др. На обыденном уровне быть психологически благополучным, означает быть счастливым, успешным, удовлетворенным своей жизнью и окружением. Каждый человек стремится к благополучию, при этом определяет его исходя из собственного опыта и индивидуальной системы ценностей: для одного благополучие – это успешный карьерный рост, высокие достижения в профессиональной деятельности; для другого – спокойная семейная жизнь и взаимопонимание; для третьего – абсолютная свобода и независимость; для четвертого – материальный достаток и т.д. Особая тема для обсуждения – благополучие детей и учащихся, очевидно и здесь это понятие будет иметь индивидуальное содержание, вместе с тем обусловлено возрастными особенностями развития. Очевидно, решающее значение для благополучия детей ранних возрастов имеет теплые доверительные отношения со значимыми взрослыми и их положительная оценка; для младшего школьника важно отношение учителя и успех в учебной деятельности; для подростка значимы взаимоотношения со сверстниками и т.д.

В толковом словаре русского языка С.И. Ожигова «благополучие» определяется как «спокойная, счастливая жизнь в довольстве, полная обеспеченность», а «благополучный» – как «удачный, успешный, удовлетворяющий» [Ожигов, 1986. с.45]. В словаре русского языка под редакцией А.П. Евгеньевой «благополучие» - это «спокойное, без каких-либо нарушений течение дел, жизни», а «благополучный» – «сопровождаемый успехом, удачный [Словарь русского языка, 1981, с. 94.].

Таким образом, на феноменологическом уровне понятие благополучия включает две составляющие: спокойствие, эмоциональное равновесие (отсутствие негативных переживаний и потрясений) и успех в значимой для человека сфере (повседневной жизни, учебной и профессиональной деятельности, науке, искусстве, спорте и т.д.). Феномен благополучия имеет разную степень обобщенности: благополучие конкретного человека, благополучие малой группы (семья, трудовой или учебный коллектив и т.д.), благополучие больших группы (молодежь, пенсионеры, этнические группы, государство), благополучие мирового сообщества.

Факторы, определяющие благополучие можно разделить на две группы: эндогенные (индивидуальная система целей и ценностей, мотивов и этических представлений; уровень развития самосознания и рефлексии; психофизиологические особенности, состояние здоровья и др.); экзогенные факторы разной степени обобщенности: индивидуальные (социальное окружение, уровень зарплаты или пенсии, трудовая нагрузка, возможности профессионального развития и др.) и глобальные (политические, экономические, социо-культурные условия и процессы в обществе).

В современной зарубежной психологии выделяют два основных подхода к пониманию благополучия: гедонистический (от греч. hedone –удовольствие) и эвдемонистический (от греч. eudaimonia – блаженство, счастье). Представители гедонистического направления (Д. Канеман, Н. Бредберн, Э. Динер и др.) существенным в определении благополучия считают переживание человеком удовлетворенности-неудовлетворенности своей жизнью. Сторонники эвдемонистического подхода (К. Рифф, А. Уотерман) считают, что главный и необходимый компонент благополучия – личностный рост.

Впервые психологическое благополучие человека обозначено в качестве предмета научного исследования в работе Н. Брэдберна «Структура психологического благополучия» (1969). Автор отделяет благополучие от психологического здоровья и соотносит с ощущением счастья и удовлетворённости жизнью в континууме «благополучие – неблагополучие». В исследованиях

Н. Брэдберна характер психологического благополучия определяется балансом позитивного и негативного аффектов, которые накапливаются в течение всей жизни. Разница между ними является показателем психологического благополучия и обусловливает переживание удовлетворённости жизнью. Если уровень позитивных переживаний превышает уровень негативных, человек чувствует себя счастливым и удовлетворённым и, как следствие, имеет высокий уровень психологического благополучия. Если же количество негативных переживаний превышает количество позитивных, человек ощущает себя несчастливым и неудовлетворенным и имеет низкий уровень психологического благополучия. Н. Брэдберн отмечает отсутствие взаимосвязи позитивного и негативного аффектов и делает вывод о том, что данные о степени выраженности позитивного эффекта, не являются основанием для вывода об уровне негативного аффекта. Н. Брэдбёрн исследовал взаимосвязи показателя психологического благополучия и различных социальных факторов. В ходе эмпирического исследования выявил, в частности, значимую корреляцию между степенью психологического благополучия и уровнем материальных доходов. Вместе с тем, обратной взаимосвязи негативного аффекта и материального дохода не выявлено [Bradburn,1969].

Продолжая исследования в этой области, Э. Динер вводит понятие «субъективное благополучие» и предлагает трех компонентную структуру этого феномена, которая включает: удовлетворенность, приятные эмоции и неприятные эмоций. По его мнению, люди оценивают события своей жизни шкале «хорошо — плохо», эта когнитивная оценка строится на основе соответствующих эмоциональных переживаний. Таким образом структура субъективного благополучия в концепции Э. Динера включает два компонента:

эмоциональный (наличие положительных или отрицательных переживаний) и когнитивный (оценка удовлетворенности своей жизнью). Вслед за Н. Брэдберном, автор отождествляет субъективное благополучие с состоянием счастья. Так, люди с высоким уровнем субъективного благополучия, как правило, удовлетворены своей жизнью, ощущают себя счастливыми и редко испытывают негативные эмоции. и в редких случаях испытывает

грусть или злость. Низкий уровень субъективного благополучия свойственен человеку неудовлетворенному жизнью, для которого типичны отрицательные эмоции [Diener, 1995].

К. Рифф, продолжая исследования психологического благополучия, отмечает ограниченность гедонистического подхода и предлагает собственную эвдемонистическую модель психологического благополучия, разработанную на основе концепций позитивного функционирования человека (теории А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Олпорта, К.Г. Юнга, Э. Эриксона, Ш. Бюлер, М. Яходы и др.). Модель К. Рифф, включает шесть основных компонентов психологического благополучия: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост. Автор отмечает, что выделенные ее компоненты соотносятся с разными теориями позитивного функционирования личности. Например, «самопринятие» соотносится с понятиями «самоуважение» и «самопринятие» (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт); вместе с тем включает в себя признание человеком своих достоинств и недостатков (концепция индивидуации К.Г. Юнга), а также позитивную оценку человеком собственного прошлого, как часть процесса эго-интеграции (Э. Эриксон). Модель психологического благополучия К. Рифф послужила основой для разработки опросника («Шкала психологического благополучия») и авторской методики терапии благополучия [Ryff, 1995].

Другой автор, А. Уотерман, считает, что психологическое благополучие включает, и гедонию, и эвдемонию. При этом гедонические переживания человек испытывает в деятельности без учета ее результата и качества, а эвдемонистические - при достижении прогресса и личностно-значимых результатов. Главным и необходимым компонентом психологического благополучия, по его мнению, является самореализация личности [Waterman, 2008].

Исследования психологического благополучия в отечественной психологии были начаты сравнительно недавно, в начале этого века, и к настоящему времени перечень авторов публикаций по этой проблематике достаточно широк (Р.М. Шамио-

нов, Л.В. Куликов, Л.В. Карапетян, Д.А. Леонтьев, Я. И. Павлоцкая, А.В. Воронина, В.А. Петровский, И.А. Джидарьян, С.А. Шапиро, П.П. Фесенко и др.). В большинстве своем авторы пытаются раскрыть сущность феномена и определить понятие и структуру благополучия человека. Исследования затрагивают разные сферы жизни и деятельности, в том числе: в семье, в образовании, у людей с ограниченными возможностями здоровья, в экстремальных и трудных условиях жизни, в различных видах профессиональной деятельности. Все работы можно разделить на две группы. В одних авторы, продолжая традиции гедонистического подхода, выделяют в структуре психологического благополучия когнитивный и эмоциональный компоненты, другие – разрабатывают концепции в традициях эвдемонистического подхода, выделяя в качестве центрального компонента структуры благополучия личностный рост и успешность в деятельности. Д. А. Леонтьев отмечает ограниченность гедонистического подхода. По его мнению благополучие определяется смыслом жизни, образ жизни, основанный исключительно на стремлении к счастью и удовольствиям, является тупиком с точки зрения поиска и осознания смысла жизни и, следовательно, благополучия [Леонтьев, 2012]. Л.В. Куликов выделяет материальное, физическое, психологическое и духовное благополучие. Психологическое благополучие определяется как «слаженность психических процессов и функций, ощущение целостности, внутреннего равновесия», а духовное благополучие – как «ощущение причастности к духовной культуре общества, осознание возможности приобщаться к богатствам духовной культуры (утолять духовный голод), продвижение в понимании сущности и предназначения человека, осознание и переживание смысла своей жизни» [Куликов, 2000, с. 126]. Р.М. Шамионов использует понятие «субъективное благополучие», выражающее отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное значение с точки зрения усвоенных нормативных представлений о «благополучной» внешней и внутренней среде и характеризующееся переживанием удовлетворенности [Шамионов, 2014]. Я. И. Павлоцкая считает, что психологическое благополучие – «это социально-психологическое образование, характеризующее позитивное функционирование

человека, выражающееся в субъективной удовлетворённости жизнью, полноте самореализации, связанное с базовыми человеческими ценностями и потребностями» [Павлоцкая, с.55]. Автор предлагает рассматривать благополучие не как «ощущение счастья», а как «психологический ресурс, позволяющий наиболее полно и конструктивно раскрыть и реализовать личностный потенциал» [Павлоцкая, с.55]. Исходя из этого, благополучие следует рассматривать не как «цель личностного развития, а как необходимое условие для самореализации и самоактуализации» [Павлоцкая, с.55].

Завершая краткий обзор подходов к трактовке понятия «благополучия», нужно отметить, что в отечественной психологии в последние двадцать лет появилось большое количество публикаций по этой тематике, что несомненно является показателем актуальности и востребованности исследований в этой области. Вместе с тем, приходится признать, что отечественным работам по проблеме благополучия свойственны методологическая разнородность и неоднозначность понятийного аппарата. Так, например, нет единого мнения, являются ли понятия «психологическое благополучие» и «субъективное благополучие» синонимами, либо это разные по своему содержанию конструкты. В целом нужно признать справедливым мнение Л.В. Карапетян о том, что «исследования благополучия в современной отечественной психологии носят преимущественно теоретико-методологический характер и в основном опираются на абстрактно логические обобщения» [Карапетян, 2017, с.136]. Перспективными, по мнению автора, направлениями исследований в этой области являются: выделение индикаторов благополучия, разработка психодиагностического инструментария, проведение эмпирических исследований благополучия, анализ объективных и субъективных факторов и динамики его формирования.

Библиографический список

1. Аристотель. Метафизика. Соч. : в 4 т. Т. 1. Москва: Мысль, 1976. 550 с.

2. Аристотель Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. Минск: Литература, 1998. 1392 с.

3. Карапетян Л.В. Исследование благополучия в отечественной психологии / Л.В. Карапетян // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, 2017, № 1. С.132 -137.

4. Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью / Л.В. Куликов // Общество и политика. Санкт-Петербург.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2000. С. 476–510.

5. Леонтьев Д.А. Позитивная психология: повестка дня нового столетия / Д.А. Леонтьев // Психология: журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9, № 4. С. 36–58.

6. Ожигов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. Москва: Рус.яз., 1986. 797 с.

7. Павлоцкая Я. И. Психологическое благополучие и социально-психологические характеристики личности: монография / Я.И. Поволоцкая. Волгоград: Издательство Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС, 2016. 168 с.

8. Платон. Филеб. / Соч. : в 4 т. Т.3, ч.1. Санкт-Петербург.: Издательство Санкт-Петербургского университета, Издательство Олега Абышко., 2006. 752 с.

9. Словарь русского языка в 4 т. Т.1. /под ред. А.П. Евгеньевой и Г.А. Разумниковой. Москва: Рус.яз, 1981. 699 с.

10.Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия и социальной адаптации личности: монография / Р. М. Шамионов, М. В. Григорьева. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2014. 194 с.

11.Bradburn N. The Structure of Psychological well-being / N. Bradburn. Chicago: Aldine Pub. Co., 1969. – 320 p

12.Diener E. Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem / E. Diener //J. of Personality and Social Psychology. 1995. No 68. P. 653–663.

13.Kahneman D. Well-being: The Foundations of Hedonic Psychology / D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz. NY.: Russell Sage Found, 1999. P. 3–25.

14.Ryff C.D. The structure of psychological well-being revisited / C.D. Ryff // Journalof Personality and Social Psychology, 1995. Vol. 69. P. 719-727.

15.Waterman A.S. Reconsidering happiness: A eudaimonist's perspective / A.S. Waterman. Journal of Positive Psychology, 2008. Vol. 3. P. 234–252.

УДК 159.9

Н.Г. Пирогова

К ВОПРОСУ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается проблема психологического благополучия преподавателей иностранного языка, которые работают в различных образовательных учреждениях. Исследования показывают, что если преподаватели обладают определенным уровнем благополучия, им будет легче достичь успехов в их профессиональной и личной жизни. Преимущества развития благополучия включают в себя: более широкое видение, готовность к критическому мышлению и поддержанию контактов с другими людьми. В статье объясняется взаимосвязь между благополучием преподавателя и учащихся.

Ключевые слова: психологическое благополучие, преподаватель, работа, учащиеся, достижение

N.G. Pirogova

ON THE QUESTION OF PSYCHOLOGICAL WELLBEING OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER

Annotation. The paper addresses the problem of psychological wellbeing of foreign language teachers who work in different educational institutions. Research shows that if language instructors have a certain level of wellbeing, it will be easier for them to succeed in their professional and personal lives. The advantages of promoting wellbeing are: seeing more options, being ready for critical

© Пирогова Н.Г., 2023

thinking, and keeping in touch with other people. The paper *s*hows the correlation between teacher and learner wellbeing.

Keywords: psychological wellbeing, teacher, work, students, achievement

There are several reasons why teacher wellbeing is important. If a teacher is in good physical and mental health, it is easier to cope with daily challenges that teachers can face. Research indicates that when teachers are in good state their minds "broaden" [Fredrickson, 2012]. In this case teachers are open to seeing more alternatives, thinking more creatively, and keeping in touch with each other. All these factors help teachers become better, more innovative and creative teachers.

It should be mentioned that a teacher and learner wellbeing are two sides of one coin [Roffey, 2012]: if teachers are satisfied with their work and lives and happy, they are more likely to communicate in verbal and non-verbal ways with people around them. Many researchers agree that teachers' moods, motivation, and emotions are "contagious" for their learners [Becker, Goetz, Morger, Ranellucci, 2014]. It is important that this works both ways. When learners are happy, it is usually more motivating and rewarding to teach them. Therefore, teachers have more chances to get positivity from their students. The research also shows that teacher wellbeing is linked to learner achievement and outcomes, suggesting that by means of various indirect and direct processes, not only teachers with a sense of wellbeing flourish, but so do their students, both academically and psychologically [Briner, Drewberry, 2007]. The last but not the least is that healthy and happy teachers are more likely to succeed in all spheres of their lives, including relations at workplace and beyond. This means that there is less risk for teachers to suffer from burnout and quit the job. There are many different interpretations of the concept "wellbeing". Definitions differ and experts in the field can not always agree on its exact meaning. Basically wellbeing can be defined as the state of being healthy, happy, and comfortable. A teacher can start by asking three questions:

1. How comfortable do I feel in my workplace and in my role as a teacher?

2. How happy am I with my life at work and my life in general?
3. How healthy am I, and what is affecting my life negatively and positively?

In academic literature subjective wellbeing is defined as the presence of positive emotions, an absence of negative emotions, and a sense of life satisfaction [Diener, Oishi, Lucas, 2003]. This definition is important because it does not deny negative emotions, and consider them as a normal part of everyday life. Still wellbeing is about a bigger proportion of positive emotions.

One of the most accepted frameworks for understanding wellbeing is PERMA, which stands for positive emotions, engagement, relationships, meaning, and accomplishment [Seligman, 2011]. Positive emotions is self-explanatory notion, which deals with the value of feeling good. It should be noted that positive emotions incorporate a variety of emotions such as pride, joy, satisfaction, wonder, etc. Engagement means being totally absorbed in an activity that a teacher enjoys. Relationships have to do with the importance of positive social connections to other people. Meaning is about making sense of our actions and lives. Accomplishment deals with possessing a sense of success and recognizing person's achievements. Within PERMA model, wellbeing emerges from interaction of positivity in all areas mentioned above.

It is important to mention that wellbeing is more than being happy. Wellbeing is also about finding connection and meaning in the world. It is known as eudemonic view of wellbeing. Another useful framework is presented by Holmes. He proposed that people have four different kinds of wellbeing that should be paid attention to: physical, emotional, mental or intellectual, and spiritual wellbeing [Holmes, 2005]. It is important to note that all aspects of wellbeing are closely connected. Therefore, attending to one aspect will have positive effects in more than one area of teacher's life.

As has been mentioned above, wellbeing stems from a combination of personal and professional factors as well as some contextual factors, for example, individual's perception of environment. As Holmes notes "wellbeing is not simply the opposite of stress, just as health is not the opposite of sickness" [Holmes, 2005, p. 6]. It means that in enhancing wellbeing, it is important to look

beyond methods of coping with stress by reflecting on ways of concentrating on the positive aspects of life and enjoy the "uplifts" that are an integral part of daily work [Kanner, Coyne, Schaefer, Lazarus, 1981].

Continuous professional development (CPD) plays a vital role for teacher's wellbeing. Creating a supportive and encouraging environment in which teachers can grow personally and professionally is conducive to their wellbeing. As we know, teachers never stop growing and learning, but by doing this they are not necessarily correcting gaps or filling weaknesses. Teachers are building further on their unique experiences and strengths.

Teaching often plays a key role in a teacher's overall sense of wellbeing. Practical experience indicates that when things go well at workplace, we usually feel more positive than we do when we have some troubles. That is why teachers should try to keep an eye on positives and not focus too much on negative things. A good starting point may be to think of something that brought a person to language teaching job in the first place. A good idea is to think of motivation and how a teacher can connect with it in daily practice. Another alternative is to reflect on what a teacher enjoys most about job at present and what is the most rewarding in everyday experiences.

Palmer wrote: "We teach who we are" [Palmer, 2007, p. 1]. Unfortunately, the distinction between teachers' professional and personal lives is often blurred, and making a clear distinction in psychological and practical terms is rather difficult. Teachers have to work in the educational institution as well as at home, so they usually continue to think about issues related to work at home. It is important to take into account that work is part of teacher's life and vice versa. Thus teachers are people who live multiple roles that influence their wellbeing.

At the same time the perception of teachers as self-sacrificing for the good of their learners, and putting their wellbeing and needs behind those of their learners should be challenged [Nias, 1999]. Language teaching and learning involve two main participants – teachers and learners. Therefore, attending to teacher wellbeing will be beneficial not only for language instructors themselves but for their students as well. As researchers explain, "Schools with high-

performing and healthy teachers constitute the best guarantee for positive and lasting student results" [Kelchtermans, Strittmatter, 1999, 306]. For that reason educational institutions need to be structured and designed not only for the wellbeing of their students but also for that of their teaching staff.

Peterson considers that institutional characteristics that promote wellbeing are those that are conducive to fulfillment of its members, for instance by supporting and promoting morally meaningful activities [Peterson, 2006]. Practical and recognizable actions allow to cultivate institutional-level values. Teachers need to be able to identify with the values and feel committed to the overall institutional culture. Such approach is likely to enhance teacher wellbeing and retain staff.

Библиографический список

1. Becker E. S. The Importance of Teachers' Emotions and Instructional Behavior for Their Students' Emotions—An Experience Sampling Analysis / E. S. Becker, T. Goetz, V. Morger, J. Ranellucci // Teaching and Teacher Education, 2014. № 43, P. 15-26.

2. Briner R. Staff wellbeing is key to school success. A research study into the links between staff wellbeing and school performance / R. Briner, C. Dewberry London, United Kingdom: Department of Organizational Psychology, Birkbeck College, University of London, in partnership with Work life Support, 2007.

3. Diener E. The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness / E. Diener, C.N. Scollon, R.E. Lucas // Advances in Cell Aging and Gerontology, 2003. №15, P. 187–219.

4. Fredrickson B. Positivity: Groundbreaking research to release your inner optimist and thrive / B. Fredrickson // Croyden: Oneworld publications, 2011. 277 p.

5. Holmes E. Teacher well-being: looking after yourself and your career in the classroom / E.Holmes. London: Routledge Falmer, 2005. 220 p.

6. Kanner A. D. Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events / A. D. Kanner, C. Coyne J, C. Schaefer, R. S. Lazarus // Journal of Behavioral Medicine, 1981, № 4 , P. 1–39.

7. Kelchtermans G. Beyond individual burnout: A

perspective for improved schools. Guidelines for the prevention of burnout / G. Kelchtermans, A. Strittmatter // Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice. Cambridge: CUP. 1999. P. 304-314.

8. Nias J. Teachers' moral purposes: Stress, vulnerability, and strength / J. Nias // Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice. Cambridge: CUP. 1999. P. 223-237.

9. Palmer S. Cognitive coaching in the business world / S.Palmer. Invited inaugural lecture of the Swedish Centre of Work Based Learning held in Gothenburg on 8 February, 2007.

10. Peterson C. A primer in positive psychology / C. Peterson. New York: OUP, 2006. 386 p.

11. Roffey S. Pupil wellbeing - Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? / S. Roffey // Educational and Child Psychology, 2012, №29 (4), P. 8-17.

12. Seligman M. Flourish / M. Seligman .London: Nicholas Brealey Publishing, 2011. 512 p.

УДК 159.9

С.Е. Покровская, У.В. Вишневская

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. В статье рассказывается о том, что проблема развития профессионально-значимых качеств является одной из ключевых в современной психологии. Изучается содержание профессионально-значимых качеств, которое составляет понимание субъектом именно тех свойств и качеств личности, которые необходимы для успешного выполнения профессиональной деятельности, т.е. профессионально важных качеств. Говорится о том, что для будущих специалистов эти качества будут различных, но степень их осознания оказывает заметное влияние на выбор профессиональных задач, на ход выполнения деятельности и на уверенность личности в себе.

© Покровская С.Е, Вишневская У.В., 2023

Ключевые слова: профессионально-значимые качества, профессиональное самосознание, компетенция психолога, профессиональная деятельность, профессионализм, психологические подходы, особенности, функции.

S.E. Pokrovskaya, U.V. Vishnevskaya, A.D.Matyush

PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

Annotation. The article tells that the problem of development of professionally significant qualities is one of the key ones in modern psychology. The content of professionally significant qualities is studied, which constitutes the understanding by the subject of precisely those properties and qualities of the personality that are necessary for the successful performance of professional activities, i.e. professionally important qualities. It is said that for future specialists these qualities will be different, but the degree of their awareness has a significant impact on the choice of professional tasks, on the course of performance of activities and on self-confidence.

Keywords: professionally significant qualities, professional self-awareness, psychologist's competence, professional activity, professionalism, psychological approaches, features, functions.

Формирование профессионально-значимых качеств у будущих психологов выступает как одно из важнейших этапов в образовательном процессе. В Республике Беларусь проблема профессионального самосознания, а также психолого-педагогических условий его формирования стала актуальной встала в связи с изменившимися социально-экономическими условиями и нововведениями в области образования. Особенно остро эта проблема касается профессионального образования, которое связано с потребностью изменения отношений молодого человека к своей будущей профессиональной деятельности.

Достаточное сильное внимание к подготовке будущих психологов в современном этапе обуславливается потребностью образовательных учреждений эффективно разрешать проблемы в

сфере обучения и воспитания подрастающего поколения, а также во многих областях повседневной жизни. В связи с этим возрастают требования к качеству подготовки специалистов-психологов, соответствующих требованиям современного общества.

Большой вклад в процессе развития теоретико-методологического анализа профессионального развития был внесен такими авторами, как: Е.А. Быхова, В.С. Библер, М.А. Василюк, Г.Г. Гадамер, Л.А. Григорович, Е.Г. Ефремов, А.А. Жигулин, Х.С. Замский, Е.М. Иванова, Г.Ю. Любимова, С.Ю. Манухина, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников, О.Н. Родина, В.Б. Шапарь, Л.А. Ястребова и др.

В современной научной литературе проблеме профессионально-значимых качеств посвящено большое количество психологических и педагогических исследований. Профессионально важные качества выступают, как отдельные динамические черты личности и определенные психомоторные и психические свойства, соответствующие требованиям к субъекту определенной профессии и способствующие успешному овладению данной профессией [Копылова, 2017].

Профессионально-значимые качества, по мнению Н.Н. Зотовой, понимаются, как система устоявшихся личных качеств, создающих предпосылки для успешного выполнения в сфере профессиональной деятельности. К профессионально важным качествам личности можно отнести также и некоторые способности, но они не исчерпывают всего объема профессионально-важных качеств. В процессе освоения профессиональной деятельности меняются значимые качества, а на различных уровнях профессионализма качества достигают максимально либо минимального уровня своего развития [Зотова, 2016].

На формирование профессионально-значимых качеств личности, как отмечает В.Д. Шадриков, оказывают влияние особенности профессиональной деятельности студентов-психологов. По мере возрастания уровня профессионализма, кроме изменения уровня развития профессионально-значимых качеств, изменяется также состав их структур, количество их увеличивается, происходит компоновка их связей. К профессионально важным

качествам можно отнести психические и внепсихические свойства человека [Шадриков, 2016].

Профессионально-значимые качества личности проявляются как определенные внутренние условия, в процессе которых изменяются никоторые внешние воздействия и требования профессиональной деятельности, которые являются связующим звеном формирования психологической системы деятельности. В функциям профессионально-значимых качеств можно отнести направленность личности, моральные качества, мировоззрение, интересы, потребности и убеждения [Шадриков, 2016].

Основная специфика профессиональной деятельности психолога заключается в оказании необходимой помощи своим клиентам. Под психологической помощью, в свою очередь, подразумевается система мероприятий, проводимых психологом и направленных на профилактику, смягчение, а также преодоление некоторых психологических затруднений, которые возникают у человека либо группы людей, при помощи практической психологии.

Профессиональные качества психолога рассматриваются, как основа его профессиональной компетентности, которая включает в себя профессиональные умения, знания, навыки, а также способности [Быкова, 2015].

К характеристикам профессиональной компетентности психолога входят: сфера профессиональных возможностей, четкое владение инструментарием, приемами, а также технологиями профессиональной деятельности [Тверская, 2023]. У психолога профессиональная компетентность проявляется в творческом характере деятельности, а также в постоянном поиске новых подходов, инновационных технологий, личной инициативе, а также профессиональной коммуникабельности [Зенина, 2016].

Будущий психолог должен быть разносторонне подготовленным специалистом, поэтому его профессиональная компетенция включают в себя не только знания в сфере психологии, но также определенную совокупность знаний в области педагогики, истории, философии, культурологии, социологии, права, политологии, филологии, информатики и математики [Зеер, 2016].

О.Н. Родина, отмечает, что «для успешной профессиональной деятельности психолог должен обладать определенными профессиональными качествами: способностью длительное время заниматься решением одной проблемы, высокой степенью научной одаренности, а также спонтанной любознательностью» [Родина, 2018, с. 55].

Г.Ю. Любимова выделяет профессионально-важные качества, которые являются наиболее важными для хорошего специалиста:

– ораторские способности; способность к самоконтролю;
– умение слушать;
– развитая словесно-логическая и образная память;
– логическое мышление;
– высокий уровень образного мышления;
– высокая концентрация и устойчивости внимания;
– высокий уровень распределения и переключения внимания;
– высокое развитие мнемических и вербальных способностей;
– коммуникативные способности [Любимова, 2018].

Важная роль в деятельности будущего психолога, прежде всего, отводится его личностным качествам. На первый план выступают дисциплинированность, а также энтузиазм в отношении своей работы, усидчивость и способность длительное время делать одну и ту же работу, самоконтроль и критичность, умения найти контакт с людьми и пр. Также важными для будущего психолога являются моральные аспекты: чуткость, альтруизм, доброжелательность, отзывчивость, уважение к каждому человеку, отзывчивость и интеллигентность.

Огромная роль в профессиональное деятельности отводится коммуникативному аспекту: умению слушать и понимать другого человека, умению корректно ни них воздействовать, тактичности, вежливости, привлекательности. Очень важно, чтобы у психолога была развита интуиция.

В целом отношение психолога к профессиональной деятельности проявляется в его организованности, ответственности, наблюдательности, креативности, оптимизме, самостоятельности суждений, гибкости поведения и также способности к рефлексии

собственных переживаний [Косарева, 2023]. Необходимым качеством психолога является также эмоциональная устойчивость к стрессу, непринужденность, искренность в общении, эмоциональная стабильность, а также способность к сопереживанию.

На основе вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

Профессионально-значимые качества психолога являются определяющими для его профессиональной деятельности. К основным качествам профессиональной деятельности психолога относится: коммуникабельность, эмпатия, самоконтроль, тактичность, умение хранить тайну, высокий мышления, высокая интеллектуальная работоспособность.

Библиографический список

1. Быкова Е. А. Особенности профессионально важных качеств психолога / Е. А. Быкова // Вестник Шадринского государственного педагогического института, 2015. № 3(27). С. 108-115.

2. Зеер, Э. Ф. Профессиональное самоопределение и потенциал профессионала / Э. Ф. Зеер // Мир психологии, 2016. № 1. С. 140-149.

3. Зенина С. Р. Практическая психология : учебное пособие / С. Р. Зенина, Ю. В. Бадалян. Благовещенск : Изд-во Амур.гос. ун-та, 2012. 208 с.

4. Зотова, Н. Н. Исследование профессионального становления студентов-психологов / Н. Н. Зотова // Вестник Московского университета. Серия 14 «Психология», 2016. № 3. С. 69-78.

5. Копылова Н. В. К вопросу о становлении личностно-профессиональных качеств будущего специалиста / Н. В. Копылова // Мир психологии, 2017. №1. С. 162-170.

6. Косарева А. Б. Специалист-психолог: важнейшие сферы профессиональной деятельности, личностные качества, особенности их оценки / А.Б. Косарева // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2007. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsialist-psiholog-vazhneyshie-sfery-professionalnoy-deyatelnosti-lichnostnye-kachestva-osobennosti-ih-otsenki (дата обращения: 30.06.2023).

7. Любимова Г. Ю. От первокурсника до выпускника : проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов / Г. Ю. Любимова // Вестник Московского университета. Серия 14 «Психология». 2018. № 1. С. 48-56.

8. Родина О. Н. Предпосылки успеха в труде психолога / О. Н. Родина // Вестник МГУ. Серия 14. Психология, 2018. №4. С. 55-65.

9. Тверская О.Н. Формирование профессиональной компетенции учителя-логопеда как интегративное качество личности / О.Н. Тверская, О. П. Криницына // Специальное образование. 2016. №XII. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-kompetentsii-uchitelya-logopeda-kak-integrativnoe-kachestvo-lichnosti (дата обращения: 30.06.2023).

10.Шадриков В. Д. Психология деятельности человека / В.Д. Шадриков. М. : Институт психологии РАН, 2016. 464 с.

УДК 159.9

С.Е. Покровская, К.С. Строгина

РОЛЬ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ АДДИКЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация: В статье рассматриваются технологические аддикции, их виды и проявление в педагогической среде. Поднимается тема влияния технологических аддикций на педагогический процесс и психологическое здоровье школьников. Для улучшения ситуации профилактическая работа должна вестись не как предотвращение взаимодействия ребенка с интернетом, а как грамотная интеграция сети в жизнь формирующейся личности. Эпоха компьютеризации несёт много новых вызовов, и необходимо уметь адаптироваться к ним.

Ключевые слова: зависимость, технологические аддикции, педагогика, педагогический процесс.

S.E. Pokrovskaya, K.S. Strogina

© Покровская С.Е, Строгина К.С., 2023

THE ROLE OF TECHNOLOGICAL ADDICTIONS IN THE PEDAGOGICAL PROCESS

Annotation: The article considers technological addictions, their types and manifestation in the pedagogical environment. The topic of the influence of technological addictions on the pedagogical process and the psychological health of schoolchildren is raised. To improve the situation, preventive work should be carried out not as preventing the interaction of the child with the Internet, but as competent integration of the network into the life of the emerging person. The era of computerization carries many new challenges, and you need to be able to adapt to them.

Keywords: addiction, technological addictions, pedagogy, pedagogical process.

В связи с развитием и совершенствованием информационных технологий жизнь человека все больше и больше связывается техникой. На данный момент очень сложно представить повседневную жизнь без привычных гаджетов. При этом нижний порог возраста пользователя Интернета становится все меньше, и уже не так сложно представить трехлетнего ребенка, играющего в мобильную игру или смотрящего видео на телевизоре.

На сегодняшний день среднестатистический школьник уже с первого класса использует компьютер, телефон либо телевизор как одну из основных форм досуга. Проводя большую часть своего времени в иной реальности, школьник ставит в ущерб состояние здоровья и учебную деятельность. Это, в свою очередь, может приводить к контролю со стороны родителей, что не редко становится еще одной причиной конфликтов отцов и детей. Одним из негативных аспектов активности в сети является технологическая зависимость [Егоров, 2021]. Её можно определить, как технологически обусловленное, часто повторяющееся, навязчивое поведение, несмотря негативные последствия для пользователя. М. Гриффите делит технологические зависимости на пассивные (например, зависимость от телевизора) и активные (интернет-игры, гаджет-аддикции) [Дружилов, 2019].

Каким бы не было обширным количество исследований на тему технологических зависимостей, они не перестанут быть актуальными. В эпоху цифровизации, когда жизнь без взаимодействия с сетью лишает человека большей части возможностей, эта проблема выходит на новый уровень. Взаимодействие с высокими технологиями с раннего возраста приводит к формированию у будущих школьников привычки не только использовать технику как инструмент для простейшего достижения своих целей, но и удовлетворять ею свои социальные и досуговые потребности [Алиева, 2022]. Эта зависимость уводит подростка от реальности в виртуальный мир, искажает его восприятие окружающего мира, сужает круг его интересов и тем самым наносит вред его формированию. Предпочтение виртуального мира реальной жизни влечёт трудности адаптации в социуме, что негативно влияет на развитие личности [Романова, 2018].

Также сеть заменяет родительское внимание, от дефицита которого со стороны родителей страдают очень многие дети. Используя различные формы интернет-взаимодействия, идет удовлетворение естественных потребностей в социальном взаимодействии и изменениях в окружающей среде [Васильева, 2016]. Получение различных форм социального признания – ещё одна из причин высокой склонности школьников к технологическим зависимостям. Когда подростки испытывают стресс, будь то отказ в романтических отношениях, ссора с родителями или неудовлетворительные показатели в учебе, технологии могут стать для них быстрым и лёгким способом удовлетворения основных потребностей и, как таковые, могут вызывать зависимость. Технологии воздействуют на системы наслаждения мозга подобно психоактивным веществам, что способствует формированию зависимости [Никитина, 2020].

Существуют моменты, которые для младших школьников являются новыми и которые могут провоцировать их на постоянное пребывание в Интернете. К ним можно отнести требование соблюдения режима дня, предписанного школой; создание новых и изменение старых отношений; обязательное выполнение дисциплины, требований учителя; ежедневные рутинные домашние за-

дания; ситуация оценки. В связи с наличием тревог и эмоционального напряжения возможность уйти в виртуальный мир является спасением и при этом главной опасностью [Багдарсарян, 2019].

Именно поэтому стоит отметить, что технологии очень сильно заполняют жизнь современного школьника, приводя тем самым к формированию у ребенка технологической зависимости. Для улучшения ситуации профилактическая работа должна вестись не как предотвращение взаимодействия ребенка с интернетом, а как грамотная интеграция сети в жизнь формирующейся личности. Техника должна служить инструментом, а не становится смыслом жизни и центром интереса. Эпоха компьютеризации несёт много новых вызовов, и необходимо уметь адаптироваться к ним.

Библиографический список

1. Алиева З.А. Вред и польза взаимодействия детей с компьютером / З.А. Алиева, С.Р. Асланова // Sciences of Europe, 2022. № 98. С. 80–85.

2. Васильева Е.В. Компьютерная зависимость подростка как социально педагогическая проблема // Психолого-педагогический журнал ГАУДЕАМУС, 2016. Т. 15, № 2. С. 32–38.

3. Багдасарян А.А. Влияние компьютеров и интернета на младших школьников / А.А. Багдарсарян, М.Э. Саргсян // Наука и образование сегодня, 2019. № 1. С. 78–81.

4. Дружилов С.А. Гигиенические аспекты информационно-технологической зависимости человека в новой реальности // Гигиена и санитария, 2019. №7 (98). С. 748–753.

5. Егоров А.Ю. Психология девиантного поведения / А.Ю. Егоров, С.А. Игумнов. Минск: Адукацыя і выхаванне, 2021. 448с.

6. Никитина Л.Н. Причины и условия формирования психологической зависимости от компьютерных игр у несовершеннолетних / Л.Н. Никитина, М.И. Смирнова // Проблемы современного педагогического образования, 2020. № 68 Ч.2 С. 252–255.

7. Романова Е.Н. Влияние технологической зависимости на психологическое и социальное развитие личности подростков // Мир науки, культуры, образования, 2018. № 6 (73). С. 98–100.

УДК 159.9

А.В. Прудникова

КОНФЛИКТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПОЗИТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье освещена постановка проблемы конфликтной компетентности как позитивной характеристики личности. Представляется сравнительный анализ психологического здоровья и психологического благополучия личности. Рассматриваются критерии психологического здоровья и психологического благополучия личности, а также рассматривается конфликтная компетентность как один из критериев психологического здоровья и психологического благополучия.

Ключевые слова: психологическое здоровье, психологическое благополучие, конфликтная компетентность, конфликт.

A.V. Prudnikova

CONFLICT COMPETENCE AS A POSITIVE CHARACTERISTIC OF PERSONALITY

Annotation. The article highlights the formulation of the problem of conflict competence as a positive characteristic of a person. A comparative analysis of the psychological health and psychological well-being of the individual is presented. Criteria of psychological health and psychological well-being of a person are considered, as well as conflict competence is considered as one of the criteria of psychological health and psychological well-being.

Keywords: psychological health, psychological well-being, conflict competence, conflict.

В настоящее время значительно вырос интерес к проблеме психологического здоровья личности. Об этом свидетельствует

© Прудникова А.В., 2023

возросшее число научных публикаций, а также возросшей потребностью населения в повышении качества жизни, коррекции отношений, усовершенствованию личных и профессиональных качеств «для принятия эффективных решений в трудных жизненных ситуациях» [Нижегородцева, Прудникова, 2022]. Выявление основного подхода к определению содержания понятия «психологическое здоровье личности» становится приоритетной задачей современной психологической науки, поскольку единой модели и подхода к пониманию что есть психологическое здоровье для человека на данный момент времени нет. В научной литературе встречается гуманистический подход, антропологический подход, рассматривают биологическую сущность здоровья, системный подход, человековедческий подход и т.д. И в каждом подходе свое представление о субъекте собственного здоровья, а также приемы, техники и правила сохранения, укрепления его [Жестокова, 2018; Тишко, Шилова, 2022]. Кроме того, в эпоху цифровизации возникли трудности в выстраивании коммуникаций, как следствие, возникают проблемы с саморефлексией, что негативно сказывается на психологическом здоровье личности [Купцов, Шилова, 2022; Шилова 2022]. И, наконец, когда общество приняло факт неизбежности такого явления как конфликт, но в то же время отношению к нему как к нечто негативному осталось, включение в деструктивные формы конфликтного взаимодействия сказываются на способности контролировать свое эмоциональное состояние, что находит свое отражение в дисбалансе психологического здоровья [Прудникова, 2022].

Для того, чтобы конфликты не являлись причинами нарушения психологического здоровья личности необходимо развивать свою компетентность в области конфликтологии, другими словами, способствовать развитию конфликтной компетентности. Говоря о конфликтной компетентности, мы имеем в виду, индивидуально-психологические качества личности, которые способствуют эффективному взаимодействию в конфликте, когда оппоненты сосредоточены не на реализации деструктивных функций конфликта, а на поиск приемлемого для обеих сторон урегулирования возникших противоречий [Нижегородцева, Прудникова 2022].

Жесткова Н.А., исследуя феномен психологического здоровья, выделила его компоненты: аксиологический компонент, инструментальный компонент, потребностно-мотивационный компонент [Жесткова, 2018]. Раскрывая содержательные характеристики инструментального компонента, автор указывает один из критериев оценивания и признака психологического здоровья коммуникативную компетентность. Необходимо отметить, что конфликтная компетентность у ряда авторов выделяется как вид коммуникативной компетентности (Башкин М.В., Кашапов М.М и др.). В связи с этим, можно сказать, что невозможно в полной мере считать себя субъектом собственного здоровья без наличия конфликтной компетентности. В сущности, человек интуитивно стремиться к разрешению и достижению определенных договоренностей в конфликте. Ранее мы публиковали результаты исследования конфликтности в подростковом возрасте и установили, что к концу периода подросткового возраста уровень конфликтности значительно снижался, связано это с тем, что подросток накапливает опыт взаимодействия в конфликте и уже на основе приобретенного опыта изменяет старые формы взаимодействия неосознанно признавая их неэффективными [Прудникова, 2022].

Близким по значению является термин «психологическое благополучие личности». Несмотря на то, что понятие «психологическое благополучие личности» и понятие «психологическое здоровье личности» схожи по своему значению, тем не менее, в научной литературе эти понятия отождествляют. Психологическое здоровье считают как часть физического здоровья. Психологическое благополучие относят к внутреннему, душевному состоянию, которое подразумевает под собой позитивное функционирование человека, степень реализации его позитивной направленности, ощущения счастья и удовлетворенности [Павлоцкая, 2014].

Среди параметров психологического неблагополучия выделяют наличие внутриличностного конфликта личности и неспособность решать продуктивно жизненные проблемы [Павлоцкая, 2014]. Последствия неразрешенных внутриличностных конфликтов становятся очевидны уже при переходе из латентного состояния в открытое, явное, неся в себе разрушающие послед-

ствия: агрессивность, тревожность, экзистенциональные переживания, появление неврозов и т.д. Психологически неблагополучная личность не способна осуществлять эффективное взаимодействие при решение жизненных трудностей, испытывая проблемы с самооценкой, контролем эмоциональных проявлений, нарушение коммуникации и т.д. Психологически благополучная личность способна также испытывать внутриличностные конфликты, но в то же время способна их разрешать, достигая, тем самым, душевного равновесия. Психологически благополучная личность способна выстраивать коммуникацию продуктивно, способна решать свои жизненные проблемы и преодолевая их чувствовать удовлетворение и позитивное подкрепление. Таким образом, можно сказать, что, регулируя конфликты внутриличностные, межличностные, умение проявлять навыки в области адекватного взаимодействия в социальных структурах может обеспечить психологическое здоровье личности и ощущать себя как психологически благополучная личность. Эти критерии присутствуют и в понятии конфликтной компетентности.

В теоретической модели психологической структуры конфликтной компетентности представлены структурные компоненты конфликтной компетентности: мотивация, реализующаяся и в деятельности и проявляющаяся в одобрении оппонентом, стратегии поведения в конфликте, которые способствуют эффективному, продуктивному решению возникших жизненных трудностей, также в структурных компонентах отражены способы достижения целей, частота конфликтных взаимодействий, уровень агрессивности человека, интеллект, в том числе и эмоциональный, а также возможность брать на себя ответственность за действия и решения в конфликтном взаимодействии [Нижегородцева, Прудникова, 2022].

Попытки осмыслить конфликт как неизбежный феномен уходят в глубокое прошлое. Изначально считалось, что через конфликт, вражду, противоборство необходимо проходить каждому гражданину и учиться осваивать искусство противодействия оппоненту. До сих пор конфликты признают обязательным условием жизнедеятельности, в то же время, постепенно приходит осознание того, что конфликт, не всегда несет разрушительное,

что, вступая в конфликтное взаимодействие не обязательно кто-то в выигрыше, а кто-то в проигрыше, вводят понятие эффективность поведения в конфликте, начинают исследовать навыки конструктивного и продуктивного конфликтного взаимодействия – конфликтной компетентности. Понятия «психологическое здоровье» и «психологическое благополучие» являются базовыми для успешного функционирования личности, вместе с тем, на основании того, что критерии обоих понятий так или иначе имеют отношение к конфликтной компетентности, на наш взгляд, мы также можем сказать, что конфликтная компетентность является положительной характеристикой личности и показатели конфликтной компетентности также могут являться базовыми для успешного функционирования личности. В связи с этим, необходимо еще раз подчеркнуть важность и актуальность исследования конфликтной компетентности личности, поскольку, с одной стороны, чувствовать себя психологически здоровой и благополучной личностью невозможно без навыков эффективного поведения в конфликте, с другой стороны, актуальным на сегодняшний день является «вопрос о психологическом сопровождении личностного развития», что также сложно осуществить без навыков эффективного поведения в конфликте [Жукова, 2011].

Библиографический список

1. Жесткова Н. А. Сущность и структура понятия «психологическое здоровье человека» / Н.А. Жесткова // Вестник Пермского университета, 2018. Выпуск 3. С. 384-393.

2. Жукова Т. В. Психологическая структура учебной деятельности студентов первого курса / Т.В. Жукова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : V Всероссийская научно-практическая конференция, Ярославль, 23–24 ноября 2011 года / Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского; под редакцией Ю.П. Поваренкова. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2011. С. 160-163.

3. Купцов А. Е. Дидактические игры как средство обучения иностранному языку в высших учебных заведениях / А. Е. Купцов, Н. В. Шилова // Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы : Сборник научных статей

по материалам IV Международной научно-практической конференции, Ярославль, 20–21 мая 2022 года. Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2022. С. 62-65.

4. Ледовская, Т. В. Влияние индивидуально-типологических особенностей на успешность учебной деятельности студентов / Т. В. Ледовская // Ярославский педагогический вестник., 2010. Т. 1. № 1. С. 167-171.

5. Нижегородцева Н. В. Теоретическая модель психологической структуры конфликтной компетентности / Н. В. Нижегородцева, А. В. Прудникова // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5(128). С. 152-160.

6. Павлоцкая Я. И. Психологическое благополучие в контексте системы отношений личности // Теория и практика общественного развития. 2014. №1. С. 28-31.

7. Прудникова А. В. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и конфликтности в период подросткового возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-3. С. 315-318.

8. Тишко А. Б. Модели подготовки педагогических кадров для инклюзивного образования / А.Б. Тишко, Н.В. Шилова // Донецкие чтения 2022: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы VII Международной научной конференции, посвящённой 85-летию Донецкого национального университета (Донецк, 27–28 октября 2022 г.). Том 6: Педагогические науки. Часть 2 / под общей редакцией проф. С.В. Беспаловой. Донецк: Изд-во ДонНУ, 2022. С. 279-282.

9. Шилова Н. В. Преимущества и недостатки использования Интернета на занятиях по иностранному языку в вузе / Н. В. Шилова, А. Е. Купцов // Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе : сборник статей XVI Международной научно-практической конференции, Красноярск, 19 мая 2022 года. Красноярск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева", 2022. С. 122-124.

УДК 159.9

А.В. Прудникова, А.В.Соколова

КОНФЛИКТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В связи с популяризацией психологии, в частности актуализации психологических знаний в области отношений, упорядочению, обеспечению эффективной коммуникации и взаимной согласованности встает вопрос о таком явлении в нашей жизнедеятельности как конфликт и каким образом неизбежное явление влияет на психологическое благополучие личности. В статье освещена постановка проблемы поиска детерминант конфликтного поведения. Рассматривается конфликтное поведение и психологическое благополучие личности. Представляется результаты пилотажного эмпирического исследования причин конфликтного поведения.

Ключевые слова: психологическое благополучие личности, конфликт, конфликтное поведение.

Prudnikova A.V., Sokolova A.V.

CONFLICT BEHAVIOR AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF THE PERSON

Annotation. In connection with the popularization of psychology, in particular the actualization of psychological knowledge in the field of relationships, streamlining, ensuring effective communication and mutual consistency, the question arises of such a phenomenon in our life as conflict and how the inevitable phenomenon affects the psychological well-being of the individual. The article highlights the formulation of the problem of finding the determinants of conflict behavior. Conflict behavior and psychological well-being of the individual are considered. The results of a pilot empirical study of the causes of conflict behavior are presented.

Keywords: psychological well-being of the individual, conflict, conflict behavior.

Актуальность исследования конфликтного поведения и психологического благополучия личности обусловлено, прежде всего, популяризацией психологии, в частности актуализации психологических знаний в области отношений, упорядочению, обеспечению эффективной коммуникации и взаимной согласованности. В научной литературе представлено множество публикаций, посвященных исследованию проблем эффективной деятельности, такие как, исследование мотивации в деятельности и влияние мотивации на успешность выполнения деятельности [Жукова, 2019], способность работать с информацией, представлять информацию и реализовывать полученные данные [Шилова, 2023], влияние индивидуально-типологических особенностей личности на активность субъекта деятельности [Ледовская, 2010], внешние условия деятельности и личностное развитие личности [Актуальные проблемы… , 2018] и др. Тем не менее, проблема влияния конфликтного поведения личности на успешность выполнения и реализация деятельности личности изучена в меньшей степени. В настоящее время, происходит осознание и принятие конфликта как неизбежного явления в жизни каждого человека и рассматриваются возможность конструктивного взаимодействия в конфликте [Прудникова, 2020], в то же время, остается проблемным вопрос может ли человек вступать в конфликтное взаимодействие и ощущать себя успешным и психологически благополучным.

Под психологическим благополучием мы пониманием преодоление внутреннего дисбаланса, рассогласованности, способности адаптироваться к изменяющимся условиям жизненной среды, состояние внутренней согласованности и счастья [Волк, 2021]. Конфликтное поведение мы рассматриваем как «результат внутренних и внешних противоречий между обществом, микросредой и личностью» [Анцупов, 2000, с. 193]. Несмотря на то, что конфликт – это часть нашей повседневной жизни, конфликтное поведение изначально трактуется как нечто деструктивное, противоречие, в связи с этим актуализируется необходимость изучения детерминант конфликтного поведения для нивелирования

негативных последствий, оказывающих влияние на психологическое благополучие личности.

Таблица 1

Частота встречаемости компонентов в определении конфликтного поведения

Компонент	Частота	Компонент	Частота
Способ взаимодействия (действия)	8	Несовместимы ценностные ориентации	3
Внешняя активность	7	Рассогласованность психической саморегуляции	1
Внутренние противоречия (внутриличностный конфликт)	7	Агрессивность	1
Внешние противоречия (конфликтность)	7	Самооценка	1
Склонность человека к конфликту	2	Реакция	1

На этапе разработки детерминант конфликтного поведения ставилась задача теоретического анализа научной литературы по вопросам обозначения и понимания компонентов конфликтного поведения. Для реализации поставленной задачи был осуществлен контент-анализ определений конфликтного поведения.

Средняя частота встречаемости каждого компонента равна 4, в связи с этим учитывались те компоненты, частота встречаемости которых равна и более 4: способ взаимодействия (действия), внешняя активность личности, внутренние противоречия (внутриличностный конфликт), внешние противоречия (конфликтность).

На этапе организации и проведения эмпирического исследования ставилась задача определения взаимосвязи компонентов конфликтного поведения. Для реализации поставленной задачи в качестве выборки исследования выступили учащиеся подросткового возраста (n=63). Выбор подросткового возраста обусловлен, прежде всего тем, что в научной литературе пубертатный возраст характеризуется как трудный, переходный, конфликтный [Прудникова, 2020]. Были выбраны следующие методики: методика

диагностики способов поведения в конфликте К. Н. Томаса, диагностика психодинамических свойств личности Б.Н. Смирнова, тест по выявлению уровня внутриличностной конфликтности А.И. Шипилова, методика диагностики тактики поведения в конфликте К. Н. Томаса.

Анализ взаимосвязей выделенных компонентов позволяют сформулировать ряд положений: выявлена значимая отрицательная взаимосвязь между внутренним противоречием личности (внутриличностный конфликт) и внешним противоречием (конфликтность) ($r=-0,425$, при $p\leq0,01$). Чем выше показатели по внутриличностному конфликту, тем ниже частота вступления подростков в конфликт. При этом, стоит отметить, что наличие внутриличностного конфликта не исключает вступление в конфликтное взаимодействие, компонент внутренние противоречия (внутриличностный конфликт) является ведущим компонентом ($r=0,425$, при $p\leq0,01$), проблемы внутреннего плана могут выступать в качестве причины конфликтного поведения, но чем больше внутреннее состояние структуры личности усугубляется и чем тяжелее личности справляться с противоположно направленными мотивами, ценностями, внутренними противоборствами, тем меньше вероятность того, что личность вступит в конфликтное взаимодействие. С появлением глубоких внутренних переживаний подростки менее заинтересованы во внешнем конфликтном взаимодействии, они в большей степени сосредоточены на своем внутреннем мире. Больше статистически важных взаимосвязей выявлено не было, мы можем сделать вывод о том, что внешняя активность личности, обусловленная темпераментальными особенностями и определяющая специфику деятельности не является причиной конфликтного конфликтного поведения, также можно отметить и стратегии поведения в конфликте, эффективность в конфликтном взаимодействии не относится к детерминантам конфликтного поведения.

Анализируя результаты исследования, можно сделать вывод о том, что наличие внутриличностного конфликта личности может выступать в качестве детерминанты конфликтного поведения личности. Активность личности и поведение в конфликтной

ситуации не является причинами конфликтного поведения. В связи с этим, считаем о необходимости продолжения исследования поиска фундаментальных причин конфликтного поведения личности.

Библиографический список

1. Анцупов А.Я. Конфликтология. Учебник для вузов. / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. Москва: ЮНИТИ, 2000. 551 с.

2. Актуальные проблемы современной семьи : коллективная монография / А. А. Алдашева, С. А. Бабуркин, Л. А. Бегунова [и др.]. Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2018. 163 с.

3. Волк М.И. Внутренний конфликт и ресурсы гармонизации психологического благополучия личности / М.И. Волк, Э.А. Каминская, Б.И. Тальбиева // Мир науки. Педагогика и психология, 2021 №2, https://mir-nauki.com/PDF/56PSMN221.pdf (дата обращения 02.07.2023).

4. Жукова Т. В. Особенности психологической готовности к обучению в педагогическом вузе студентов с различной мотивацией / Т. В. Жукова // Проблемы современного педагогического образования, 2019. № 64-1. С. 317-320.

5. Ледовская Т. В. Влияние индивидуально-типологических особенностей на успешность учебной деятельности студентов / Т. В. Ледовская // Ярославский педагогический вестник, 2010. Т. 1, № 1. С. 167-171.

6. Прудникова А. В. История и основные подходы к исследованию конфликтов в образовании / А. В. Прудникова // Проблемы современного педагогического образования, 2020. № 68-4. С. 308-312.

7. Шилова Н. В. Метод проектов как инновационная педагогическая технология / Н. В. Шилова // Проблемы современного педагогического образования, 2023. № 78-4. С. 277-280.

УДК 159.9

Л.А. Савельева

ПРЕДИКТОРЫ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Аннотация. Проведена оценка стилей и типов мышления, креативности, синдрома эмоционального выгорания (СЭВ), а также факторов когнитивного оценивания с целью определения структурных и функциональных особенностей изучаемых когнитивных факторов. С помощью корреляционного, факторного и логистического регрессионного анализов осуществлен поиск предикторов развития СЭВ на выборке из 300 ординаторов, 30 студентов и 50 практикующих врачей. Установлено, что факторы когнитивного оценивания трудных жизненных ситуаций обладают предиктивной значимостью в отношении симптомов СЭВ. Описанные в работе закономерности восприятия и интерпретации жизненных ситуаций в профессиональной медицинской сфере, совладания с ними могут быть широко использованы в практике психологического консультирования для профилактики СЭВ.

Ключевые слова: выгорание, стиль мышления, тип мышления, креативность, трудные жизненные ситуации

L.A. Savelyeva

PREDICTORS OF EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME

Annotation. The estimation of styles, types of thinking, creativity, emotional burnout syndrome and cognitive evaluation factors was carried out in order to define structural and functional features of the studied cognitive factors. Factor and logistic regression analyses the search for predictors of burnout syndrome development on the sample of 300 residents, 30 students and 50 practicing doctors was performed. It was found out that factors of cognitive estimation of difficult life situations have predictive significance concerning burnout

© Савельева Л.А., 2023

syndrome. Symptoms of emotional burnout are predictors of factors of cognitive evaluation of difficult life situations.

Keywords: burnout, thinking style, type of thinking, creativity, difficult life situations

Введение. Врачебная профессиональная подготовка является наиболее сложной среди всех программ высшего медицинского образования, характеризующаяся согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) многоступенчатостью (специалитет, ординатура), разнонаправленностью специальностей специалитета (всего 9 специальностей) [Приказ Министерства образования и науки РФ от 12 сентября 2013 г. N 1061/ Приложение N 3.] и ординатуры (всего 96 специальностей) [там же, Приложение N 6.], длительностью обучения (специалитет – 6 лет, ординатура – 2-5 лет), объемностью программ с теоретической и практической направленностью, компетентностным подходом (получение знаний, умений и навыков для формирования компетенций), а также выраженной психологической нагрузкой (работа в системе «Человек-Человек»).

Несмотря на высокую популярность медицинской профессии, в системе здравоохранения существует дефицит кадров, что указывает на востребованность научной рефлексии предикторов эмоционального выгорания и определяет актуальность данной проблемы.

Целью работы было исследовать когнитивное оценивание как предиктор симптомов эмоционального выгорания разных уровнях высшего медицинского образования.

Общая гипотеза исследования: существуют составляющие когнитивной основы синдрома эмоционального выгорания (СЭВ), обеспечивающие возможность проведения профилактики его развития на разных уровнях высшего медицинского образования (специалитет и ординатура).

Методы исследования. В исследовании применялись следующие диагностические методики: 1) Методика «Когнитивное оценивание трудных жизненных ситуаций» (Е.В. Битюцкая) [Битюцкая, 2007]; 2) Методика «Стили мышления» (А.К. Белоусова) [Белоусова, 2011]; 3) «Методика

определения типа мышления и уровня креативности» (В.А. Ганзен, К.Б. Малышев, Л.В. Огинец) [Ганзен, 2001]; 4) Личностный опросник, предназначенный для диагностики «Синдрома эмоционального выгорания», возникающего у человека в процессе выполнения различных видов деятельности, связанных с длительным воздействием ряда неблагоприятных стресс-факторов (В.В. Бойко) [Бойко, 2004]. Обработка полученных результатов осуществлялась с помощью статистических систем STATISTICA 10.0 (StatSoft Inc., США). Различия принимали статистически значимыми при значении $p \leq 0,05$.

Выборка включала обучающихся по программам специалитета 3-го курса (n=30) и ординатуры (n=300) ФГБОУ ВО «Ярославский государственный медицинский университет» Минздрава России, в качестве основных групп исследования, а также врачей (n=50), практикующие в различных медицинских организациях Ярославской области, в качестве контрольной группы.

Результаты исследования. По результатам проведенного исследования отмечено статистически достоверное преобладание практического стиля мышления над другими (управленческим, критическим, инициативным) стилями в группах наблюдения и сравнения, связанное с особенностями медицинской деятельности, что подтверждается нацеленностью на профессиональные действия на всех этапах обучения медицинской специальности, что полностью согласуется с работами Белоусовой А.К. [Белоусова, 2015, с.26].

В выборке ординаторов преобладает «комбинированный» тип мышления, характеризующийся сочетанием равно выраженных типов мышления (предметно-знаковый, предметно-символический и т.д.). Вероятно, у ординаторов наблюдается трансформация типа мышления при переходе от образного типа мышления, характерного для студентов, к знаковому типу мышления, свойственному врачам, что соответствует теоретическим выкладкам и результатам эмпирических исследований, касающихся ресурсности мышления в качестве средства реализации творческого потенциала личности [Кашапов, 2017, с.687]. Мы предполагаем, что трансформация (конвертируемость) связана с тем фактом, что

ординаторы уже не студенты, но еще и не врачи. Полученные нами данные полностью согласуются с мнением отечественных авторов [Бокова, 2020, с. 368].

При анализе показателей креативности отмечены достоверно более высокие показатели у ординаторов по сравнению с врачами, что говорит о предпочтении творческого подхода к делу, а также о нестандартных способах решения задач по причине того, что ординаторы несут минимальный объем ответственности за профессиональную медицинскую деятельность на данном этапе профессионализации.

По результатам оценки когнитивного оценивания трудных жизненных ситуаций (ТЖС) оказалось, что студенты по сравнению с ординаторами и врачами испытывают значимо более интенсивные отрицательные эмоции. Для них трудные ситуации насыщены темами стресса, тревоги, усталости, которые связаны с учебой, с переездом в другой город, проживанием без родителей. Студенты и ординаторы оценивают собственные ресурсы как недостаточные для преодоления ситуации, а ситуацию воспринимают как требующую незамедлительного и активного реагирования. И при этом затрудняются в прогнозировании возникновения и дальнейшего развития трудной ситуации. Именно студенты испытывают больше трудностей и вкладывают в них больше сильных эмоций, впервые встречаясь в том числе и с трудностями медицинской деятельности, касающейся вопросов жизни и смерти. Однако в целом, обучающиеся по программам специалитета и ординатуры испытывают в меньшей степени трудности по большинству факторов когнитивного оценивания, что согласуется с работами Битюцкой Е.В. [Битюцкая, 2013, с.54].

Анализ отдельных симптомов и фаз синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) показал, что структура СЭВ в группах сравнения имеет сходства и различия. Сходства заключаются в нарастании симптомов фазы напряжения, максимальной выраженности симптомов в фазе резистенции и снижении – в фазе истощения. Различия связаны с динамикой или пластичностью этой структуры в зависимости группы сравнения, а именно: у студентов отмечается более резкое нарастание симптома «тревога и депрессия», что выражается в нервно-психическом напряжении,

тревожных и тревожно-фобических реакциях и соответствует дефицитарной модели мышления по Синягину Ю.В. [Синягин, 2009, с. 68]. А выраженное преобладание симптомов фазы резитенции особенно у врачей и в меньшей степени у ординаторов свидетельствует о возникновении защитных барьеров в профессиональных коммуникациях в связи со значимостью клинической ситуации, и это способствует фокусированию на последствиях событий, что в перспективе ведет к появлению «порочного круга», сопровождающегося прогрессированием и усугублением тревожных и тревожно-фобических расстройств, реализующихся ростом эмоционального сопротивления. Однако, несмотря на меньшую выраженность психологического дискомфорта у обучающихся по сравнению с практикующими врачами, нами обнаружен сам факт его наличия у студентов и ординаторов с характерной динамикой нарастания выраженности отдельных симптомов от специалитета к ординатуре.

По результатам корреляционного анализа изучаемых признаков, которые показали у ординаторов наличие прямых и обратных связей очень слабой и слабой силы, можно предположить, что это связано с переходом ординаторов к практической врачебной деятельности и увеличением бремени профессиональной ответственности. Возникновение защитных барьеров в профессиональных коммуникациях у обучающихся определяет значимость последствий ситуации и способствует фокусированию на последствиях событий, что в перспективе, вероятно, ведет к появлению «порочного круга», сопровождающегося прогрессированием и усугублением тревожных расстройств, что согласуется с результатами исследований Stehman C.R. с соавторами [Stehman, 2019, с.493]. А у врачей наблюдаются сильные отрицательные связи. Например, чем более непонятна клиническая ситуация для врача и врач затрудняется в выборе метода лечения, тем больше он будет проявлять креативность, которая однако будет ограничиваться строгим следованием клиническим рекомендациям, протоколам и стандартам оказания медицинской помощи согласно законодательству РФ.

Мишенями для возможной профилактики прогрессирования СЭВ по результатам факторного анализа являются: у студентов посредством влияния на инициативность, у ординаторов и

врачей посредством улучшения символизма путем совершенствования системы поддержки принятия решений (в том числе через IT технологии).

Результаты проведенного логистического регрессионного анализа определяют прогностическую роль отдельных факторов, но при этом позволяют говорить об универсальности выявленных достоверных данных по профессиональному признаку (врачебная специальность), причем двухсторонней направленности. Так общие признаки ТЖС значимы для субъекта, вызывают беспокойство, требуют высоких затрат ресурсов, что предсказывает неадекватное избирательно эмоциональное реагирование, то есть не контролированное влияние настроения на профессиональные отношения. Неподконтрольность ситуации, которая характеризует восприятие ситуации, не зависящей от действий человека и не поддающейся влиянию на ее развитие и исход, вызывает ощущение безвыходности ситуации и желание изменить работу или вообще профессиональную деятельность, что в целом не противоречит работам Е.В. Битюцкой, в том числе и с соавторами [Битюцкая, 2007, с.142].

Роль предикторов СЭВ выполняют именно общие признаки ТЖС, которые универсально значимы для субъекта, имеющего отношение к профессии врача, причем как на этапе обучения (специалитет и ординатура), так и этапе практической деятельности, вызывая беспокойство, что предсказывает не контролированное влияние настроения на профессиональные отношения. А непонятность ситуации отражает непонимание ситуации, неочевидность выхода из нее, а также оценку собственных ресурсов (знаний, опыта) как недостаточных для преодоления ситуации, желание изменить работу или вообще профессиональную деятельность. Однако и симптомы СЭВ влияют на факторы когнитивного оценивания ТЖС при уже формирующемся эмоциональном выгорании, что свидетельствует о формировании «порочного круга», поддерживающего прогрессирование СЭВ, и подтверждает необходимость разработки и применения профилактических мер.

Заключение. В итоге по результатам проведенного эмпирического исследования были получены подтверждения основной гипотезы.

Описанные в работе закономерности восприятия и интерпретации жизненных ситуаций в профессиональной медицинской сфере, совладания с ними могут быть широко использованы в практике психологического консультирования для профилактики СЭВ.

Библиографический список

1. Белоусова А.К. Особенности стиля мышления медицинских работников и их взаимосвязь со свойствами темперамента / А.К. Белоусова, Д.С. Рубцова // Психология обучения, 2015. № 1. С. 18-28.

2. Белоусова, А.К. Стиль мышления: учеб. пособие / А.К. Белоусова, В.И. Пищик // Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2011.168 с.

3. Битюцкая Е.В. Когнитивное оценивание трудной жизненной ситуации с позиций деятельностного подхода А.Н. Леонтьева / Битюцкая Е.В. // Вестн. Моск. ун-та. сер. 14. Психология, 2013. № 2. С. 40-56.

4. Битюцкая Е.В. Когнитивное оценивание и стратегии совладания в трудных жизненных ситуациях: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Битюцкая Екатерина Владиславовна М., МГУ, 2007. 209 с.

5. Бойко В.В. Энергия эмоций: [Эмоции в общении. Эмоции в проявлениях личности. Созидающая и разрушающая сила эмоций. Методики для изучения эмоций]/ В.В. Бойко// 2-е изд., доп. и перераб. М. : [Питер и др.], 2004. 473 с.

6. Бокова О.А. Особенности взаимосвязи когнитивных связей, типов мышления и креативности подростков в процессе обучения./ О.А. Бокова, Ю.А. Мельникова.// Мир науки, культуры, образования. №2 (81). 2020. С. 366-369.

7. Ганзен В.А. Профиль мышления / В.А. Ганзен, К.Б. Малышев, Л.В. Огинец // Практикум по психологии профессиональной деятельности. Санкт-Петербург.: Питер, 2001. С. 159 - 164.

8. Кашапов М.М. Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности / Кашапов М.М., Шаматонова Г.Л., Кашапов А.С., Отставнова И.В. // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 4. С. 683–694.

9. Приказ Министерства образования и науки РФ от 12 сентября 2013 г. № 1061 "Об утверждении перечней

специальностей и направлений подготовки высшего образования" (с изменениями и дополнениями)/ Приложение N 3, N 6. Режим доступа: https://base.garant.ru/

10. Савельева Л.А. Когнитивное оценивание как предиктор эмоционального выгорания на разных уровнях высшего медицинского образования: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Савельева Людмила Александровна - Ярославль, ЯГУ, 2022. -245 с.

11. Савельева Л.А. Когнитивное оценивание как предиктор эмоционального выгорания на разных уровнях высшего медицинского образования: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Савельева Людмила Александровна - Ярославль, ЯГУ, 2022.-24 с.

12. Синягин Ю.В. Новые подходы к оценке управленческого потенциала руководителей /Ю.В. Синягин// Акмеология, 2009. № 4. С. 63–70.

13. Stehman C.R. Burnout, drop out, suicide: physician loss in emergency medicine, part I / C.R. Stehman, Z. Testo, R.мGershaw et al.// Western Journal of Emergency Medicine, 2019. Vol. 20 (3). P. 485-494. doi:10.5811/westjem.2019.4.40970

УДК 159.9

Е.В. Тихомирова, А.Г. Самохвалова

ОБРАЗ БУДУЩЕГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ В УСЛОВИЯХ ВЫСОКОЙ СТРЕССОГЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и КН РА в рамках научного проекта № 20-513-05005\21 «Теоретические и методические основы оценки психологического благополучия студенческой молодежи»

Аннотация. В статье представлен теоретико-эмпирический анализ двусторонней связи образа будущего и психологического благополучия субъекта на примере представителей юношеского возраста. В ходе эмпирического исследования авторы при-

© Тихомирова Е.В., Самохвалова А.Г., 2023

ходят к промежуточным выводам, что существуют общие тенденции в восприятии и оценке образа будущего в юношеском возрасте: диффузность представлений, стереотипизация, краткосрочная и среднесрочная перспектива, амбивалентность эмоциональной оценки. Ситуация в обществе отражается на психологическом благополучии молодежи и затрудняет видение будущего. Негативный опыт прошлого и настоящего транслируется в образ будущего. Чем выше показатели интолерантности к неопределенности, тем ситуация будущего в большей степени ассоциируется с трудностями и воспринимается как неподдающаяся контролю.

Ключевые слова: образ будущего, юношеский возраст, социальный контекст, психологическое благополучие, когнитивная оценка, интолерантность к неопределенности.

E.V. Tikhomirova, A.G. Samokhvalova

IMAGE OF THE FUTURE AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN YOUTH IN CONDITIONS OF HIGH STRESS IN THE SOCIAL ENVIRONMENT

Annotation. The article presents a theoretical and empirical analysis of the two-way relationship between the image of the future and the psychological well-being of the subject on the example of representatives of adolescence. The authors focus on the important role of studying the image of the future for predicting the psychological well-being of an individual. In the course of the empirical study, the authors come to intermediate conclusions that there are general trends in the perception and evaluation of the image of the future in the adolescence: diffuseness of ideas, stereotyping, short and medium term, ambivalence of emotional evaluation.

Keywords: image of the future, adolescence, psychological well-being, cognitive assessment, intolerance to uncertainty.

В настоящее время в российском обществе мы наблюдаем высокие риски смены социальных контекстов (от пандемии к военному противостоянию). Стрессогенность и высокая неопреде-

ленность социальной среды не могут не отражаться на психологическом благополучии, особенно субъектов, решающих задачи самоопределения, самопроявления, сепарации и планирования будущей жизни [Тихомирова, Самохвалова, Вишневская, 2021].

Будущее, в целом, – сложный феномен, имеющий несколько перспектив рассмотрения: краткосрочную, среднесрочную и долгосрочную, отнесенный сразу как к объективным характеристикам времени, так и имеющий отражение и смысловое наполнение в индивидуальном когнитивном поле каждого отдельного субъекта. Самое главное отличие этого временного отрезка от прошлого и настоящего – гипотетичность, предполагающая выход за пределы настоящего времени и актуальной ситуации. Даже в относительно стабильные исторические периоды видение будущего отдельным человеком, как правило, сопряжено с трудностями прогноза и наполнения смыслом представлений о вероятном, но не обязательном (целеобразование). Искомое как возможное будущее отличается неизвестностью, неопределенностью, изначальной нечеткостью [Знаков, 2021]. Представляя будущее, личность находится в пространстве возможного, недерминируемого, не необходимого, но и не случайного, связанного с логикой развития предшествующих событий [Леонтьев, 2022].

В настоящее время, в эпоху цивилизационных потрясений, резких исторических переходов и трансформаций экосистемы молодежь оказалась в условиях, когда опыт их прошлого и настоящего отличается стихийностью, структурной сложностью, часто не поддается осмыслению, является трудно выразимым (травматичный опыт свидетелей «войны»), а, следовательно, не может выступать логической основой для планирования будущего. Учитывая, что в юношеском возрасте мотивационным центром личности становится формирование жизненных планов, то отягощение этого процесса может негативно отразиться на актуальном психологическом благополучии молодого человека.

Анализ отечественных и зарубежных источников показал двустороннюю связь психологического благополучия субъекта и образа будущего. Так, О.Ю. Зотова продемонстрировала, что для формирования позитивного образа будущего у молодежи необхо-

димо достижение ей высокого уровня субъективного благополучия на основе оценки собственных возможностей реализации потребностей [Зотова, 2021]. Содержание и структура этого образа будущего отражают психологическую готовность к социальному и профессиональному самоопределению, поиску своей модели жизни [Андреева, 2022]. В свою очередь, зарубежные исследователи подчеркивают, что ясность будущего, представлений о нем положительно коррелирует с физическим здоровьем, положительным эмоциональным фоном и определяет психологическое благополучие субъекта [Moss, Skinner, Alexi, Wilson, 2018]. Таким образом, определение особенностей образа будущего у молодежи в современном контексте является необходимым условием для предсказания их психологического благополучия.

В связи с этим в данном поисковом исследовании мы ставили перед собой задачу выявить специфику связи образа будущего с толерантностью к неопределенности у студентов вуза в условиях нестабильной военно-политической ситуации. Методический комплекс: методика «Когнитивная оценка стрессовой ситуации» А.Ю. Маленовой, в данном случае ситуации будущего; «Толерантность к неопределенности» (С. Баднер, адаптация Г. У. Солдатовой); методика рисуночных метафор «Мой жизненный путь» И. Л. Соломина. В нашем случае респондентам предлагалось нарисовать свое прошлое, настоящее и будущее. Далее на обратной стороне бумаги написать интерпретацию своим нарисованным представлениям о тех временных рамках, которые были заданы, а также описать свое психологическое благополучие в настоящее время. Для определения семантической специфики понятия «будущее» было использовано полуструктурированное интервью. В исследовании приняли участие 19 человек юношеского возраста 17 до 20 лет, из которых 17 девушек (M=18).

Результаты и их обсуждение:

1. Для выявления общих тенденций в образе будущего, было использовано полуструктурированное интервью. Обобщая ответы на вопрос «Как вы видите свое будущее?», было выявлено, что более 70% студентов 17-19 лет свое будущее рассматривают в среднесрочной перспективе. Будущее они ассоциируют примерно с двухлетним периодом и соотносят с продолжением

учебной деятельности: расширение вариантов получения дополнительного образования, получение диплома, успешное написание курсовых, сдача сессий и т.п. Создание семьи, либо становление романтических отношений, не является превалирующими задачами в данной социально-возрастной группе. Такой вариант ответа фиксировался меньше, чем у трети испытуемых. В большей степени присутствует ориентированность на появление новых знакомств, друзей, расширение круга общения. Важным является видение того, что является источником приятных впечатлений, эмоций: развлечения, хобби, поездки, дружеское общение. Как видим, подтверждается предположение ученых о том, что рамки юношеского возраста сдвигаются, и постановка целей, связанных с интимно-личностным общением и тем более с принятием ответственности, связанной с созданием семьи, практически нивелируется. Возможно, это связано с более поздним созреванием префронтальной коры головного мозга у современного поколения, отвечающей, в том числе, за стратегическое и прогностическое мышление [Abrams, 2022]. Эта же тенденция сохраняется и при ответе на вопросы, как они представляют будущее через пять и десять лет. В структуру данного образа вошли смена места жительства, трудоустройство, повышение статуса, достижение финансовой независимости, однако создание семьи и построение романтических отношений было отмечено только у 10% респондентов, что может говорить о снижении значимости данных ценностей у современной молодежи в целом.

При характеристике будущего ярко проявился (90%) эмоционально-оценочный компонент: смутно, не радужное, печальное, радостное, перспективное, насыщенное и т.д. Стоит отметить, что ответы примерно разделились поровну, что говорит о том, что у достаточно большого количества представителей юношеского возраста мысли о будущем вызывают определенный спектр негативных и амбивалентных эмоций, что можно объяснить страхом неопределенности и чувствительностью к напряженному стрессогенному контексту современности.

На вопрос «Влияет ли на Ваш образ будущего то, что сейчас происходит в стране и мире?», респонденты дали преимуще-

ственно утвердительный ответ (1Р – 60%). Респонденты указывают на то, что при такой ситуации в стране и мире труднее думать в долгосрочной перспективе, что они прогнозируют определенные трудности и барьеры для самореализации. 40% респондентов написали, что ситуация не влияет на их образ будущего, при этом, что они стараются абстрагироваться или уйти от ситуации. Это может являться индикатором того, что на самом деле на них влияет ситуативный контекст, но включаются механизмы психологической защиты. Необходимо отметить, что при оценке актуального психологического благополучия лишь 1 респондент охарактеризовал его сугубо положительно.

Далее для более полной картины мы прибегли к частотному анализу категорий методики «Жизненный путь» (контент-анализ). В данной части исследования мы рассмотрим преимущественно образ будущего. Результаты описательной статистики по общей выборке показывают превалирующие значения в таких пунктах как: (С1) тревога, (С2) стремление к защите, (С3) активность, (С9) трудности, стереотипизация представлений (С11). Это может говорить о том, что респонденты в своем образе будущего видят трудности, связанные с риском «падения», неразрешимости, они требуют значительные усилия и определенное количество времени для их преодоления. Тревога может быть связана не только с существующими трудностями, но и с предстоящими. В данном случае, у респондентов ассоциирование будущего с трудностями вызывает тревогу. Вполне логично, что в данной ситуации будет прослеживаться потребность в защите, стремление к абстрагированию. Характерный комплекс фиксируемых индикаторов в рисунках: зачеркивания, подъемы и спуски, вопросительные знаки, сильный нажим, зачеркивание, штриховка, замкнутость контура, замена текстом, использование разделительной полосы и т.д. В тоже время в 45% рисунков респонденты, несмотря на трудности и тревогу, продемонстрировали открытость к восприятию будущего (открытые позы, жесты, открытые двери и др.).

Интересно, что на уровне корреляции (R критерий Спирмена) образ будущего имеет специфические связи с параметрами образа настоящего и прошлого. Так, была выявлена прямая связь

страха в настоящем и субъективной значимости будущего (0,32**), трудностей в прошлом с показателями прогнозирования трудностей в будущем (0,47*), тревоги по отношению к будущему (0,52*). Негативный опыт прошлого транслируется в будущее и вызывает тревогу.

Стоит отметить, что по методике «Толерантности к неопределенности» были выявлены высокие значения по шкалам: новизна (М=4,2), сложность проблемы (М=4,6), неразрешимость проблемы (М=3,5), индекс интолерантности (М=4,3). Исходя из этого можно сказать, что в юношеском возрасте ситуация неопределенности является стрессогенной, новой, сложноразрешимой. При когнитивной оценке ситуации будущего также превалируют показатели угрозы (М=5,8), стрессогенности (М=4,4), но при этом субъективной значимости (М=6,4). Этим можно объяснить некоторую степень диффузности и стереотипности представлений о будущем в целом у выборки респондентов. Стереотипизация представлений помогает справиться с неопределенностью, упростить восприятие, определить направление развития, снизить потенциальную угрозу.

На уровне корреляций показателей интолерантности и когнитивной оценки ситуации будущего (категории контент-анализа и методики А.Ю. Маленовой): чем более ситуация неопределенности оценивается как новая, тем выше показатель видения трудностей в будущем (0,2**). Чем больше молодые люди склонны интерпретировать ситуацию неопределенности как сложную неразрешимую проблему, тем в меньшей степени они прогнозируют возможность выбора (-0,34*) и контроля ситуации в будущем (-0,48*).

На уровне связи категорий контент-анализа образа будущего в методике «Жизненный путь» и шкал методики А.Ю. Маленовой, мы приходим к выводу, что чем ситуация будущего оценивается как объективно заданная (стандартная, типичная), тем в большей степени проявляется открытость новому опыту (0,6**), то есть легче воспринимать и представлять неизвестное известным. Чем выше оценка ситуации будущего, где преобладает контроль, который обеспечивает прогнозируемость, уверенность в

исходе, тем ниже стремление к защите в восприятии образа будущего (-0,2**). Оценка ситуации будущего, где существует лидерская позиция над ней, т.е. ситуация полностью зависит от человека, дает открытость (0,23**) и низкий показатель страха в отношении образа будущего (-0,15**).

Таким образом, мы приходим к ряду выводов:

Существуют общие тенденции в восприятии и оценке образа будущего в раннем юношеском возрасте: диффузность представлений, стереотипизация, краткосрочная и среднесрочная перспектива, амбивалентность эмоциональной оценки. Ситуация в обществе отражается на психологическом благополучии молодежи и затрудняет видение будущего. Негативный опыт прошлого и настоящего транслируется в образ будущего. Чем выше показатели интолерантности к неопределенности, тем ситуация будущего в большей степени ассоциируется с трудностями и воспринимается как неподдающаяся контролю. Чем больше ситуация будущего оценивается как объективно заданная (стандартная, типичная), тем в большей степени проявляется открытость новому опыту, что говорит о значимой роли стереотипизации в восприятии будущего как защитного механизма и средства снижения тревоги в отношении будущего.

Библиографический список

1. Андреева А.Д. Образ собственного будущего у старшеклассников и студентов колледжа / А.Д. Андреева // Психолого-педагогические исследования, 2022. Том 14. № 2. С. 3–18. doi:10.17759/psyedu.2022140201

2. Знаков В.В. Психология возможного: новое направление исследований понимания. Москва: Ин-т психологии РАН, 2020. 257 с.

3. Зотова О. Ю. Образ будущего и субъективное благополучие молодежи / О.Ю. Зотова // Национальная безопасность и молодежная политика: киберсоциализация и трансформация ценностей в VUCA-мире: материалы Международной научно-практической конференции, Челябинск, 21–22 апреля 2021 года. Челябинск: Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2021. С. 102-107.

4. Леонтьев Д.А. К психологии возможного: антропологический, детерминистский, аксиологический и экзистенциальный контексты / Д.А. Леонтьев // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология, 2022. 12(2). С. 111-121. https://doi.org/10.21638/spbu16.2022.201

5. Тихомирова Е.В., Вишневская О.Н. Психологическое благополучие студентов в условиях высокой неопределенности будущего / Е.В. Тихомирова, А.Г. Самохвалова // Ярославский педагогический вестник, 2021. №4 (121). С. 88-96.

6. Abrams Z. What neuroscience tells us about the teenage brain / Z. Abrams // Monitor on Psychology, 2022, August, 2553(5). https://www.apa.org/monitor/2022/07/feature-neuroscience-teen-brain

7. Moss S.A. Look into the crystal ball: Can vivid images of the future enhance physical health? / S.A. Moss, T.C. Skinner, N. Alexi, S.G Wilson // Journal of Health Psychology, 2018. 23(13):1689-1698. doi:10.1177/1359105316669582

УДК 371.212-056.22

А.А. Сафина

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ

Аннотация. События последних лет как мирового, так и локального уровней, демонстрируют высокую нестабильность современного общества. Все это негативно сказывается на психологическом благополучии населения. Страдают как взрослые, так и дети. В связи с этим можно констатировать исключительную важность сохранения и восстановления ментального здоровья человека. В последние годы было проведено несколько исследований отношения учащейся молодежи к различным факторам здоровьесбережения. Результаты некоторых из них подтверждают наличие у студентов склонности недооценивать значимость социально-психологической составляющей здоровьесбережения. В

© Сафина А.А., 2023

рейтинге факторов здоровьесбережения первое место занимает физическая составляющая. Подобная ситуация говорит о необходимость организации психопрофилактической работы в образовательных учреждениях. Освоение учащимися психологических дисциплин решает задачи психогигиены. Незаменима роль психологов образовательных учреждений в организации психологической профилактики.

Ключевые слова: здоровьесбережение, здоровье, психологическое здоровье, ментальное здоровье, психогигиена, психопрофилактика.

A.A. Safina

PSYCHOLOGICAL COMPONENT OF HEALTH SAVING

Annotation. The events of recent years demonstrate the high instability of modern society. All this negatively affects the psychological well-being of the population. In this regard, it can be stated that it is extremely important to preserve and restore a person's mental health. In recent years, several studies have been conducted on the attitude of young students to various health-saving factors. In the ranking of health-saving factors, the first place is taken by the physical component. Such a situation indicates the need to organize psychoprophylactic work in educational institutions.

***Keywords*:** health care, health, psychological health, mental health, psychohygiene, psychoprophylaxis.

События последних лет подтверждают высокую турбулентность современного общества. В условиях подобной нестабильности ценность здоровья, как физического, так и ментального приобретает особую значимость. При этом если физическое здоровье является основой жизнеобеспечения человека, то ментальное (психологическое) здоровье позволяет помимо прочего успешно реализоваться в социуме. Однако проблемы, с которыми столкнулось человечество на сегодняшний день, представляют собой угрозу психологическому благополучию людей. Психологи бьют тревогу: значительно возросло количество людей с

психологическими расстройствами различной степени тяжести. В подобной ситуации необходимость обеспечения сохранности здоровья становится очень важной.

В этой связи представляют определенный интерес исследования отношения людей, в частности молодого поколения, к здоровьесбережению. Нами были рассмотрены результаты двух исследований, проведенных в разных регионах России [Малоземов О.Ю., 2014; Сафина А.А., 2022]. В частности проведенный опрос студентов по специальности «социальная работа» казанского вуза, показал, что на момент проведения опроса большинство студентов оценивали свое здоровье как хорошее. Опрошенные осознают профессиональные риски своей будущей деятельности в рамках системы «человек-человек». Факторами риска признаются сидячая работа, работа с компьютером. Однако наибольшую опасность представляет необходимость работать с большим количеством людей и информации, что влечет за собой значительные психо-эмоциональные перегрузки. Несмотря на это значимость психогигиены и психопрофилактики респондентами явно недооценивается [Сафина А.А., 2022, с.177-178].

Схожи и результаты другого крупного исследования, проведенного коллективом авторов в ряде уральских вузов и направленного на выявление отношения учащихся к здоровью и его составляющим: «Из сопоставления данных по критериям, определяющим здоровье, видно, что в число наиболее значимых вошли факторы, характеризующие в основном физическую сторону здоровья. Это полноценный сон; сбалансированное питание; двигательная активность, спортивная подготовка; отсутствие хронических заболеваний; физическая сила, выносливость. Характерно, что большинство критериев психического и социального здоровья не попали в ранжированный учащимися список доминирующих критериев» [Малоземов О.Ю., 2014, с.35-36]. При этом «основные факторы жизнедеятельности учащихся, вызывающие наибольшее повседневное напряжение и отрицательно сказывающиеся на их здоровье, относятся к психосоциальной сфере» [Малоземов О.Ю., 2014, с.39].

Таким образом, мы видим, что именно психологическая составляющая здоровьесбережения недооценивается молодыми людьми. Это говорит о необходимости осознания учащимися ценности ментального здоровья. «Психогигиена (гр. hygienos – целебный) – это часть общей гигиены, разрабатывающая мероприятия по сохранению и укреплению нервно-психического здоровья человека. Психогигиена тесно связана с психопрофилактикой (prophylaktikos – предохранительный), направленной на устранение факторов, вредно отражающихся на психике человека, и на использование факторов, положительно на нее влияющих. Психогигиена в контексте психологии здоровья. Важная задача психопрофилактики – ранняя диагностика и лечение начальных форм психических заболеваний» [Залевский Г.В., 2012, с.34-35]. Так как в этой статье речь идет в первую очередь об учащихся (студентах), то реализовывать данные направления их социально-психологической поддержки конечно же целесообразнее через образовательные учреждения. А именно, прививать навыки психогигиены, информировать о симптомах психологического неблагополучия, системе поддержки и специалистах, к которым можно обратиться за помощью, методах самопомощи можно в рамках специализированных дисциплин психологического профиля, таких например, как «психология», «социальная психология», «психодиагностика» и т.п. Также важна деятельность психологов учебных заведений с целью реализации задач психогигиены и психопрофилактики. Однако, как показывает практика, далеко не все учащиеся знают о наличии такого специалиста в их вузе. К тому же деятельность психологов часто сводиться к проведению периодических обязательных тестирований. О подобной проблеме говорят и авторы крупного исследования, проведенного среди педагогов-психологов в нескольких российских регионах: «реальная работа психолога в образовательном учреждении в основном складывается из психодиагностических обследований и методического сопровождения образовательных программ, которые осуществляются вне целевых ориентиров деятельности. Сохранение и укрепление психоло-

гического здоровья обучающихся педагоги-психологи не выделяют как актуальную задачу, не владеют технологиями психопрофилактической работы» [Цветкова Л.А., 2017].

Библиографический список

1. Залевский Г.В. Психогигиена в контексте психологии здоровья: краткая история, задачи и проблемы / Г.В. Залевский, Ю.В. Кузьмина // Сибирский психологический журнал, 2012. №45. С.32-38. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17941078 (дата обращения: 17.02.2023)

2. Малозёмов О.Ю. Исследование восприятия студентами и курсантами факторов здоровьесбережения и жизнеобеспечения / О.Ю. Малоземов, С.А. Евтюхов, П.В. Арканов // Психопедагогика в правоохранительных органах, 2014. №1 (56). С.35-39. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21503796 (дата обращения: 17.02.2023).

3. Патрушева И.В. Формирование компетентности здоровьесбережения будущих специалистов по социальной работе в процессе обучения в вузе. Тюмень: ТюмГНГУ, 2013. 148 с.

4. Сафина А.А. Формирование компетентности здоровьесбережения у будущих специалистов по социальной работе / А.А. Сафина // Социальная безопасность и социальная защита населения в современных условиях: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию Бурятского государственного университета имени Доржи Банзарова / отв. редактор Н.С. Антонова. Ulan-Ude, 2022. С.176-178. URL:https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49701875 (дата обращения: 17.02.2023).

5. Цветкова Л.А. Профилактическая модель деятельности психолога в системе образования / Л.А. Цветкова, А.Н. Алехин, Н.Н. Королева // Вестник Мининского университета. № 4(21), 2017. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=32446797 (дата обращения: 18.02.2023).

УДК 376

Т. Н. Семенова

СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГО-ЛОГОПЕДИЧЕКСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ: РЕКОМЕНДАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ «СПЕЦИАЛЬНОГО (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ РОДИТЕЛЯМ

Аннотация. В статье представлены методические рекомендации родителям дошкольников с ОНР и ОВЗ, которые могут дать практикующие специалисты к обязательному исполнению для эффективного достижения результата коррекционной и логопедической работы. Благодаря совместной работе учителя-логопеда, педагога-психолога, учителей начальных классов, самое главное, родителей может удастся своевременно и качественно помочь учащимся преодолеть речевые нарушения, более успешно овладеть программным материалом по русскому языку и чтению.

Ключевые слова: семья, родители, логопед, дошкольный дефектолог.

T. N. Semenova

FAMILY AS A FACTOR OF PSYCHOLOGICAL AND SPEECH THERAPY WELL-BEING OF SUBJECTS OF EDUCATION: RECOMMENDATIONS OF YOUNG TEACHERS OF "SPECIAL (DEFECTOLOGICAL) EDUCATION TO PARENTS

Abstract. The article presents methodological recommendations to parents of preschoolers with ONR and HIA, which can be given by practicing specialists for mandatory execution in order to effectively achieve the result of correctional and speech therapy work. Due to the joint work of a speech therapist teacher, a psychologist teacher, primary school teachers, most importantly, parents can help

© Семенова Т. Н., 2023

students overcome speech disorders in a timely and high-quality manner, and more successfully master the program material on the Russian language and reading.

***Keywords*:** family, parents, speech therapist, preschool corrective teacher.

Несмотря на то в какой сфере, работают родители, они знают, что их дитя не рождается со сформированной речью. Сначала ребенок произносит отдельные вокализации, похожие на звуки, и звукоподражания, лепечет, затем при определенных условиях «вырастают» фразы. состоящие из лепетных, звукоподражательных и общеупотребительных слов и ближе к старшему дошкольному возраста внятно и последовательно излагать свои мысли.

В настоящее время возросло количество детей дошкольного возраста с речеязыковыми расстройствами.

К сожалению, многие семьи обращаются к логопеду после 5 лет, пропустив главный сензитивный период – до 3 лет. При этом многое бывает недоразвито, вплоть до других высших психических функций (в первую очередь – мышление). И чем позже ребенок с ОВЗ приходит с специалисту, тем труднее, а иногда полностью невозможно, приблизить его к норме.

Большинство, семей, к счастью, обращаются к логопеду или дефектологу поле 3 лет, почему? Например, это отсутствие фразовой речи, ребенок в целом вял и нехотя реагирует на окружающее; бурно проявляет беспокойство, раскачивает туловище из стороны в сторону в попытках успокоится; у него выраженное слюнотечение, ребенок не выполняет простые словесные инструкции (возьми книгу со стола),не играет со сверстниками либо совершает неадекватные игровые действия, говорит лепетными либо звукоподражательными словами типа «ма» вместо «мама», «де» - вместо «девочка»; «иди» — «ди»; «смотри» — «апи»; «тпрррррум» – «машина», «ы-ы-ы-ы» - медведь и прочее; либо в речь ребенкасостоит иизтслов-фрагментво – «ако» - «молоко»

- с первых дней жизни его должна окружать не только полноценная, но и правильная речевая среда; не ругайте ребенка за

неправильную речь; не заостряйте внимание на запинках и повторах слогов и слов;

- все свои действия, независимо от возраста и возможней ребенка, необходимо комментировать, оречевлять, объекты домашнего быта, в какими он чаще встречается; будьте с малышом больше времени; играйте, читайте, смотрите мультфильмы с вашим комментированием, берите на его руки: тактильно-двигательный контакт необходим, поскольку тесно связан и с овладением речью.
- максимально часто давайте ребенку возможность наблюдать за вашей артикуляцией, которая должна быть несколько утрирована;
- поощряйте любые попытки ребенка заговорить: для этого организуйте совместную игровую деятельность
- говорите с ребенком медленно, но не скандировано, короткими и доступными фразами, не «лепечите» - помните о зоне ближайшего развития;
- регулярно исправляйте звуко-слоговые и лексико-грамматические ошибки, не допускайте «ненормативной лексики» и слэнга;
- ежедневно читайте ребенку, даже если придется много раз читать одну и ту же книжку, которую ребенок особенно полюбил, рассматривайте иллюстрации с оречевлением;
- не поправляйте речь ребенка, не ругайте его, достаточно дать правильный речевой образец;
- поощряйте стремление задавать вопросы, а для нужно отвечать на абсолютно каждый детский вопрос;
- не сравнивайте речевое развитие с уровнем развития речи сверстников: например, научно доказано, что мальчики овладевают речью чуть позже, чем девочки, разные условия семейного воспитания и прочее.
- осуществляйте позитивный настрой ребенка на занятия с педагогами.

Именно сензитивный возраст до 3 и до 7 условно – благостное поле для развития речи. Чем раньше родители обращают внимание на неправильное звукопроизношение у ребенка, тем быстрее оно формируется и

В итоге логопедических занятий у ребенка будет сформирована речевая фонематическая готовность к школе, которая оградит его от разных форм дисграфий и дислексий:

- верно произносить все фонемы;
- называть первый и последний звук в слове; или тот, который находится между другими, назвать звук речи по счету;
- делить слово на слоги с соблюдением орфоэпического ударения;
- называть, какое количество слогов или звуков в слов;
- вспоминать слова на заданный звук;
- соединить два звука в слово (но, напоминанию, что в задачи логопеда о воспитателя не входит обучение чтению);
- повторять слоговые цепи из правильно произносимых звуков;
- определять число слов во фразе, учитывая и предлоги.

Родителям вполне доступно выяснить:

1. Насколько широк лексический запас ребенка?
2. Насколько развит познавательный кругозор ребенка, знает ли он элементарно свою фамилию, имя, отчество, возраст?
3. Что он знает об окружающем мире, может ли назвать дни недели, времена года?
4. Сформированы ли у него обобщающие понятия?
5. Ориентируется ли во времени?
6. Умеет ли ребенок исключить из предложенного ряда «лишнее»;?
7. Способен ли он связно и логично рассказать о том, что увидел, услышал?
8. Может ли разложить картинки согласно их последовательности и составить по ним описательный рассказ?

- Рекомендуется родителям больше занимайтесь с ребенком рисованием. как самой доступной обоим. Предложите ребенку нарисовать сюжетную ситуацию типа « Снежные забавы» и прочее.
- Постоянно считайте разные предметы: «Один шар»….Три шараА»… «Семь шарОВ» в пределах 10 туда и обратно.

- Повторяйте выученные стихи с правильно произносимыми звуками.
- Всегда интересуйтесь жизнью ребенка в детском саду.
- В случаях любых затруднений обращайтесь к логопеду или воспитателю.

Нарушения устной речи – это препятствие при обучении грамотному письму и правильному чтению: письменные работы этих детей полны разнообразных специфических ошибок. Фонематическое и лексико-грамматическое недоразвитие речи не всегда сопровождаются нарушением звукопроизношения и поэтому родители их не замечают. Однако эти нарушения самым серьёзным образом влияют на усвоение ребёнком школьной программы. Основная совместная задача логопеда и родителей – это вовремя обратить внимание на нарушения устной речи своего ребенка и начать логопедическую работу, предотвратив трудности общения в коллективе и неуспеваемость в общеобразовательной школе.

К сожалению, зачастую: 1) родители не замечают недостатков речи своих детей; 2) не придают им серьезного значения, полагая, что с возрастом эти недостатки исправятся сами собой.

Но время, благоприятное для коррекционно-педагогической работы, теряется, ребенок из детского сада уходит в школу, и недостатки речи начинают приносить ему немало огорчений. Сверстники высмеивают его, взрослые постоянно делают замечания, а в тетрадях появляются плохие отметки. Ребенок начинает стесняться, отказываться участвовать в совместной досуговой деятельности. Он переживает из-за неудовлетворительных оценок по русскому языку. В такой ситуации критические замечания и требования говорить правильно не дают нужного результата. Очевидно, что помощь именно родителей в коррекционной работе обязательна и ценна. Родительское мнение наиболее авторитетно для ребенка, и у семья должна найти возможность ежедневно закреплять формируемые умения и навыки в на занятиях специалиста

Таким образом, благодаря совместной работе учителя-логопеда, педагога-психолога, учителей начальных классов, самое главное, родителей может удастся своевременно и качественно

помочь учащимся преодолеть речевые нарушения, более успешно овладеть программным материалом по русскому языку и чтению.

Библиографический список

1. Семенова Т.Н. Социальные интернет-сети в продвижении логопедических услуг: рекомендации начинающим специалистам частной практики / Т.Н. Семенова // Возможности и угрозы цифрового общества. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией А.В. Соколова, А.А. Фролова. Ярославль, 2021. С. 250-252.

2. Полицковая О.Л. Знания родителей – это сила или как организовать сотрудничество учителя-логопеда и родителей? / О Л. Полицковая // Эффективность воспитательных и образовательных процессов в учреждениях образования и здравоохранения: сборник статей по материалам II международной научно-практической конференции по педагогике. Санкт-Петербург: Фонд научных исследований в области гуманитарных наук «ЗНАНИЕ - СИЛА», 2015. С. 24-28.

УДК 159.99+316.6

И.В. Серафимович, А.И. Салова

СУЩЕСТВУЮТ ЛИ ОТЛИЧИЯ В СТРАТЕГИЯХ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ В РАЗЛИЧНЫЕ ПЕРИОДЫ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ?

Работа выполнена за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-00602

Аннотация. Выполнен анализ стратегий поведения в конфликте в разные периоды подросткового возраста. На выборке младших и старших подростков показаны сходства и отличия в поведенческом репертуаре. Обозначены интерсубъектые ресурсные возможности для подростков, позволяющие актуализировать мышление при решения проблемных ситуаций и выборе вариативных стратегий поведения в конфликте.

© Серафимович И.В., Салова А.И. 2023

Ключевые слова: подростковый возраст, современные подростки, конфликты, стратегии поведения в конфликте, цифровизация, ресурсность мышления.

I.V. Serafimovich, A.I. Salova

IF THERE ARE ANY DIFFERENCES IN THE CONFLICT BEHAVIORAL STRATEGIES IN DIFFERENT PERIODS OF ADOLESCENSE UNDER THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The analysis of strategies of behavior in the midst of conflict during different periods of adolescence has been carried out. Similarities and differences in the behavioral repertoire on the sample of younger and older adolescents are demonstrated. Intersubjective resource capabilities for teenagers that let actualize thinking in the process of solving problem situations and choosing various behavioral strategies in the midst of conflict have been outlined.

Key words: adolescence, modern teenagers, conflicts, strategies of behavior in the midst of conflict, digitalization, potential of thinking.

Изменение образовательной среды, ее цифровизация создают условия для возникновения нового формата проблемных ситуаций и актуализации мышления для их решения подростками, в частности необходимость выбора и создания собственного индивидуального образовательного маршрута, умение учитывать тенденции к геймификации, навыки верификации информации и работы с виртуальной реальностью, умение строить субъект-субъектных отношения к триаде: школьник – цифровая среда — педагог [Ильин, 2018, Кириллов, 2019, Паскова, 2019]. Вариативные социальные контексты современного мира обуславливают непрерывное столкновение обучающиеся со сложными жизненными ситуациями и возникающие при этом затруднения могут приводить к обострению межличностных отношений [Ко-

стромина, Гришина, Москвичёва, Зиновьева, 2021, Кашапов, Серафимович, 2020, Донцов, Донцов, Донцова, Пятаков, 2016], в связи с чем сохраняют актуальность исследования стратегий поведения в конфликтных ситуациях в подростковой среде. Когда говорят о трудностях подросткового периода, имеют в виду обострившиеся противоречия между поведением подростка и внешним миром, прежде всего требованиями социального окружения, но обусловлены эти противоречия изменениями во внутреннем мире подростка, в его представлениях о себе и понимании себя, Наличие конфликтных отношений с окружающими и глубокие эмоциональные переживания – часть признаков подросткового кризиса, причем это обусловлено частично тем, что «процесс переходного состояния является переходом от детского состояния к зрелому» [Выготский, 2001, с. 234], и что связано с развитием нервной системы, функциональной стороной которого является психологическое развитие, проявляющееся переходе от негативной (13 лет) к позитивной (14-18 лет) фазе подросткового возраста, появлении «чувства взрослости». Продолжим эту идею, а именно: если психическое развитие – это функция от физиологического, то поведенческие проявления – это функции от психического развития. Д.Б. Эльконин [Эльконин, 1989] выделяет эпоху подростничества, включающую два периода: младший подростковый возраст (12-14 лет), в котором ведущей деятельностью является интимно-личностное общение, и старший подростковый возраст или раннюю юность (15-17 лет), где учебно-профессиональная деятельность выступает в качестве ведущей, при этом одновременное нахождение в мире взрослых и в мире детства несет за собой такие характеристики как тревожность, эмоциональная неустойчивость, конфликтность. Д. И. Фельдштейн в одной из своих работ предлагает разделить подростковый возраст на три стадии [Фельдштейн, 1988]: 10-11 лет, 12-13 лет, 14-15 лет, которые характеризуются постепенной стабилизацией и выбором приоритетов в интересах. В зарубежных исследованиях тоже существуют подходы к классификации возраста. Ш. Бюлер обозначала негативную и позитивную фазы подросткового возраста: с 11 до 13 лет у девочек и с 14 до 16 лет у мальчиков. А в целом подростковый возраст стартует в 11-12 лет, после чего начинается

пубертатная стадия, границы которой 12-17 лет [Buhler, Massarik, 1968]. Э. Шпрангер в зависимости от пола предлагал разные границы: в 13 лет у девушек и в 14 у юношей. Границы подростковой фазы, характеризующейся кризисом, связанным с освобождением от детской зависимости, назывались 14-17 лет. Шпрангер также выделял в качестве основных новообразований этого возраста открытие Я, возникновение юношеской рефлексии, осознание своей индивидуальности [Шпрангер, 2003]. В периодизации жизненного цикла последователей концепции Э. Эриксона - Б. Ньюмен и П. Ньюмена, - хронологические границы подросткового возраста 13-18 лет, а юношеского — 18-22 лет. В период подросткового возраста сущность психосоциального кризиса составляет выбор между групповой и диффузной идентичностью. Основными задачами развития становятся: общение со сверстниками в группе, эмоциональное развитие, формирование формально-логического интеллекта, создающего основу для дальнейшего развития самосознания [Newman, Newman, 1976]. Как мы можем заметить из характеристик подросткового возраста у разных авторов, конфликтное поведение является одним из способов обозначения собственной позиции, интересов и ценностей в разные промежутки подросткового возраста. Выбор стратегии поведения в конфликте, как некоторая поведенческая характеристика, обусловлен, с одной стороны, социальным контекстом, а с другой – психологическими и возрастными особенностями личности. При этом имеются общие стратегии поведения в конфликте, в которые и укладывается поведение подростков: приспособление, компромисс, сотрудничество, избегание, соперничество. На наш взгляд поведенческие особенности могут быть связаны и с разными периодами подросткового возраста.

В наших предыдущих исследованиях мы показали, что у старшеклассников и студентов выявлены сходства и отличия в поведении в конфликтных ситуациях в ранней и поздней юности: преобладающей стратегией является компромисс, самой редко используемой – соперничество, есть отличия по стратегии сотрудничество (Т-критерий Стьюдента=1,758, $p \leq 0,05$), которая в поздней юности используется чаще [Серафимович , Салова, 2021.] В другом нашем исследовании, где мы сравнивали между

собой одаренных студентов и школьников, и студентов и школьников без признаков одаренности, было показано, что в группе без признаков одаренности стратегия сотрудничество студентами используется чаще, чем школьниками ($t= 1{,}758$, $p \leq 0{,}1$). Скорей всего направленность на реализацию такой сложной стратегии обусловлена наполнением новых смыслов особенностей общения со значимыми другими. В то же время, одаренные студенты чаще используют стратегию компромисса ($t= -1{,}903$, $p \leq 0{,}1$), а одаренные старшеклассники – сотрудничества ($t= 1{,}865$, $p \leq 0{,}1$), у студентов – компромисс ($t= -1{,}903$, $p \leq 0{,}1$).Мы склонны предполагать, что проявление одаренности позволяет подросткам поддерживать коллаборации со взрослыми и находить выгодные для каждой стороны конфликта решения [Серафимович, Салова 2022].

Целью данной работы стал анализ стратегий поведения в конфликтных ситуациях в разные периоды подросткового возраста. Перед нами встают следующие вопросы: каковы основные стратегии поведения в конфликтах, которые используют подростки в разные периоды подросткового возраста? Имеются ли значимые отличия в преобладании тех или иных стратегий поведения в конфликте? В качестве инструментов для психологического исследования стратегий поведения в конфликте была выбрана методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (модификация Н.В. Гришиной). Выборка 111 респондентов подросткового возраста: 41 учащихся 15-16 лет, 40 учащихся 14-15 лет, 30 учащихся 13-14 лет, в равной степени мальков и девочек.

Из данных таблицы 1 можно увидеть, что в старшем подростковом возрасте на первом месте использование стратегии «компромисс», на втором – «сотрудничество», на третьем – «соперничество». При переходе от младшего к старшему подростковому возрасту на первом месте использование стратегии «сотрудничество», на втором – «компромисс», при этом меньше всего используется стратегия избегания. В младшем подростковом возрасте наиболее выражены стратегии «избегание», «приспособление» и «компромисс». Чтобы выбрать более адекватную статистическую оценку F-отношения (Фишера и Уэлча), мы провели

проверку равенства дисперсий у сравниваемых групп с помощью критерия Ливиня. Значимые отличия в увеличении стратегии «сотрудничество» прослеживаются между 13-14 и 14-15 летними подростками (F(5, 90.758)=-1.508, p=0.041) и в снижении стратегии «избегание» в младшем и старшем подростковом возрасте (F(5, 205)=1.520, p=0.017), т.е. процесс взросления сопряжен с уменьшением тактик избегания и усилением тенденций к сотрудничеству.

Таблица 1.

Описательная статистика по классам (школьники): стратегии поведения в конфликте

	возраст	**соперничество**	**сотрудничество**	**компромисс**	**избегание**	**приспособление**
Среднее арифметическое значение	15-16	5,97	6,39	7,34	4,78	5,54
	14-15	5,57	6,87	6,57	5,20	5,25
	13-14	5,93	5,37	6,10	6,30	6,27
Стандартное отклонение	15-16	3,13	1,48	1,80	1,90	2,29
	14-15	3,03	1,80	1,85	1,94	2,17
	13-14	2,86	2,24	2,04	1,80	2,40

Наши данные несколько отличаются от исследований, например, Л.А. Дубровиной и П И. Норихиной [Дубровина, Норихина, 2019] в которых показано, что у современных подростков преобладает стратегия соперничества, они мало умеют учитывать интересы других, часто применяют агрессию по отношению к ним. Но внимательно проанализировать небольшую выборку исследователей, то можно отметить, что в ней было 80% юношей, что и могло повлиять на результат. Остается спорным вопрос насколько полученные данные можно в целом переносить на выборку подростков. В тоже время, есть исследования, которые показываются широкую каузальность той или иной стратегии.

Как считают некоторые авторы, с каждым годом увеличивается распространение острых конфликтных ситуаций с участием подростков [Власова, Буслаева, 2020] и тип гендерной идентичности, который является компонентом самосознания, может обуславливать особенности поведения в конфликте у подростков: выраженная маскулинность детерминирует склонность к конфронтации, а феминность - к приспособлению. Вариативность поведения может быть детерминирована внутренними изменениями, связанными с процессом взросления, изменением статуса и вариативностью ролевых позиций [Абрамова, 1999, Кон, 1980]. Л. И. Божович подчеркивает, что в данном возрасте «ломаются и перестраиваются …прежние отношения ребенка к миру и к самому себе ...и развиваются процессы самосознания и самоопределения» [Божович, 2008, с. 34]. Иными словами, могут видоизменяются те или иные направленности на свои и чужие интересы в конфликтных ситуациях, приоритеты в целевых ориентирах.

Выполненное исследование позволило выделить некоторые закономерности и особенности поведения в младшем и старшем подростковом возрасте. С одной стороны наблюдается больше сходств, чем отличий в разные периоды подростничества и это позволяет говорить о подростковом возрасте как о сохраняющем свой особый статус в общей периодизации в условиях цифровизации среды, но при этом необходимо отметить не совсем характерную для подросткового возраста ключевую тенденцию на взаимодействие с окружением – сотрудничество и компромисс. С чем именно связаны данные особенности – это конечно, предмет дальнейшего изучения. На наш взгляд, чтобы конкретизировать этот предмет изучения, стоит обратить внимание на один из ключевых выводов, которые сделала Л.Ф. Обухова, опираясь на исследования российский ученых [Обухова, 1996], что изменение границ подросткового возраста может происходить как из-за изменения социальной, так и из-за изменения в исторической ситуации. Надо полагать, что не только границы, но и внутреннее наполнение каждой фазы подросткового возраста может видоизменяться в новых социально-исторических и экономических контекстах. Частичным подтверждением этому может быть факт, что

есть небольшие отличия стратегиях поведения в конфликте, как в младшем, так и старшем подростком возрасте (избегание), а также на границе перехода от младшего к старшему (сотрудничество). Полученные данные могут использоваться при составления групповых и индивидуальных программ социально-психологических тренингов для подростков по обучению конструктивному разрешению конфликтов. Причем, сами тренинги могут рассматриваться как интерсубъектые ресурсы создающие условия для осмысления и выбора, формирования надситуативного взгляда на разнообразные проблемные ситуации, выход из которых возможен не только в пределах реально видимой ситуации, но и за ее контекстами.

Библиографический список

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учебное пособие для студентов вузов. Москва: Академия, 1999. 672 с.

2. Богдановская И.М. Особенности формирования личности в подростковом возрасте как индикаторы качества образовательной среды / И.М. Богдановская, Ю.Л. Проект, А.Б.Богдановская // Психологическая наука и образование, 2013. Том 18. № 6. С. 49–56.

3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте Москва: Питер, 2008. 398 с.

4. Власова Н.В. Особенности поведения в конфликте подростков с разной гендерной идентичностью / Н.В. Власова, Е.Л. Буслаева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки, 2020. №4 (837). С. 225-239. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-povedeniya-v-konflikte-podrostkov-s-raznoy-gendernoy-identichnostyu (дата обращения: 26.02.2023).

5. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск: «Удмуртский университет», 2001. 304с.

6. Донцов А.И. Пятаков Е.О. Социально-психологические эффекты общения, их влияние на взаимодействие людей, воздействие их на коммуникацию, интеракцию и социальную перцепцию / А.И. Донцов, Д.А.Донцов, М.В Донцова // Вестник практической психологии образования. 2016. Том 13. № 4. С. 57-70.

URL:
https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2016/n4/Dontsov_Dontsov_et_al.shtml (дата обращения: 11.10.2021).

7. Дубровина Л. А., Стратегии поведения подростков в конфликтной ситуации /Л.А. Дубровина, П. И. Норихина // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации, 2019. С. 282-284.

8. Ильин Г.Л. «Трансгуманизация» современного образования/ Г.Л. Ильин // Высшее образование в России. 2018. № 1 (219). С. 133-142.

9. Кашапов М.М. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации / М.М. Кашапов, И.В. Серафимович // Психологический журнал, 2020. Т. 41. № 3. С. 43-52.

10. Кириллов П.Н. Школа возможностей: индивидуальные траектории развития / П.Н. Кириллов, Н.И. Корякина // «Образовательная политика», 2019. №3 (79) С. 142-150.

11.Кон И. С. Психология старшеклассника. Москва: Просвещение, 1980.192 с.

12. Костромина С.Н. Жизненные модели молодёжи: изменения и традиции / С.Н. Костромина, Н.В. Гришина, Н.Л. Москвичёва, Е.В. Зиновьева //Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки, 2021. № 1 (103). С. 79-98.

13. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология / Л.Ф. Обухова. Учебник. Москва: Российское педагогическое агентство, 1996. 374 с.

14. Паскова А.А. Технологии искусственного интеллекта в персонализации электронного обучения / А.А. Паскова // Вестник Майкопского государственного технологического университета, 2019. Вып. 3(42). С. 113-122.

15.Серафимович И.В., Особенности общения у современного юношества: проблемные ситуации и стратегии поведения в конфликте / И.В. Серафимович, А.И. Салова // Общение в эпоху конвергенции технологий: сб. науч. трудов [Электронный ресурс] / отв. ред. Карпова Н.Л., Петрова Е.А., Зотова О.В., Москва: ФГБНУ «ПИ РАО», 2022. С. 553-556.

16.Серафимович И.В., Салова А.И. Особенности решения проблемных ситуаций и копинг-стратегии поведения в различные периоды юношеского возраста / И.В. Серафимович, А.И. Салова // Человеческий фактор: Социальный психолог, 2021. Т. 42. №2. С. 227-234.

17.Фельдштейн Д. И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте //Вопросы психологии, 1988. Т. 3. №. 6. С. 31-41.

18. Шпрангер Э. Эротика и сексуальность в юношеском возрасте / Э. Шпрангер // Возрастная психология: детство, отрочество, юность: хрестоматия / ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. Москва: Академия, 2003. С.500-506.

19. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.

20. Newman P. R. Early adolescence and its conflict: Group identity versus alienation / P. R. Newman, B. M. Newman //Adolescence. 1976. Т. 11. №. 42. С. 261.

21. Buhler C., Massarik F. The Course of Human Life: A Study of Goals in the Humanistic Perspective / ed. by C.Buhler, F.Massarik. N.Y.: Springer Publishing Company, 1968. 422p.

УДК 376.5

К.В. Скворцов, Ю.Ю. Каргина

ВОПРОСЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ОСУЖДЕННЫХ

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые аспекты развития девиантного поведения у подростков школьного возраста. Определены две группы подростков: «гамма» - которые перенимают у своих родителей -бывших заключенных нормы, обычаи и ценности уголовно-преступной среды и «дельта» - в отношении которых осуществляется школьный буллинг из-за того, что их родители осуждены к лишению свободы, либо ранее отбы-

© Скворцов К.В., Каргина Ю.Ю., 2023

вали наказание в местах лишения свободы. В работе представлены рекомендации о необходимости комплексного подхода к решению проблемы девиантного поведения у обозначенных групп школьников.

Ключевые слова: школьники, девиантное поведение, буллинг, уголовно-преступная среда, группы риска, школа.

K.V. Skvortsov, Y.Y. Kargina

ISSUES OF PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR IN CHILDREN OF CONVENTED

Annotation. The article discusses some aspects of the development of deviant behavior in adolescents of school age. Two groups of adolescents have been identified: "gamma" - who adopt the norms, customs and values of the criminal environment from their parents - former prisoners, and "delta" - against whom school bullying is carried out due to the fact that their parents are sentenced to imprisonment, or have previously served time in prison. The paper presents recommendations on the need for an integrated approach to solving the problem of deviant behavior in the designated groups of schoolchildren.

Key words: schoolchildren, deviant behavior, bullying, criminal environment, risk groups, school.

Многие ученые в качестве объектов исследований выбирают проблемные вопросы лиц, признанных в судебном порядке виновными в совершении преступлений. Темы таких исследований касаются, например, проблем ресоциализации и адаптации осужденных [Гусаров П.Н., 2018, с. 272], психологических критериев исправления осужденных [Овчарова Е.В., 2021, с. 73], вопросов личности несовершеннолетних осужденных [Абрамова Н.Г., 2022, с. 118], а также международного опыта ресоциализации несовершеннолетних осужденных [Юдакова С.П., 2022, с. 98]. Однако стоит отметить, что вопросы социального и психологического благополучия подростков, у которых родители являются осужденными либо ранее отбывали наказание в местах лишения свободы, исследованы недостаточно.

Объектом нашего исследования являются подростки школьного возраста, родители которых являются осужденными или недавно освободились из мест лишения свободы. В зависимости от особенности поведения таких подростков мы предлагаем разделить их на две группы: «гамма» и «дельта». Так, под «гаммой» будем понимать подростков, которые, смотря на своих родителей, активно пропагандируют идеи, правила и ценности уголовно-преступной среды, в том числе и международное общественное движение «АУЕ» [Шиков А.А., Тофт Е.А., 2021, с. 47], а также придерживаются соответствующего поведения. «Гаммы» склонны к копированию манеры поведения, используют в своем лексиконе тюремный жаргон.

Под «дельтой» будем понимать подростков, подвергающихся травле, насмешкам и провокациям со стороны своих одноклассников, ввиду того что их родители являются осужденными к лишению свободы либо ранее отбывали наказание в исправительных учреждениях ФСИН России. Такое отношение крайне деструктивно влияет не только на социализацию, но и на общее развитие ребенка. «Дельты» регулярно сталкиваются с буллингом в школе. В научной литературе под буллингом рассматривается длительный процесс сознательного жестокого отношения, физического и (или) психического, со стороны одного или группы детей к другому ребенку (другим детям) [Лейн Д.А, 2001, с. 247]. Психотерапевт И. Бердышев определяет буллинг как сознательное, продолжительное насилие, не носящее характера самозащиты и исходящее от одного или нескольких человек [Бердышев И., 2005, с. 17]. Таким образом, в контексте статьи, под буллингом мы будем понимать деструктивное явление, подразумевающее гонение и нападки лица или группы лиц в отношении «пассива», влияющее на его психологическое здоровье. Подростки, осуществляющие буллинг «дельты», пытаются таким образом заработать авторитет и выразить некое превосходство среди своих сверстников.

Важным фактором, который влияет на развитие девиантного поведения рассматриваемых категорий школьников, является то, что некоторые родители запрещают своему ребенку свободное общение и дружбу как с «гаммой», так и с «дельтой». В

свою очередь, обе группы подростков так же начинают негативно относится к своему однокласснику.

В заключении, можем сформулировать следующие рекомендации по профилактике диванного поведения у обозначенных групп школьников:

1) Преподавателям общеобразовательных учреждений необходимо организовать постоянное наблюдение за обучающимися, чьи родители являются либо являлись в прошлом осужденными к лишению свободы.

2) Классным руководителям необходимо подробно изучить обстановку в семье таких обучающихся и предпринимать соответствующие меры по недопущению увлечением «тюремной романтикой» подростка. Также должна проводится работа, связанная с мотивацией достижения успеха в его жизни. Для большей эффективности необходимо привлекать различные общественные движения, лиц, которые обладают авторитетом у молодежи.

3) Директорам общеобразовательных учреждений необходимо в полной мере располагать информацией о наличии в их школах обучающихся, имеющих таких родителей. В планах воспитательной работы предусмотреть пункт: «Организация профилактической работы с обучающимися из неблагополучных семей». Профилактическая работа с обучающимися из неблагополучных семей заключается в проведении бесед, в том числе и с привлечением школьного психолога и инспектора ОВД, проведение различных интерактивов, игр и иных мероприятий, направленных на формирование у обучающегося активной жизненной позиции, нравственности и правил поведения в обществе.

4) В отношении подростков, подвергающихся буллингу со стороны своих одноклассников, из-за родственников, которые находятся или находились в местах лишения свободы, также необходимо организовать психолого-педагогическое сопровождение.

Таким образом, обозначив некоторые причины и условия возникновения сложных социальных процессов среди школьников, необходимо отметить, что без комплексной работы учителей, психологов, родителей и общественности невозможно проводить профилактику девиантного поведения подростков.

Библиографический список

1. Абрамова Н.Г. К вопросу о личности несовершеннолетнего осужденного / Н.Г.Абрамова // Юридический вестник ДГУ, 2022. Т. 41, №1. С.116-120.
2. Бердышев И. Лекарство против ненависти / И. Бердышев // Первое сентября, 2005. №18. С. 15-19.
3. Гусаров П.Н. Ресоциализация и адаптация осужденных: проблемы и перспективы пенитенциарной системы в России / П.Н. Гусаров // Молодой ученый, 2018. 22 (208). 270-273.
4. Лейн Д.А. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Д. Лейна, Э. Миллера. Санкт-Петербург: Питер, 2001. С. 240-276.
5. Овчарова Е.В. Психологические критерии исправления осужденных / Е.В. Овчарова // Прикладная юридическая психология, 2021. №2(55). С. 71-75.
6. Шиков А.А. Совершенствование противодействия распространению АУЕ-идеологии в учреждениях ФСИН России / А.А. Шиков, Е.А. Тофт // Пенитенциарное право: юридическая теория и правоприменительная практика, 2021. №4(30). С. 46-51.
7. Юдакова С.П. Международный опыт ресоциализации несовершеннолетних осужденных / С.П. Юдакова // Юридическая наука, 2022. №2. С. 96-99.

УДК 159.9

А.С. Созаева

ПЕРФЕКЦИОНИЗМ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ВОЗНИКНОВЕНИЯ СИНДРОМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Аннотация. Сегодня перфекционизм, являясь феноменом следования идеалистической системе взглядов, выступает в качестве дополнительного фактора риска в развитии выгорания и возникновении деформации личности. Подобная эмоциональная уязвимость человека выражается в желании все сделать как можно

© Созаева А.С., 2023

лучше других. Высокая психологическая напряженность профессиональной деятельности преподавателя нередко приводит к стрессу, истощению, накоплению усталости, тревожности и изменению стиля общения с учащимися. Актуальность темы исследования подтверждается открытыми статистическими данными касаемо наличия данной проблемы именно в деятельности преподавателей. Статья посвящена вопросу эмоционального выгорания, обоснованию зависимости между чрезвычайно высокими требованиями к самому себе и профессиональным выгоранием преподавателя, отдельное внимание уделено причинам и последствиям исследуемого психологического состояния.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, преподаватель, трудоголизм, эмоциональное истощение, психологическое здоровье.

Sozaeva A.S.

PERFECTIONISM AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL BURNOUT AND THE APPEARANCE OF THE SYNDROME OF PROFESSIONAL DEFORMATION OF TEACHERS

Annotation. Today, perfectionism, being a phenomenon of following an idealistic system of views, acts as an additional risk factor in the development of burnout and the emergence of personality deformation. Such emotional vulnerability of a person is expressed in the desire to do everything as best as possible. The high psychological intensity of the teacher's professional activity often leads to stress, exhaustion, accumulation of fatigue, anxiety and a change in the style of communication with students. The relevance of the research topic is confirmed by open statistical data regarding the presence of this problem in the activities of teachers. The article is devoted to the issue of emotional burnout, justifying the dependence between extremely high requirements for oneself and professional burnout of the teacher, special attention is paid to the causes and consequences of the investigated psychological state.

Keywords: professional burnout, teacher, workaholism, emotional exhaustion, psychological health.

Преподаватель – это нечто большее, чем просто профессия. Труд современного преподавателя отличается высокой степенью ответственности и напряженности, тем самым требует эмоциональных усилий над собой. Большие психоэмоциональные затраты влияют на эффективность педагогической деятельности. Стрессоустойчивость, выступая в роли наиболее профессионально – значимого качества личности, характерна далеко не всем преподавателям. Поэтому в практической деятельности многие профессиональны, непосредственно работающие с людьми, нередко сталкиваются с явлениями и событиями, способными вызвать стресс и неадекватное эмоциональное реагирование. Как правило, педагогический стресс накопителен и при частом негативном воздействии личность страдает от физического и нервного истощения. Причины высокой стрессогенности обусловлены объективными и субъективными факторами, для которых характерны: загруженность рабочего дня, работа с «трудными обучающимися», бытовые домашние проблемы, низкая заработная плата – в первом случае; индивидуальные особенности личности – во втором. Поскольку преподаватель относится к сфере профессии «человек-человек», то современная образовательная система выдвигает ряд критериев к коммуникативным способностям и выполнению предписанных обязанностей, а также действиям, требующим серьезных педагогических усилий специалиста, а именно: освоению новых форм и методик преподавания, постоянному развитию воспитательных навыков и реализации гуманистической парадигмы. Вышеперечисленные задачи легко выполняемы здоровым, компетентным преподавателем, способным адекватно оценивать свои возможности и четко организовывать свою деятельность без значительных нагрузок.

Стоит принять во внимание, что профессиональный долг обязывает преподавателей быть ярким примером самоотверженности, проявляющейся на уровне интеллектуальной сферы и нравственного сознания. Реальная педагогическая практика сви-

детельствует о том, что неконтролируемая самоотдача часто приводит к развитию у преподавателей так называемого «профессионального выгорания». Теоретический анализ отечественной научной литературы свидетельствует о том, что такая эмоциональная уязвимость человека обуславливается феноменом перфекционизма. Сущность феномена «эмоциональное выгорание» впервые была изложена американским психиатром Х. Дж. Фрейденбергером. В современных психологических исследованиях отражены различные подходы к определению понятия. Итак, под «синдромом эмоционального выгорания» традиционно понимают истощенное физическое и эмоциональное состояние субъекта, вызванное неуправляемым стрессом, профессиональным кризисом и длительным переживанием эмоционально перегруженных ситуаций. Подобный механизм психологической защиты обычно выражается в форме частичного или полного исключения эмоций.

Перфекционизм – новая научная проблема, решение которой связано с глобальными мировыми тенденциями. Исследования показывают, что сущность данного явления неразрывно связана с определениями понятий «совершенство, абсолютное совершенство». Простыми словами, перфекционизм выражается в желании все сделать как можно лучше других, преобразовать те качества, которые даны человеку от природы, довести результаты своей деятельности до соответствия высоким эталонам. И здесь важно отличать здоровое стремление к безупречности от навязчивого желания достичь завышенных стандартов. П. Хьюитт и Г. Флетт утверждают, что перфекционизм следует рассматривать в психологическом (здоровом) и патологическом (деструктивном, невротическом) аспекте [Молчанова, 2018, с. 208]. Психологический аспект по своей природе носит положительный характер и свойственен работающему человеку, который активен в деятельности и способен добиваться высоких достижений собственными усилиями: человек обнаруживает лидерские качества, здраво оценивает свои реальные способности, устанавливает себе труднодостижимые цели, стремится их достичь, получает удовольствие от процесса, при этом испытывает азарт и легкую степень волнения.

Второе понимание перфекционизма граничит с серьезной патологией – человек имеет завышенный уровень притязаний, присутствует сильный страх перед неудачей. Невротическим перфекционистом движет напрасное стремление к идеалу и убежденность в неприемлемости несовершенного результата работы. В результате неправильно выбранного ориентира – эталона, погоня за идеалом завершается самоистязанием.

Психологи полагают, что здоровое стремление к совершенству способно сопровождаться и негативными сторонами – хроническим переутомлением и трудностями концентрации внимания. Тем не менее, на мой взгляд, любая деятельность требует баланса и грамотного, адекватного подхода к ее реализации. Желание достичь успеха и стремление к идеалу – это зачастую похвальные качества, но до тех пор, пока они не привели к «тирании долженствований». Каждая поставленная цель должна функционировать без сверхценной идеи, то есть личности следует развиваться не в ущерб себе и своему психическому здоровью. К тому же, вспомним народную мудрость: «Лучшее – враг хорошего». Ведь нездоровая оценка хороших результатов проделанной работы в итоге приводит к тому, что личность утрачивает способность извлекать удовольствие от усилий и эмоционально вовлекаться в деятельность. Кроме того, надежнее и правильнее остановиться на достигнутом хорошем уровне, постоянно подтверждать его, чем пытаться достичь абсолютного совершенства, критикуя себя и стремясь к поведению, нацеленному на чрезмерно высокие стандарты.

В рассматриваемом контексте негативных последствий перфекционизма, целесообразно затронуть ранее упомянутый феномен «эмоционального выгорания», а также упомянуть причины возникновения синдрома профессиональной деформации преподавателей на фоне развитого состояния. Поскольку эмоциональное выгорание нередко предшествует перфекционистскому стилю деятельности, то негативное влияние оказывается как на самого преподавателя, так и опосредованно на студентов. Феномен перфекционизма относят к внутреннему фактору, способствующему развитию выгорания в соответствии с убеждениями и

установками, которыми человек руководствуется в своих решениях.

Вот некоторые из личных причин, отчасти переплетающихся с перфекционизмом:

1. гиперответственность – все должно быть выполнено вовремя и идеально;
2. неумение сказать «нет»;
3. завышенные требования к себе;
4. слабая адаптивность;
5. постоянное стремление удовлетворить чужие потребности, но только не свои;
6. чрезмерно амбициозные, недостижимые цели;
7. ощущение, что работа это сверхценность;
8. интенсивные восприятие и переживание;
9. трудоголизм;
10. отсутствие внутренних ресурсов (социальные связи, здоровье).

Внешних причин, которые могут привести к выгоранию, гораздо больше, перечислим лишь некоторые из них. Как правило, внешние условия влияют на преподавателя, когда у того уже есть внутренние предпосылки для эмоционального, физического и умственного истощения: это конфликты на работе; давление со стороны рабочего коллектива; нездоровая атмосфера; напряженный график работы, дедлайны. Как было отмечено ранее, выгорание затрагивает эмоциональное, физическое и умственное состояние личности. Поэтому человек, находящийся на нелюбимой работе, в неприятной среде, давлении или изоляции в коллективе, постоянно испытывает психологические зажимы, тревожные мысли, чувство опустошенности, когда физическая усталость выражается в апатичном состоянии, нежелании вести диалог, бессоннице, появлении мыслей о своей бесполезности, чувстве истощения. Выгорание свидетельствует о том, что организм бьет тревогу, говорит о необходимости изменений и пытается донести, что в жизни что-то идет не так. Утверждение Р.М. Грановской вполне достоверно: «Стресс развивается из трех поэтапных фаз (стадий): стрессор – накопление – реакция, то есть эмоциональное выгорание» [Ларских, 2009, с. 504].

Итак, если для анализа взять, к примеру, три группы параметров «перфекционизма и эмоционального выгорания» преподавателей, то возвращаясь к концепции П. Хьюитта и Г. Флетта, можно выделить виды перфекционизма: высокие требования, направленные на себя / на других; требования общества, которые личность считает завышенными по отношению к себе. Статистика и уже полученные данные о зависимости между уровнями перфекционизма и эмоциональным выгоранием приводят к интересным выводам.

1. Преподаватели в возрасте от 30 до 39 лет. Для них распространен социально – предписываемый перфекционизм, который отражает позицию в том, что другие люди не реалистичны в своих ожиданиях. Данный уровень выражается в виде гнева, страха отрицательной оценки общества (коллег).

2. У преподавателей от 20 до 29 лет ярко преобладает низкая значимость общественного мнения, но имеется средний уровень перфекционизма, направленного на окружающих (это могут быть студенты). Выражается в постоянной оценке деятельности других.

3. У более старшей возрастной группы часто преобладает личностно-ориентированный перфекционизм. Он включает в себя стремление к чему-то большему, установке высокой планки, способности не принимать свои неудачи и не прощать себе несовершенство. Следует обратить внимание на то, что из трех видов перфекционизма, крайний, направленный на себя, особенно часто сопровождается «синдромом эмоционального выгорания».

Многие исследования доказывают, что любое освоение профессии сопровождается не только совершенствованием, но профессиональной деформацией личности. Возникающие изменения часто приводят к дисгармоничному развитию человека. В данном случае отрицательным проявлением деформации личности служит эмоциональное выгорание, наступающее от профессионально вынужденного общения или стресса. При рассмотрении этого вопроса оказалось, что, действительно, структура и динамика синдрома профессиональной деформации личности преподавателя связаны с элементами эмоционального выгорания и

включают в себя: профессиональный кретинизм, социальное лицемерие, консерватизм, педагогический догматизм, педагогическую агрессию, сокращение длительности контактов и неискренность.

Принимая во внимание все вышесказанное, следует отметить, что проблема сохранения психологического благополучия преподавателя требует современной разработки комплексных превентивных мер по предупреждению и коррекции состояния работников с «синдромом эмоционального выгорания», а также профилактических мероприятий, направленных на формирование системы личностно-значимых ориентиров, повышающих жизнестойкость специалиста и сохраняющих психологическое здоровье на долгие годы. Развитие профессионального выгорания может служить отправной точкой разубеждения преподавателя в своем профессионализме. Полагаю, что по причине воздействия внешних факторов риска на личность, для профессионального роста и устойчивой психики преподавателю следует постоянно подпитывать свои внутренние ресурсы, получая положительные эмоции и поддержку в семье, близких людях и любимом хобби.

Библиографический список

1. Ларских М. В. Зависимость синдрома эмоционального выгорания работников народного образования от выраженности перфекционизма личности / М. В. Ларских, С. В. Ларских // Системный анализ и управление в биомедицинских системах, 2009. Т. 8, № 2. С. 503 – 507.

2. Молчанова Л. Н. Особенности взаимосвязи перфекционизма и психического выгорания преподавателей высшей школы / Л. Н. Молчанова, И. А. Благов // EUROPEAN RESEARCH: сборник статей XVI Международной научно-практической конференции : в 2 ч., Пенза, 14 августа 2018 года. Том Часть 2. Пенза: "Наука и Просвещение" (ИП Гуляев Г.Ю.), 2018. С. 207 – 210.

УДК 159.9

С.В. Степанова, И.И. Зверева

УСЛОВИЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ, ПРЕПЯТСТВУЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЮ БЛАГОПОЛУЧИЯ В СИСТЕМЕ ДЕТСКОЙ ЖИЗНИ (НА МАТЕРИАЛЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ)

Аннотация. Актуальность исследования определяется тем, что в современной социокультурной ситуации детство выступает как период, требующий создания условий реализации сензитивных возможностей возраста. Фокус внимания авторов сосредоточен на анализе условий семейного воспитания, препятствующих формированию благополучия в системе детской жизни. Сформулированы критериальные характеристики психологического благополучия и дано определение психологического благополучия ребенка дошкольного возраста.

Ключевые слова: психологическое благополучие ребенка, детско-родительские отношения, тип семейного воспитания, дошкольный возраст, дошкольное образовательное учреждение.

S.V. Stepanova, I.I. Zvereva

CONDITIONS OF FAMILY EDUCATION THAT PREVENT THE FORMATION OF WELL-BEING IN THE SYSTEM OF CHILDREN'S LIFE (BASED ON THE MATERIAL OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION)

Annotation. The relevance of the study is determined by the fact that in the modern socio-cultural situation, childhood acts as a period requiring the creation of conditions for the realization of the sensitive possibilities of age. The focus of the authors' attention is focused on the analysis of the conditions of family education that prevent the

© Степанова С.В., Зверева И.И., 2023

formation of well-being in the system of children's life. Criteria characteristics of psychological well-being are formulated and a definition of psychological well-being of a preschool child is given.

Keywords: psychological well-being of a child, child-parent relations, type of family education, preschool age, preschool educational institution.

За последние годы в системе образования, равно как и в структуре семейных традиций и устоев произошло много изменений, повлиявших на определение приоритетных направлений и ориентиров в воспитании и развитии детей. Со сменой эпох (от коллективизации к индивидуализации) менялись и особенности взаимодействия в системе «взрослый-ребенок», «ребенок-ребенок». Партнерские отношения с родителями, присущие современности, привели к нарушению иерархии «взрослый-ребенок». Следствие этого – перекос в личности ребенка с тенденцией к выпячиванию «Я». Современные дети зачастую не умеют быть частью общей системы (семьи, группы в детском саду), а значит гармонично взаимодействовать с окружающими сверстниками и взрослыми.

Сказанное в совокупности актуализирует важность исследования проблемы неблагополучия в системе детской жизни. В фокусе внимания ученых – различные факторы такого неблагополучия: противоречивость детско-родительских отношений, направленность современных родителей на раннее обучение и интенсификацию процессов развития ребенка, психоневрологическая заболеваемость у дошкольников (В.В. Абраменкова, Г.В. Бурменская, Л.Ф. Обухова, В.В. Рубцов, Е.О. Смирнова, Д.И. Фельдштейн, М.В. Щавелева и др.). Однако наиболее востребованными в современных условиях являются исследования описанной проблематики, охватывающие подростковый и юношеский возраст, тогда как ранние этапы онтогенеза остаются наименее изученными (Е.А. Козлова, С.В. Логинова). Учитывая антиципирующий характер психического развития, непрерывность которого обеспечивает преемственность и подготовленность последующих стадий развития текущей (Е.А. Сергиенко), представ-

ляется целесообразным рассматривать психологическое благополучие ребенка как условно-положительный прогноз позитивной перспективы его развития. В контексте сказанного особая важность в исследовании проблемы неблагополучия в системе детской жизни отводится периоду дошкольного детства. Убеждены, что именно семейное воспитание является одним из важных контекстов социальной ситуации развития ребенка в дошкольном детстве и имеет значимость в долгосрочном позитивном влиянии на развитие и благополучие воспитанников.

Исходя из результатов наблюдения за взаимодействием родителей с детьми в условиях детского сада, бесед с родителями воспитанников в рамках тематических собраний, психологических консультаций и др., проанализируем различные варианты детско-родительских отношений, препятствующие формированию благополучия в системе детской жизни.

1. Общение в семье происходит с помощью использования различных манипуляций. Например, требование (а не просьба) матери ребенку: «если ты не сделаешь, так как я сказала, то не будет ...». В таких семьях просьба и благодарность чрезвычайно редки. Дети, «усваивая» эти модели в общении с родителями, переносят их во взаимоотношения со сверстниками, и общение начинает приобретать манипулятивный характер.

2. Семьи, в которых присутствуют завышенные требования по отношению к детям при дефиците эмоционального тепла и поддержки со стороны родителей.

3. Семьи, воспитание детей в которых строится по принципу «залюбленности», всепрощения. Родителями достаточно много внимания уделяется эмоциональной сфере ребенка (частотными в беседе с ребенком являются вопросы типа «что чувствуешь?» и др.); при наличии у родителей внутреннего страха нанести ребенку психотравму, в ситуациях, требующих воспитательных воздействий, происходит всепрощение.

4. Семьи, в основе взаимоотношений между родителями и детьми лежат «партнерские» отношения (отношения «на равных»). В семьях с таким типом отношений детям предоставляют право выбора во многих аспектах жизни (предпочтения в еде,

одежде, игрушках, времяпровождении и др.), несмотря на препятствующие выбору ребенка обстоятельства (отсутствие финансовой возможности в семье для покупки, физическое неблагополучие родителя и др.). Послушание в семье с «партнерской» системой взаимоотношений не предусматривается, позиции между взрослым и ребенком изначально ложно определены как равные. Соответственно в этой системе нет места иерархии «взрослый – ребенок», «старший - младший», «мудрый - «без опыта». Со временем родитель в такой системе отношений становится «уговаривающим», предлагающим сделку, договор на взаимовыгодных условиях.

5. Семьи, в которых в основе воспитания ребенка лежит вседозволенность родителей. Ребенок в таких семьях предоставлен сам себе и зачастую увлечен гаджетами. Такой ребенок много играет в виртуальном пространстве и ничем другим не увлечен. Другим вариантом вседозволенного воспитания является отсутствие выстраивания в родительском воспитании границ дозволенного. Такой ребенок, приходя в дошкольное учреждение, выглядит как «без царя в голове», он делает все, что ему хочется, зачастую не зная слово «нет». В дальнейшем ребенок из такой семьи значительно дольше привыкает к режимным моментам детского сада, к правилам. Формирование благополучной, социально адекватной личности ребенка в семьях такого типа затруднено, т.к. педагоги и родители, что называется, «не в одной упряжке».

6. Семьи, воспитание ребенка в которых базируется на незыблемых постулатах: «ты всегда прав», «мужчина всегда прав» (преимущественно в семьях иностранных граждан, где иерархия мужчины безусловна). Родители рекомендуют своему ребенку разрешать конфликтные ситуации любым способом, оставляя за собой право урегулирования последствий спора/ссоры (в случае необходимости) (например, «Если что - ты бей, мы потом разберемся»).

Чаще всего в семьях такого типа традиции и взгляды идут вразрез с педагогической позицией в воспитании ребенка. Примером родительских установок в таких семьях может быть, напри-

мер, следующая: «Ты мужик, ты должен драться». Наиболее часто такой тип воспитания встречается в семьях иностранных граждан.

7. Воспитание детей в семьях, в которых родители разведены. Родители, которые расстались, не живут вместе, каждый испытывают потребность быть лучшим для ребенка в сравнении с бывшим партнером. Они совершают действия, в основе которых лежит намерение расположить ребенка к себе в большей мере в сравнении с бывшим супругом. При этом воспитательная функция родителей начинает снижаться: детей балуют, задаривают, предпочитают не ругать и др.

Воспитание детей в описанных типах семей препятствует формированию благополучия в системе детской жизни. Другим препятствующим фактором является число изменений семейной структуры на протяжении взросления ребенка (Т.А. Гурко), согласно системной теории, изменения провоцируют стрессы [Гурко, 2021, с. 51]. Следствием воспитания в семьях описанных типов являются различные искажения в поведении детей, особенно ярко проявляющиеся в их взаимоотношениях с другими (Таблица 1).

Таблица 1.

Варианты поведенческих искажений в дошкольном возрасте, обусловленные нарушенным типом семейного воспитания

1 тип	*«Торгаши»* - у таких детей в общении с другими преобладает обменная функция «ты мне – я тебе» (например, «если ты мне дашь фломастеры, тогда я буду с тобой дружить»). Положительная оценка ребенком себя осуществляется при наличии «товара», который можно обменять.
2 тип	*«Неуверенный»* - наличие страха из-за отсутствия своевременной поддержки родителя побуждает ребенка бездействовать, не приступать к заданию («у меня все равно не получится»). *«Привлекающий внимание тип»* - ребенку необходимо дополучить внимание и поддержку взрослых любыми формами поведения (в связи с дефицитом адекватной своевременной поддержки). Оценка таким ребенком себя зачастую по типу «я плохой», т.к. он получает много замечаний от взрослых в связи с систематическим нарушением дисциплины.

3 тип	*«Тепличные растения»* - растущие в тепличных условиях, зачастую испытывают стеснение и боязнь в самовыражении; окружающий мир воспринимается ими как не безопасный, грубый, жестокий. *«Эмоциональные манипуляторы»,* которые научились понимать, каким образом можно воздействовать на чутких родителей, чтобы добиться желаемого. Самоощущение себя ребенком колеблется от жертвы (которой срочно что-то надо) к тирану (продавливание своего, невзирая ни на что), в связи с чем, самооценка неустойчивая.
4 тип	*Эгоистичный тип* – такие дети не оставляют права выбора другим. Они знают, что хотят, потому требуют это, продолжая настаивать на своей позиции до появления результата, который им бы хотелось получить («все только мне» - постоянный выбор в пользу себя). Неадекватно завышенная оценка себя у детей такого типа зачастую ведет к разочарованию в общении, чувству обиды, отсутствию признания их окружающими, следствием чего является появление установки «все вокруг дураки, один я умный».
5 тип	*Гаджето-зависимый тип.* Такой ребенок скучает в дошкольном учреждении и просит родителей забрать его пораньше, он сложно вовлекается в режимные моменты, ожидая конца дня, чтобы снова вернуться к привлекательному для него занятию и времяпровождению. Коммуникация у таких детей более агрессивна, они эмоционально менее сдержаны, чаще сердятся, более нетерпимы к другим. *Вседозволенный тип* - не воспитанный, необузданный, «без царя в голове» преимущественно использует грубые формы во взаимодействии с другими.
6 тип	*Агрессивные лидеры* – дети, у которых отсутствует желание прислушиваться к другим, такие дети «вламываются» со своими условиями игры. Они практически не уступают другим или делают это крайне редко. *Наглый тип* – дети этого типа, руководствуясь постулатом «я всегда прав», добиваются своего, разрешают конфликтные ситуации любыми путями.
7 тип	*«Торгаши»* - у таких детей в общении с другими преобладает обменная функция «ты мне – я тебе» (например, «если ты мне дашь фломастеры, тогда я буду с тобой дружить»). Положительная оценка ребенком себя осуществляется при наличии «товара», который можно обменять.

Резюмируя данные проведенного теоретического анализа, а также наблюдения за взаимодействием родителей с детьми в

условиях детского сада, попробуем сформулировать критериальные характеристики психологического благополучия и дать определение психологического благополучия ребенка дошкольного возраста. Вслед за А.В. Елупахиной психологическое благополучие ребенка дошкольного возраста мы определяем как интегральную характеристику психических свойств и состояний, которые актуализируются в индивидуальном опыте взаимодействия с окружающим миром и обеспечивают возможности для полноценного развития в конкретных социальных условиях [Елупахина, 2022, с. 171]. К критериальным характеристикам психологического благополучия следует отнести следующие 3 основные: 1) наличие позитивных межличностных отношений с окружающими; 2) выраженность положительной оценки себя; 3) преобладание положительных и нейтральных эмоциональных состояний [Елупахина, 2022, с. 171].

В совокупности сказанное подчеркивает значимость создания в дошкольном детстве условий, способствующих формированию благополучия в системе детской жизни. Одним из весомых условий выступает семейное воспитание как важный контекст социальной ситуации развития дошкольников, имеющее значимость в долгосрочном влиянии на их развитие и благополучие.

Библиографический список

1. Гурко Т.А. Благополучие детей в различных семейных структурах: обзор результатов зарубежных исследований / Т.А. Гурко // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки, 2021. № 1 (61). С. 45–53.

2. Елупахина А.В. Условия формирования психологического благополучия детей в образовательной среде учреждения дошкольного образования / А.В. Елупахина // Вестник Вятского государственного университета, 2022. № 2 (144). С. 171.

3. Соценко Т.М. Анализ качества условий благополучного развития ребенка в образовательной среде учреждения дошкольного образования / Т.М. Соценко, А.В. Елупахина, Ж.В. Богданович // Научно-методический журнал «Пралеска», 2020. № 1. С. 9–14.

УДК 316

С.Л. Таланов, Ф.Ю. Кушнарев

СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье анализируется влияние семьи на психологическое благополучие субъектов образования. В рамках исследования выявлено, что психологическое благополучие обучающегося зависит от стилей семейного воспитания, жилищно-бытовых условий (своя комната, оснащение и т.д.), а не только от профессионального мастерства учителей школ и преподавателей вузов и материально-технического оснащения образовательных организаций.

Ключевые слова: стили семейного воспитания, психологическое благополучие, стресс, социализация, успеваемость.

S.L. Talanov, F. Yu. Kushnarev

FAMILY AS A FACTOR OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF SUBJECTS OF EDUCATION

Annotation. The article analyzes the influence of family (on the psychological well-being of educational subjects. The study revealed that the psychological well-being of a student depends on the styles of family education, housing and living conditions (their own room, equipment, etc.), and not only on the professional skills of school teachers and university teachers and the material and technical equipment of educational organizations.

Keywords: styles of family education, psychological well-being, stress, socialization, academic performance.

Актуальность исследования. Для модернизации экономики необходима подготовка высококлассных специалистов спо-

© Таланов С.Л., Кушнарев Ф.Ю., 2023

собных быстро переобучаться, осваивать новые виды деятельности, также они должны обладать стрессоустойчивостью, критическим мышлением и т.п. А это зависит не только и не столько от института образования, сколько от института семьи и брака. Многие родители в силу своих ресурсов (интеллектуальных, экономических и т.д.) не способны дать своим детям необходимые знания, навыки и умения, которые им потребуются для успешной жизнедеятельности. Кроме того, социологические исследования демонстрируют, что многие родители при воспитании используют такие стили воспитания, которые в последствии ведут к девиантному поведению.

Учитывая все вышеизложенное, мы предприняли попытку проанализировать, как семья поспособствовала (продолжает способствовать) или нет психологическому благополучию студентов.

Постановка проблемы

При изучении психологического благополучия субъектов образования исследователи уделяют пристальное внимание такому институту как семья [Ледовская, 2010]. И это справедливо, так как родители являются важнейшими агентами первичной социализации. От стилей воспитания зависит формирование полноценной, всесторонне и гармонично развитой личности. Педагоги традиционно выделяют авторитарный, либеральный, опекающий, демократичный стили семейного воспитания [Солынин, 2016].

Помимо стилей воспитания, на психическое и физическое здоровье влияют материально-бытовые условия семьи. Ряд социологов считают, что для успешной социализации у индивида должно быть личное пространство. [Таланов, 2020]. Но многие родители не дают своим детям чувство защищенности, стремятся контролировать детей, упрекать за что-либо, объяснять им, что они здесь (в квартире, доме и т.д.) никто, а когда вырастут, тогда и будут делать так, как им хочется. Социологи отмечают рост экономического, психологического и физического насилия в семьях, что негативным образом отражается на подрастающем поколении, ведет к росту суицида, пьянства, депрессиям, апатии, снижению академической успеваемости, агрессии и т.д.

Теоретико-методологическая база исследования

Проведено социологическое исследование в 2022 году. Осуществлен опрос студентов обучающихся: Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (ЯГПУ) и Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова (ЯрГУ). Выборка квотная, n=1200. Переменные квотирования: вуз, пол, возраст, тип семьи.

В исследовании принимали участие студенты, принадлежащие к разным ресурсным группам: высоко, средне - и слаборесурсных групп. Критериями, по которым можно человека отнести к высокоресурсным группам является наличие высшего образования у родителей, высокий социальный статус (должность), материальное благополучие семьи.

К среднересурсным группам относятся те студенты, у кого один или оба родителя имеют среднее профессиональное или высшее образование, имеют социально-значимые связи, имеют стабильные доходы, постоянную занятость.

К слаборесурсным относят тех, кто обычно воспитывается в неполной семье, у родителей низкая заработная плата, непрестижная профессия, нет социально значимых связей [Кушнарев, Березин, Румянцева, 2020].

Основная гипотеза

Психологическое благополучие обучающегося зависит от стилей семейного воспитания, жилищно-бытовых условий (своя комната, оснащение и т.д.), а не только от профессионального мастерства учителей школ и преподавателей вузов и материально-технического оснащения образовательных организаций.

Результаты исследования

В рамках исследования мы изучали, какие стили воспитания применяют (применяли) родители по отношению к респондентам (студентам) (табл. 1)

.

Таблица 1

Распределение ответов на вопрос: «Какие стили воспитания применяют (применяли) Ваши родители по отношению к Вам?»

(в %, от числа ответивших)

Ответы респондентов	Студенты, n=1200					
	Из семей, которые относятся к высокоресурсным группам		Из семей, которые относятся к средне ресурсным группам		Из семей, которые относятся к слабо ресурсным группам	
	Юноши n=300	Девушки n=300	Юноши n=300	Девушки n=300	Юноши n=300	Девушки n=300
Строгая дисциплина, беспрекословное подчинение детей родителям и т. п.	-	-	43	58	82	92
Как правило, полное отсутствие каких-либо рамок и границ, незаинтересованность родителей в жизни своих детей	-	-	40	29	18	8
Постоянные ограничения в свободе детей родителями, у которых чаще всего присутствуют тревожные намерения и мотивы.	12	14	17	13	-	-
Взрослые справедливы, сдержанны и последовательны, демонстрируют детям свою любовь и умеют выставлять гибкие границы.	88	86	-	-	-	-

Таблица 2

Распределение ответов на вопрос: «Испытываете ли Вы стресс и если да, то из-за чего?»*

(в %, от числа ответивших)

Ответы респондентов	Студенты, n=1200					
	Из семей, которые относятся к высокоресурсным группам		Из семей, которые относятся к средне ресурсным группам		Из семей, которые относятся к слабо ресурсным группам	
	Юноши n=300	Девушки n=300	Юноши n=300	Девушки n=300	Юноши n=300	Девушки n=300
Не испытываю постоянного стресса	65	57	-	-	-	-
Проблемы с учебой, очень много задают	20	23	44	31	69	78
Проживание в съемном жилье или общежитии	10	14	21	29	32	45
Недостаточное количество отдыха	5	6	27	36	55	67
Материальные трудности	-	-	62	44	83	94
Вредные привычки (курение, употребление алкоголя и т.д.)	-	-	54	59	79	84
Проблемы с родителями	-	-	43	58	82	92
Проблемы со сверстниками	-	-	40	54	73	82
Отсутствие дома личного пространства	-	-	29	38	80	92
Недопонимание с одногруппниками	-	-	19	12	30	44
Конфликты с педагогами	-	-	14	11	46	33
Другое	-	-	5	5	5	5

*Сумма по вертикали больше 100, так как респонденты могли указать несколько вариантов ответов.

Таблица 3

Распределение ответов на вопрос: «Какие средства снятия напряженности, стресса, плохого настроения используете лично Вы?» * (в %, от числа ответивших)

Ответы респондентов	Студенты, n=1200					
	Из семей, которые относятся к высоко-ресурсным группам		Из семей, которые относятся к средне ресурсным группам		Из семей, которые относятся к слабо ресурсным группам	
	Юноши n=200	Девушки n=200	Юноши n=200	Девушки n=200	Юноши n=200	Девушки n=200
Спорт, физкультура	100	100	60	44	19	6
Посещение театра, кинотеатра и др.	50	81	18	31	-	-
Просмотр ТВ, видео, прослушивание музыки	62	72	9	12	-	8
Чтение книг, газет, журналов	44	69	12	28	-	10
Общение	34	82	27	44	36	52
Видеоигры	30	-	63	10	79	13
Прогулки на природе	29	90	34	68	45	82
Сон	12	18	34	58	60	81
Посещение ТРЦ (магазинов)	-	37	7	59	12	86
Вредные привычки (курение, алкоголь и т.д.)	-	-	54	59	79	84
Физический труд	-	-	44	57		
Другое	5	5	5	5	5	5

*Сумма по вертикали больше 100, так как респонденты могли указать несколько вариантов ответов.

Таблица 4

Распределение ответов на вопрос: «Есть ли у Вас своя комната?» (в %, от числа ответивших)

	Студенты, n=1200

Ответы респондентов	Из семей, которые относятся к высокоресурсным группам		Из семей, которые относятся к средне ресурсным группам		Из семей, которые относятся к слабо ресурсным группам	
	Юноши n=300	Девушки n=300	Юноши n=300	Девушки n=300	Юноши n=300	Девушки n=300
Да	100	100	69	72	54	57
Нет	-	-	31	28	46	43

Таблица 5

Распределение ответов на вопрос: «К какой группе студенчества Вы, скорее всего, отнесли бы себя?» (в %, от числа ответивших)

Ответы респондентов	Студенты, n=1200					
	Из семей, которые относятся к высокоресурсным группам		Из семей, которые относятся к средне ресурсным группам		Из семей, которые относятся к слабо ресурсным группам	
	Юноши n=300	Девушки n=300	Юноши n=300	Девушки n=300	Юноши n=300	Девушки n=300
Получают только стипендию	53	62	14	32	8	13
Не получают стипендию и не подрабатывают	47	38	65	29	61	35
Получают стипендию и работают в свободное от основной учебы время	-	-	13	18	7	5
Не получают стипендию, но работают в свободное от учебы время	-	-	8	21	24	47

Как видно из ответов опрошенных, большинство родителей из семей, которые относятся к слаборесурсным группам используют авторитарный стиль воспитания. Большинство родителей из семей, которые относятся к среднересурсным группам используют авторитарный и либеральный стили воспитания. Значительная часть родителей из семей, которые относятся к высокоресурсным группам используют демократичный стиль воспитания.

Далее мы изучали, испытывают ли студенты стресс и если да, то из-за чего (табл. 2).

Как видно из ответов респондентов, студенты из семей, которые относятся к средне- и слаборесурсным группам систематически испытывают стресс. Респонденты могли пояснить свои ответы, для этого в анкете были предусмотрены открытые вопросы. Так, большинство студентов из средне- и слаборесурсных групп указали, что снимают стресс через употребление табака и алкоголя.

Далее мы изучали, какие средства снятия напряженности, стресса, плохого настроения используют наши респонденты (табл. 3).

Как видно из ответов респондентов, студенты из семей, которые относятся к высокоресурсным группам, как правило, снимают стресс через физическую активность или занятие спортом. Независимо от типа семьи, к которой относятся респонденты, девушки, в отличие от юношей, как один из способов снятия стресса предпочитают ходить по ТРЦ. Юноши, из семей, которые относятся к средне- и слаборесурсным группам, предпочитают снимать стресс играя в компьютерные игры.

Далее мы изучали, была ли до поступления в вуз у респондентов своя комната (табл. 4).

Как видно из ответов опрошенных, чуть больше, чем у половины студентов, которые относятся к средне- и слабо ресурсным группам, есть своя комната.

Далее мы изучали, какова академическая успеваемость студентов (табл. 5).

Мы сравнили наличие собственной комнаты, стиль воспитания, уровень образования родителей и академическую успевае-

мость студента. В результате выявили, что академическая успеваемость ниже у той части студенчества, у которой нет собственной комнаты, где родители используют авторитарный стиль воспитания и не имеют высшего образования.

Заключение

В рамках исследования нашла подтверждение основная гипотеза.

Учитывая полученные в ходе социологического опроса выводы, а также для формирования психологического благополучия обучающегося, необходимо чтобы у родителей, особенно из семей, которые относятся к средне- и слаборесурсным группам, были выработаны необходимые педагогические компетенции, чтобы сократить, а по возможности исключить различные виды семейного насилия (экономического, физического и т.д.). Для этого важно предусмотреть преподавание специальных дисциплин в колледжах и вузах, а также возможность повышения квалификации для родителей.

Библиографический список

1. Ледовская, Т. В. Основные подходы к исследованию проблемы индивидуальных различий / Т. В. Ледовская // Ярославский педагогический вестник, 2013. Т. 2, № 2. С. 180-185.

2. Солынин Н. Э. Психологические причины тревожности в подростковом возрасте. / Н. Э. Солынин, Е. П. Лебедева // Ярославский педагогический вестник, 2016. № 6. С. 281–284.

3. Таланов С. Л. Влияние референтной личности, социального капитала семейной группы на формирование образовательной и профессиональной стратегии детей // Alma Mater. Вестник высшей школы, 2020. № 4. С.28–37.

4. Кушнарев Ф. Ю., Березин Д. Т., Румянцева Е. С. Влияние COVID-19 на систему высшего образования // Alma Mater. Вестник высшей школы, 2020. № 10. С. 12–22.

УДК 37.015.31

Р. Н. Фадеев, Е. Ю. Огурцова

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РОБОТОТЕХНИКЕ

Аннотация. В статье отмечается, что возраст знакомства ребенка с основами робототехники снижается. В системе дополнительного образования занятия по конструированию и робототехнике проводятся уже для дошкольников. Авторы обращают внимание на тот факт, что существует ряд проблем, решение которых требует создания на занятиях по робототехнике условий для психологического благополучия детей. Рассмотрен опыт использования технологий, методов, форм организации образовательного процесса на занятиях робототехникой с детьми 5 – 7 лет с учетом рекомендаций, представленных в исследованиях по проблеме психологического благополучия дошкольников.

Ключевые слова: психологическое благополучие, дошкольники, образовательная робототехника.

Fadeev R. N., Ogurtsova E. Yu.

CREATING CONDITIONS FOR THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF CHILDREN IN ROBOTICS CLASSES

Annotation. The article notes that the age of the child's acquaintance with the basics of robotics is decreasing. The authors draw attention to the fact that there are a number of problems, the solution of which requires the creation of conditions for the psychological well-being of children in robotics classes. The experience of using technologies, methods, forms of organization of the educational process in robotics classes with children aged 5 – 7 years is considered, taking into account the recommendations presented in studies on the problem of psychological well–being of preschoolers.

© Фадеев Р. Н., Огурцова Е. Ю., 2023

Keywords: psychological well-being, preschoolers, educational robotics

В настоящее время возраст знакомства ребенка с основами робототехники снижается. В системе дополнительного образования занятия по конструированию и робототехнике проводятся уже для дошкольников. Мы ведем занятия по робототехнике с детьми старшего дошкольного возраста уже седьмой год. Нам пришлось столкнуться с рядом проблем, о которых в последние несколько лет говорят исследователи: растут показатели психоневрологической заболеваемости у дошкольников, усугубляется противоречивость детско-родительских отношений, отмечается направленность взрослых на раннее обучение и интенсификацию процессов развития ребенка. Размышления о перечисленных проблемах привели нас к пониманию необходимости создания на занятиях по робототехнике с дошкольниками условий для психологического благополучия детей.

В результате теоретического анализа установлено, что психологическое благополучие ребенка дошкольного возраста это интегральная характеристика психических свойств и состояний, которые актуализируются в индивидуальном опыте взаимодействия с окружающим миром и обеспечивают возможности для полноценного развития в конкретных социальных условиях. Критерии детского психологического благополучия [Елупахина, 2022]:

- наличие позитивных межличностных отношений с взрослыми и сверстниками;
- выраженность положительной оценки себя;
- преобладание положительных и нейтральных эмоциональных состояний;
- проявление субъектной позиции в ведущей деятельности;
- выраженность саморегуляции в познавательной деятельности;
- проявление децентрации.

С учетом рекомендаций, представленных в исследованиях по проблеме психологического благополучия дошкольников, мы

выбирали технологии, методы, формы организации образовательного процесса на занятиях робототехникой с детьми 5 – 7 лет.

Методически грамотная организация занятий по робототехнике для дошкольников предусматривает личностно-ориентированное обучение, использование игровых форм и методов работы, различных проектов как педагогической технологии [Огурцова, Фадеев, 2017; Огурцова, Фадеев, 2019].

Занятия по образовательной робототехнике предполагают знакомство с законами механики и типами механических передач, обогащение словарного запаса ребенка новыми техническими терминами. Работа с новыми понятиями происходит в увлекательной форме с использованием робототехнических сказок [Огурцова, Фадеев, 2021].

В публикациях о проведении занятий по образовательной робототехнике часто встречается рекомендация использовать соревновательные моменты (чей робот быстрее, сильнее и т.п.). Столкнувшись с негативными реакциями со стороны некоторых детей (оскорбление соперника, разрушение робототехнической конструкции победителя) во время робототехнических состязаний мы задумались о необходимости не только робототехнической, но и психологической подготовки детей дошкольного возраста к участию в соревнованиях. Мы стали уделять внимание работе по формированию адаптивности к психотравмирующим воздействиям среды, по развитию командной культуры взаимодействия, возможности принятия любого результата соревнований. В структуру робототехнических занятий с дошкольниками соревновательную ситуацию мы вводим аккуратно, учитывая личностные особенности детей в группе.

Не все дети, которые приходят к нам на занятия по образовательной робототехнике, имеют желание и умение работать в паре, взаимодействовать в группе сверстников. Размышляя над этой проблемой, мы пришли к выводу о неоходимости систематического использования на занятиях игровых упражнений для сплочения команды, формирования навыков общения. Упражнения взяли из психолого-педагогической литературы, немного адаптировав их для робототехнических занятий.

Например, предлагаем ребятам встать в круг и передавать деталь конструктора друг другу , называя вежливые слова: слова приветствия (здравствуйте, добрый день, привет, мы рады вас видеть, рады встречи с вами); благодарности (спасибо, благодарю, пожалуйста, будьте любезны); извинения (извините, простите, жаль, сожалею); прощания (до свидания, до встречи, спокойной ночи) и т.д.

Разбившись на пары и стоя друг напротив друга, ребятам необходимо удержать длинные балки из робототехнического конструктора, прижав их концы подушечками указательных пальцев и выполняя разные задания, предлагаемые преподавателем (рисунок 1). Примеры заданий: поднять руки, развести руки в стороны, сделать шаг назад, присесть и т.д. При выполнении этого упражнения участники тренируются в координации совместных действий, умении «чувствовать» другого человека и использовать различные способы, чтобы добиться взаимопонимания в паре.

В упражнение «Приветствие» необходимо поприветствовать друг друга, как это принято в разных странах и местностях (Англия, Индия, Япония, в бассейне реки Конго, на Тибете, в Гренаде, на острове Пасхи и т.д.). Затем всем взяться за руки и сказать: «Сегодня у меня еще одно занятие по робототехнике. Мы будем стараться, чтобы оно прошло интересно и дружно!»

Личностно-ориентированное обучение, смена видов деятельности, игровые моменты, использование физических и дыхательных упражнений, соответствующих тематике робототехнических занятий создают условия для психологического благополучия детей 5 − 7 лет на занятиях по образовательной робототехнике.

Библиографический список

1. Елупахина А. В. Формирование психологического благополучия детей старшего дошкольного возраста в условиях оптимизации образовательной среды / А. В. Елупахина // Педагогическая наука и образование. 2022. № 3 (40). С. 41−53.

2. Огурцова Е. Ю. Использование проектного метода на занятиях по образовательной робототехнике / Е. Ю Огурцова, Р. Н. Фадеев // Состояние и перспективы развития ИТ-образования:

сборник докладов и научных статей Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары, 2019. С. 277−283.

3. Огурцова Е. Ю., Фадеев Р. Н. О занятиях по робототехнике для детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. Ю Огурцова, Р. Н. Фадеев // Комплексная безопасность и реабилитация детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования: материалы III научной (национальной) конференции. Шуя, 2017. С. 298−301.

4. Огурцова Е. Ю. Сторителлинг на занятиях по робототехнике / Е. Ю Огурцова, Р. Н. Фадеев // Научный поиск: личность, образование, культура, 2021. № 4 (42). С. 21−26.

УДК 37.013

О. Д. Хорохордина

ОТСУТСТВИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ПРИЧИНА КОНФЛИКТОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: Предложенная статья посвящена проблеме воспитания этнической толерантности и его отсутствия у младших школьников и, возникающим как следствие, конфликтам среди данной возрастной категории. Рассматриваются как причины таких конфронтаций в целом, так и влияние этнического воспитания на сознание учащихся. Произведен исторический анализ, в котором были рассмотрены педагогические принципы, являющиеся основополагающими, отражающие вопросы толерантности в обществе во время существования СССР. Так же была проанализирована современная ситуация касаемо данной проблемы. Итогом стала разработка методических рекомендаций для современного педагога начальных классов.

Ключевые слова: этнокультура, толерантность, младший школьник, конфликт, воспитание, мировоззрение, педагогические принципы.

© Хорохордина О. Д., 2023

Khorokhordina O.D.

LACK OF ETHNIC TOLERANCE AS A CAUSE OF CONFLICTS AMONG PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Annotation: The proposed article is devoted to the problem of the education of ethnic tolerance and its absence among younger schoolchildren and, as a result, conflicts among this age group. Both the causes of such confrontations in general and the influence of ethnic education on the consciousness of students are considered. The result was the development of methodological recommendations for the modern primary school teacher.

Keywords: ethnoculture, tolerance, junior student, conflict, upbringing, worldview, pedagogical principles, guidelines.

Современные тенденции развития нашего государства таковы, что с каждым годом этническое разнообразие только увеличивается, приводя нас, в свою очередь, к проблеме воспитания у детей толерантности как таковой, в том числе – этнической толерантности. Нередки случаи возникновения конфликтов, базирующихся на этнической составляющей, уже в начальной школе – зачастую дети, в семье которых не принято относиться с пониманием к «чужой» культуре, вступают в открытую конфронтацию со сверстниками, что, в свою очередь приводит к более серьезным последствиям, выходящим уже за пределы школы или другого образовательного учреждения.

В последние десятилетия распространение получил феномен, упоминаемый в работах З.В. Сикевич как «этнический парадокс современности» [Сикевич, 1999, стр. 18], следствием которого становится учащение противоречий и конфликтов в сфере этнокультуры и политики. Это явление, на наш взгляд, находит свое отражение и в педагогической сфере.

Так, особенно актуальной данная работа будет не только для педагогов, желающих предотвратить конфликты в детском коллективе с целью достижения своей основной цели – всесто-

роннего и гармоничного развития личности ученика, но и для родителей, небезразличных как к мировоззрению своего ребенка, так и к современной социальной ситуации в целом.

Итак, целью работы стало не столько изучение межэтнических отношений в целом, сколько исследование межэтнических конфликтов в начальной школе и разработка методических рекомендаций для педагогов, работающих с детьми соответствующего возраста. Таким образом, предметом исследования становится отсутствие этнической толерантности как причина конфликтов младших школьников, а объектом – личностные взаимоотношения младших школьников.

Важным является определение сущности нескольких ключевых понятий.

Итак, опираясь на мнение Т.И. Власовой, отметим, что «толерантность как принятая установка заключает в себе несколько значений:

– религиозная терпимость предполагает отстраненно –смиренное отношение к различиям во имя спасения мира;

– толерантность как позиция расслабленности;

– толерантное отношение как принципиальное признание права

– иного;

– толерантность как возможность открытого отношения к другим, выражающаяся в проявлении интереса, любопытства, желания прислушаться и учиться;

– толерантность как восторженное, эстетическое одобрение различий» [Власова, 2022, стр.11].

Стоит сказать немного о школьных конфликтах в целом. В основу исследования проблемы легло определение, данное Власовой Т.И.: «конфликт в сфере образования – это управляемая, но наиболее острая часть конфликтной ситуации, отличающаяся повышенным эмоциональным фоном и глубокими экзистенциальными переживаниями обучающихся, в которой на основе педагогического прогнозирования осуществляется профилактика конфликтогенов, духовное разрешение конфликта, онтологическая ориентация на конструктивный результат и саморазвитие участников открытого и латентного противодействия» [Власова, 2022,

стр. 65]. Определив сущностное значение понятия, можно выделить отличительную черту образовательного конфликта от любого другого. Такой чертой является значительная роль педагога в конфликтном инциденте, которая заключается не только в урегулировании ситуации, но и в ее предотвращении с помощью развития у школьников толерантности во время их социализации и индивидуализации; истоки педагогического влияния с этой точки зрения лежат в начальной школе.

В современных реалиях педагог, осуществляя воздействие на обучающихся, соблюдает ряд принципов, которые способствуют формированию ненасильственных и толерантных форм межличностных отношений, в том числе внутри образовательной организации. Такими принципами являются:

– Принцип целесообразности требует полного осознания необходимости и «полезности» педагогического воздействия педагогом; при этом крайне необходимо учитывать индивидуальные и возрастные особенности учеников.

– Принцип культуросообразности отражается в интеграции воспитания в культуру; так, необходимо учитывать культурные и этнические особенности при осуществлении процесса воспитания. Необходимо не только подготовить ребенка к принятию чужой культуры, но и помочь сохранить культуру своего собственного этноса.

– Принцип связи воспитания с жизнью заключается в обеспечении специально организованного педагогом процесса воспитания с реальной жизнью и жизненным опытом, что является дополнительным мотивирующим фактором для усвоения определенных норм, положений учащимися.

– Принцип единства знания и поведения говорит о необходимости синтеза информационного и поведенческого уровняв процессе формирования различных качеств, в том числе и толерантности [Бакулина, 2010, стр.20].

На сегодняшний день педагогика базируется именно на этих принципах, однако, так было не всегда. В советское время о воспитании толерантности не говорили, т.к. в основе воспитания лежал принцип всеобщего единства, а значит, толерантность

была не инородным понятием, которое пытаются воспитать в современном обществе, а неотъемлемая часть каждого человека. Итак, принципы советского воспитания:

– массовый коллективизм – в основе педагогики лежала идея создания дружного и прочного коллектива, в котором олицетворялась сила советского общества.

– творческий труд – труд был обязательным условием и воспитания, и повседневной жизни каждого гражданина, вне зависимости от пола и возраста.

– активизм, согласно данному принципу, активное участие в жизни общества могли проявлять и проявляли все его члены.

– диалектический материализм, основа которого – идея о том, что единственное «божественное» — это законы и нормы жизни общества [Залкинд, 1930, стр. 90].

Итак, в педагогике советского периода, благодаря определенному общественному сознанию в целом и сознанию, мировоззрению каждого человека в отдельности, сформированного определенным образом, конфликты на почве этнического разнообразия были явлением нечастым. Каждый член общества государства того периода чувствовал себя неотъемлемой частью «единого организма», олицетворяющего советское общество в целом.

На сегодняшний день прослеживается иная тенденция – каждый этнос как бы отделяется, обособляется, что существенно обостряет проблему, поставленную в начале данной работы.

Важным аспектом освещения вопроса о толерантности и межэтнических конфликтах в начальной школе является понимание о том, что детское мировоззрение, по большей части, зависит от влияния взрослых, которые его окружают. В первую очередь, это родители, но нельзя приуменьшать и роль педагога, который может оказывать воздействие и на родителей, и на ребенка, таким образом облегчая напряженную ситуацию вокруг поставленной проблемы.

Сравнивая два подхода к воспитанию младших школьников, можно прийти к выводу о том, что кардинальная смена основных принципов воспитания привела к смене общественного сознания и, как следствие, к смене мировоззрения у отдельных

его членов, в частности. Именно это стало одной из причин распространения межэтнической напряженности в том числе.

В условиях современности особенно необходимыми стали методические рекомендации, которые бы помогли в таких нелегких процессах, как воспитание гармоничной, разносторонней личности, формирование гуманного отношения к себе и другим и устранение как конфликтов в целом, так и конфликтов этнической направленности.

Для достижения поставленной цели педагог может использовать различные методы, такие как рассказ, беседа, тестирование, анкетирование, опрос, творческие задания и многое другое. Важно помнить, что оценка уровня развитости толерантности может проходить только не персонифицировано, отражая общий уровень класса.

Так как помимо учения ведущей деятельностью является игра, следует проводить все мероприятия, связанные с формированием и развитием личностных качеств ненавязчиво, лучше всего в игровой форме, которая может выступать дополнительным мотиватором для младшего школьника. Необходимо разработать комплексный подход, который позволит максимально эффективно достичь желаемого результата. Для этой же цели рекомендуется использовать как можно больше практических методов – это позволит задействовать послепроизвольное внимание, которое, как известно, является самым продуктивным с точки зрения запоминания и усваивания информации.

Помимо организации специальных мероприятий, направленных на формирование толерантности, педагогу необходимо обеспечить создание толерантной образовательной среды, следовательно, нужно включать в обучение цели, направленные на расширение культурных и ценностных границ личности. Создание такой среды в школьном коллективе можно обеспечить с помощью выполнения некоторых задач:

– Соблюдение принципов толерантности педагогом.

– Развитие культурного кругозора учащихся посредством изучения соответствующего материала в интересной форме.

– Включение в групповые формы образовательного процесса учащихся – представителей различных этнических групп с

целью сплочения коллектива.

– Вовлечение учащихся, имеющих трудности адаптацией, во внеурочную деятельности.

– Создание эффективной и объективной системы мониторинга развития личностных качеств учащихся.

– Регулярная проверка результатов проводимых мероприятий.

Педагогу следует помнить, что перед началом формирования толерантности следует тщательно изучить культуру каждого из учеников, относящихся к различным этносам, чтобы избежать некорректных ситуаций, связанных с оскорблением традиций и обычаев, связанных с чьей-либо культурой. Подводя итоги, можно сделать следующие выводы. Во-первых, сравнивая ситуацию касаемо отсутствия толерантности в советском и современном обществе, мы видим тенденцию к увеличению этнических конфликтов и снижению уровня толерантности в общественном сознании. Во-вторых, на педагога возложена важная роль, а именно формирование гармоничной личности ребенка и создание комфортной, толерантной образовательной среды.

Библиографический список

1. Бакулина С. Д. Толерантность: от истории понятия к современным социокультурным смыслам: учебное пособие. Омск: ОмГПУ, 2010. 112 с.

2. Безюлева Г.В. Толерантность в педагогике / Г.В. Безюлева, Г.М. Шеламова. Москва : Издательский центр АПО, 2002. 164 с.

3. Власова Т. И. Педагогическая конфликтология: содержание конфликтов и технологии их разрешения: учебное пособие. Москва: Директ-Медиа, 2022. 232 с.

4. Залкинд А. Б. Вопросы советской педагогики. Мск.: Государственное издательство, 1930. 301 с.

5. Сикевич З. В. Социология и психология национальных отношений. Санкт-Петербург : Изд-во Михайлова В.А., 1999. 203 с.

УДК 159.9

Д.Д. Чижова, И.В. Усачёва

ФИЗИЧЕСКИЕ НАКАЗАНИЯ В СЕМЬЕ КАК ФАКТОР НЕГАТИВНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Аннотация. В статье рассмотрено влияние телесных наказаний в семье на психологическое развитие несовершеннолетних. Рассмотрена теоретическая составляющая данной проблемы, история возникновения данного феномена и взгляды различных учёных. Перечислены последствия физических наказаний на психику и становление личности детей и подростков. Обусловлена актуальность данной темы на современном этапе российского общества. Отражены пути разрешения детско-родительских конфликтов и даны методические рекомендации родителям.

Ключевые слова: насилие, физическое насилие, травматизация, психика, развитие, телесные наказания.

D.D. Chizhova, I.V.Usacheva

PHYSICAL PUNISHMENT IN THE FAMILY AS A FACTOR OF NEGATIVE PSYCHOLOGICAL IMPACT ON MINORS

Annotation. The article examines the impact of corporal punishment in the family on the psychological development of minors. The theoretical component of this problem, the history of the occurrence of this phenomenon and the views of various scientists are considered. The consequences of physical punishments on the psyche and the formation of the personality of children and adolescents are listed. The relevance of this topic at the present stage of Russian society is determined. The ways of resolving child-parent conflicts are reflected and methodological recommendations are given to parents.

Keywords: violence, physical violence, traumatization, psyche, development.

© Чижова Д.Д., Усачёва И.В., 2023

Проблема телесных наказаний в современной России выходит на первый план. Немалая часть родителей, практикуя рукоприкладство, часто переходит все рамки дозволенного. Следствием этого становится эмоциональное возбуждение детей, зачастую-ненависть к родителям и зачатки девиантного поведения. Причин данного явления масса: это может быть, как низкая культура общественной жизни родителей, проблемы в работе и личной жизни, кризис, неуверенность в завтрашнем дне, так и банальное незнание элементарных правил воспитания детей, отсутствие у родителей педагогической грамотности. Поэтому очень важно осуществлять систематическую профилактическую работу с родителями с целью прекращения прогрессирования данной проблемы. Стоит отметить, что во все времена имели место споры о вреде и о пользе телесных наказаний [Андреева, 2, 508-509 с.]. Многие педагоги, психологи и иные учёные не видели обучения и воспитания без наказаний, в том числе телесных. В современной педагогике по сей день нет общего мнения о телесных наказаниях. Эту проблему рассматривали в своих работах И.В. Гребенников, Б.Т. Лихачев, В.А. Ситаров и другие. Данная проблема востребована временем и имеет актуальность. В статье рассмотрены взгляды педагогов, ученых на физические наказания. Дано определение такому понятию, как гуманность и выделены индивидуальные особенности личности ребенка.

На разных этапах истории воспитание детей осуществляется по-разному. Зависит это от условий и уровня жизни народа, государственной политики, мировоззрения. На этих и многих других факторах основываются традиции воспитания детей. Со времен древности одним из популярных средств воспитания является наказание. На данный способ воспитания взгляды педагогов, психологов и ученых всегда были неоднозначны – от ужесточения телесных наказаний до их полной отмены. Проблемы применения телесных наказаний рассматривали А.А. Джуринский, Д.М. Латышина, Л.Н. Литвина и другие.

Ещё в древности люди задумывались о воспитании, его методах и средствах. Высказывание Соломона гласит: «Кто жалеет розги своей, тот ненавидит сына, а кто любит, тот с детства

наказывает его». Исходя из этого можно сделать вывод, что Библия учила воспитывать детей посредством телесных наказаний, иначе говоря «выбиванием из детей дурных мыслей и своеволия».

Но если в Ветхом завете говорится о суровом патриархате, то в педагогике Нового завета царит любовь, понимание и гуманность – ценность человеческой личности. Дети понимаются, как драгоценный дар Бога. Библия учит доброте, милосердию и прощению.

С ходом прогресса, сменой власти и другими факторами понимание проблемы телесных наказаний понималось и трактовалось по-разному. И в XII – XVII веках о наказаниях снова заговорили, как об одной из самых действенных мер воспитания. Для более широкого понимания педагогики того времени обратимся к сборнику наставлений «Домострой». Стоит отметить, что на данном временном этапе впервые широко начинает распространяться нравственное воспитание. Василий Великий писал: «Насильственное учение не может быть твердым, но то, что происходит с радостью и веселием, закрепляется прочно. Детей наказывай стыдом, а не грозьбой и бичом». Однако, физических наказаний полностью не отвергают не Я.А. Коменский, не Д. Локк. Я.А. Коменский писал: «Никакое нарушение законов не должно быть терпимо ни в ком, начиная с высших и кончая низшими». Д. Локк говорит: «…эти меры следует применять очень редко и притом только по серьезным основаниям и лишь в крайних случаях».

XVIII век стал переломным моментом в истории педагогической мысли. Противников телесных наказаний, как способа и метода воспитания появляется все больше. Среди них И.И. Бецкой, И.Ф. Богданович, А.Ф. Бестужев и другие. Наказания все чаще становились причиной отдаления детей от родителей, порождали страх и воспитывали жестокость. Народ всячески пытался искоренить физические наказания детей. Одним из профилактических методов решения данной проблемы стали поговорки. «Не бей, батька, сына, побереги спину», «Кулаком ума не вобьешь, а выбьешь». Народная педагогика предупреждала о негативных последствиях физических наказаний и пыталась противопоставить им нравственные методы воспитания, основанные на добре, ласке и любви. «Бить добро, а не бить пуще того», «Не

все таской, но и лаской». Но говорить о полном искоренении физических наказаний на тот момент было рано. Наказания практиковались не только в семьях, но и в школах. Значительным недостатком такой практики являлось то, что наказания были не столько средством воспитания, как средством унижения ребенка. После Великой Октябрьской Социалистической революции отношение к наказаниям было негативное, оно считалось атрибутом старой школы.

В годы строительства СССР законодательство установило, что никакие наказания не допускаются. Данную проблему рассматривал В.А. Сухомлинский. Он был сторонником воспитания без телесных наказаний, считал их неопытностью и бессилием взрослых, бескультурьем.

Неоднозначность данной проблемы могла бы длиться долго. Существенным недостатком было то, что рассматривалась проблема наказания детей лишь в теории и не было никакой нормативной документации, защищающей какие-либо права детей. ООН в 1959 году приняла «Декларацию прав ребенка» заботясь о будущем детей и принимая во внимание то, что дети не могут постоять сами за себя. В соответствии с данным документов родители гарантируют свободу и достоинство свои детей, создавая такие условия, чтобы ребенок мог состояться, как личность. В интересах детей также подписаны следующие документы: «Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей» и «План действия по осуществлению этой декларации». Родители должны знать права своих детей, уважать их и гуманно относиться к детям. Проблемой агрессии взрослых может служить не только неосведомленность вопросами воспитания, но и личные проблемы. Недостаток времени на воспитание детей в связи с большим расходом времени на материальное обеспечение семьи в современной России является актуальной проблемой. Также проблемой зачастую является «кризис отцовства» [Андреева, 1, 78-85 с.]. В связи с вышесказанным, детям не хватает элементарного внимания.

Следует сказать, что всегда нужно помнить об индивидуальности личности. Нет и никогда не будет однозначного под-

хода, и совета, как воспитывать ребенка. Основываясь на его темпераменте и личных особенностях, нужно понимать, как и можно ли применять к ребенку наказания, строгость, или же наоборот – мягкость. Безусловно, трудно найти родителя, который хоть раз бы не наказывал своего ребенка, даже если он сам считает наказания неприемлемым способом воспитания. И это совсем не значит, что этот ребенок вырастет озлобленным, не любящим своих родителей асоциальным человеком. Часто наказания вовремя «отрезвляют» ребенка, дают понять, что такое хорошо, а что такое плохо. Можно найти много взрослых людей, которые с высоты своих лет лишь благодарны своим родителям не только за любовь, гуманность и понимание, но и за разумную консервативность в нужные моменты.

Но при всём вышеизложенном важно отметить влияние телесных наказаний на психологическое развитие детей и подростков. Во-первых, воспитываясь в постоянном напряжении и страхе, ребёнок «впитывает» тоталитарность и агрессивные способы разрешения конфликтов. Иными словами, он понесёт во взрослую жизнь понимание, что бить и оскорблять слабых является допустимым; что правда на стороне того, кто сильнее; что любую причину своего негодования можно решить дракой и применением силы.

В таких случаях родителям не стоит удивляться проявлениям девиантного поведения у ребёнка в будущем (например, дракам ребёнка в школе, тому, что ребёнок может быть зачинщиком буллинга в классе и т.д.). Во-вторых, ребёнка могут коснуться и такие последствия, как нарушение сна, появление фобий, повышение тревожности и т.д. Ребёнок может стать замкнутым, а его самооценка заниженной. Процесс социальной адаптации у таких детей будет нарушен. Вся психическая энергия ребёнка будет потрачена на попытки справиться и побороться с чувствами страха, стыда, гнева, собственного бессилия, беспомощности и бессмысленности своего существования. Помимо замкнутости у ребёнка и вовсе могут развиться невротические расстройства, истерики, заикание, энурез, задержка эмоционального и интеллектуального развития. Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что последствия физических наказаний детей могут понести за

собой самые неожиданные и тяжёлые последствия [Маслова, 3, 154-161 с.].

В заключении хотелось бы пожелать каждому родителю вспомнить девиз, который каждому озвучивали в детстве: «Относись к другим так, как хочешь, чтобы относились к тебе». Безусловно, это применимо и по отношению к детям. Потому что довольно часто дети, воспитываясь в таких условиях, вырастая, позволяют себе проявлять физическую агрессию в отношении родителей [Сафонова, 4, 168-174 с.]. Каждый без исключения родитель должен осознавать все возможные последствия физических наказаний детей и работать над развитием своей педагогической грамотности, умением контролировать свои эмоции и развитием методов общения в семье, в том числе, в конфликтных ситуациях.

Библиографический список

1. Алексеева Л. С. О насилии над детьми в семье / Л. С. Алексеева // Социологические исследования, 2003. № 4. 78–85 с.

2. Андреева Л. С. Особенности личностного развития детей, подвергшихся жестокому обращению в замещающих семьях / Л. С. Андреева, В. А. Попов // Молодой ученый, 2013. № 4. 508–509 с.

3. Маслова Т. Р. Наказание детей / Т. Р. Маслова, М. Л. Смагина // Социологические исследования, 2011. № 7. 154–161 с.

4. Сафонова Т. Я. Жестокое обращение с детьми и его последствия / Т. Я. Сафонова, Е. И. Цымбал // Жестокое обращение с детьми: сущность, причины, социально-правовая защита, 1993. 168–174 с.

УДК 37.022

Б.Р. Шайдуллин

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРОЦЕССА ЦИФРОВИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

***Аннотация**:* Цифровизация оказала огромное влияние на способ получения образования, поскольку цифровые технологии позволяют обучающимся получать доступ к информации и ресурсам быстрее и проще, чем когда-либо прежде. Педагоги играют важную роль в успешной интеграции цифровых технологий в учебный процесс, поскольку они отвечают за создание среды, позволяющей обучающимся максимально эффективно использовать новые доступные им технологии. Цифровизация создает как проблемы, так и возможности для педагогов, поскольку они должны научиться использовать и внедрять новые технологии в свою педагогическую практику, обеспечивая при этом увлекательное и содержательное обучение обучающихся. Для этого Педагоги должны знать как проблемы и возможности, связанные с цифровизацией, так и психологические аспекты цифровизации в образовании.

***Ключевые слова**:* психология, педагогика, цифровизация, педагог.

B.R. Shaydullin

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE DIGITALIZATION PROCESS IN MODERN EDUCATION

***Abstract**:* Digitalization has had an enormous impact on the way education is delivered, as digital technology allows students to access information and resources faster and easier than ever before. Teachers play an important role in the successful integration of digital technologies into the classroom, as they are responsible for creating an

© Шайдуллин Б.Р., 2023

environment that allows students to make the most of the new technologies available to them. Digitalization presents both challenges and opportunities for educators, as they must learn how to use and incorporate new technologies into their teaching practices while providing engaging and meaningful student learning. This requires teachers to be aware of both the challenges and opportunities associated with digitalization and the psychological aspects of digitalization in education.

***Keywords**:* psychology, pedagogy, digitalization, educator.

Цифровизация оказала огромное влияние на способ получения образования, поскольку цифровые технологии позволяют обучающимся получать доступ к информации и ресурсам быстрее и проще, чем когда-либо прежде. Педагоги играют важную роль в успешной интеграции цифровых технологий в учебный процесс, поскольку они отвечают за создание среды, позволяющей обучающимся максимально эффективно использовать новые доступные им технологии. Для этого педагоги должны знать как проблемы и возможности, связанные с цифровизацией, так и психологические аспекты цифровизации в образовании.

Цифровизация – это процесс преобразования информации в цифровой формат. Он включает в себя сбор данных и преобразование их в цифровой формат, который можно хранить, управлять и анализировать более эффективно. Цифровизация была принята во многих областях, включая психологию. Она позволила специалистам в этой области упорядочить административную работу и повысить качество услуг. В данной статье мы рассмотрим практические аспекты, перспективы и преимущества цифровизации в психологическом аспекте для педагогов.

Исследования, посвященные проблеме цифровизации образования, относятся к наиболее актуальным и востребованным в современной педагогической науке, как отечественной, так и зарубежной. Полноценное и всестороннее решение данной проблемы невозможно без привлечения материала из «смежных» с педагогикой наук, к которым в первую очередь относится психология. Комплекс проблем, связанных с цифровизацией образования, был отмечен психологами достаточно давно и к настоящему

моменту можно констатировать наличие обширного корпуса исследований в данной области [Магомедова, 2022, с. 72].

Цифровизация – это процесс перевода физического продукта или услуги в цифровой формат, что позволяет повысить эффективность и ускорить передачу данных. Роль педагога в условиях цифровизации заключается в создании благоприятной учебной среды, позволяющей обучающимся применять цифровые технологии в образовательном учреждении. Это включает в себя обеспечение увлекательного и содержательного обучения, а также обучение обучающихся безопасному и ответственному использованию технологий [Анцупов, 2019, с. 46].

Цифровизация оказала глубокое влияние на образование, поскольку она позволила обучающимся получать доступ к информации и ресурсам быстрее и проще, чем когда-либо прежде. С повышением доступности возрастает ответственность педагогов за обеспечение качественного обучения обучающихся. Это означает, что педагогические подходы очень важны для успешного применения цифровых технологий в образовательном учреждении, поскольку они обеспечивают руководство и структуру для того, чтобы учащиеся могли извлечь максимальную пользу из новых доступных технологий [Бочкарева, 2021, с. 53].

Цифровизация создает как проблемы, так и возможности для педагогов, поскольку они должны научиться использовать и внедрять новые технологии в свою педагогическую практику, обеспечивая при этом увлекательное и содержательное обучение обучающихся. Одной из таких проблем являются вопросы безопасности и конфиденциальности, которые требуют от педагогов осознания и понимания рисков, связанных с использованием цифровых технологий в образовательном учреждении. Другая проблема – обучение обучающихся безопасному и ответственному использованию технологий, что требует от педагогов знаний о потенциальных опасностях, связанных с цифровыми технологиями, и способах их снижения [Бояринов, 2019, с. 45].

Одна из самых больших психологических проблем, связанных с цифровизацией, заключается в том, как она влияет на мотивацию, вовлеченность и концентрацию внимания обучаю-

щихся в образовательном учреждении. Для того чтобы обучающиеся оставались вовлеченными и мотивированными при обучении с помощью технологий, важно, чтобы педагоги работали над созданием положительной психологической атмосферы в образовательном учреждении, обеспечивая поддержку и направление, а также используя положительное подкрепление цифровых инструментов. Этого можно добиться, создавая увлекательные занятия с использованием цифровых технологий, обеспечивая обратную связь и руководство в процессе обучения, а также поощряя сотрудничество между обучающимися [Пархоменко, 2022, с. 127].

Цифровизация создает как проблемы, так и возможности для педагогов, учителей и преподавателей. С одной стороны, цифровые инструменты могут облегчить им ведение занятий и повысить качество обучения обучающихся. С другой стороны, они могут столкнуться с трудностями при переходе на новые цифровые инструменты и обеспечении безопасности своих данных.

Педагоги могут использовать такие цифровые инструменты, как системы управления онлайн-курсами, виртуальные классы и интерактивные учебные платформы для улучшения качества преподавания. Они также могут использовать цифровые инструменты оценки для отслеживания прогресса обучающихся и более эффективного измерения результатов.

Многие педагоги используют такие цифровые инструменты, как платформы для видеоконференций и онлайн-записи лекций, чтобы читать лекции и общаться со студентами дистанционно. Они также используют онлайн-ресурсы, такие как электронные книги, подкасты и вебинары, чтобы дополнить традиционные аудиторные занятия [Савоськина, 2022, с. 52].

Цифровизация позволила специалистам в области психологии упростить свои административные задачи и более эффективно оценивать результаты. Прежде чем переходить на цифровую платформу, специалистам следует убедиться, что у них есть надежная система управления данными. Они также должны потратить время на изучение различных цифровых инструментов и оценить, какие из них лучше всего отвечают их потребностям.

Это поможет им убедиться в том, что они максимально эффективно используют цифровые технологии в психологии.

В заключение следует отметить, что педагоги играют важную роль в успешной интеграции цифровых технологий в учебный процесс, поскольку они отвечают за создание среды, позволяющей обучающимся максимально использовать новые доступные им технологии. Цифровизация оказала большое влияние на способ получения образования, и очень важно, чтобы педагоги приняли эти изменения и научились эффективно использовать цифровые технологии, чтобы обеспечить своим обучающимся увлекательный и содержательный опыт обучения.

Библиографический список

1. Анцупов А. Я. Особенности психологии как науки и практики в интегративном ракурсе цифровизации / А. Я. Анцупов // Человеческий капитал, 2019. № S12-2 (132). С. 45-58.

2. Бочкарева Т.Н. Вопросы безопасности обучающихся в цифровой среде / Т.Н. Бочкарева // Novaum, 2021. №32. С.52-54.

3. Бояринов Д. А. Цифровизация образования в зеркале современной зарубежной психологии / Д. А. Бояринов. Текст : непосредственный // Личность в пространстве и времени, 2019. № 8. С. 43-48.

4. Магомедова М. А. Влияние цифровизации образования на психологию формирования личности / М. А. Магомедова, С. Л. Гамматаева // Modern Science, 2022. № 6-2. С. 71-72.

5. Пархоменко К. В. Проблемы, возникающие в результате цифровизации общества с точки зрения психологии / К. В. Пархоменко // Интеллектуальные ресурсы - региональному развитию, 2022. № 1. С. 127-131.

6. Савоськина Л. А. Трансформация психологии труда в условиях цифровизации хозяйственной деятельности / Л. А. Савоськина // Экономика, управление и право в современных условиях. Межвузовский сборник статей. Тольятти, 2022. С. 48-54.

УДК 159.9

Т.Д. Шумская

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье обоснована актуальность психологического исследования социально-психологических качеств лиц с нарушениями пищевого поведения, рассмотрена сущность понятий «пищевое поведение» и «нарушения пищевого поведения», а также представлен анализ психодиагностического инструментария, адекватного теме и задачам исследования. Формирование отношения к собственной внешности является одним из предикторов, характерных для юношеского возраста. Характер восприятия себя (позитивный или негативный) обусловливает не только уровень самооценки и самоотношения, но и аспекты психологического благополучия, жизнестойкости, адаптивности, удовлетворенности жизнью, возможность выстраивать эффективную коммуникацию с окружающими и так далее. Внутренние переживания, высокий уровень ситуативной и личностной тревожности, характерологические и социально-психологические особенности могут выступать катализатором развития нарушений пищевого поведения. Данные нарушения, так или иначе, отражаются не только на психологическом состоянии, но и на внешнем облике субъекта. Это закономерно порождает все большую неуверенность в себе и снижает качество жизни. Фундаментом нарушений пищевого поведения выступает именно психологический фактор.

Ключевые слова: пищевое поведение, нарушения пищевого поведения, расстройство пищевого поведения, социально-психологические характеристики, юношеский возраст.

© Шумская Т.Д., 2023

T.D. Shumskaya

SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PEOPLE WITH EATING DISORDERS

Annotation. The nature of self-perception (positive or negative) determines not only the level of self-esteem and self-attitude, but also aspects of psychological well-being, resilience, adaptability, life satisfaction, the ability to build effective communication with others, and so on. In turn, internal experiences, a high level of situational and personal anxiety, characterological and socio-psychological features can act as a catalyst for the development of eating disorders. These violations, one way or another, affect not only the psychological state, but also the external appearance of the subject. This naturally generates more and more self-doubt and reduces the quality of life. This article substantiates the relevance of psychological research of socio-psychological qualities of persons with eating disorders, examines the essence of the concepts of "eating behavior" and "eating disorders", and also presents an analysis of psychodiagnostic tools adequate to the topic and objectives of the study.

Keywords: eating behavior, eating disorders, eating disorder, socio-psychological characteristics, adolescence.

Представления о своем теле и внешней привлекательности играют немаловажную роль в юношеском возрасте, так как именно в этот возрастной период процессы оказывают особое влияние на формирование половой идентификации и социальной идентичности. Если молодой человек в полной мере осознает и понимает физическое и эстетическое действие своей внешности на окружающих, соответствует предложенному социальному эталону внешней привлекательности, то это является благотворной основой для дальнейшего развития процессов личностной самореализации и социального взаимодействия. В обратном же случае негативное влияние оказывается не только на психологические аспекты, но и на соматическое состояние.

К сожалению, современное общество провоцирует многих людей, особенно представителей молодежи, к модификации

пищевых предпочтений в сторону деградации, обусловленной экономическими, социальными, психологическими и нравственными причинами. Это усугубляет проблему, связанную с разъяснением принципов полноценного питания среди населения и обучение этим принципам, и приводит к возникновению различных форм нарушения пищевого поведения.

Нарушение пищевого поведения представляет собой различные психологические заболевания, характеризующиеся ненормальными привычками в области пищевого поведения, которые могут включать недостаточное или чрезмерное потребление пищи в ущерб физическому и психическому здоровью. Разновидностей нарушения пищевого поведения может быть достаточно много, равно как и факторов, приводящих к возникновению пищевых расстройств.

На сегодняшний день рассматриваемая проблема представляется весьма актуальной по ряду причин. Современная литература, как отмечает О.А. Скугаревский, практически умалчивает об этих расстройствах [3]. При этом проблемы пищевого поведения чаще рассматриваются с позиций медицины, нежели психологии. Таким образом, мы отмечаем следующее противоречие: подавляющее большинство пациентов с нарушениями пищевого поведения обращаются к врачам соматического профиля, совершенно не принимая во внимание психологический аспект проблемы, тем самым они ограничиваются лишь симптоматическим лечением. В то же время, по нашему мнению, одним из катализаторов формирования нарушения пищевого поведения выступают конкретные социально-психологические личностные характеристики. Перечисленные аспекты обусловливают актуальность нашего исследования.

Пищевое поведение представляет собой «ценностное отношение к пище и ее приему, определенный стереотип питания в обыденных условиях и в условиях стресса, поведение, ориентированное на образ собственного тела и деятельность по формированию этого образа» [3].

При этом ключевыми детерминантами формирования пищевого поведения выступают особенности мотивационно-по-

требностной сферы (с учетом, что принятие пищи является важной потребностью), эмоциональное состояние субъекта, фрустрация, социально-психологические характеристики личности.

В свою очередь, типы пищевого поведения (эмоциогенный, экстернальный, ограничительный) так или иначе, являются своеобразными реакциями на различные виды стресса и предполагают наличие определенных личностных проблем. Это, по нашему мнению, возводит пищевое поведение в ранг важных к исследованию психолого-физиологических феноменов.

Таким образом, типы пищевого поведения являются в определенной степени пограничными аспектами, выступая катализаторами дальнейшего их преобразования в нарушения пищевого поведения. Белорусский исследователь О.А. Скугаревский, в рамках своей диссертации выделил следующие характеристики пищевых нарушений:

1) отчетливое нарушение пищевых привычек или в целом поведения по контролю массы тела;

2) нарушения или наблюдаемые кардинальные симптомы нарушенного пищевого поведения приводят к клинически значимому повреждению соматического здоровья или психосоциального функционирования;

3) поведенческие нарушения не должны быть составляющими либо следствиями любых соматических или иных психических расстройств.

Таким образом, нарушения пищевого поведения являются достаточно серьезной проблемой, затрагивающей поле не только психологической практики, но и углубляясь в сферу психотерапии и психиатрии.

В то же время А.П. Михайловым с коллегами обращается внимание, что на сегодняшний день подобные исследования не являются популярными. В частности, в Российской Федерации, по словам авторов, особую сложность вызывает именно процесс психологической диагностики наличия нарушений пищевого поведения, его особенностей и причин у субъектов. С нашей точки зрения, это обосновывает необходимость проведения исследований по данной тематике, разработку качественно нового диагностического инструментария, а также возможную доработку и

адаптацию уже имеющегося психодиагностического инструментария, направленного на работу с категорией респондентов, входящих в группу риска по формированию нарушений пищевого поведения [1; 2].

С целью определения социально-психологических характеристик лиц с нарушениями пищевого поведения в дальнейшем исследовании планируется использовать следующие психодиагностические методики:

1) Многофакторный личностный опросник «16-PF» Р. Кеттелла.

Данная методика позволяет выявить социально-психологические качества и характеристики личности.

2) Голландский опросник пищевого поведения DEBQ (The Dutch Eating Behavior Questionnaire) предназначен для выявления ограничительного, эмоциогенного и экстернального типов пищевого поведения.

3) «Шкала оценки пищевого поведения (ШОПП)» (в адаптации О.А. Ильчик, С.В. Сивухи, О.А. Скугаревского) предназначена для оценки нормативности/дезадаптивности ключевых феноменов отклоняющегося пищевого поведения с учетом факторной структуры опросника: «Стремление к худобе», «Булимия», «Неудовлетворенность телом», «Неэффективность», «Перфекционизм», «Недоверие в ммежличностных отношениях», «Интероцептивная некомпетентность».

Библиографический список

1. Михайлова А. П. Вопросы квалификации и психологической диагностики пищевого поведения в норме и при его нарушениях / А. П. Михайлова, Д. А. Иванова, А. В. Штрахова // Психология. Психофизиология, 2019. №1 (12). С. 97-117.

2. Михайлова А. П. Пищевое поведение в норме, в условиях стресса и при патологии: библиографический обзор / А. П. Михайлова, А. В. Штрахова. // Психология. Психофизиология, 2018. №3 (11). С. 80-95.

3. Скугаревский О. А. Нарушения пищевого поведения : монография. Минск : БГМУ, 2007. 340 с.

УДК 159.9

И.А. Эльбуздукаев

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ СПЕЦИАЛЬСТОВ IT-СФЕРЫ

Аннотация. Статья посвящена одной из актуальных на сегодняшний день проблеме: успешность специалистов в профессиональной деятельности. Рассмотрены различные подходы к изучению данной темы в отечественной и зарубежной социальной психологии.

***Ключевые слова*:** факторы профессиональной успешности, стаж работы, удовлетворенность трудом, самоэффективность, эмоциональное выгорание.

I.A. Eibuzdukaev

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF SUCCESS OF IT SPECIALISTS

Annotation. The article is devoted to one of the current problems today: the success of specialists in their professional activities. Various approaches to this topic in domestic and foreign social psychology are excluded.

Keywords: factors of professional success, work experience, job satisfaction, self-efficacy, emotional burnout.

Психологические факторы профессиональной успешности в настоящее время являются актуальным предметом социальной психологии и психологии профессиональной деятельности. Методологически важным для понимания профессиональной успешности являются представления об успехе как карьерном росте в зарубежной психологии (Д. Холл [13]), факторах успеха (самоэффективность (А. Бандура) [12]; внутренний локус контроля (Дж. Роттер) [14]; мотивация достижения (Х. Хекхаузен) [11]);

© Эльбуздукаев И.А., 2023

теоретические положения отечественной психологии о социально-ориентированном характере успешности, понимании личности как субъекта деятельности (К.А. Абульханова-Славская [1], Б.Г. Ананьев [2], А.В. Брушлинский [3], А. Н. Леонтьев [8]).

Активно изучаются психологические особенности различных профессиональных групп, включая социально-психологические детерминанты профессионального успеха. Специалисты информационных технологий (IT) составляют социально-профессиональную общность с четком сформированной профессиональной идентичностью. Они занимают особое место на рынке труда, характеризуются специфическими условиями труда, профессиональными чертами, особенностями социальной коммуникации.

В зарубежных и отечественных исследованиях IT-специалисты охарактеризованы с точки зрения критериев профессиональной идентичности), профессионально-важных качеств, преимуществ и ограничений труда, типов построения карьеры, мотивационного профиля.

Объектом психологического исследования чаще являются профессионалы различных возрастных групп, фрилансеры как специфическая профессиональная группа [4, 5]. Снижение успешности в профессии у специалистов IT-сферы связывают с эмоциональным выгоранием и его последствиями.

Проанализировав теоретические и практические исследования социально-психологических факторов успешности IT-специалистов необходимо отметить небольшое количество работ в этом направлении, в которых внимание исследователей сосредоточено в основном на объективных критериях профессиональной успешности [5].

Актуальность данной темы определяется следующими обстоятельствами:

1) доминированием объективного подхода к изучению успешности IT-специалистов и недостатком исследований социально-психологических факторов их профессиональной успешности;

2) недостаточной разработанностью субъективных факторов успешности IT-специалистов, их малой изученностью;

3) необходимостью психологического сопровождения деятельности IT-специалистов в связи с высоким уровнем эмоционального выгорания. Изучение психологических особенностей успешного, «невыгорающего» профессионала будет способствовать разработке программ профилактике СЭВ, демотивации и др. негативных факторов профессионального развития IT-специалистов.

Социально-психологические факторы успешности специалистов IT-сферы включают: стаж работы, занимаемую должность, удовлетворенность трудом, уровень общей и социальной *самоэффективности,* ценностные ориентации в карьере, уровень личностной конкурентоспособности.

Существует взаимосвязь стажа работы, удовлетворенности трудом, уровня общей и социальной *самоэффективности,* ценностных ориентаций в карьере, уровня личностной конкурентоспособности и специалистов IT-сферы. Так же существуют особенности удовлетворенности трудом, общей и социальной *самоэффективности,* ценностных ориентаций в карьере, личностной конкурентоспособности у специалистов IT-сферы в зависимости от занимаемой должности.

Критерии профессиональной успешности:

Е.А. Климов [7] применительно к профессиональной деятельности разделяет внешнюю успешность (оценки со стороны других людей, включая коллег и клиентов) и внутреннюю (оценка успешности деятельности самим субъектом).

В.А. Толочек [10] предлагает в качестве объективных критериев профессиональной успешности использовать качество и производительность труда, карьерный рост, экспертную оценку.

К.В. Карпинский [9, с. 34]: 1) удовлетворенность/ неудовлетворенность работой (трудом); 2) удовлетворенность/ неудовлетворенность собой как субъектом труда (профессиональное самоотношение; 3) удовлетворенность/ неудовлетворенность карьерой.

Социально-психологические факторы успешности:

Ю. А. Карачарова, А.С. Соколова [6]: профессионально-важные качества и психологические характеристики. К психологическим характеристикам относятся: профессиональный опыт

(профессиональные знания, умения и навыки); общие и профессиональные способности; общетрудовая и профессиональная мотивация; профессионализированные личностные качества.

В качестве факторов успешности в профессии рассматривают самоэффективность, внутренний локус контроля, мотивацию достижения, конкурентоспособность.

Социально-психологические факторы успешности IT-специалистов включают социодемографические характеристики, основное и дополнительное образование, профессиональные компетенции, производительность и опыт работы, позиционирование себя как эксперта, инвестиции.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) : Избранные психологические труды. Москва: Московский психолого-социальный институт. Воронеж : «Модек», 1999. С. 36-98.

2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. 4-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2010. 288 с.

3. Брушлинский, А. В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский; Отв. ред. проф. В.В. Знаков. Москва: Институт психологии РАН ; Санкт-Петербург : Алетейя, 2003.272 с. С. 266–279.

4. Бурлуцкая, М. Г. Фрилансеры: специфика социального статуса, стратегии карьеры и профессионального развития / М. Г. Бурлуцкая, В. С. Харченко // ЖССА. 2013. №1. С. 111-123.

5. Вилкова, О. В. Профессиональная успешность отечественных программистов на зарубежных и русскоязычных биржах фриланса / А.В. Вилкова. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология, 2021. № 3. С. 224-244.

6. Карачарова, Ю.А. Психологические факторы профессиональной успешности в контексте специализации профессиональной деятельности / Ю. А. Карачарова, А. С. Соколова // Актуальные вопросы современной науки, 2009. № 6-3. С. 48-61.

7. Климов, Е. А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд) : учеб. пособие. Москва: Моск. психолого-социальный институт : Флинта, 2003. 320 с.

8. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие / А. Н. Леонтьев. Москва: Смысл : Академия, 2004. 352 с.

9. Психология профессиональной успешности: монография / К.В. Карпинский, Т.В. Гижук ; Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». Гродно : ГрГУ им. Янки Купалы, 2017. 169 с.

10.Толочек, В.А. Современная психология труда: учебное пособие / В.А. Толочек. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 479 с.

11.Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. Санкт-Петербург : Речь, 2011. 240 с.

12.Bandura, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change / A. Bandura // Psychological Review, 1977. Vol. 84. P. 191-215.

13.Hall, D.T. Career creativity as protean identity transformation / D. T. Hall, G. Zhu, A. Yan // Career Creativity: Explorations in the Remaking of Work. Oxford: Oxford University Press. 2002. P. 159-179.

14.Rotter, J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement / J.B.Rotter // Psychological Monographs, 1966. Vol. 80.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алешникова Валерия Викторовна, Российская Федерация, Москва, Московский городской педагогический университет, студентка 4 курса кафедры Англистики и межкультурной коммуникации.

Беляева Ольга Алексеевна, Российская Федерация, Ярославль, ФГБОУ ВО Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, к.пс.н, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения.

Беспалова Елена Александровна, Российская Федерация, Тольятти, Тольяттинская академия управления, проректор по международному сотрудничеству.

Валисава Юлия Юрьевна, Российская Федерация, Ярославль, Государственное учреждение Ярославской области «Центр профессиональной ориентации и психологической поддержки «Ресурс», главный специалист центра.

Виницкая Наталья Владимировна, Российская Федерация, Бийск, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, кандидат искусствоведения, доцент, зав. кафедрой историко-правовых и социально-культурных дисциплин.

Вишневская Ульяна Витальевна, Республика Беларусь, Минск, Институт психология, УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», студентка 3 курса.

Волнухина Надежда Александровна, Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный университет им. К.Д. Ушинского, магистр, педагог-психолог Службы сопровождения опекунов (попечителей) несовершеннолетних лиц МУ Детский дом «Чайка».

Гурьянчик Виталий Николаевич, Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью.

Дашевский Александр Русланович, Российская Федерация, Иваново, преподаватель кафедры основ гражданской обороны и управления в ЧС, Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России.

Долбня Софья Алексеевна, Российская Федерация, Омск, Омский государственный технический университет (ОмГТУ), студентка 2 курса Факультета транспорта, нефти и газа.

Елисеева Мария Петровна, Российская Федерация, Новокуйбышевск, Новокуйбышевский гуманитарно-технологический колледж, преподаватель.

Ерофеева Анна Германовна, Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, специалист по учебно-методической работе Института педагогики и психологии.

Ерыкалова Елена Юрьевна, Российская Федерация, Вологда, Вологодский институт права и экономики ФСИН, магистрант 2-го курса, факультет психологии и права.

Жукова Татьяна Вячеславовна, Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный университет им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогической психологии.

Зауторова Эльвира Викторовна, Российская Федерация, Вологда, Вологодский институт права и экономики ФСИ России, Научно-исследовательский институт права и экономики ФСИН России, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры юридический психологии и педагогики.

Зверева Инна Ивановна, Российская Федерация, Калуга, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение №82 «Чиполлино», кандидат психологических наук, заведующий.

Иванова Елена Васильевна, Российская Федерация, Иваново, Университет непрерывного образования и инноваций, Заслуженный учитель Российской Федерации, заведующий кафедры управления общим и средним профессиональным образованием.

Ильина Диана Ильсуровна, Российская Федерация, Республика Татарстан, Казань, Казанский Государственный Энергетический Университет.

Калинкина Евгения Михайловна, Российская Федерация, Вологда, Вологодский институт права и экономики ФСИН, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры юридической психологии и педагогики.

Каргина Юлия Юрьевна, Российская Федерация, Владимир, Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний (ВЮИ ФСИН России), курсант 5 курса.

Карпенко Ольга Анатольевна, Российская Федерация, Самара, ведущий специалист АО «Самарагорэнергосбыт», кандидат экономических наук.

Кисляков Павел Александрович, Российская Федерация, Москва, Российский государственный социальный университет, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии, конфликтологии и бихевиористики.

Ковальчишина Наталья Ивановна, Республика Беларусь, Минск, Филиал Российского государственного социального университета, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и конфликтологии.

Кожевникова Оксана Анатольевна, Российская Федерация, Череповец, Череповецкий государственный университет, магистрант.

Кольчугина Наталья Ивановна, Российская Федерация, Иваново, Университет непрерывного образования и инноваций, доцент кафедры управления общим и средним профессиональным образованием.

Коноплёв Сергей Александрович, Российская Федерация, Иваново, Ивановский государственный университет, аспирант кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, учитель МБОУ «Гаврилово-Посадская СШ № 2».

Корнева Ирина Сергеевна, Российская Федерация, Новокуйбышевск, Новокуйбышевский гуманитарно-технологический колледж, преподаватель.

Корнеева Елена Николаевна, Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии.

Котлярова Юлия Максимовна, Российская Федерация, Ярославль. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского, психолого-педагогическое направление подготовки, профиль «психологическое сопровождение семьи», 2 курс.

Кудряшов Аркадий Александрович, Российская Федерация, Челябинск, Южно-Уральский государственный университет (Национальный исследовательский университет), соискатель кафедры психологии управления и служебной деятельности.

Кушнарев Филипп Юрьевич, Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, к. полит. н., доцент кафедра социальной политики.

Ластенко Дмитрий Васильевич, Республика Беларусь, Минск, Филиал РГСУ, студент 5-го курса заочной формы обучения, направление подготовки Психология.

Левченко Лариса Владимировна, Российская Федерация, Самара, Академия для одаренных детей (Наяновой), кандидат экономических наук, доцент, старший научный сотрудник.

Ледовская Татьяна Витальевна, Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии.

Макеева Татьяна Витальевна, Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный университет им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной педагогики и организации работы с молодежью.

Мифтахов Алмаз Фаридович, Российская Федерация, Елабуга, Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета, старший преподаватель кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности.

Моисеева Елена Александровна, Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный университет им. К.Д. Ушинского, ассистент кафедры педагогической психологии.

Нижегородцева Надежда Викторовна, Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный университет им. К.Д. Ушинского, профессор, доктор психологических наук, заведующая кафедрой педагогической психологии.

Огурцова Елена Юрьевна, Российская Федерация, Шуя, Шуйский филиал Ивановского государственного университета, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики, информатики и методики обучения.

Пирогова Надежда Геннадьевна, Российская Федерация, Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет, кандидат педагогических наук, доцент.

Покровская Светлана Евгеньевна, Республика Беларусь, Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования и развития личности.

Попов Данила Михайлович, Российская Федерация, Ярославль, Государственное учреждение Ярославской области «Центр профессиональной ориентации и психологической поддержки «Ресурс», ведущий специалист информационно-методического отдела.

Прудникова Александра Владимировна, Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, старший преподаватель кафедры педагогической психологии.

Рыльская Елена Александровна, Российская Федерация, Челябинск, Южно-Уральский государственный университет (Национальный исследовательский университет), доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии управления и служебной деятельности.

Савельева Людмила Александровна, Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный медицинский университет, кандидат психологических наук, преподаватель кафедры психологии и педагогики.

Салова Анна Ильинична, Российская Федерация, Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, студентка факультета психологии МГУ, 2 курс.

Самохвалова Анна Геннадьевна, Российская Федерация, Кострома, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет», доктор психологических наук, доцент, директор Института педагогики и психологии.

Сафина Альбина Асхатовна, Российская Федерация, Казань, Казанский национальный исследовательский технологический университет, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии.

Семенова Татьяна Николаевна, Российская Федерация, Чебоксары, Чувашский государственный университет им. И.Я. Яковлева, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной педагогики.

Серафимович Ирина Владимировна, Российская Федерация, Ярославль, Институт развития образования Ярославской области, Проректор, кандидат психологических наук, доцент.

Скворцов Константин Васильевич, Российская Федерация, Владимир, Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний (ВЮИ ФСИН России), кандидат технических наук, доцент кафедры специальной техники и информационных технологий.

Созаева Алина Сейрановна, Российская Федерация, Ростов-на-Дону, Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, курсант 4 курса факультета подготовки специалистов по программам высшего образования.

Соловьева Анастасия Алексеевна, Российская Федерация, Ярославль, ФГБОУ ВО Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, студентка 4 курса.

Степанова Светлана Владимировна, Российская Федерация, Калуга, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение №82 «Чиполлино», педагог-психолог.

Строгина Ксения Сергеевна, Республика Беларусь, Минск, Институт психология, УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», студентка 3 курса.

Таланов Сергей Львович, Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, к. соц., н., доцент кафедры политологии и социологии.

Тихомирова Елена Викторовна, Российская Федерация, Кострома, Костромской государственный университет, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии.

Усачёва Ирина Викторовна, Российская Федерация, Москва, Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, кандидат психологических наук, преподаватель кафедры психологии УНК ПСД.

Фадеев Роман Николаевич, Российская Федерация, Владимир, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, студент.

Хорохордина Олеся Дмитриевна, Российская Федерация, Воронеж, Воронежский государственный педагогический университет, студент.

Шабалина Елена Петровна, Российская Федерация, Бийск, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии.

Шайдуллин Булат Ринатович, Российская Федерация, Елабуга, Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета, аспирант кафедры педагогики.

Шмелева Елена Александровна, Российская Федерация, Шуя, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и социальной педагогики, Ивановский государственный университет.

Шмелева Елена Александровна, Российская Федерация, Иваново, ФГБОУ ВО Ивановский государственный университет Шуйский филиал, доктор психологических наук, доцент, заместитель директора по научной работе и дополнительному образованию.

Шумская Татьяна Данииловна, Республика Беларусь, Минск, ЧУП «Строймедсервис», главный бухгалтер, магистр экономики, магистрант кафедры психологии и конфликтологии РГСУ (филиал в г. Минске).

Эльбуздукаев Ислам Арсланович, Республика Беларусь, Минск, Российский Государственный Социальный Университет (филиал г. Минск), магистрант.

A B O U T A U T H O R S

Aleshnikova Valeria Viktorovna, Russian Federation, Moscow, Moscow City Pedagogical University, 4th year student of the Department of Anglistics and Intercultural Communication.

Belyaeva Olga Alekseevna, Russian Federation, Yaroslavl, FSBEI HE Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Ph.D., associate professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education.

Bespalova Elena Aleksandrovna, Russian Federation, Togliatti, Togliatti Academy of Management, Vice-Rector for International Cooperation.

Dashevsky Alexander Ruslanovich, Russian Federation, Ivanovo, lecturer at the Department of Civil Defense and Emergency Management, Ivanovo Fire and Rescue Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergencies of Russia.

Dolbnya Sofya Alekseevna, Russian Federation, Omsk, Omsk State Technical University (OmSTU), 2nd year student of the Faculty of Transport, Oil and Gas.

Elbuzdukayev Islam Arslanovich, Republic of Belarus, Minsk, Russian State Social University (Minsk branch), master's student.

Eliseeva Maria Petrovna, Russian Federation, Novokuybyshevsk, Novokuybyshevsky College of Humanities and Technology, teacher.

Erofeeva Anna Germanovna, Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, specialist in educational and methodological work of the Institute of Pedagogy and Psychology.

Fadeev Roman Nikolaevich, Russian Federation, Vladimir, Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletov, student.

Guryanchik Vitaly Nikolaevich, Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Organization of Work with Youth.

Ilyina Diana Ilsurovna, Russian Federation, Republic of Tatarstan, Kazan, Kazan State Energy University.

Ivanova Elena Vasilievna, Russian Federation, Ivanovo, University of Continuing Education and Innovation, Honored Teacher of the Russian Federation, Head of the Department of General and Secondary Vocational Education Management.

Kalinkina Evgenia Mikhailovna, Russian Federation, Vologda, Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Legal Psychology and Pedagogy.

Kargina Yulia Yurievna, Russian Federation, Vladimir, Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service (VSU FSIN of Russia), 5th year cadet.

Karpenko Olga Anatolyevna, Russian Federation, Samara, leading specialist of Samaragorenergosbyt JSC, candidate of economic sciences.

Khorokhordina Olesya Dmitrievna, Russian Federation, Voronezh, Voronezh State Pedagogical University, student.

Kislyakov Pavel Aleksandrovich, Russian Federation, Moscow, Russian State Social University, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Conflictology and Behavioral Studies.

Kolchugina Natalya Ivanovna, Russian Federation, Ivanovo, University of Continuing Education and Innovation, Associate Professor of the Department of General and Secondary Vocational Education Management.

Konoplev Sergey Alexandrovich, Russian Federation, Ivanovo, Ivanovo State University, graduate student of the Department of Continuing Psychological and Pedagogical Education, teacher of MBOU "Gavrilovo-Posad Secondary School No. 2."

Korneeva Elena Nikolaevna, Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, candidate of psychological sciences, associate professor of the Department of General and Social Psychology.

Korneva Irina Sergeevna, Russian Federation, Novokuybyshevsk, Novokuybyshevsky College of Humanities and Technology, teacher.

Kotlyarova Yulia Maksimovna, Russian Federation, Yaroslavl. Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, psychological and pedagogical direction of training, profile "psychological support of the family," 2 year.

Kovalchishina Natalya Ivanovna, Republic of Belarus, Minsk, Branch of the Russian State Social University, candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the Department of Psychology and Conflictology.

Kozhevnikova Oksana Anatolyevna, Russian Federation, Cherepovets, Cherepovets State University, master's student.

Kudryashov Arkady Alexandrovich, Russian Federation, Chelyabinsk, South Ural State University (National Research University), applicant for the Department of Management Psychology and Career.

Kushnarev Philip Yuryevich, Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl State University named after P.G. Demidov, k. Polit. n., Associate Professor, Department of Social Policy.

Lastenko Dmitry Vasilyevich, Republic of Belarus, Minsk, Branch of RSSU, 5th year student of correspondence form, direction of training Psychology.

Ledovskaya Tatyana Vitalievna, Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, candidate of psychological sciences, associate professor of the Department of Pedagogical Psychology.

Levchenko Larisa Vladimirovna, Russian Federation, Samara, Academy for Gifted Children (Nayanova), Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Senior Researcher.

Makeeva Tatyana Vitalievna, Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl State University named after K.D. Ushinsky, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of social pedagogy and organization of work with young people.

Miftakhov Almaz Faridovich, Russian Federation, Elabuga, Yelabuga Institute (branch) of Kazan (Volga) Federal University, senior lecturer at the Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Life Safety.

Moiseeva Elena Aleksandrovna, Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl State University named after K.D. Ushinsky, assistant of the Department of Pedagogical Psychology.

Nizhegorodtseva Nadezhda Viktorovna, Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl State University named after K.D. Ushinsky, professor, doctor of psychological sciences, head of the department of pedagogical psychology.

Ogurtsova Elena Yurievna, Russian Federation, Shuya, Shui branch of Ivanovo State University, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the Department of Mathematics, Computer Science and Teaching Methods.

Pirogova Nadezhda Gennadievna, Russian Federation, St. Petersburg, St. Petersburg State Chemical and Pharmaceutical University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor.

Pokrovskaya Svetlana Evgenievna, Republic of Belarus, Minsk, Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University, candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the department of psychology of education and personal development.

Popov Danila Mikhailovich, Russian Federation, Yaroslavl, State Institution of the Yaroslavl Region "Center for Professional Orientation and Psychological Support" Resource, "a leading specialist in the information and methodological department.

Prudnikova Alexandra Vladimirovna, Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, senior lecturer at the Department of Pedagogical Psychology.

Rylskaya Elena Aleksandrovna, Russian Federation, Chelyabinsk, South Ural State University (National Research University), Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Management and Service Psychology.

Safina Albina Askhatovna, Russian Federation, Kazan, Kazan National Research Technological University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Work, Pedagogy and Psychology.

Salova Anna Ilyinichna, Russian Federation, Moscow, Lomonosov Moscow State University, student of the Faculty of Psychology, Moscow State University, 2 year.

Samokhvalova Anna Gennadievna, Russian Federation, Kostroma, FSBEI HE "Kostroma State University," Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology.

Savelyeva Lyudmila Aleksandrovna, Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl State Medical University, candidate of psychological sciences, teacher of the Department of Psychology and Pedagogy.

Semenova Tatyana Nikolaevna, Russian Federation, Cheboksary, Chuvash State University named after I.Ya. Yakovleva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy.

Serafimovich Irina Vladimirovna, Russian Federation, Yaroslavl, Institute for the Development of Education, Yaroslavl Region, Vice-Rector, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor.

Shabalina Elena Petrovna, Russian Federation, Biysk, Altai State Humanitarian and Pedagogical University named after V.M. Shukshin, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology.

Shaidullin Bulat Rinatovich, Russian Federation, Elabuga, Yelabuga Institute (branch) of Kazan (Volga) Federal University, graduate student of the Department of Pedagogy.

Shmeleva Elena Aleksandrovna, Russian Federation, Ivanovo, FSBEI HE Ivanovo State University Shuisky branch, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Deputy Director for Scientific Work and Additional Education.

Shmeleva Elena Aleksandrovna, Russian Federation, Shuya, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology and Social Pedagogy, Ivanovo State University.

Shumskaya Tatyana Daniilovna, Republic of Belarus, Minsk, ChUP "Stroymedservice," chief accountant, master of economics, master's student of the Department of Psychology and Conflictology of the RSSU (branch in Minsk).

Skvortsov Konstantin Vasilievich, Russian Federation, Vladimir, Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service (VSU FSIN of Russia), Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Special Technology and Information Technologies.

Solovyova Anastasia Alekseevna, Russian Federation, Yaroslavl, FSBEI HE Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, 4th year student.

Sozaeva Alina Seiranovna, Russian Federation, Rostov-on-Don, Rostov Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 4th year cadet of the faculty of training specialists in higher education programs.

Stepanova Svetlana Vladimirovna, Russian Federation, Kaluga, Municipal Budgetary Preschool Educational Institution No. 82 "Chipollino," teacher-psychologist.

Strogina Ksenia Sergeevna, Republic of Belarus, Minsk, Institute of Psychology, UO "Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank," 3rd year student.

Talanov Sergey Lvovich, Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Ph.D., associate professor of the Department of Political Science and Sociology.

Tikhomirova Elena Viktorovna, Russian Federation, Kostroma, Kostroma State University, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology.

Usacheva Irina Viktorovna, Russian Federation, Moscow, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Ya. Kikotya, Candidate of Psychological Sciences, teacher of the Department of Psychology, UNK PSD.

Valisava Yulia Yurievna, Russian Federation, Yaroslavl, State Institution of the Yaroslavl Region "Center for Professional Orientation and Psychological Support" Resource, "chief specialist of the center.

Vinitskaya Natalya Vladimirovna, Russian Federation, Biysk, Altai State Humanitarian and Pedagogical University named after V.M. Shukshina, Candidate of Art History, Associate Professor, Head. Department of Historical, Legal and Socio-Cultural Disciplines.

Volnukhina Nadezhda Aleksandrovna, Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl State University named after K.D. Ushinsky, master, teacher-psychologist of the Service for accompanying guardians (trustees) of minors MU Orphanage "Chaika."

Yerykalova Elena Yurievna, Russian Federation, Vologda, Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service, 2nd year master's student, Faculty of Psychology and Law.

Zautorova Elvira Viktorovna, Russian Federation, Vologda, Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Tax Service of Russia, Research Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service of Russia, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Legal Psychology and Pedagogy.

Zhukova Tatyana Vyacheslavovna, Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl State University named after K.D. Ushinsky, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogical Psychology.

Zvereva Inna Ivanovna, Russian Federation, Kaluga, Municipal Budgetary Preschool Educational Institution No. 82 "Chipollino," Candidate of Psychological Sciences, Head.

Научное издание

Психологическое благополучие субъектов образования

Сборник научных материалов

Научный редактор
Надежда Викторовна Нижегородцева,
доктор психологических наук, профессор

Материалы публикуются в авторской редакции.

Технический редактор выпускных сведений С.А. Сосновцева
Компьютерная вёрстка – Т.В. Ледовская

Подписано в печать 28.09.2023
Формат 60х92 1/16
20,75 п. л. Тираж 100 экз. Заказ № 151

Издано в ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского»
(РИО ЯГПУ)
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108/1