



Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федерального государственного бюджетного  
образовательного учреждения высшего образования  
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт  
«Кемеровский государственный университет»

**К ИСТОРИЧЕСКОЙ  
ПАМЯТИ РОССИИ:  
ЧЕЛОВЕК И ВЫЗОВЫ  
СОВРЕМЕННОГО МИРА**



Всероссийская научно-практическая  
конференция с международным участием

**Сборник научных статей**

Под общей редакцией О.А. Устиновой

Текстовое электронное издание

УДК 159.9

ББК: 88.2

**«К исторической памяти России: человек и вызовы современного мира», Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием (2021; Новокузнецк).** Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «К исторической памяти России: человек и вызовы современного мира», 22 ноября 2021 г. : сб. науч. ст. : текст. электрон. изд. / под ред. О.А. Устиновой ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Кузбасский гуманитарно-педагогический ин-т «Кемеров. гос. ун-т». – Электрон. текстовые дан. – Новокузнецк : КГПИ КемГУ, 2022. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – ISBN 978-5-8353-2494-1

В сборнике опубликованы избранные статьи участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «К исторической памяти России: человек и вызовы современного мира», организованной Кузбасским гуманитарно-педагогическим институтом Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет».

Сборник адресован российским и зарубежным ученым, преподавателям вузов, педагогам образовательных учреждений, психологам, аспирантам, магистрантам и студентам, специализирующимся в области психологии.

#### Текстовое электронное издание

Систем. требования: Intel Pentium III (или аналогичный процессор других производителей), 500 МГц; 512 Мб оперативной памяти; видеокарта SVGA, 1280x1024 High Color (32 bit); 10 Мб свободного дискового пространства; ОС Windows XP/7/8 и выше. – Загл. с экрана.

© Авторы, 2022

©Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет», 2022

ISBN 978-5-8353-2494-1

Сведения о программном обеспечении: EBookMaestro

Техническая подготовка материала

Компьютерная верстка О.А. Устиновой

Редактор О.А. Устинова

Технический редактор М.А. Гомонок

Подписано к использованию 11.04.2022 г.

Заказ 656.

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Кемеровского государственного университета

654041, г. Новокузнецк, ул. Циолковского, 23.

root@nbikemsu.ru

Проблемы, обсуждаемые на конференции: «К исторической памяти России: человек и вызовы современного мира» – чрезвычайно актуальны и отвечают запросам современной социокультурной ситуации.

На наш взгляд, одной из самых серьезных из них являются не экономические, социальные трудности, а социокультурная, аксиологическая неопределенность современного мира.

Человек, лишенный культурной памяти становится «манкуртом», который не знает своего прошлого, не выделяет себя и не видит будущего. Современные проявления «манкуртизации» приводят к социальным, политическим и духовно-нравственным конфликтам человека и общества, цивилизации.

Будущее кумулятивно, оно обусловлено накопленным ранее опытом, исторически формируемыми социокультурными образцами, которые выступают как система ценностей, как меры, в отношении которых выстраивает свой жизненный путь человек. Историческая память является основой развития национального самосознания и сознания личности. Историческая память, являясь частью автобиографической, включает в себя социально значимые и переживаемые лично человеком события, исторически сложившиеся ценности, которые выступают ориентиром для понимания настоящего и прогнозирования будущего. Проблемы сохранения и развития исторической памяти являются основой дискурса конференции и поиска стратегий дальнейшего развития индивидуальности человека.

Особый акцент на конференции сделан на изучение и развитие позиций отечественной психологической науки. Отечественная психология и должна быть основой понимания человека и его развития в России, поскольку отражает культурную ментальность ее народов, выявляя условия, сохраняющие и определяющие развитие личности и индивидуальности. Поэтому проблема исторической памяти касается в современной ситуации и сохранения самой отечественной психологической науки.

Отечественная психологическая школа ориентирована на развитие основных базовых смыслов и ценностей человеческой жизни: «дружбы», «любви», «правды», «милосердия», «сострадания», «совести», «прощения», «ценности другого». В ходе конференции обсуждались вопросы, связанные с сохранением исторической памяти народа в индивидуальной памяти человека. Историческая память помогает человеку сохранить свою индивидуальность, обеспечивает физическую, психологическую, нравственную безопасность.

Участники конференции поделились своими взглядами на сохранение и развитие исторической памяти России, перспективы отечественной психологической науки.

Конференция аккумулирует вокруг себя ученых, практиков, молодых специалистов, магистрантов, студентов, круг интересов которых связан с проблемами сохранения и развития исторической памяти России в современном мире.

***Н.Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО НГПУ, г. Новосибирск, Россия***

***О.А. Устинова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и общей педагогики ФГБОУ ВО КГПИ КемГУ***

# СОДЕРЖАНИЕ

## I. Сохранение исторической памяти как ответ на вызовы современного мира

- Большунова Н.Я., Устинова О.А., Пашаева Е.А.* К исторической памяти России – вопросу национального сознания и самосознания.....9
- Алонцева А.И.* Историческая память как потенциал личности.....15

## II. Проблемное поле психологии в современном мире

- Лизунова Г.Ю., Таскина И.А.* Актуальность проблем современной психологии образования.....20
- Булавина Е.О.* Нарушенная привязанность как маркер наличия травмы у детей – жертв домашнего насилия.....24
- Курдюкова А.А.* Проблемы развития эмоционально-волевой сферы младших подростков.....28
- Большунова Н.Я., Кабаченко В.А.* Специфика современных детско-родительских отношений и их взаимосвязь с развитием эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста.....32
- Таскина И.А., Лизунова Г.Ю., Корсун В.А.* Проблемы социально-психологического здоровья современной молодежи.....36
- Листик Е.М., Курганова Е.А., Пашкова О.А.* Академическая успеваемость студентов вуза с разным уровнем развития эмоционального интеллекта.....39

## III. Социокультурное и духовно-нравственное развитие индивидуальности и субъектности

- Гонохова Т.А., Ямковая П.Б.* Значение духовно-нравственного развития современной молодежи.....45
- Лизунова Г.Ю., Галдина К.Н.* Формирование жизнестойкости современных подростков.....49
- Оспанова Ж.С.* Забытые традиции: что мы знаем о ритуале прощения у казахского народа?.....53

## IV. Медиация конфликта

- Большунова Н.Я., Устинова О.А.* Возможности медиации в детском саду и начальной школе.....55
- Тонких О.Н.* Причины подростковых конфликтов в современной социокультурной ситуации.....61

<i>Лизунова Г.Ю., Хлебцова А.С.</i> Психологическая безопасность в условиях школьного буллинга.....	64
<i>Алонцева А.И., Чучалина Т.В.</i> Взаимосвязь агрессивности с потребностью в общении у подростков.....	69

## **V. Медиация мира и прощения в исторической памяти России**

<i>Тонких О.Н.</i> Медиация и прощение в системе школьного управления .....	73
<i>Беляцкая О.П.</i> Способность к прощению как основа разрешения школьных конфликтов.....	76
<i>Оспанова Ж.С.</i> Прощение: сходства и различия в исламе и христианстве.....	80

## **VI. Психология служебной деятельности на современном этапе развития**

<i>Туран Н.К., Пичугина Е.В.</i> Особенности структуры клинико-экспертного диагноза и психологического реабилитационного потенциала в картине жизненного мира детей-инвалидов (класс болезней «новообразования»).....	83
<i>Алонцева А.И., Бочкарева О.Н.</i> Исследование эмоционального выгорания и мотивации к труду сотрудников охранного предприятия.....	89

## **VII. «Со-бытийность» отношений детской и взрослой субкультур**

<i>Лизунова Г.Ю., Саду Ю.А.</i> Онлайн-игры в построении образовательного процесса современной школы.....	97
---	----

## **VIII. Психолого-педагогическое сопровождение личности на разных возрастных этапах в современных социокультурных условиях**

<i>Таскина И.А., Бабаева Э.С.</i> Арт-терапия как метод профилактики синдрома эмоционального выгорания.....	104
<i>Бережинская В.В.</i> Эмоциональный интеллект как одна из составляющих конфликтологической компетенции педагога дошкольного образования.....	108
<i>Величко Г.А., Лизунова Г.Ю.</i> Социально-психологический тренинг как метод повышения эффективности интерактивного обучения.....	112
<i>Шмакова А.А.</i> Психолого-педагогическое сопровождение подростков в процессе формирования эмоционального интеллекта.....	118
<i>Бычевская Е.О.</i> Развитие эмоциональной компетентности младших школьников путем повышения социометрического статуса.....	126
<i>Лизунова Г.Ю., Березовская А.С.</i> Мотивация достижения как фактор временной перспективы развития личности.....	131
<i>Чернявская В.С., Дейкун Д.Е.</i> Психологические трудности в изучении математики учащимися старших классов.....	135

## **IX. Психолого-педагогическое сопровождение человека с ОВЗ**

*Кошлец Д.П., Шевченко Н.Б.* Психолого-педагогическое сопровождение семей учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.....145

## **X. Профессиональное самоопределение: проблемы и перспективы**

*Гонохова Т.А.* Социальная работа с молодежью в системе среднего профессионального образования посредством психолого-педагогических технологий. 150

*Лизунова Г.Ю., Кудрявцева Е.Г.* Исследование уровня сформированности этнической толерантности в профессиональной подготовке педагогов-психологов.....154

*Сазонова О.К.* Основные направления профессионального становления студентов в условиях вуза.....159

*Шевченко Н.Б., Манохина А.В.* Проектная активность педагогов общеобразовательной организации как фактор их профессиональной компетентности 162

*Митрохина О.В.* Организация эффективной коммуникации участников полевых практик в ходе реализации проектов..... 167

## **XI. Волонтерское движение в современном мире**

*Бубенчикова Н.А., Устинова О.А.* Нарративный подход в работе социального работника.....170

*Григоричева И.В.* Проблема оценки результативности волонтерской деятельности .....173



# I. Сохранение исторической памяти как ответ на вызовы современного мира

УДК 159.9

**Большунова Н.Я.**, доктор психол. наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО НГПУ; руководитель Новосибирского отделения РПО, г. Новосибирск, Россия

**Устинова О.А.**, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и общей педагогики ФГБОУ ВО КГПИ КемГУ; руководитель центра социокультурного и духовно-нравственного развития человека «МИР» МБ НОУ «Лицей №111», г. Новокузнецк, Россия

**Пашаева Е.А.**, студентка 1 курса направления «Психология служебной деятельности» ФГБОУ ВО КГПИ КемГУ, г. Новокузнецк, Россия

## К ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ РОССИИ – ВОПРОСУ НАЦИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ И САМОСОЗНАНИЯ

**Аннотация.** В статье раскрывается важность проблемы сохранения исторической памяти России. Историческая память является основой сохранения национального сознания и самосознания каждого человека. Историческая память представлена социокультурными образцами как системой ценностей как мер, в отношении которых выстраивает свой путь человек. В статье представлено исследование представлений людей разного возраста о роли исторической памяти России.

**Ключевые слова.** Историческая память, социокультурные образцы, национальное сознание и самосознание.

**Bolshunova N.Ya.**, Doctor of Psychology. Sciences, Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, NSPU; head of the Novosibirsk branch of the RPO, Novosibirsk, Russia

**Ustinova O.A.**, Ph.D. psychol. Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and General Pedagogics, KSPI, KemsU; Head of the Center for Socio-Cultural, Spiritual and Moral Development of Man "MIR" MB NOU "Lyceum No. 111", Novokuznetsk, Russia

**Pashaeva E.A.**, 1st year student of the direction "Psychology of official activity" FSBEI HE KSPI KemsU, Novokuznetsk, Russia

## TO THE HISTORICAL MEMORY OF RUSSIA – THE QUESTION OF NATIONAL CONSCIOUSNESS AND SELF-CONSCIOUSNESS

**Annotation.** The article reveals the importance of the problem of preserving the historical memory of Russia. Historical memory is the basis for preserving the national consciousness and self-consciousness of every person. Historical memory is represented by sociocultural patterns as a system of values as measures in relation to which a person builds his path. The article presents a study of the ideas of people of different ages about the role of the historical memory of Russia.

**Key words.** Historical memory, sociocultural patterns, national consciousness and self-awareness.

Современные социокультурные условия характеризующиеся конфликтами, утратой ценностных и культурных ориентиров показывают изменение отношения народов к исторической памяти. Порой происходит реконструкция и переписывание исторических событий, направленных на разрушение самосознания народа и национальной идентичности.

Историческая память – это память о прошлом, отношении к героям и событиям. Именно память представляет собой самосознание народа и каждого человека, представления о себе и своем будущем. Переживаемые события в прошлом определяют и систему базовых общечеловеческих ценностей в будущем.

Как показывают наши исследования, самосознание человека, его «образ-Я» связаны с социокультурным «Я» его содержанием и наполненностью [9]. Самосознание человека, система его представлений о себе определяются мерой – социокультурными образцами (Н.Я. Большунова), как системой ценностей как мер, в отношении которых выстраивает свой путь человек [2]. Проблема современного мира как раз и стоит в утрате, потере ценностей как мер в отношении которых выстраивает свой путь человек.

Например, проведенные нами последние исследования показывают, что в большинстве случаев современные дети идентифицируют себя, свой «образ-Я» с образцами иных типов культур, не близких российской культуре. В своем исследовании мы просили ребят начальных классов нарисовать сказочного героя на которого они хотели бы быть похожими и обосновать те качества, которые бы ребенок хотел себе присвоить. Среди детских ответов были следующие: «Хочу быть похожим на человека-паука – он сильный и равнодушный», «Хочу быть таким же, как Гарри Поттер – он смелый и отважный», «Хочу быть похожей на лису – она хитрая и своей хитростью может решать проблемы», «Хочу быть похожим на снеговика – он холодный и равнодушный», «Хочу быть похожим на Халка – он крутой, дерзкий, быстрый и равнодушный, паркурщик» и т.д.

Самое поразительное явление состоит в том, что в массе детей стали культивироваться такие качества, как: «равнодушие», «дерзость», «сила», «хитрость» и т.д. Современные средства воздействия на детей пытаются стереть историческую память народа, которая представлена в текстах, фильмах, сказках, заменяя их другими образцами. Такая социокультурная ситуация не может оставлять равнодушным каждого человека, так как мы должны понимать, что те деструктивные явления, происходящие в обществе, как: аномия, ресентимент, суицид и т.д., являются следствием в первую очередь утраты ценностных оснований, содержащихся в исторической памяти народа, в социокультурных образцах.

Историческая память народа не может ограничиваться только представлениями о прошлом, она «не статична, с ее помощью, путем переосмысления прошлого в современных интерпретациях, налаживается система связей настоящего с прошлым и будущим» [4, с. 12].

Историческая память является основой национальной идентичности. Л.А. Семеновой обращается внимание на то, что особенностями российской национальной идентичности являются такие качества, как «соборность, духовность, всемирная отзывчивость и всечеловечность, доброта, открытость иным культурам» [6, с. 9]. Как отмечает ученый, одной из характеристик национальной идентичности является приоритет для личности «гражданской принадлежности к России над принадлежностью к этнической, религиозной и языковой общности; наличие установки на деятельную любовь к Родине и готовность принести пользу обществу» [6, с. 13].

Проблема исторической памяти является важной проблемой во все времена и не теряет своей актуальности в современном мире. Дело в том, что современное общество не придаёт никакого значения урокам истории в учебных заведениях, переписывает исторические события, добавляя в них субъективизма, берёт за основу своих убеждений теорию немецкого представителя иррационализма Ф. Ницше, высказанную им в своей книге «О пользе и вреде истории». Люди пытаются по-новому осмыслить исторический опыт трагических событий разрушительных войн, утверждая, что человеку необходимо «вычищать» сознание от несовершенства.

Утрачиваются такие нравственные качества, как духовность, патриотизм, душевная доброта. Это всё свидетельствует о том, что в современном мире людей больше всего волнует положение в обществе, материальный достаток, собственные интересы ставятся выше интересов общества и т.д.

Незнание прошлого ведёт к тому, что современная молодёжь не выделяет в приоритете морально-нравственные качества, думает только о собственных достижениях. Это значит, что в мире становится меньше добрых и отзывчивых людей, которые всегда готовы прийти на помощь нуждающимся. Нужно решать эту проблему, чтобы не только в России, но и мире у народа формировалась историческая память, историческое сознание, которые делают человека образованнее, ответственнее, помогают определить для себя истинные жизненные ценности и приоритеты.

Роль исторической памяти, ее ценность особо представлена в современный период, когда мы стоим в ситуации в прямом смысле слова потери и спасения ценностей исторической памяти России.

Нами проведен социологический опрос среди представителей разных профессиональных структур (5): учениками 9-го класса МБОУ «СОШ №79», г. Новокузнецк, студентами СПб УГПС МЧС России, г. Санкт-Петербург, педагогами МБОУ «СОШ №79», г. Новокузнецк, работниками управления ООО «ПРОМУГОЛЬСЕРВИС», г. Новокузнецк, администрацией зав. пункта ГБУЗ №29, г. Новокузнецк. Участникам был задан вопрос: «Какова роль исторической памяти России в жизни человека?», на который были даны разные ответы. Результаты социологического опроса о роли исторической памяти России в жизни человека показывают, что пока в профессиональных структурах есть такие люди, наша жизнь находится в надёжных руках. Учитель закладывает в своих учеников, которые в дальнейшем учат других или спасают жизни, нравственность, доброту, милосердие через уроки прошлого. Интересны следующие высказывания: «На мой взгляд, историческая память России играет важную роль. Благодаря памяти, мы обладаем знаниями об исторических событиях нашей страны: от самых известных до менее узнаваемых. Так с одной стороны расширяется наш кругозор, а с другой – мы проявляем уважение к историческим деятелям, которые совершили вклад в развитие и усовершенствование России. Таким образом, у граждан раскрывается патриотизм и любовь к своей стране, и историческая память приобретает положительное значение» (ученица 9-го класса); «Законы писаны кровью, нельзя забывать историю нашей страны, чтобы не допускать ошибки прошлого. История нашей страны полна как печальных, так и счастливых моментов, все это нельзя забывать. Наше Министерство МЧС России, хоть и создано в 2001 году, но за эти 20 лет мы смогли развить свою систему, хоть и были трагичные моменты. Кто не знает историю своей страны, тот не является истинным патриотом. Если смотреть на историю нашей страны в лице профессии МЧС, то нельзя забывать про доблестных пожарных, которые отдавали свои жизни ради спасения людей. В наше время молодое поколение мало интересуется историей своей страны, по неизвестным причинам. В период Великой Отечественной войны, так же погибали люди нашей страны, чтобы в будущем мы могли жить под белым небом, на нашей земле. И об этом великом подвиге нельзя забывать» (студент МЧС России); «Роль истории России важна для меня, ведь это моя страна, в ней живут мои дети. И мы тоже являемся частицей истории. Чтобы лучше жить, надо знать прошлое, извлекать из него правильные решения и намекать путь в будущее. Мне кажется, что каждый человек должен чтить историю своей страны!» (педагог школы); «Роль исторической памяти особенно актуальна в формировании патриотического отношения граждан страны к своему Отечеству.

Историческую память можно определить, как способность людей сохранять и передавать из поколения в поколение знаний о произошедших исторических

событиях, об исторических деталях, о национальных героях и традициях. Важно то, что историческая память является основой культуры поколений. В Российских условиях с её многонациональным составом населения, когда каждый человек имеет свои ценности, традиции и политические убеждения, культуру, формирование исторической памяти становится очень сложным процессом» (оператор пульта управления); «Воспитание человека, его отношение к стране и людям, в которой он живет, должно складываться из исторических событий, которые произошли ранее. Для того чтобы не повторять ошибок прошлого» (врач).

Таким образом, национальное самосознание и идентичность – явление сложное, включающее в себя несколько составляющих. Главную роль в его формировании играет историческая память, которая должна способствовать объединению народа в борьбе за лучшее будущее своей страны, исключать повторение ошибок прошлых поколений. Она заключается не только в сохранении героического наследия, но и культуры, взаимоотношений между людьми. В современном мире в условиях постоянного научно-технического прогресса мы забываем о прошлом, утрачиваем традиции предков, теряем с ними духовную и историческую связь. Память выступает в роли посредника между поколениями. Знания, полученные в прошлом, необходимы для создания будущего, они являются своеобразной исторической основой духовной культуры общества, а бездумное переписывание истории разрывает нить памяти и разрушает хрупкое наследие народа.

Нельзя не согласиться и с утверждением Д.С. Лихачева о том, что память противостоит уничтожающей силе времени. Память – преодоление времени, преодоление пространства. Память – основа совести и нравственности, память – основа культуры. Хранить память и беречь память – это наш нравственный долг. Память становится отчетливой силой, особенно во время предельных испытаний, выпадающих на долю людей. Человеку необходимо ощущать себя в истории, понимать свое значение в современной жизни, оставить о себе добрую память [3].

В развитии страны, благополучии ее народа прежде всего должна быть заинтересована молодежь. Ей предстоит строить будущее своего государства. То, насколько оно будет светлым, зависит от личностных качеств граждан. Необходимо воспитать подрастающее поколение в духе патриотизма, необходимо вернуть былую славу нашего народа в глазах подрастающего поколения, нацелить их на достижение общего результата, а не только на удовлетворение своих личных потребностей. Этим должны заниматься семья, школа, церковь, армия и государство во взаимосвязи, не противореча друг другу. Необходимо выработать единую политику и стратегию формирования исторического сознания современной

молодежи. Потребуется немало времени для восполнения того пробела в знаниях подрастающего поколения.

Многовековая история человечества свидетельствует о том, что историческое сознание – фактор оборонный, обеспечивающий самосохранение народа. Если его разрушить, то народ останется не только без своих исторических корней, но и без будущего.

Исходя из важности и актуальности изучения и сохранения исторической памяти, нами реализуются проекты, направленные на сохранение исторической памяти России. Проекты реализуются с детьми младшего и среднего школьного возраста на базе МБ НОУ «Лицей №111» г. Новокузнецка. Нами реализован проект – проведение Всероссийского с международным участием фестиваля психологии: «К исторической памяти России. Диалог научных школ».

### Список литературы

1. Алексеев, В.В. Исторический опыт как предмет изучения / В.В. Алексеев. – Екатеринбург : Монреаль, 1995. – 6 с. – Текст : непосредственный.
2. Большунова, Н.Я. Субъектность как социокультурное явление / Н.Я. Большунова. – Новосибирск : НГПУ, 2005. – 324 с. – Текст : непосредственный.
3. Лихачев, Д.С. Письма о добром. Письмо сороковое / Д.С. Лихачев. – СПб. : «Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ», 1999. – Текст : непосредственный.
4. Мысливец, Н.Л. Историческая память как социокультурный феномен: опыт социологической реконструкции / Н.Л. Мысливец, О.А. Романов // Вестник РУДН. Серия: Социология, 2018. – №1. – С. 9–18.
5. Некоркина, Е.С. Историческая память и ее роль в формировании исторического сознания молодежи в современном российском обществе / Е.С. Некоркина. – Москва : ИнфоУрок, 2019. – URL: <https://infourok.ru/istoricheskaya-pamyat-i-ee-rol-v-formirovanii-istoricheskogo-soznaniya-molodezhi-v-sovremennom-rossiyskom-obschestve-2091807.html> (дата обращения 8. 12 2021). – Текст: электронный.
6. Семенова, Л.А. Формирование Российской национальной идентичности студентов в условиях поликультурного образовательного пространства вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 13.00.01 / Семенова Л.А. ; ТюмГУ. – Тюмень, 2016. – 26 с.
7. Тощенко, Ж.Т. Историческое сознание и историческая память: анализ современного состояния // Новая и новейшая история. – 2000. – №4. – URL: [http://vivovoco.astronet.ru](https://http://vivovoco.astronet.ru). (дата обращения: 09.12.2021). – Текст: электронный.
8. Утенков, В.М., Закалин А.С. Об историческом сознании студенческой молодежи // Социологические исследования. – 2000. – №6. – С. 119–122.
9. Устинова, О.А. «Образ-Я» и его развитие средствами диалога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Устинова Ольга Анатольевна ; МПГУ. – Москва, 2012. – 26 с.

## ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ КАК ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ

**Аннотация.** В статье раскрывается содержание термина «историческая память» с точки зрения разных подходов: психологического (как, когнитивный процесс «память») и с позиции истории (как факт истории). Представлены синонимичные понятия (термину «историческая память»), встречающиеся в научной психологической литературе. Раскрывается соотношение понятий «историческая память» и «личностный потенциал», их обусловленность и взаимосвязь. В статье проблематизирован вопрос о развитии и путях формирования исторической памяти молодого поколения.

**Ключевые слова.** Историческая память, социокультурные условия, потенциал личности, жизнедеятельность, молодое поколение.

Alontseva A.I., Ph.D. psychol. Sci., Associate Professor, Head of the Department of Psychology and General Pedagogy, FSBEI HE KSPI, KemGU, Novokuznetsk, Russia

## HISTORICAL MEMORY AS A PERSONALITY POTENTIAL

**Annotation.** The article reveals the content of the term "historical memory" from the point of view of different approaches: psychological (as a cognitive process "memory") and from the standpoint of history (as a fact of history). Synonymous concepts (the term "historical memory") found in the scientific psychological literature are presented. The relationship between the concepts of "historical memory" and "personal potential", their conditionality and interrelation is revealed. The article problematizes the question of the development and ways of forming the historical memory of the younger generation.

**Key words.** Historical memory, socio-cultural conditions, personality potential, life activity, young generation.

Феномен исторической памяти в последние годы всё больше привлекает к себе внимание исследователей. Причины такого внимания к данной проблематике носят не только теоретический, а в первую очередь практический характер. Это обусловлено произошедшей трансформацией социально-культурных условий, и ценностным «разрывом» между поколениями. Ведь именно историческая память, способна сохранять в сознании членов общества события прошлого, их оценки, и, как следствие, превращать в ценности, определяющие поступки и действия людей, на которые человек будет основываться в будущем.

Не вызывает сомнения, что историческая память выступает в качестве основополагающей формы социализации, развития и формирования личности. Дмитрий Сергеевич Лихачёв писал, что историческая память формирует собственный облик человека. Ибо каждый человек ... часть общества и часть его истории. Не сохраняя в себе самом память прошлого, человек губит часть своей личности» [4, с. 10].

Сама по себе, проблема исторической памяти является междисциплинарной, её исследованием занимаются представители таких социально-гуманитарных наук, как история, социология, политология, философия.

В психологии к данной проблеме обращаются многие исследователи и рассматривают её посредством различных научных понятий:

- Память / коллективная память
- Коллективное или общественное сознание
- Научение
- Массовое поведение
- Направленность и ценности
- Сознание и др.

Однозначности в определении данного понятия среди психологов нет. Но важным является схожесть позиций, определяющих различие понятия «историческая память» от понимания данного термина (*«исторической память»*) историками и от понимания «памяти», психологами, как когнитивного процесса.

В психологии, память определяется как отражение сознанием того, что происходило в прошлом опыте, путем запоминания, воспроизведения и узнавания. Но если рассмотреть данное понятие под другим углом, с позиции исторического накопления и воспроизведения, то память как психический процесс, превращается в явление социокультурного толка, фокусирующееся на коллективных и культурных аспектах памяти – другими словами – транслируемый обществом объективный опыт. Это, в свою очередь, позволяет нам рассматривать историческую память не только как индивидуальную характеристику, но и как коллективную (групповую). И в данном контексте главным становится не само событие (свершившееся и запомнившееся), а сформировавшийся отпечаток в сознании. Что и приводит нас к пониманию второй характеристики термина «историческая память», основанного на противопоставлении от вложенного в него смысла историками. Задача историка как можно точнее восстановить, и по возможности без изменений передавать последующим поколениям содержание события, максимально объективный. А «сформировавшийся отпечаток в сознании» это обязательно пропущенное через себя, свои смыслы, ценности, опыт событие. То есть это субъективный «отпечаток», индивидуальный. Который, в свою очередь начинает работать и в обратном направлении, то есть формирует восприятие мира и, следовательно, отклик человека на события, становясь для кого-то, в этот момент, транслятором исторической памяти [5, с. 5].

Также важным является еще одна двойственность в содержании понятия «историческая память». В то же время, данное явление представляет собой интрапсихическое образование, которое будет просто фактом, а не психическим



явлением, пока не будет сопровождаться внешними (интерпсихическими) проявлениями.

Характеристика понятия «историческая память» осуществляется посредством категорий: «объективное/субъективное», «индивидуальное/групповое», «интра-/интерпсихическое».

К проблеме исторической памяти обращались еще выдающиеся советские психологи Л.С. Выготский и А.Р. Лурия, разрабатывая социальную концепцию памяти, выделяли термин «культурная память». Память взрослого культурного человека, это не то, какой создала ее природа, это, что он присвоил в процессе социализации (окультурирования) [5].

А.Н. Леонтьев также подчеркивая роль социальной среды как центрального фактора развития человека указывал, что память современного человека вовсе не представляет собой элементарное, чисто биологическое свойство, является чрезвычайно сложным продуктом длительного исторического развития «вращения» – то есть, прежде внешние стимулы-средства оказываются способными превращаться в средства внутренние [5].

Современный американский автор П. Хаттон так объясняет эту идею: «Сами по себе образы памяти всегда фрагментарны и условны. Они не обладают целостным или связанным значением, пока мы не проецируем их в конкретные обстоятельства» [8, с. 203].

Ж.Т. Тощенко отмечает в своем исследовании: «что же касается исторической памяти, то это определенным образом сфокусированное сознание» [6, с. 4].

Историческая память является личностным образованием, которое включает индивидуальные исторические воспоминания, личностно значимые события и целостный образ о содержании бытия и своем месте и роли в нём. Историческая память является выражением процесса организации, сохранения и воспроизводства прошлого опыта, для его возможного использования в процессе жизнедеятельности.

В качестве исходного момента нашего понимания, был взят тот факт, что историческая память является знанием о накопленном прошлом, обеспечивающим передачу результатов, эффектов и ценностей из поколения в поколение и обуславливающих тем самым определенную активность человека в процессе жизнедеятельности. В этой связи, можно поставить вопрос о роли исторической памяти в проблеме понимания личностного потенциала.

Потенциал личности – неотделимая составляющая в структуре человекознания, он является основным вектором в направлении развития личности и её стержнем.

Потенциал личности существует как имеющаяся возможность, реализующаяся при определенных обстоятельствах. А одна из специфических характеристик потенциала личности – это проблема преодоления личностью неблагоприятных условий ее развития.

Сама по себе проблема личностного потенциала, также является междисциплинарной, социология, педагогика, философия и др.

А.Г. Маклаков считает, что наличие определенных ресурсов, потенций, это то, что человек усвоил из транслируемых другими субъектами форм успешного поведения и пропущенными через собственные индивидуально-психологические особенности: системную организацию убеждений, ценностей и установок. Потенциал личности, в определенном смысле выступает значимым капиталом личности [3].

Большое внимание, в своих работах потенциалу личности уделил Д.А. Леонтьев. Он рассматривает данное явление более глубоко и определяет его как «интегральную характеристику уровня личностной зрелости, а главным феноменом личностной зрелости и формой проявления личностного потенциала является как раз феномен само детерминации личности, то есть усвоенные способы регуляции своей активности, посредством реализации и проявления сформированных отпечатков в сознании человека (то есть опыта и установок) [3].

Личностный потенциал, основываясь на усвоенных человеком формах поведения и реагирования (то есть, транслируемых представителями общности), содержит такие характеристики, как «объективность/субъективность». Субъективность проявляется посредством индивидуального характера потенциала личности. А объективность – посредством результата (предметность), который каждый из нас получает в ходе реализации своего потенциала. Нет конкретного результата – нет реализованного потенциала. Полученный нами объективный результат (то есть, объективная характеристика потенциала личности) представляет собой транслируемую обществу информацию о фактах, событиях, последствиях (положительных, в виде личных достижений), а следовательно, вносит свой вклад в формировании исторической памяти данной общности.

Основываясь на работах В.В. Игнатовой можно вносить еще одну дефиницию в характеристике потенциала личности как производной от исторической памяти – личностный потенциал (по мнению автора) представляет собой сущностную видовую характеристику человека, заключающуюся в совокупности врожденных и приобретенных способностей субъекта, относиться к окружающей действительности, которые определяют норму его возможного реагирования на культурно-социальные условия. То есть, в значительной степени личностный потенциал обусловлен социальными факторами, усвоенными знаниями, умениями,

которые были накоплены и продемонстрированы более старшими представителями общества [2].

Таким образом, потенциал имеет биологическую и социальную обусловленности и который «развертывается» (реализуется) в деятельности.

Из представленного материала можно заключить, что понятия «историческая память» и «личностный потенциал» выступают производными друг друга. Также имеют схожую функцию – определять формы активности человека в процессе жизнедеятельности.

Конечно, данные понятия (историческая память / личностный потенциал) ни в коей мере не являются синонимичными понятиями.

В ходе трансляции содержания исторической памяти в общности (функции исторической памяти), может формироваться и изменяется потенциал его личностей. В то же время потенциал личности, если он представлен у большего числа людей общности, начинает составлять содержание исторической памяти, регулируя и формируя уже её.

Хотя проблема исторической памяти находится в центре внимания исследователей, ряд её аспектов остается не до конца изученным. На наш взгляд актуальным является изучение исторической памяти молодого поколения, а именно её уровень на современном этапе развития общества и пути формирования в будущем. Следует объединить усилия таких сфер, как образование, наука, культура, которые будут проводить работу по формированию и сохранению у молодежи исторической памяти, чувства причастности, восстанавливать и поддерживать традиционные ценности. Именно среднее и высшее образование на сегодняшний день являются мощными ретрансляторами (ретранслятор – *промежуточный пункт*) знаний о прошлом и модераторами исторической памяти молодого поколения.

Историческая память выступает как основание будущего, являясь необходимой предпосылкой формирования общества людей с высоким личностным потенциалом.

### Список литературы

1. Арнаутова, Ю.А. Культура воспоминания и история памяти // История и память ; под ред. Л.П. Репиной. – Москва : Кругъ, 2006. – С. 47–55. – ISBN 5-7396-0099-5. – Текст : непосредственный.
2. Игнатова, В.В. Духовно-творческое становление личности : монография / В.В. Игнатова ; Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «Сибир. гос. технол. ун-т». – Красноярск : Изд-во Сибир. гос. технол. ун-та, 2007. – 226 с. – ISBN 978-5-8173-0345-2. – Текст : непосредственный.
3. Личностный потенциал: структура и диагностика / [А.Ж. Аверина, Л.А. Александрова, И.А. Васильев, Т.О. Гордеева и др.] ; под ред. Д.А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2011. – 679 с. – ISBN 978-5-89357-285-8 – Текст : непосредственный.

4. Лихачев, Д.С. Историческая поэтика русской литературы: смех как мировоззрение и другие работы / Д.С. Лихачев. – СПб.: АЛЕТЕЙЯ, 2001. – 566 с. – ISBN 5-89329-014-3. – Текст : непосредственный.

5. Психология памяти / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – Москва : ЧеРо : КноРус, 2000. – 813 с. – ISBN 5-88711-079-1.– Текст : непосредственный.

6. Тощенко, Ж.Т. Историческое сознание и историческая память. Анализ современного состояния [Электронный ресурс] // Новая и новейшая история. – 2000. – №4. – С. 3–14. – Режим доступа: <https://www.openrepository.ru/article?id=228620>

7. Хальбвакс, М. Коллективная и историческая память / М. Хальбвакс // Неприкосновенный запас. – 2005. – №2–3. – С. 8–27.

8. Хаттон, П. История как искусство памяти / П. Хаттон ; пер. с англ. В.Ю. Быстрова. – СПб. : Владимир Даль, 2004. – 424 с. – ISBN 5-93615-026-7. – Текст : непосредственный.

## II. Проблемное поле психологии в современном мире

УДК 159.9

**Лизунова Г.Ю.**, канд. филос. наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы, психолог-консультант Центра социально-психологической помощи ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, Россия

**Таскина И.А.**, канд. психол. наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики, психологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, Россия

### АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В статье раскрываются современные тенденции психологии образования, связанные с появлением тех социокультурных и психологических изменений, происходящих с человеком. Современная психология образования включает комплексный подход к теоретическому и практическому объяснению явлений и фактов (философский, психологический, педагогический и т.д.).

**Ключевые слова.** Психология образования, метанавыки, метакомпетенции, комплексный подход.

**Lizunova G.Yu.**, Ph.D. philosopher. Sci., Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Social Work, psychologist-consultant of the Center for Social and Psychological Assistance, Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russia

**Taskina I.A.**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy, Psychology and Social Work, Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russia

### RELEVANCE OF PROBLEMS OF MODERN PSYCHOLOGY OF EDUCATION

**Annotation.** The article reveals the current trends in the psychology of education associated with the emergence of those socio-cultural and psychological changes that occur with a person. Modern psychology of education includes an integrated approach to the theoretical and practical explanation of phenomena and facts (philosophical, psychological, pedagogical, etc.).

**Key words.** Psychology of education, meta-skills, meta-competencies, integrated approach.

В современный период круг психолого-педагогических исследований вышел далеко за рамки школы, вуза. Исследования не ограничиваются только проблемами обучения и воспитания, традиционно входящими в сферу компетенции педагогической психологии. Современный лозунг «Образование через всю жизнь» определил перспективы новых исследований, фокусирующих внимание на всем многообразии (личностном, межличностном, когнитивном, реабилитационном и т.д.) происходящих изменений в жизни человека при его включении в сферу образования [3, с. 3].

Это вполне закономерно привело к тому, что в последнее десятилетие наблюдается активное развитие новой для отечественной психологии отрасли – психологии образования, исторические корни которой прослеживаются в таких отраслях, как педагогическая психология, психология развития, психология труда, а также в практической деятельности психологов образования.

Начало формирования психологии образования как самостоятельного направления психологического знания и практики в нашей стране во многом связано с именем Петра Федоровича Каптерева («Психология образования», изд. 1883; 1914). Сам термин вошел в научный обиход в нашей стране практически с 1874 года, когда журнал «Народная школа» начал публиковать главы из готовящейся книги П.Ф. Каптерева «Педагогическая психология для народных учителей, наставников и воспитателей» (вышла отдельным приложением к журналу в 1876 году). Эта работа уже своим названием показывает общую направленность зарождающейся отрасли знаний: поддержать практиков образования в их педагогической деятельности, вооружить их психологическими знаниями.

Именно психология в ее целостном содержании (исключительно педагогическая психология) стала неотъемлемой составляющей процессов обучения, воспитания и развития человека, что проявилось в формировании особого направления – педологии (учении о развитии ребенка). В XX в. педология объединила специалистов разных областей, включенных в процесс развития, воспитания и обучения детей. Это и В.М. Бехтерев, выступивший инициатором создания педологического отделения в Санкт-Петербурге, и П.П. Блонский, и Л.С. Выготский, и А.П. Нечаев, и М.Я. Басов, а за рубежом — Д.М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман и др. В педологии были введены педологическое консультирование, тестирование (психодиагностика), работа с родителями, метод естественного эксперимента, создана лаборатория экспериментальной педагогической психологии и т.д. Отличительными чертами проводимых исследований были тесная связь педагогики и психологии, ее экспериментальная

направленность, что стало одной из предпосылок достоверности и научности работ [5].

Сейчас в связи с процессами глобализации и интеграции знаний мы чаще говорим о Психологии образования как области, описывающей все многообразие психологических изменений, происходящих с человеком, включенных в образовательную систему (на уровне его личности, межличностных отношений, профессионализации, интеллектуального развития и др.).

По мнению В.И. Слободчикова [4], в современном обществе отчетливо выявляются три характеристики образования: 1) образование как отдельная сфера жизнедеятельности, самостоятельная область жизни; 2) образование как универсальный способ трансляции культурно-исторического опыта, буквально дар одного поколения другому; 3) образование как всеобщая культурно-историческая форма становления и развития сущностных сил человека, обретение им образа человеческого во времени истории и в пространстве культуры. Каждая из них по своему акцентирует внимание на эволюции человека, погруженного в образовательную среду, то есть на антропоцентричности образования.

Особое место занимает проблема работы подрастающего поколения с информацией: как ее получают, что читают. В этом смысле актуальность такого направления, как «психология чтения», выходит за привычные рамки технического и смыслового контекста. Хорошо известное выражение «Как мы читаем, так и учимся» сегодня поднимает на новый уровень вопросы, связанные с работой с носителями информации, электронными ресурсами, базами данных, систематизацией информации, формами электронной визуализации учебной информации. В этом смысле необходимы исследования когнитивных процессов, эмоциональной и ценностной сфер человека с учетом меняющейся образовательной среды. Особое внимание приковано к учебным стратегиям – метанавыкам и метакомпетенциям, позволяющим осваивать учебное содержание и организовывать свое индивидуальное образовательное пространство. Инновационная образовательная среда апеллирует к трансформации подготовки педагогов, обновлению содержания их подготовки [2].

Активно развивающаяся сегодня психология образования позволяет, базируясь на понимании закономерностей психического развития и личностного становления человека, выстраивать адекватные модели образовательных систем с целью эффективной социализации человека через приобщение его к духовному богатству культуры и выведение на активную позицию субъекта творческой деятельности. По сути, психология образования определяет и фундаментальные психологические основы непрерывного образования (Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, С.Н. Костромина, В.А. Бородина и др.). Поэтому психология

образования является одним из приоритетных научных направлений мировой науки. Вместе с тем психология образования имеет большое прикладное значение. В последнее время на новый виток развития вышла деятельность психологической службы в системе образования. Подтверждением тому является, в частности, разработка и утверждение Концепции развития психологической службы в системе образования и создание Федерального ресурсного центра по развитию психологической службы в системе образования.

Разрешение современных проблем психолого-педагогической направленности возможно: с помощью исследовательских междисциплинарных групп, в число которых входили бы социологи, философы, педагоги, психологи, физиологи, что соответствует, например, осознанию и решению проблемы западной теории; через включение практиков в исследовательские группы как задачи научного сообщества [1]; на основе обращения внимания на личность в образовании во всех аспектах, связанных с этим вопросом.

Таким образом, теория научной школы и современное рассмотрение проблемных вопросов человека и общества являются стимулирующим фактором развития психолого-педагогического знания, способствуют созданию и развитию базовых понятий научного знания в отношении человека, развития личности, а также позволяют решать задачи практической части образования.

#### Список литературы

1. Захарченко, М.В., Думчева А.Г. Проблема оценки условий и результатов духовно-нравственного развития и воспитания в школе. – Текст : непосредственный // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. 4 : Педагогика. Психология. – 2011. – Вып. 3. – С. 77–80.
2. Костромина, С.Н., Медина Бракамонте Н.А., Защиринская О.В. Современные тенденции педагогической психологии и психологии образования // Вестн. СПбГУ. Сер. 16. – 2016. – Вып. 1. – С. 109–117. – Текст: электронный. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-pedagogicheskoy-psihologii-i-psihologii-obrazovaniya> (дата обращения 20.11.2021).
3. Печеркина, А.А. Предисловие // Психология образования: современный вектор развития. – Текст: электронный. – URL: [https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/93314/1/978-5-7996-3101-7\\_2020.pdf](https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/93314/1/978-5-7996-3101-7_2020.pdf) (дата обращения 20.11.2021).
4. Слободчиков, В.И. Психологическая антропология и современное образование. – Текст: непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2014. – №3. – С. 112–116.
5. Якунин, В.А., Елманова В.К. 150 лет кафедре педагогики и педагогической психологии Санкт-Петербургского университета. – Текст: непосредственный // Санкт-Петербургский университет. – 2001 –. №25 (3579). – С. 10–13.

## НАРУШЕННАЯ ПРИВЯЗАННОСТЬ КАК МАРКЕР НАЛИЧИЯ ТРАВМЫ У ДЕТЕЙ – ЖЕРТВ ДОМАШНЕГО НАСИЛИЯ

**Аннотация.** В статье рассматриваются различные формы домашнего насилия, прослеживается взаимосвязь домашнего насилия с нарушенной привязанностью. Показывается, что нахождение ребенка в условиях комфорта может резко сопровождаться агрессией и жестокостью со стороны родителей, что приводит к наличию травмы.

**Ключевые слова.** Насилие, виды насилия, привязанность, стили привязанности.

**Bulavina E.O.**, student of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

## DISTURBED ATTACHMENT AS A MARKER OF TRAUMA IN CHILDREN VICTIMS OF DOMESTIC VIOLENCE

**Annotation.** The article discusses various forms of domestic violence, traces the relationship between domestic violence and broken attachment. It is shown that the presence of a child in comfortable conditions can be sharply accompanied by aggression and cruelty on the part of parents, which leads to trauma.

**Key words.** Violence, attachment, attachment styles.

Нередко в обыденной жизни мы сталкиваемся с термином «домашнее насилие», понимая под ним агрессивные действия партнеров по отношению друг к другу. Однако анализируя это понятие с этой стороны, можем заметить, что эти «загадочные» действия разнообразны и специфичны. Поэтому психологические определения часто шире юридических определений. Так, например, J.W. Fantuzzo, W.K. Mohr определяют насилие в семье как «образец агрессивного и принудительного поведения, включая физические, сексуальные, и психологические атаки, а также экономическое принуждение, что взрослые или подростки используют против своих партнеров» [5, с. 22].

Однако мы понимаем, что домашнее насилие может включать в себя различные посягательства на несовершеннолетнего. ВОЗ включает в жестокое обращение с детьми различные формы насилия: «физическое, эмоциональное, сексуальное, а также любые формы пренебрежения или халатного обращения, коммерческой или сексуальной эксплуатации, возникающие в контексте отношений ответственности и доверия, влекущие за собой последствия, угрожающие здоровью» [3]. Следует подчеркнуть, что насилие не всегда проявляется в причинении физического вреда другому человеку, оно также может быть эмоциональным, социальным и др.



Обратимся к классификации видов по содержанию насилия, предложенной И.А. Фурмановым [4]:

1. Физическое насилие (все виды насильственных действий в отношении несовершеннолетнего, в том числе варианты наказаний при помощи физической силы (шлепки, толкание, хватание и другое).

2. Пренебрежение обязанностями (халатное поведение по отношению к ребёнку, нередко связанное с отсутствием знаний и внутренних ресурсов, которые помогли бы родителю эффективно выполнять родительские обязанности).

3. Сексуальное насилие (использование несовершеннолетнего с целью получения сексуального удовольствия).

4. Психологическое насилие (любое воздействие на психику несовершеннолетнего, которое подавляет его желание и волю).

Специалисты в области психологии, психиатрии, юриспруденции использовали несколько различных терминов для обозначения детей в семьях, где существует насилие. Исследователи подчеркивают, что в конце XX века говорили об этих детях либо как о «свидетелях», либо как о «наблюдателях» насилия. Но в дальнейшем эти термины были заменены на «подверженность» насилию, который является более всеобъемлющим и не предполагает предположений об особом характере переживаний детей, связанных с насилием [5]. Мы убеждены в том, что жестокое обращение с детьми не существует в отрыве от других форм насилия в семье.

Также в повседневной жизни люди могут рассматривать наличие бытового насилия в качестве действий по отношению к ребенку в виде психологического, сексуального или физического насилия, однако мы понимаем, что ребенок может пострадать и получить психологическую травму в тот момент, когда является пассивным участником насилия. Это воздействие может включать зрительное или слуховое восприятие событий, ассоциированных с насилием, непосредственное участие (например, попытка вмешаться или вызов полиции) или переживание последствий (например, вид синяков или наблюдение за состоянием жертвы, как правило, матери).

В этой связи, стоит отметить особый тип поведения, которому уделяется все большее внимание в литературе о домашнем насилии – привязанность. Дж. Боулби подчеркивал, что потребность в безопасности является главенствующей и зависит от взаимоотношений ребенка с матерью с самого рождения [1]. Поиск защитной близости активизируется всегда одновременно с возникновением угрозы. Привязанность трактуется и как активное поведение и как эмоциональная связь с матерью. «Важно, чтобы между маленьким ребенком и его матерью (или тем, кто постоянно ее замещает) существовали теплые, близкие и продолжительные

отношения, в которых оба находили бы удовлетворение и радость» [1, с. 12]. По мнению Дж. Боулби, поведенческая система привязанности имеет большее значение для человеческой жизни, чем кормление и сексуальное поведение, а привязанность людей к другим людям – это центры, вокруг которых вращается их жизнь [1]. Развившиеся в детстве стили привязанности сохраняются и во взрослом возрасте, влияя на характер отношений взрослых.

Согласно взглядам Дж. Боулби, в зависимости от воспитания и взаимодействия ребенка с матерью, формируется один из четырех стилей привязанности [1]:

- надёжный стиль привязанности (уверенность в том, что эмоционально значимый человек придет на помощь);
- тревожно-амбивалентный стиль привязанности (нет уверенности в том, что эмоционально значимый человек будет рядом в стрессовых ситуациях);
- избегающий стиль привязанности (дети уклоняются от взаимодействия с эмоционально значимым человеком, не обращаются к нему за помощью);
- дезорганизованный стиль привязанности (проявляется в виде неорганизованного поведения, когда происходит сочетание моделей поведения).

Дж. Боулби утверждал, что позитивные отношения с чутко реагирующими родителями играют решающую роль в здоровой адаптации, современные исследователи нашли эмпирические подтверждения этой гипотезы [там же]. В ситуации неопределенности, насилия, жестокого обращения с детьми будет формироваться ненадежная привязанность, что отразится в дальнейшей жизни.

Насилие со стороны родителей представляет собой неспособность фигуры привязанности быть доступной, отзывчивой и обычно приводит к переживаниям страха и страдания у ребенка. Отношения с родителями представляют собой первичный опыт взаимоотношений с миром, поэтому перенесенная в детстве травма, связанная с насилием, деформирует восприятие мира и себя. Н.В. Валькова подчеркивает, что насилие «негативно влияет на психоэмоциональное развитие, ведь ребенок, привязанный к родителям, использует их как источник безопасности и уверенности в условиях напряженности и стресса» [2, с. 54]. Это является первым опытом привязанности и отражается в виде модели последующих отношений с другими людьми.

Растущий объем исследований показывает, что мужчины-агрессоры, гораздо чаще подвергались насилию в семье в детстве, по сравнению с мужчинами, не прибегающими к насилию, предполагается, что наблюдение и переживание насилия со стороны родителей является значимым событием, которое влияет на отношения с людьми [5]. Как отмечают К.Ж. Sternberg, М.Е. Lamb, Е. Guterman, С.В. Abbott, S. Dawud-Noursi, у многих детей – жертв насилия, развивается

дезорганизованный стиль привязанности, характеризующийся сочетанием потребности в слиянии и избегания, сопротивления, беспомощности, опасения и общей дезориентации, предположительно потому, что эти дети получают неэффективную эмоциональную поддержку от родителей [6].

Переживание или наблюдение жестокого обращения может влиять на формирование привязанности, потому что родители, испытывающие стресс, становятся менее эмоциональными («замораживаются»), также они «требуют», чтобы дети самостоятельно справлялись (перерабатывали эмоции) с их пугающим поведением. Дети, подвергшиеся насилию, могут защитить себя от последствий непоследовательного воспитания, формируя размытые представления о своих родителях, чтобы защититься от отвержения [6].

С точки зрения теории, привязанность у детей, которые были свидетелями насилия, являлись пассивными участниками данного действия, или в отношении которых было совершено насилие, деформируется доверие к себе и значимым другим. Так, например, постоянные конфликты и ссоры, являясь, по сути, вербальным насилием, снижают уверенность в том, что родитель является безопасным и надежным источником любви и заботы.

Безусловно, отсутствие взаимопонимания и постоянного общения является маркером неблагоприятных условий для развития несовершеннолетнего, что является источником формирования деструктивных моделей восприятия не только внешнего мира, но и самого себя.

Дети, подвергающиеся насилию со стороны родителей, относятся к объектам привязанности как к источникам опасности. Контекст насилия в семье препятствует развитию навыков саморегуляции и способствует видению себя беспомощным и уязвимым, живущим в угрожающем мире, где другие недоступны.

Непроработанные проблемы и конфликты, перенесенные родителем в его детстве, в дальнейшем проецируются во взаимодействии с собственным ребенком. Так, авторы убеждены в том, что ранний опыт общения детей со своими родителями усваивается как рабочие модели, которые часто трансформируются в поведенческую систему ухода, которая направляет их, когда они сами становятся родителями [5]. Таким образом, если этот опыт был связан с формированием ненадежным типом привязанности, этот стиль будет транслироваться из поколения в поколения.

Жестокое обращение с детьми считается одной из наиболее главных причин сформированной ненадежной привязанности. Жертвы домашнего насилия сталкиваются с распространенным парадоксом, когда родитель потенциально является единственным источником комфорта, в то же время он пугает ребенка непредсказуемым жестоким поведением, приводя к отсутствию выбора между

стремлением к близости или избеганием фигуры привязанности. В дальнейшем данная модель может приводить к развитию психосоматических заболеваний, увеличению уровня тревоги, снижению уверенности в безопасности и открытости миру. К сожалению, эта модель первичных отношений воспроизводится уже во взрослых отношениях.

### Список литературы

1. Боулби, Дж. Привязанность. – М. : Гардарика, 2003. – 462 с.
2. Валькова, Н.В. Домашнее насилие над детьми. Формы жестокого обращения с детьми // Проблемы науки. – 2020. – №8 (56). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/domashnee-nasilie-nad-detmi-formy-zhestokogo-obrascheniya-s-detmi> (дата обращения: 13.11.2021).
3. Насилие в отношении детей. Доклад ВОЗ [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-children> (дата обращения: 13.11.2021).
4. Фурманов, И.А. Психологические последствия насилия над детьми // Избранные научные труды Белорусского государственного университета: в 7 т. Т.1: Педагогика. Психология. Социология. Философия. – 2001. – С. 183–190.
5. J.W. Fantuzzo, W.K. Mohr. Prevalence and Effects of Child Exposure to Domestic Violence. *TheFutureofChildren*. – 1999. – V. 9(3). – P. 21–32.
6. K. J. Sternberg, M.E. Lamb, E. Guterman, C. B. Abbott, S.D. Noursi. Adolescents' perceptions of attachments to their mothers and fathers in families with histories of domestic violence: A longitudinal perspective // *Child abuse & neglect*. – 2005. – Т. 29, №8. – P. 853–869.

Научный руководитель – канд. псих. наук,  
Н.М. Клепикова ФГБОУ ВО «НГПУ»

УДК 37.015.31

Курдюкова А.А., магистратура ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово, Россия

## ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

**Аннотация.** В статье раскрываются развития эмоционально-волевой сферы современных подростков, а именно наличие высокой общей тревожности, в большинстве случаев связанной с такими факторами, как страх не соответствовать ожиданиям окружающих, страх и боязнь в отношениях с педагогами. Как показывают проведенные исследования, высокая тревожность влияет на развитие эмоционально-волевой сферы младших подростков.

**Ключевые слова.** Эмоционально-волевая сфера, тревожность, подростковый возраст.

Kurdyukova A.A., master's degree FSBEI HE «Kemerovo State University», Kemerovo, Russia

## PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL-VOLITIONAL SPHERE OF YOUNGER ADOLESCENTS

**Annotation.** The article reveals the development of the emotional-volitional sphere of modern adolescents, namely the presence of high general anxiety, in most cases associated with such factors as fear of not meeting the expectations of others, fear and fear in relations with teachers. Studies show that high anxiety affects the development of the emotional-volitional sphere of younger adolescents.

**Key words.** Emotional-volitional sphere, anxiety, adolescence.

Самым сложным из всех детских возрастов считается подростковый возраст. Это период бурных изменений, как в физиологическом, так и в психологическом плане. Подростковый кризис является переходом от детства к взрослости и предполагает существенные качественные преобразования всех психических структур и процессов. Самым главным новообразованием у подростка является более высокий уровень самосознания. Именно в младшем подростковом возрасте у ребенка фокус внимания смещается с явлений внешнего мира к своему внутреннему миру, к самому себе.

В младшем подростковом возрасте жизнь ребенка претерпевает множество изменений. Кроме начала физиологической перестройки организма, нестабильности гормонального фона, усложнения всей психической сферы, именно в этом возрасте ощутимо изменяется и школьная жизнь ребенка. Начало младшего подросткового возраста приходится на 10–11 лет, что соответствует обучению в 5 классе, являющимся сложным переходным периодом, связанным с адаптацией к обучению в средней школе и с началом перестройки классного коллектива. Таким образом, психоэмоциональное состояние подростка характеризуется нестабильностью, часто изменяется в силу внутренних и внешних причин. Учитывая актуальность и важность проблемы, нами проведено теоретическое и констатирующее исследование.

В теоретической части исследования описаны особенности формирования эмоционально-волевой сферы в младшем подростковом возрасте. Центральным новообразованием в подростковом возрасте является чувство взрослости. Оно находится в тесной взаимосвязи с более высоким уровнем развития самосознания, проявляющемся в склонности к рефлексии. Самооценочные суждения младших подростков отличаются нестабильностью, ситуативностью, зависимостью от внешних оценок. Эмоциональная сфера также отличается нестабильностью, возбудимостью, которые обусловлены физиологическими факторами. Однако частая смена настроения и эмоционального фона выявляют необходимость самоконтроля, что благотворно влияет на развитие волевых качеств подростка.

В рамках констатирующего эксперимента на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Школа №2» г. Прокопьевска нами было проведено эмпирическое исследование эмоционально-волевой сферы младших подростков. В исследовании приняли участие 40 учеников пятого класса

в возрасте 10–11 лет. В контрольной и экспериментальной группах было по 20 человек (10 девочек и 10 мальчиков).

Нами была разработана программа констатирующего эксперимента. В качестве конкретных психодиагностических методик использовались: тест школьной тревожности Филлипса; тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции» (А.В. Зверьков, Е.В. Эйдман); тест «Характеристики эмоциональности» (Е.П. Ильин).

Тест школьной тревожности Филлипса предназначен для изучения уровня тревожности, связанной со школьной жизнью ребенка. По результатам теста высокая общая тревожность в школе выявлена у 32 респондентов из 40, что составляет 80%, повышенная общая тревожность выявлена у 6 респондентов (15%), умеренный уровень общей тревожности в школе выявлен у 2 респондентов (5%).

Нами выделены характеристики тревожности по 8 факторам. Наиболее выраженными факторами тревожности у респондентов являются: страх ситуации проверки знаний (высокий уровень по шкале отмечен у 38 испытуемых, что составляет 95%); проблемы и страхи в отношениях с учителями (высокий уровень по шкале отмечен у 29 испытуемых, что составляет 76%); страх не соответствовать ожиданиям окружающих (высокий уровень по шкале отмечен у 23 испытуемых, что составляет 58%).

Тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова, Е.В. Эйдмана позволяет определить уровень развития волевой саморегуляции. По результатам опросника получены следующие результаты: высокий уровень по общей шкале развития волевой саморегуляции продемонстрировали 7 испытуемых (18%), низкий уровень выявлен у 33 респондентов (82%). Детализируя характеристики волевой саморегуляции, необходимо отметить, что у испытуемых с высоким уровнем по общей шкале также отмечен высокий уровень по шкале «настойчивость». Низкий уровень по шкале «самообладание» продемонстрировало большинство респондентов как с высоким, так и с низким общим уровнем развития волевой саморегуляции.

Тест «Характеристики эмоциональности» Е.П. Ильина дает возможность оценить выраженность таких характеристик эмоциональной сферы, как эмоциональная возбудимость, эмоциональная реактивность, эмоциональная устойчивость и отрицательное влияние эмоций на эффективность деятельности и общения. По результатам теста, по шкале «возбудимость» высокий уровень показали 29 респондентов (73%), низкий уровень выявлен у 11 испытуемых (27%). По шкале «реактивность» высокий уровень обнаружили 32 респондента (80%), низкий уровень – 8 испытуемых (20%). По шкале «устойчивость» высокий уровень

выявлен у 13 пятиклассников (33%), низкий – у 27 респондентов (77%). По шкале «отрицательное влияние эмоций на эффективность деятельности и общения» у 34 испытуемых обнаружен высокий уровень выраженности, что составляет 85%, у 6 респондентов выявлен низкий уровень (15%).

Обобщая все вышеизложенное, мы можем резюмировать, что у младших подростков, принявших участие в констатирующем эксперименте, наблюдается высокий уровень школьной тревожности, выражающийся преимущественно в страхе ситуации проверки знаний, проблемах в отношениях с учителями, страхе не соответствовать ожиданиям окружающих. У большинства пятиклассников выявлен низкий уровень общей волевой саморегуляции, особенно по шкале «самообладание». Исследование эмоциональной сферы испытуемых выявило высокую эмоциональную возбудимость, реактивность эмоций и отрицательное влияние эмоций на эффективность деятельности и общения, при низкой эмоциональной устойчивости.

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что эмоционально-волевая сфера младших подростков развита слабо. Развитие эмоционально-волевой сферы является важным аспектом становления подростка, так как именно в этом возрасте на первый план выходят внутренние, личные переживания, формируется направленность личности, закладываются предпочитаемые паттерны поведения, происходит самореализация в социуме.

#### Список литературы

1. Изард, К.Е. Психология эмоций / К.Е. Изард. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 372 с. – ISBN 5-314-00067-9. – Текст : непосредственный.
2. Ильин, Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 368 с. – ISBN 975-5-386-00269-3. – Текст : непосредственный.
3. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 752 с. – ISBN 5-318-00236-6. – Текст : непосредственный.
4. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин. – Москва : Инт. практ. психологии, 1997. – 287 с. – Текст : непосредственный.
5. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; под ред. А.В. Толстых. – Москва : Прогресс, 1996. – 342 с. – ISBN 5-01-004479-X. – Текст : непосредственный.

Научный руководитель – к.п.н., доцент Белогай К.Н.,  
ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет»

**Большунова Н.Я.**, доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, Россия

**Кабаченко В.А.**, студентка 3 курса, направление «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование», Институт детства, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, Россия

## **СПЕЦИФИКА СОВРЕМЕННЫХ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ С РАЗВИТИЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема развития различных сторон эмоциональной сферы старших дошкольников в их взаимосвязи с характером отношений родителей к детям. Показано, что существует взаимосвязь между особенностями детско-родительских отношений и развитием эмоциональной сферы дошкольников: более позитивные детско-родительские отношения сопряжены с более высокими показателями эмоциональной сферы. Показана также недостаточность развития эмоциональной сферы современных детей дошкольного возраста. Выявлено, что наиболее представлены в современных семьях детско-родительские отношения по типу «симбиоз» и «авторитарная гиперсоциализация».

**Ключевые слова.** Старшие дошкольники, детско-родительские отношения, эмоциональная сфера дошкольников.

**Bolshunova N.Ya.**, Doctor of Psychology, Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

**Kabachenko V.A.**, 3rd year student, direction "Pedagogical education", profile "Preschool education", Institute of Childhood, FSBEI HE "Novosibirsk State Pedagogical University", Novosibirsk, Russia.

## **THE SPECIFICITY OF MODERN CHILD-PARENT RELATIONSHIPS AND THEIR INTERRELATION WITH THE DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL SPHERE OF CHILDREN OF THE OLDER PRESCHOOL AGE**

**Annotation.** The article deals with the problem of the development of various aspects of the emotional sphere of older preschoolers in their relationship with the nature of the relationship of parents to children. It is shown that there is a relationship between the characteristics of parent-child relationships and the development of the emotional sphere of preschoolers: more positive parent-child relationships are associated with higher indicators of the emotional sphere. The lack of development of the emotional sphere of modern children of preschool age is also shown. It was revealed that parent-child relationships of the type "symbiosis" and "authoritarian hypersocialization" are most represented in modern families.

**Key words.** Senior preschoolers, child-parent relationships; emotional sphere of preschoolers.

Педагогам и психологам хорошо известно значение семейного воспитания, оно очевидно необходимо для полноценного и гармоничного развития личности ребенка. Именно в семье у детей зарождается самосознание и самооценка, формируется образ Я, усваиваются первые социальные нормы и правила. Семья –



это первый коллектив, в котором ребенок находится с момента появления на свет, первый институт социализации, за которым следуют дошкольные учреждения, школа и т.д. И если в семье ребенку оказывается позитивное внимание независимо от того, какой он, то уже в дошкольном учреждении приобретают значимость личностные качества ребенка, которые в свою очередь влияют на его привлекательность для других.

В этой связи приобретает особую значимость благополучие семейного микроклимата для полноценного и гармоничного развития ребенка. Ведь от того, как в семье будет проходить процесс формирования у ребенка тех или иных личностных качеств, зависит и стиль взаимоотношений его со сверстниками.

Одним из основных направлений эмоционального развития учеными рассматривается формирование восприятия и воспроизведения детьми эмоциональных состояний. Проблема развития эмоций в научных исследованиях представлена в разных школах - как зарубежных, так и отечественных. Современные исследования опираются на работы А.Б. Запорожца, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелевой, Л.А. Абрамян и т.д., остающиеся уже более 40 лет самыми авторитетными в области изучения эмоций. Ученые выделили общие закономерности развития эмоций, их зависимость от содержания и структуры детской деятельности. Среди современных психологов и педагогов можно выделить исследования Н.Е. Вераксы, О.Р. Галимовой, Е.М. Листик, Л.Н. Мартыновой, Т.И. Болговой и др.

Актуальность проблемы данного исследования обусловлена тем, что в современном мире существует дефицит эмоциональных отношений, для него характерны бедность и «грубость» чувств и эмоций, что, в частности, обнаруживается в таких явлениях, как буллинг, агрессивность, враждебность и отсутствие доверительности в отношениях и пр.

Причем известно (А.В. Запорожец), что именно дошкольный возраст сезитивен в отношении развития социальных чувств и эмоций, и именно во взаимоотношениях с близкими людьми происходит их формирование (Е. Верза, А.Я. Варга, А. Мунтяну, А. Космович и др.) Поэтому одной из важнейших задач является выяснение того, как в современной социокультурной ситуации связаны детско-родительские отношения и особенности эмоциональной сферы дошкольников.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Новосибирского района Новосибирской области – средняя школа №18 ст. Мочище. В исследовании принимало участие 50 детей старшего дошкольного возраста, обучающихся в дошкольных группах, и 50

родителей. Для выявления характера детско-родительских отношений использовались:

– Алабамский опросник методов родительского воспитания детей дошкольного возраста (APQ-PR), адаптированный С.В. Логиновой, Е.Р. Слободской, Е.А. Козловой, О.С. Корниенко.

– Опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин).

– Шкала степени отверженности ребенка в семье (по методике А.И. Баркан).

Для исследования эмоциональной сферы дошкольников применялись следующие методики:

- Модификация методики «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» (Е.И. Изотова).

- Методика «Изучение эмоциональных проявлений детей» (А.Д. Кошелева).

- Методика «Сюжетные картинки» (И.Б. Дерманова).

- Методика изучения мимической моторики (Г.А. Волкова).

- Методика «Эмоционально-обусловленное поведение дошкольника» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина).

В эмпирическом исследовании были получены следующие результаты.

У родителей наиболее выражены такие показатели как позитивное воспитание / вовлеченность (58%) и непоследовательная дисциплина (34%). По шкале «принятие-отвержение» процентильный ранг составил 30%, по шкале «кооперация» - 34%, по шкале «симбиоз» - 18%, по шкале «авторитарная гиперсоциализация» - 5%, по шкале «маленький неудачник» - 4%.

По результатам диагностики эмоциональной сферы выявлено большое количество детей с низким уровнем – 42%. Средний уровень обнаружен у 40% детей. Высокий уровень выявлен у 18% детей.

Взаимосвязь полученных в исследовании данных выявлялась посредством использования коэффициента корреляции К. Пирсона. Между показателями детско-родительских отношений и параметрами эмоциональной сферы дошкольников были выявлены следующие значимые связи:

– положительные взаимосвязи между шкалой «кооперация» (Опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин) и шкалой «эмоциональная сфера детей» методики «Эмоционально-обусловленное поведение дошкольников» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) ( $r=0.378^{**}$ ,  $p<0,01$ ). С возрастанием показателей по шкале «кооперация» также возрастают показатели по шкале «эмоциональная сфера детей» (отношение к сверстникам, реакция на неудачу или успех);

– отрицательные взаимосвязи между шкалой «степень отверженности» (Шкала степени отверженности ребенка в семье по методике А.И. Баркан) и

шкалой «эмоциональная сфера детей» методики «Эмоционально-обусловленное поведение дошкольников» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) ( $r=-0.435^{**}$ ,  $p<0,01$ ). Чем в большей степени выражены показатели по шкале «степень отверженности», тем меньше выражены показатели по шкале «эмоциональная сфера детей» (позиция в социальной среде).

Таким образом, наше исследование показало, что в современных семьях доминируют следующие детско-родительские отношения: «кооперация» и «принятие–отвержение».

Эмоциональная сфера современных дошкольников характеризуется низким уровнем развития.

Исследование показало, что детско-родительские отношения связаны с особенностями эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста: позитивные детско-родительские отношения сопряжены с наличием более сформированной и дифференцированной эмоциональной сферы (способность к эмпатии, сочувствию, состраданию, сопереживанию и пр.); негативные детско-родительские отношения сопряжены с низким уровнем развития эмоциональной сферы личности дошкольников.

Настоящее исследование свидетельствует о необходимости организации особой работы, направленной на развитие эмоциональной сферы дошкольников, а также работы с родителями, ориентированной на понимание необходимости выстраивания позитивных отношений с детьми, основанной на принятии, любви, отношениях близости.

### Список литературы

1. Большунова, Н.Я. Развитие индивидуальности и субъектности в формах детской субкультуры : учеб. пособие для магистрантов / Н.Я. Большунова, М.В. Инчина. – Новосибирск : Изд. НГПУ, 2013. - 232 с. – ISBN 978-5-00023-104-3. – Текст : непосредственный.
2. Иванова, Е.В. Комплексная оценка эмоционального благополучия дошкольника / Е.В. Иванова, И.В. Шаповаленко // Актуальные проблемы психологического знания. – 2016. – №2. – С. 23–35. – Текст : непосредственный.
3. Ошкина, А.А. Формирование эмоциональной саморегуляции у старших дошкольников : учеб.-метод. пособие / А.А. Ошкина, И.Г. Цыганкова. – Москва : Центр педагогического образования, 2015. -128 с. – Текст : непосредственный.
4. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с. – Текст : непосредственный.
5. Смирнова, Н.Н. Теоретические аспекты эмоциональной компетентности детей дошкольного возраста / Н.Н. Смирнова, С.С. Савенышева // Мир науки. – 2017. - №5 (2). – Текст : непосредственный.

**Таскина И.А.**, канд. психол. наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики, психологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, Россия

**Лизунова Г.Ю.**, канд. филос. наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы, психолог-консультант Центра социально-психологической помощи ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, Россия

**Корсун В.А.**, ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, Россия

## **ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ**

**Аннотация.** В статье раскрываются современные социально-психологические факторы, влияющие на психологическое здоровье студентов. Обращается внимание на влияние социально-психологических факторов на развитие личностных и нравственных качеств.

**Ключевые слова.** Психологическое здоровье, психологический климат, историческое и нравственное самосознание, личностные и нравственные качества.

**Taskina I.A.**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy, Psychology and Social Work, Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russia

**Lizunova G.Yu.**, Ph.D. philosopher. Sci., Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Social Work, psychologist-consultant of the Center for Social and Psychological Assistance, Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russia

**Korsun V.A.**, Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russia

## **PROBLEMS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL HEALTH OF MODERN YOUTH**

**Annotation.** The article reveals modern socio-psychological factors that affect the psychological health of students. Attention is drawn to the influence of socio-psychological factors on the development of personal and moral qualities.

**Key words.** Psychological health, psychological climate, historical and moral self-awareness, personal and moral qualities.

Современное поколение студентов живёт в постоянно меняющемся обществе. Уровень требований к будущим специалистам только растёт, и духовно-личностная сфера также не осталась в стороне. Потенциальные работодатели всё чаще включают в список требований к будущим сотрудникам коммуникабельность, креативность, стрессоустойчивость и активную жизненную позицию.

Но наряду с требованиями, предъявляемыми студентам, стрессогенных факторов становится всё больше, и не каждый молодой организм в силах с этим справиться. Часто жизнь молодежи ассоциируется с весельем, досугом и отдыхом, но это только на первый взгляд она кажется легкой и беззаботной. При поступлении в вуз молодежь начинает сталкиваться со многими стрессовыми ситуациями на своем пути. Нельзя забывать, что, придя в вуз, у молодежи

формируется иной образ жизни, меняется привычное окружение: новый город, обстановка, коллектив. Не меньший стресс молодежь получает из-за изменений в учебном процессе. Все эти новые особенности: структура обучения, переезд в общежитие, недостаток денег, а также проблемы с жильем воздействуют на психологическое здоровье студентов, заставляют находиться в ситуации неопределенности. Поэтому его необходимо укреплять, проявлять повышенное внимание к созданию благоприятного психологического климата. Это можно сделать с использованием возможностей современной психологии, важными компонентами которого являются гармоничные взаимоотношения между человеком и средой и различные аспекты человеческого «Я». Образование, являясь особой сферой, в которой совершается передача и воспроизводство не только знаний, умений, навыков и культурного опыта поколений, формирует характер мышления, миропонимания и мироощущения, духовные ценности нации, ее историческое и нравственное самосознание [3].

Пандемия также оказала негативное влияние и на жизнь студентов, которые чаще стали испытывать стресс, скучают по общению с одногруппниками. Ученые Вашингтонского университета отмечают, что участились случаи развития депрессии во время пандемии. А самое опасное заключается в том, что этому подвержены люди во всем мире, в том числе и молодежь.

На фоне вспышек коронавирусной инфекции и введения дистанционного режима обучения, у многих обучающихся возникли проблемы из-за недостаточных знаний в области использования информационных технологий (подключить и настроить интернет в условиях сельской местности, отсутствие знаний пользования обучающими платформами и др.). В период самоизоляции студенты испытывают дискомфорт и состояние одиночества, старшекурсники переживают за процедуру сдачи государственных экзаменов и защиты выпускных квалификационных работ. В связи с тем, что правила обучения в вузе из-за непредсказуемости пандемии не известны (онлайн-формат обучения в новом учебном году, сроки начала занятий), обучающиеся переживают за сроки сессии и перенос каникул. Большинство иногородних студентов уезжают домой, некоторые остаются в общежитиях, где риски заражения высоки. В период обучения студентам приходится подрабатывать, но из-за карантинных мер, они лишились этой возможности, что негативно сказалось на их эмоциональном и экономическом благосостоянии. Также в условиях эпидемии и кризиса этот вопрос принял и другой оборот – некоторым студентам пришлось меньше тратить время на учебу, чтобы обеспечивать себя. У многих обучающихся снизились доходы за последние месяцы (например, родители потеряли работу), что вызывает тревогу у юношей и девушек за свое благополучие и успеваемость в вузе [4].

В студенческом возрасте человек обладает определенным психологическим здоровьем, но из-за пребывания в стрессогенной среде его организм претерпевает изменения, и как результат он может потерять четкость осознания личностью ценности своего здоровья. Проблема сохранения и поддержания психологического здоровья – это далеко не новая научная проблема. Сформулированная В.А. Ананьевым и В.М. Бехтеревым, получившая свое развитие в трудах И.И. Брехмана, В.В. Горинова, О.И. Даниленко, С.С. Корсакова, А.Ф. Лазурского, она была конкретизирована в исследованиях В.И. Гарбузова, О.Н. Ежовой, А.Г. Лидерса, Ю.П. Лисицына, Ю.А. Лунева, Б.М. Мастерова, В.С. Мерлина, Г.С. Никифорова, В.П. Петленко, И.Х. Пикалова, А.М. Прихожан, Н.С. Пряжникова, Л.М. Семенюк, Т.С. Тамбовцевой, Г.И. Царегородцева, Г.А. Цукерман, А.Г. Щедрина [5].

Понятие «психологическое здоровье» появилось в науке относительно недавно, как и критерии его дифференциации от «психического здоровья». Термин «психическое здоровье» был введен Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ). В докладе Комитета экспертов ВОЗ «Психическое здоровье и психосоциальное развитие детей» обозначалось как «состояние душевного благополучия, которое характеризуется отсутствием болезненных психических явлений и обеспечивает адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения и деятельности». Психологическое здоровье, согласно И.В. Дубровиной, связано с развитием личности, с развитием человека как субъекта деятельности, с развитием духовности [2].

В сентябре 2020 года состоялась Всероссийская научно-практическая онлайн-конференция с международным участием «Актуальные проблемы психологической службы вуза в новых реалиях». Участники конференции отметили, что перевод обучения на дистанционный формат вызвал у студентов обострение проблем с социально-психологическим и соматическим здоровьем, обусловил тревожные реакции, повышение требований к когнитивным функциям (внимание, восприятие), дополнительную нагрузку на зрительный и голосовой аппараты, ограничение социальных связей. Было отмечено также, что растущая вариативность и разнообразие современного студенческого сообщества порождает новые типы образовательных, воспитательных и психологических задач, которые связаны с инклюзивным образованием, с мультикультурностью, с высоким уровнем неоднородности познавательного и социального потенциала молодого поколения. Все это формирует мощный социальный запрос на совершенствование психологической службы высшего образования [6].

Не секрет, что в формировании социально-психологического здоровья личности важнейшую роль играет образ жизни человека. Студент, психологическое здоровье которого в норме, выделяется среди других. Он

постоянно находится в движении, познает себя и окружающий его мир не только разумом, но и интуицией. Главными его качествами становятся жизнерадостность, целеустремленность, творчество, гармония в собственных чувствах, уверенность в себе и своих начинаниях, он просто стремится быть счастливым. Ресурсы его психики и индивидуальные психологические особенности занимают центральное место для изучения в психологии здоровья.

### Список литературы

1. Айварова, Н.Г. Актуальные вопросы психологического здоровья современной студенческой молодежи // АНИ: педагогика и психология / Н.Г. Айварова, М.В. Наумова. – 2017. – №4 (21). – Текст : электронный. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-voprosy-psihologicheskogo-zdorovya-sovremennoy-studencheskoy-molodezhi> (дата обращения: 24.11.2021).

2. Дубровина, И.В. Истоки и условия развития психологического здоровья школьников / И.В. Дубровина. – Текст : непосредственный // Вестник практической психологии. – 2013. – №2 (35). – С. 3–19.

3. Зимулина, Г.Д. Проблема психологического здоровья студентов / Г.Д. Зимулина // Психология, социология и педагогика. – 2015. – №9. – Текст : электронный. – URL: <https://psychology.snauka.ru/2015/09/5817> (дата обращения: 21.11.2021).

4. Кольцова, И.В. Влияние пандемии на возникновение тревожности у студентов педагогического вуза / И.В. Кольцова, В.В. Долганина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №4. – Текст : электронный. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-pandemii-na-vozniknovenie-trevozhnosti-u-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 24.11.2021).

5. Кудрявцева, Е.Ю. Актуальность сохранения и укрепления социально-психического здоровья студенческой молодежи в условиях модернизации современного образования / Е.Ю. Кудрявцева, Н.В. Кергилова, Г.Ю. Лизунова // История и педагогика естествознания. – 2015. – №4. – Текст : электронный. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-sohraneniya-i-ukrepleniya-sotsialno-psihicheskogo-zdorovya-studencheskoy-molodezhi-v-usloviyah-modernizatsii-sovremennogo> (дата обращения: 24.11.2021).

6. Макарова, И.В. Информация о всероссийской научно-практической конференции с международным участием «актуальные проблемы психологической службы вуза в новых реалиях» / И.В. Макарова, С.Ю. Жданова, Т.С. Бузина // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2020. – №4. – Текст : электронный. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsiya-o-vserossiyskoy-nauchno-prakticheskoy-konferentsii-s-mezhdunarodnym-uchastiem-aktualnye-problemy-psihologicheskoy> (дата обращения: 24.11.2021).

УДК 159.9:37.015.3

**Листик Е.М.**, канд. психол. наук, доцент департамента психологии Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Россия

**Курганова Е.А.**, канд. психол. наук, доцент департамента психологии Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Россия

**Пашкова О.А.**, магистрант департамента психологии Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Россия

# АКАДЕМИЧЕСКАЯ УСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема взаимосвязи академической успеваемости студентов высшей школы и развития эмоционального интеллекта. Для решения данной проблемы были использованы опросники Д.В. Люсина, Н. Холла, анкета «Академическая успеваемость». Выборку составили студенты высших учебных заведений г. Москвы в количестве 83 человек, обучающиеся на программах психолого-педагогического, педагогического и медицинского направлений образования. Выявлено, что в выборке преобладают успевающие студенты, меньше всего респондентов с отметками удовлетворительно. Диагностика эмоционального интеллекта студентов данных направлений показала преобладание среднего уровня общего эмоционального интеллекта, показатели значений по межличностному эмоциональному интеллекту у студентов были выше показателей по внутриличностному эмоциональному интеллекту. В своем исследовании мы опирались на модель эмоционального интеллекта, предложенную отечественным психологом Д.В. Люсиным. Опросник Н. Холла позволил получить сходные результаты по уровню развития эмоционального интеллекта исследуемой выборки. Использование методов статистики позволило выявить взаимосвязь между академической успеваемостью и уровнем развития общего эмоционального интеллекта. У студентов с более высоким средним баллом по успеваемости более высокий уровень развития общего эмоционального интеллекта и его компонентов.

**Ключевые слова.** Академическая успеваемость, эмоциональный интеллект, внутриличностный эмоциональный интеллект, межличностный эмоциональный интеллект, студенты высших учебных заведений.

**Listik E.M.**, Ph.D. psychol. Sci., Associate Professor, Department of Psychology, Institute of Pedagogy and Educational Psychology, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

**Kurganova E.A.**, Ph.D. psychol. Sci., Associate Professor, Department of Psychology, Institute of Pedagogy and Educational Psychology, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

**Pashkova O.A.**, Master's student, Department of Psychology, Institute of Pedagogy and Educational Psychology, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

## ACADEMIC PROGRESS OF UNIVERSITY STUDENTS WITH DIFFERENT LEVEL OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

**Annotation.** The article deals with the problem of the relationship between the academic performance of high school students and the development of emotional intelligence. To solve this problem, the questionnaires of D.V. Lyusin, N. Hall, and the questionnaire "Academic performance" were used. The sample was made up of 83 students of higher educational institutions of Moscow, enrolled in programs of psychological, pedagogical, pedagogical and medical education. It was revealed that the sample is dominated by successful students, the least respondents with satisfactory grades. Diagnostics of the emotional intelligence of students in these areas showed the predominance of the average level of general emotional intelligence, indicators of values for interpersonal emotional intelligence among students were higher than indicators for intrapersonal emotional intelligence. In our study, we relied on the model of emotional intelligence proposed by the Russian psychologist D.V. Lyusin. N. Hall's questionnaire allowed us to obtain similar results on the level of development of emotional intelligence of the studied sample. The use of statistical methods revealed the relationship between academic performance and the level of development of general emotional intelligence. Students with a higher average score in academic performance have a higher level of development of general emotional intelligence, while they are able to manage their emotions well.



**Key words.** Academic performance, emotional intelligence, intrapersonal emotional intelligence, interpersonal emotional intelligence, students of higher educational institutions.

Современная психологическая наука придает особое значение становлению не когнитивных факторов развития личности в связи с ее потенциальной успешностью в овладении новыми компетенциями и навыками в процессе обучения. Среди индивидуальных характеристик, которые отражают личность студента, эмоциональный интеллект играет важную роль [1, с. 79].

В исследовании проблемы взаимосвязи академической успеваемости и эмоционального интеллекта существуют противоречивые данные, требующие уточнения. С одной стороны, Г.Е. Запорожцева, Ю.О. Шолтян, А.Ю. Васильченко Maguire R., Egan A., Nyland P., Maguire P. [8, с. 343] выявляют такую взаимосвязь, считают эмоциональный интеллект весомым фактором, имеющим позитивное воздействие на академические результаты учащихся. MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Vucich делают вывод, что эмоциональный интеллект является третьим по значимости предиктором академической успеваемости после интеллекта и добросовестности. Многие исследователи академической успеваемости находят ее связь с разными характеристиками эмоционального интеллекта студентов. С другой стороны, исследование О.В. Котоминой утверждает, что существует отрицательная связь между академической успеваемостью и эмоциональным интеллектом студентов [4, с. 106]. Противоречивые данные о влиянии эмоционального фактора на академические результаты студентов дают основание вновь обратиться к данной теме и выяснить, какая именно корреляционная связь существует между эмоциональным интеллектом студентов и их академической успеваемостью.

Остановимся на определении понятия «успеваемость». Она рассматривается как степень совпадения запланированных и актуальных результатов учебной деятельности, выражается в балльной оценке и зависит от влияния интеллектуальных, эмоциональных и коммуникативных особенностей личности.

Понятие «эмоциональный интеллект», было введено Дж. Мейером и П. Сэловей в 1990 г. и обозначает способность к регулированию собственных эмоций и эмоций окружающих людей. В отечественной психологии вопросы, связанные с разработкой феномена эмоционального интеллекта, рассматривали А.А. Александрова, И.В. Белкова, Г.Е. Запорожцева, Ю.О. Шолтян, А.Ю. Васильченко, О.В. Котомина, Д.В. Люсин, И.Н. Манойлова, И.Н. Мещерякова, А.И. Савенков и др. [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

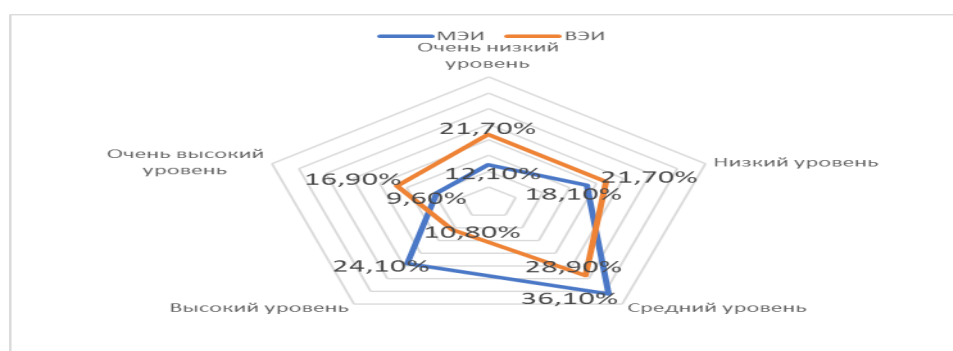
Д.В. Люсин определяет эмоциональный интеллект как способность понимать и управлять своими и чужими эмоциями. Раскрывая структуру эмоционального

интеллекта, он вводит понятия внутриличностного и межличностного интеллекта [5, с. 4].

Для достижения цели исследования были выбраны методы диагностики: опросник ЭМИн Д.В. Люсина, опросник Н. Холла на исследование эмоционального интеллекта, анкета «Академическая успеваемость студентов».

На основании анкетирования студентов по вопросам академической успеваемости мы выявили, что половина студентов (50,3%) учатся на отлично, около половины студентов учатся хорошо (45,4%), есть и студенты, имеющие отметки удовлетворительно и кандидаты на отчисление, их всего 3,1% и 1,2%.

На рисунке 1 показано соотношение уровней развития межличностного (МЭИ) и внутриличностного эмоционального интеллекта (ВЭИ) у студентов по опроснику Д.В. Люсина.

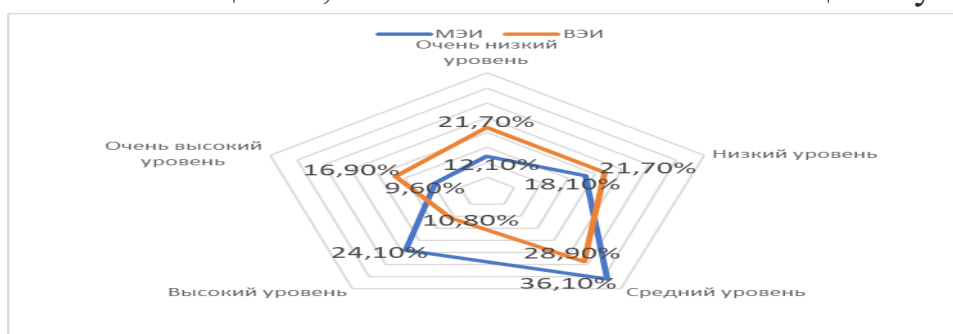


**Рисунок 1. Уровни развития межличностного (МЭИ) и внутриличностного эмоционального интеллекта (ВЭИ) студентов**

На рисунке 1 наглядно представлено, что в выборке студентов преобладает средний уровень межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта у каждого третьего студента. Синим цветом на рисунке 1 выделена фигура межличностного эмоционального интеллекта. Она смещена в сторону средних (36,1%) и высоких (24,1%) значений, то есть более половины студентов хорошо понимают эмоции окружающих людей и способны управлять их эмоциями для достижения личных целей. В сравнении с ним внутриличностный эмоциональный интеллект сдвинут в сторону средних, низких и очень низких значений, их сумма равна 72,3%, таким образом у большинства студентов внутриличностный эмоциональный интеллект имеет значения средние и ниже, картина противоположная развитию межличностного эмоционального интеллекта. Мы можем сказать, что студентам сложнее разбираться в своих эмоциях и управлять ими, чем в процессе общения и взаимодействия с другими людьми понимать их эмоции и использовать свои знания для управления эмоциями других.

На рисунке 2 представлены результаты диагностики эмоционального интеллекта по методике Н. Холла.

Анализ результатов диагностики позволяет сделать вывод, что более всего у студентов развит компонент эмоционального интеллекта «распознавание эмоций других». По данному компоненту меньше всего человек имеет низкий уровень (21 человек – 25%) и больше всего студентов имеет высокий уровень (28 человек – 34%). Наиболее сложными для студентов оказались такие компоненты эмоционального интеллекта, как «самотивация» и «эмоциональная осведомленность» (35 и 34 человека с низким уровнем), то есть 42% и 40% студентов испытывают сложности в управлении своими эмоциями и их понимании. Результаты по обоим опросникам сходны. Таким образом, мы выявили, что молодым людям легче справиться с пониманием эмоций других и управлением их эмоциями, чем пониманием своих эмоций и управлением ими.



**Рисунок 2. Распределение студентов по уровням развития компонентов эмоционального интеллекта (опросник Н. Холла)**

Корреляционный анализ проводился на основе непараметрического  $\gamma$ -коэффициента ранговой корреляции Спирмена с целью выявления взаимосвязи между уровнем развития эмоционального интеллекта и академической успеваемостью студентов вуза. Мы выявили корреляционную взаимосвязь между уровнем развития общего эмоционального интеллекта ( $r=0,331$ ) и академической успеваемостью студентов на уровне значимости  $P<0,01$ .

Таким образом, и межличностный, и внутриличностный эмоциональный интеллект играют важную роль в академической успеваемости студентов. Чем выше академическая успеваемость у студентов, тем выше уровень развития эмоционального интеллекта, и наоборот. В перспективе исследование данной научной проблемы предполагает уточнение значимых различий в развитии эмоционального интеллекта и его компонентов у студентов, обучающихся на разных курсах, гендерных различий, сопоставление уровня развития эмоционального интеллекта, академической успеваемости студентов с их мотивационной составляющей.

## Список литературы

1. Александрова, А.А. Особенности эмоционального интеллекта и перфекционизма у студентов / А.А. Александрова // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – №6. – С. 79–82.
2. Белкова, И.В. Взаимосвязь личностного потенциала и академической успеваемости студентов // Молодежь и наука : сборник материалов IX Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием, посвященной 385-летию со дня основания г. Красноярска. – Красноярск : Сибир. федер. ун-т. – 2013. – Режим доступа: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2013/thesis/s089/s089-001.pdf> (дата обращения 12.10.2021).
3. Запорожцева, Г.Е. Взаимосвязь эмоционального интеллекта с академической успеваемостью студентов / Г.Е. Запорожцева, Ю.О. Шолтян, А.Ю. Васильченко // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – №6. – С. 67–76. – URL: <https://doi.org/10.24158/spp.2021.6.11>. (дата обращения 15.10.2021).
4. Котомина, О.В. Исследование взаимосвязи эмоционального интеллекта и академической успеваемости студентов университета // Образование и наука. – 2017. – Т.19, №10. – С. 96–110.
5. Люсин, Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. – 2006. – №4. – С. 3–22.
6. Мещерякова, И.Н. Развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе : автореф. дис. ... канд. психол. Наук : 19.00.07 / Мещерякова Ирина Николаевна. – Курск, 2011. – 26 с.
7. Савенков, А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха / А.И. Савенков // Вестник практической психологии образования. – 2006. – Т.3, №1. – С. 30–38.
8. Maguire R., Egan A., Hyland P., Maguire P. Engaging students emotionally: the role of emotional intelligence in predicting cognitive and affective engagement in higher education // Higher Education Research & Development. 2017 № 36(2). P.343-357.
9. MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. Psychological Bulletin, 146(2), 150-186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219> (дата обращения 17.10.2021).

### III. Социокультурное и духовно-нравственное развитие индивидуальности и субъектности

УДК 159.9

**Гонохова, Т.А.**, магистрант ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, Россия

**Ямковая П.Б.**, магистрант ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, Россия

#### ЗНАЧЕНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

**Аннотация.** В статье выделены аспекты и направления проблемы духовно-нравственного развития современной молодежи. Проблема рассматривается целостно в государственном и образовательном контексте. Обращается внимание на необходимость целостности рассмотрения проблемы, единстве разных институтов: семьи; церкви; школы и т.д.

**Ключевые слова.** Духовно-нравственное развитие, нравственность, духовно-нравственное воспитание.

**Gonokhova, T.A.**, master student, Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russia

**Yamkovaya P.B.**, master student, Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russia

#### SIGNIFICANCE OF SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF MODERN YOUTH

**Annotation.** The article highlights aspects and directions of the problem of spiritual and moral development of modern youth. The problem is considered holistically in the state and educational context. Attention is drawn to the need for the integrity of the consideration of the problem, the unity of different institutions: the family; churches; schools, etc.

**Key words.** Spiritual and moral development, morality, spiritual and moral education.

Мировая история свидетельствует, что важнейшей составляющей человеческой цивилизации является духовная основа, которая существовала и существует независимо от происходящих событий в мире.

Народы, которые не сумели сохранить свою духовно-нравственную основу, традиции и ценности, обречены на уничтожение или растворение в других более сильных народах. России всегда удавалось сохранять свою духовность. А войны, репрессии и другие кризисные ситуации укрепляли ее.

В рамках нашего исследования обратимся к проблеме развития духовной нравственности в молодёжной среде. Целью выступает исследование духовной нравственности среди молодёжи, основные направления, аспекты и тенденции.

Одной из приоритетных задач нашего государства является духовно-нравственное воспитание молодого поколения, которое через время будет принимать стратегические решения. А какие это будут решения, во многом зависит от ценностей и приоритетов, пропагандируемых в стране. Отсюда можно сделать вывод о том, что данная тема является актуальной.

Проблема духовно-нравственного воспитания была предметом постоянного внимания в отечественной педагогике и нашла отражение в фундаментальных работах Ш.А. Амонашвили, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко В.А. Сухомлинского, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и др., в которых выявляется сущность основных понятий теории нравственного воспитания, указываются способы дальнейшего развития принципов, содержания, форм, методов нравственного воспитания [6].

Важную роль в исследовании духовно-нравственного развития человека сыграл К.Д. Ушинский – основоположник отечественной научной педагогики. По его мнению, человек является носителем трех ипостасей: духовной, природной и социокультурной. Для гармоничного развития человеку необходимы все три сферы в совокупности [4].

В соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании» воспитание рассматривается как целенаправленная деятельность, осуществляемая в системе образования, ориентированная на создание условий для развития духовности учащихся на основе общечеловеческих и отечественных ценностей; оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении, создание условий для самореализации личности [5].

Духовно-нравственное воспитание личности гражданина России, согласно концепции (Стандарты второго поколения), представляет собой педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимся базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию. На это определение мы будем опираться.

К основным направлениям духовно-нравственного воспитания относят [6]:

- воспитание любви к Родине, развитие патриотизма, толерантное отношение к каждому человеку;
- воспитание эстетического сознания и нравственных чувств, формирование представлений об идеалах и ценностях;
- воспитание положительного отношения к труду и трудолюбия;
- формирование и развитие ценностного отношения к здоровому образу жизни, своему здоровью, любви и уважения к семье, воспитанию семейных ценностей;
- воспитание уважительного отношения к природе и окружающей среде.

В настоящее время в Российской Федерации очень многое делается для духовно-нравственного воспитания молодежи, что доказывает значимость и важность данного направления.

Рассмотрим подробнее аспекты, доказывающие важность развития духовной нравственности среди молодёжи.

1. Создана нормативно-правовая база духовно-нравственного воспитания.

В 2012 году принят новый ФЗ «Об образовании», в котором воспитание рассматривается и характеризуется «как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства».

В утвержденной «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» к приоритетной задаче государства отнесено развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины [2].

О роли духовно-нравственного воспитания неоднократно говорилось в посланиях Президента РФ Федеральному собранию РФ. Так, в послании Президента РФ 2018 г. было подчеркнуто, что нравственные, духовные ценности делают нас единым народом, способным к достижению больших целей.

2. Особое внимание духовно-нравственному воспитанию молодежи уделяют общественные организации.

Примером того могут служить Всемирный русский народный собор, Союз православных женщин, Национальный общественный комитет «Российская семья» и многие другие.

В уставной деятельности этих организаций духовно-нравственное воспитание молодежи является одним из приоритетных направлений. Так, Всемирный русский народный собор неоднократно обращался к данной проблеме не только на Соборных съездах, но и на Соборных слушаниях в различных субъектах Российской Федерации.

3. Многие образовательные организации, творчески, патриотически настроенные учителя, преподаватели уделяют огромное внимание духовно-нравственному воспитанию молодежи.

Во многих школах, колледжах, вузах приняты программы по духовно-нравственному воспитанию школьников, студентов.



4. Во многих российских семьях уделяют внимание духовно-нравственному воспитанию молодежи, используя межпоколенные связи, опыт старшего поколения, свидетелей патриотических страниц отечественной истории.

5. Огромное внимание духовно-нравственному воспитанию молодежи уделяет Русская православная церковь и лично Патриарх Московский и всея Руси Кирилл.

Так, в своем Слове Патриарх сказал: «От того как будет воспитываться молодежь, будет напрямую зависеть не только благополучие, а само существование суверенной России. От того как будут воспитываться сегодня молодые люди, зависит также и их счастье, счастье их семей».

Однако, несмотря на усилия государства, общества, церкви, направленные на развитие духовно-нравственного воспитания молодежи, мы отмечаем негативные тенденции в этом приоритетном направлении государственной политики. Это дает основание говорить о духовно-нравственном кризисе, о чем свидетельствуют следующие тенденции [1]:

- размывание традиционных нравственных ценностей;
- искажение ценностных ориентиров;
- недостаточность образовательных, культурно-просветительских мер по формированию российской гражданской идентичности, воспитанию культуры межнационального общения, изучению истории и традиций народов России;
- рост агрессии и нетерпимости по отношению к окружающим;
- негативная оценка значительных периодов отечественной истории, распространение ложного представления об исторической отсталости России;
- рост индивидуализма, пренебрежения правами других;
- распад семьи (увеличение количества разводов по отношению к количеству, заключенных браков), в которой традиционно закладывались основы духовно-нравственного воспитания;
- увеличение количества аборт, увеличение числа семей по медицинским показателям не способных иметь своих детей;
- увеличение числа суицида среди детей и молодежи, детского и подросткового садизма;
- увеличение теле- и радиопередач, кинокартин, спектаклей, выставок, разрушающих духовно-нравственные ценности.

Отсюда можем сделать вывод: духовно-нравственное развитие имеет огромное значение как на региональном, так и на международном уровнях. Но для формирования духовно-нравственной целостной личности необходима системная работа на всех уровнях, включая семью, церковь, различные институты. Россия в своей истории не раз переживала периоды кризисов. Но это только делало ее сильнее и направляла на истинный путь развития.



## Список литературы

1. Духовно-нравственное развитие подрастающего поколения как научно-теоретическая и прикладная проблема : Материалы Международной научно-практической конференции: в 2 т. Т. 1. (Набережные Челны, 4–5 дек. 2014 г.). – Набережные Челны ; Казань : Данис, 2014. – 280 с. – Текст : непосредственный.
2. Мазиллов, В.А. Интеграция психологического знания: методологические проблемы / В.А. Мазиллов. – Ярославль : МАПН, 2008. – 122 с. – Текст : непосредственный.
3. Мартынович, С.Ф. Факт науки и его детерминация / С.Ф. Мартынович. – Саратов : СГУ, 1983. – 181 с. – Текст : непосредственный.
4. Модзалевский, Л.Н. К биографии Ушинского / Л.Н. Модзалевский. – Текст : электронный. – URL: [http://az.lib.ru/m/modzalewskij\\_1\\_n/text\\_0010.shtml](http://az.lib.ru/m/modzalewskij_1_n/text_0010.shtml) (дата обращения: 12.11.2021).
5. Никифоров, А.Л. Факт / А.Л. Никифоров. – Текст : непосредственный // Новая философская энциклопедия : в 4 т. Т.4. – М. : Мысль, 2010. – С. 157–158.
6. Покатыло, В.В. О необходимости нравственного воспитания молодежи / В.В. Покатыло, Л.Р. Шигабутдинова, А.В. Волкова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – №4.

УДК 159.9

**Лизунова Г.Ю.**, канд. филос. наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы, психолог-консультант центра социально-психологической помощи ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, Россия

**Галдина К.Н.**, ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, Россия

## ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

**Аннотация.** В статье рассматривается актуальность развития для подростка качеств, необходимых в жизни в процессе встречи со сложными жизненными ситуациями, их стрессовыми показателями. Развитие системы личностно-волевых качеств способствует становлению жизнестойкости у современных подростков.

**Ключевые слова.** Жизнестойкость, личность, социальная компетентность, стрессовые ситуации.

**Lizunova G.Yu.**, Ph.D. philosopher. Sci., Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Social Work, psychologist-consultant of the Center for Social and Psychological Assistance, Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russia

**Galdina K.N.**, Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russia

## FORMING THE RESILIENCE OF MODERN ADOLESCENTS

**Annotation.** The article discusses the relevance of developing for a teenager the qualities necessary in life in the process of meeting with difficult life situations, their stress indicators. The development of the system of personal-volitional qualities contributes to the formation of resilience in modern adolescents.

**Key words.** Hardiness, personality, social competence, stressful situations.

Жизнестойкость как формируемая интегральная характеристика личности определяется: оптимальной смысловой регуляцией личности, её адекватной самооценкой, развитыми волевыми качествами, высоким уровнем социальной компетентности, развитыми коммуникативными умениями. Ее прикладной аспект обусловлен той ролью, которую эта личностная переменная играет в успешном противостоянии личности стрессовым ситуациям. По данным исследований жизнестойкость оказывается ключевой личностной переменной, опосредующей влияние стрессогенных факторов (в том числе хронических) на соматическое и душевное здоровье [1, с. 218].

Проблемы, связанные с адаптацией, решением трудных жизненных ситуаций, жизнестойкостью особенно актуальны для людей молодого возраста, чьи адаптационные ресурсы традиционно считаются недостаточно развитыми. Современная обстановка снижает чувство безопасности и защищенности современного человека. В каждом возрастном периоде человека существуют некоторые внутренние ресурсы, которые позволяют оптимально справляться с жизненными трудностями, однако эти ресурсы могут остаться невостребованными, если своевременно не сфокусировать внимание на их выявлении и развитии [2, с. 72–73]. В свете проблемы развития феномена жизнестойкости в подростковом возрасте важно отметить, что это возраст, когда происходит изменение прежних ценностей и «разравнивается площадка» для будущего «смыслостроительства»; время, когда сосуществуют парадоксально противоположные смыслы, время конгломерата смыслов, которые еще не стали устойчивой иерархией, но существенно обуславливают характер дальнейшего «смыслостроительства» [3, с. 91]. Постепенно жизнестойкость личности подростка начинает укрепляться за счет возникающих смыслов, формирующихся ценностей, которые являются базой для поддержания собственной устойчивости в мире. Модель индивидуального развития, которую предлагает Мадди, состоит в развитии собственной жизнестойкости, это путь к ощущению субъективности, к развитию сознания. Жизнестойкость, по Мадди, включает в себя две стороны или два компонента – психологического и деятельностного, которые имеют мотивационную природу [4, с. 312]. Деятельностная сторона предполагает действия, направленные на осуществление цели. Эти действия, направленные на совладание со стрессовой ситуацией и включающие в себя постоянную заботу о своем здоровье, занятия преобразующим совладанием, дают нам обратную связь о том, кто мы и что происходит. Мир нельзя изменить без активности, и мы должны делать что-то или мир останется статичным [6, с. 28]. Это требует времени, сил, настойчивости, проницательности и ответственности за собственную жизнь, и именно жизнестойкость обеспечивает необходимую мотивацию.

Трудности самореализации и адаптации выпускников средних общеобразовательных учреждений обусловлены целым рядом факторов, среди которых: недостаток необходимых знаний, личностные факторы, отсутствие у них целостной модели собственного жизненного пути, а также – и это важно, отсутствие у них практических навыков на этапе «выхода в жизнь», несформированность смысловой саморегуляции. При современном обучении в школах ребята получают необходимые знания, умения и навыки, но зачастую, даже являясь выпускниками с отличными знаниями, они не обладают способностью эффективно адаптироваться к меняющимся условиям жизни, не знают как вести себя в трудных жизненных ситуациях, не умеют грамотно справляться со стрессом [5, с. 12–13]. Таким образом, очевидна проблема, которая обусловлена противоречием между создавшейся социальной обстановкой, условиями, требующими максимальной адаптации, умения эффективно справляться с постоянно поступающим стрессом и меняющимися условиями жизнедеятельности и недостаточным уровнем жизнестойкости, незнанием необходимых навыков саморегуляции, нехваткой знаний по использованию личностного резерва и потенциала личности. Также обозначенная проблема дополняется высокой прикладной востребованностью анализа психологических предикторов жизнестойкости для оптимизации процессов личностной, профессионально-личностной адаптации, совладания с жизненными и профессиональными стрессами.

Рассмотрение этого феномена на примере личности подростка обусловлено тем, что их учебная деятельность является эмоционально напряженным видом социальной активности личности с постоянным присутствием выраженных стрессоров. Насыщенность этой деятельности требует от подростков наличия развитого самообладания, навыков саморегуляции и оказывает повышенные нагрузки на такое интегративное образование личности, как жизнестойкость. Успешность решения жизненных проблем человеком напрямую зависит от его общего физического состояния и энергетического потенциала. Пониженный энергетический потенциал, слабость или болезнь негативно влияют на способность решения проблем и на поиск путей выхода из стрессов. Физиология как бы «заслоняет» психологические проблемы. Сейчас востребован иной набор личностных качеств, позволяющих человеку успешно интегрироваться в сложную и лишенную сентиментальности социальную среду. Жизнеспособность личности в современных условиях складывается из двух блоков: усвоенных алгоритмов поведения и готовности к их преобразованию, то есть к творчеству. Успешность жизнестроительства определяется тем, как человек творит себя, свои отношения с

окружающими, с природой, как он ориентируется в материальной и духовной жизни, то есть его жизнетворческим потенциалом [7, с. 82–83].

Стратегии преодоления стрессовых ситуаций образовательной среды весьма разнообразны. Традиционно их делят на две группы: совладание по активному типу или жизнестойкое совладание (С. Мадди) и совладание по пассивному типу, проявляющееся в инфантилизме, в стремлении к пассивной, выгодной адаптации в среде с использованием неконструктивных стратегий, препятствующих и затягивающих преодоление трудных ситуаций (М.А. Одинцова) [8, с. 54].

Таким образом, систематизация теоретических подходов к изучению профилактики риска деструктивного поведения позволяет обозначить признаки перехода от классического к постнеклассическому этапу развития психологической науки. Одной из основных черт нового этапа развития науки является междисциплинарность. Проблема деструктивного поведения человека рассматривается как мультидисциплинарная, признается необходимость интегрального подхода, который учитывал бы все детерминанты деструктивного поведения и одновременно предполагал бы возможность выбора варианта поведения личностью.

#### Список литературы

1. Алмазов, Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних / Б.Н. Алмазов. – Текст : непосредственный. – Свердловск, 2016.
2. Белкин, А.С. Совершенствование работы с педагогически запущенными детьми / А.С. Белкин, Ю.С. Бродский, Б.Г. Матюнин. – Текст : непосредственный // Советская педагогика. – 1987. – №7. – С. 72–73.
3. Воронина, Е.Ю. Ролевые игры, что это такое : метод. пособие / Е.Ю. Воронина, О.Л. Белоконь. – Текст : непосредственный. – Москва : МосГорСюн, 1997.
4. Горский, Д.П. Определение / Д.П. Горский. – Текст : непосредственный. – Москва : Мысль, 1974.
5. Дополнительное образование детей : сб. норм. док. 1991–1995 гг. (в 2-х ч.). – Москва, 1995. – С. 12–13. – Текст : непосредственный.
6. Елисеева, И.И. Группировка, корреляция, распознавание образов (статистические методы классификации и измерения связей) / И.И. Елисеева, В.О. Рукавишников. – Текст : непосредственный. – Москва : Статистика, 1977.
7. Жарков, А.Д. Новые аспекты информационно-просветительской работы культурно-досуговых учреждений / А.Д. Жарков. – Текст : непосредственный. – Москва, 1991.
8. Морозова, Е.В. Возрастно-половые особенности предикторов, склонности подростков к аутодеструктивному поведению / Е.В. Морозова, К.Н. Белогай, Ю.В. Борисенко, Е.С. Каган. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки. – 2018. – №4 (44).

**Оспанова Ж.С.**, магистрант направления «Психологическая служба сопровождения школьной медиации», ФГБОУ ВО НГПУ, г. Новосибирск, Россия

## **ЗАБЫТЫЕ ТРАДИЦИИ: ЧТО МЫ ЗНАЕМ О РИТУАЛЕ ПРОЩЕНИЯ У КАЗАХСКОГО НАРОДА?**

**Аннотация.** В данной статье затрагивается тема прощения в традициях казахского народа. Описывается один из ритуалов прощения в казахской культуре, раскрывается смысл и ценность данной темы на примере одной из древних традиций умыкания невесты.

**Ключевые слова.** Прощение, традиции, культура.

**Osipanova Zh.S.**, master student of the direction "Psychological support service for school mediation", FGBOU HE NSPU, Novosibirsk, Russia

## **FORGOTTEN TRADITIONS: WHAT DO WE KNOW ABOUT THE RITUAL OF FORGIVENESS OF THE KAZAKH PEOPLE?**

**Annotation.** This article touches upon the topic of forgiveness in the traditions of the Kazakh people. One of the rituals of forgiveness in the Kazakh culture is described, the meaning and value of this topic is revealed on the example of one of the ancient traditions of kidnapping the bride.

**Key words.** Forgiveness, traditions, culture.

Тема прощения является одной из самых таинственных, глубоких явлений в жизни человека. Термин «прощение» достаточно комплексный и из-за этого нелегко дать одно определение. Просто проведя анализ литературы, мы можем найти множество различных определений. Прощение является социально-психологическим феноменом, позволяющим конструктивно разрешать внешние и внутренние конфликты.

Прощение, обычно понимаемое как некоторая позитивная реакция на человеческие проступки, – это сложное с концептуальной, психологической и моральной точки зрения явление. Существуют разногласия относительно значения прощения, его отношения к внешне сходным явлениям психологического, поведенческого и нормативного измерений прощения, а также относительно того, когда и при каких условиях прощение морально допустимо, обязательно или ошибочно.

Прощение – это способность отпускать негатив, искать пути разрешения конфликта, воспринимать ситуацию как полезный опыт.

Прощение имеет особый смысл в каждой культуре. Каждый народ известен своими традициями и обрядами. Некоторые из них сохранились и до наших дней,

но есть и забытые, утраченные во времени навсегда. У казахского народа достаточно много традиций, которые соблюдают и сейчас. Но есть и те, которые современникам неизвестны.

Одна из таких забытых традиций у казахского народа – это ритуал прощения.

По древним традициям казахского народа весь свадебный процесс проходит через несколько циклов свадебных обрядов: «кудалык» (сватовство), «сырга-салу» (обычай, который дословно переводится как «надеть серьги»), проводы невесты и подготовка к свадьбе, сама свадьба и ритуалы после свадьбы. Но иногда бывали и случаи умыкания невесты.

Выделяют два варианта умыкания невесты: 1) фиктивное похищение по согласию с девушкой, иногда и по предварительной договоренности с родителями; 2) реальная кража невесты. Это два принципиально разных явления, но в настоящее время второй вариант практически изжил себя.

Жених похищал засватанную им невесту, которую по каким-либо обстоятельствам не мог получить другим способом. После того как жених «украл» девушку он везет ее к себе домой. Если родители парня в курсе его планов, то в доме уже все готово к встрече и приглашены гости.

На следующий день посылают уважаемых людей из числа родственников жениха к родителям невесты просить прощения. Родственники жениха с собой обязательно везли подарки и деньги. После того, как сваты давали свое прощение, родственники назначали дату свадьбы молодых и начинали подготовку.

Также ритуал прощения использовали как метод разрешения конфликтов и в других моментах жизни древних казахов. Казахи полагают, что прощая ошибки, они продлевают свою жизнь. Ритуал прощения также предохранял от мести и войн. Бытовало суеверие, что когда человек прощает, то он начинает новый и чистый путь по жизни, а обиды мучают человека и побуждают его к отмщению. Путь избавления от такого – это умение прощать и просить прощение. Эта мудрость предков, которая актуальна и по сей день.

Проведя небольшое онлайн-исследование были выявлены следующие результаты на тему отношения к прощению: шкала готовности прощать других и себя у 80% опрошенных выше, чем шкала руминации, то есть прокручивания одной и той же конфликтной ситуации.

Также была проведена онлайн анкета о прощении. Результаты каждого опрошенного очень индивидуальны, но есть и общие сходства по отношению к теме прощения. К примеру на вопрос «что такое прощение» 50% опрошенных ответили, что понимают под прощением умение отпускать обиды и то, что мешает им жить дальше. 100% ответили, что им сложно просить прощение, но после того

как они это сделают им становится легче. В вопросе о качествах человека, который умеет прощать многие отметили: мудрость, смелость, великодушие.

На данный момент в Казахстане изредка можно встретить традицию «умыкания невесты». Но стоит напомнить нынешнему поколению о ритуале прощения в процессе. Стоит вернуться к истокам, быть примером человеколюбия и бережного отношения к своим вековым традициям.

#### Список литературы

1. Бопайулы, Б. Искусство слова / Б. Бопайкулы. – Москва : Юнити-Дана, 1995. – 238 с. – ISBN 978-5-91671-844-7. – Текст : непосредственный.

2. Ларина, Е.И. Сквозь модернизацию: традиции в современной жизни российских казахов / Е.И. Ларина, О.Б. Наумова. – Москва : Нестор-История, 2016. – 304 с. – Текст : непосредственный.

## IV. Медиация конфликта

УДК 159.923:316.6

**Большунова Н.Я.**, доктор психол. наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО НГПУ, г. Новосибирск, Россия

**Устинова О.А.**, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и общей педагогики ФГБОУ ВО КГПИ КемГУ; руководитель центра социокультурного и духовно-нравственного развития человека «МИР» МБ НОУ «Лицей №111», г. Новокузнецк, Россия

### ВОЗМОЖНОСТИ МЕДИАЦИИ В ДЕТСКОМ САДУ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Аннотация.** В статье обосновывается возможность и необходимость в современной социокультурной ситуации создания служб примирения в детских садах и в начальной школе. Описаны их задачи и функции, сформулированы психолого-педагогические требования к их организации, учитывающие специфику детской субкультуры. Показано, что одной из задач такой службы является, кроме собственно медиации, профилактика и предупреждение конфликтов, основанные на организации социокультурного развития и воспитания.

**Ключевые слова.** Медиация, конфликт, примирение, детство, воспитание, ценности, прощение.

**Bolshunova N.Ya.**, Doctor of Psychology. Sci., Professor, Department of General Psychology and History of Psychology, NSPU, Novosibirsk, Russia

**Ustinova O.A.**, Ph.D. psychol. Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and General Pedagogics, KSPI, KemGU; Head of the Center for Socio-Cultural, Spiritual and Moral Development of Man "MIR" MB NOU "Lyceum No. 111", Novokuznetsk, Russia

## OPPORTUNITIES FOR MEDIATION IN KINDERGARTEN AND PRIMARY SCHOOL

**Annotation.** The article substantiates the possibility and necessity in the current socio-cultural situation of creating reconciliation services in kindergartens and elementary schools. Their tasks and functions are described, psychological and pedagogical requirements for their organization are formulated, taking into account the specifics of the children's subculture. It is shown that one of the tasks of such a service is, in addition to mediation itself, the prevention of conflicts based on the organization of socio-cultural development and education.

**Key words.** Mediation, conflict, reconciliation, childhood, upbringing, values, forgiveness.

О службах школьной медиации обычно говорят в отношении средней и старшей школы. Такие службы при грамотной организации работы действительно являются успешными: снижается количество детских конфликтов и их острота, улучшается общая социально-психологическая атмосфера [12]. Вероятно, это обусловлено тем, что «Школьная служба примирения – это команда взрослых и школьников, прошедших обучение восстановительной медиации и реализующих в школе восстановительные принципы реагирования на конфликты и ситуации с причинением вреда» [9, с. 4]. Следует отметить, что в основном состав волонтеров школьных служб примирения (ШСП) или школьных служб медиации (ШСМ) представлен школьниками старших классов. В целом это оправдано, поскольку в хорошо работающей службе волонтеры могут самостоятельно разрешать ряд конфликтов между детьми, особенно если эти конфликты не являются уголовно наказуемыми. Соответственно, школьники волонтеры должны быть психологически, интеллектуально, нравственно готовы к такой деятельности при соответствующем обучении.

Однако конфликты случаются и в детском саду, и в начальной школе, причем в последние годы их количество и острота нарастают. Конфликты в детском саду и в начальной школе, безусловно, имеют свою специфику, связанную с возрастными особенностями детей. Они могут разворачиваться между сверстниками, но возможны также между родителями, родителями и педагогами. Последние также могут отличаться от конфликтов взрослых по поводу обучения детей в старшей и средней школе.

Это означает, что службы примирения необходимы и в детском саду, и в начальной школе, но их организация и формы работы отличаются от стандартов, принятых в отношении, собственно, школьных служб.

Специфика конфликтов у дошкольников и в значительной мере младших школьников, особенно в начале школьного обучения, в большей мере обусловлена такими возрастными особенностями, как недостаточный уровень саморегуляции, произвольного управления своими эмоциями, действиями. Как известно,



произвольность и осознанность, интеллектуализация психических функций – это важнейшие психологические новообразования младшего школьного возраста, которые полноценно формируются только к концу этого возраста. Конфликты у детей указанного возраста зачастую имеют не столько характер затяжной вражды, обусловленной стойкой личностной неприязнью, сколько связаны спонтанностью эмоций и действий ребенка, недостаточным развитием эмоциональной и коммуникативной сферы детей. Причем увеличение детских конфликтов из-за игрушек, места и роли в игре, или вследствие соперничества за внимание сверстников или взрослых, за признание доминирования в каком-либо деле и пр. являются в определенной мере отражением напряженности в современном обществе, которая проявляется в снижении «социальной чувствительности»: «Другие воспринимаются как Чужие, что проявляется в разбалансировке социальных систем, делает невозможным взаимопонимание и консенсус» [2, с. 67]. В периоды социальных и социокультурных кризисов, как известно (Э. Дюркгейм и др.), усиливается социальная дезорганизация, обусловленная размыванием системы ценностей и этических норм, усилением материального и социального неравенства.

Психологической причиной спонтанных детских конфликтов в этом возрасте становится эмоциональное напряжение, обусловленное неудовлетворенной потребностью детей во внимании родителей, вынужденных тратить большую часть времени на работу; зависть к более обеспеченным сверстникам, к их игрушкам, красивой одежде и пр.; расположенность к агрессивному отреагированию вследствие отсутствия опыта переживания социальных эмоций (распознавание эмоций, сопереживание, сочувствие и пр.); дефицита навыков позитивного разрешения конфликтов и т.д.

Наши исследования [8] показали, что действительно у многих детей (42%) выявлены низкие показатели сформированности социальных эмоций и готовности старших дошкольников проявлять сочувствие, сорадование, взаимопомощь; высокий уровень обнаружен лишь у 18% детей (методика «Эмоционально-обусловленное поведение дошкольников» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной).

Не менее сложную проблему представляют внутрисемейные отношения. Согласно нашим данным в 16% семей, и это немало, ребенок «иногда чувствует себя отверженным» (шкала «степень отверженности ребенка в семье» методики А.И. Баркан). Для описываемого периода детства это крайне неблагоприятно, поскольку именно в старшем дошкольном возрасте интенсивно развивается самооценка, этические инстанции, социальные эмоции, и в значительной мере это происходит на основе опыта выстраивания близких, теплых, интимных отношений в семье.

Недостаток подлинного внимания внутри семьи родители нередко пытаются компенсировать агрессивной, конфликтной, обвиняющей позицией в отношении других детей, педагогов, администрации детского сада и школы.

Все это актуализирует необходимость создания служб медиации в детском саду и начальной школе.

Специфика этих служб состоит в следующем:

1. Особенная направленность на *профилактику и предупреждение* конфликтов и агрессивных проявлений детей в отношении сверстников, т.е. на воспитание социальных эмоций, «социальной чувствительности», способности относиться к сверстнику как к такому Другому, который, с одной стороны, имеет право быть другим, а с другой стороны, имеет надежду на поддержку, сочувствие, понимание. Наши программы работы, которые мы реализуем в ряде дошкольных учреждений и в начальной школе, ориентированы на развитие у детей эмоционально-ценностной сферы, доминанты на другом (А.А. Ухтомский [11]), способности к диалогу (Т.А. Флоренская [13]), социальных эмоций (В.В. Абраменкова, А.В. Запорожец и др. [1, 10]), в контексте специфики детской субкультуры [3].

2. Особое значение в профилактике конфликтов и агрессивности у детей периода детства имеет развитие способности к прощению [4; 5]. Прощение имеет сложную структуру, являясь одновременно нравственным деянием, сложной социальной эмоцией, поступком, нравственной ценностью. Переживание ребенком ценности прощения даже пока еще на этапе поддержки соответствующего поведения со стороны взрослых становится моментом перехода к возможности выбора конструктивного разрешения конфликта на основе доверия Другому как человеку.

3. Обязательное вовлечение в совместную деятельность родителей, которые могут участвовать в деятельности службы примирения, актуализируя создание позитивной социокультурной среды, а также в качестве медиаторов-волонтеров. Вовлеченность родителей (сочинение вместе с детьми сказок о прощении, изготовление специальных «прощательных» предметов, которые выступают как символические средства осуществления акта прощения и пр.) создают особую социокультурную среду, где *принято* проявлять дружеские чувства, доверять друг другу, быть участными и причастными Другому. Пребывание в очеловеченной прощением среде делает детей (да и взрослых тоже) более ответчивыми к переживаниям, актуализирует развитие социальных эмоций и ценностей.

Это особенно значимо в настоящее время, поскольку по свидетельству исследователей родительских установок [6] во многих семьях доминируют амбициозные социальные ожидания в отношении ребенка (достаток, умение управлять другими, влиять на ситуацию, лидерские качества, нестандартность и

пр.) в ущерб воспитанию нравственных качеств (способность к преодолению трудностей, доброта, ответственность, совестливость и т.д.). Как считает профессор истории G. Cross, занимающийся историей современного американского детства, этот мир заполнен образами и ценностями потребительской культуры [14].

4. В качестве медиатора детских конфликтов в этом возрасте (особенно в дошкольном) успешно выступает также кукла, которая содержит в себе поле смыслов: это и образ идеального Другого, и проекция внутреннего мира и переживаний ребенка, и носитель социокультурных образцов и архетипов, и метафора любых отношений с миром. Кукла одновременно может выполнять в игре сразу несколько ролей и становиться отображением разных содержаний. Именно благодаря полифонии куклы она может применяться для развертывания медиативного диалога.

5. Важным условием успешности реализации программы службы медиации является оснащение детей символическими средствами примирения, соответствующими детской субкультуре: фольклорными (мирилки, считалки и пр.); игрушками, символизирующими принятие другого и взаимодействие со сверстниками (например, шкатулка с «драгоценностями» – дружба, красота, взаимопомощь; куклы – носители соответствующих ценностей – Добрынюшка и др.); специальными «мирильными» предметами, которые приобретают этот смысл в соответствующим образом организованных играх или на основе чтения и обсуждения историй, сказок; организация особого пространства – мирильный коврик, диванчик и пр.

6. Социокультурное развитие, в том числе воспитание способности к прощению, необходимо осуществлять в контексте детской субкультуры. Нами в рамках социокультурного развития, основанного на концепции организации образования в формах детской субкультуры [3; 4; 5] разработаны и внедряются в ряде детских садов специально разработанные программы развития способности к прощению, согласно которым ее освоение осуществляется в формах игры средствами сказки, при которых способность к сопереживанию, пониманию Другого, действие прощения и примирения переживается и осуществляется детьми в реальном пространстве игры, интериоризируясь в свойство личности.

7. Медиация конфликтов взрослых (родители между собой, родители и педагоги, педагоги и педагоги) также составляет содержание деятельности службы примирения. Причем, зачастую разрешение конфликтов между взрослыми, особенно типа родитель–родитель и родитель–педагог является более сложной задачей, чем примирение детей. В значительной мере это обусловлено социальной стратификацией и дезорганизацией общества, обусловленной коррозией системы

ценностей и этических норм, затянувшейся фрустрированностью населения, связанной с культурной травмой, обусловленной тотальной перестройкой всей системы отношений (социальных, экономических, политических, социокультурных), относительно низким уровнем родительской компетентности и пр. Поэтому психологическая служба примирения должна включать не только вовлечение родителей в совместную деятельность с детьми и актуализацию в этой деятельности социальной чувствительности, но и психолого-педагогическое просвещение.

8. Важным аспектом деятельности службы примирения является работа с педагогами [7]. Владение воспитателем и учителем начальной школы медиативным диалогом и практикой предотвращения конфликтов может предупредить его обострение на этапе зарождения. Особенно важно также, что дети при соответствующей деятельности педагога приобретают социально ценностный социокультурный образец и опыт миролюбия и сотрудничества.

### Список литературы

1. Абраменкова, В.В. Сорадование и сострадание в детской картине мира / В.В. Абраменкова. – М. : Эко, 1999. – 224 с. – Текст : непосредственный.

2. Большунов, А.Я. Синдром острого дефицита социальной чувствительности как следствие особенностей гомогенеза в эпоху постмодерна / А.Я. Большунов, А.Г. Тюриков // Развитие человека в современном мире. – 2017. – №2. – С. 67–74. – Текст : непосредственный.

3. Большунова, Н.Я. Развитие индивидуальности и субъектности в формах детской субкультуры: учебное пособие / Н.Я. Большунова, М.В. Инчина. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2013. – 232 с. – Текст : непосредственный.

4. Большунова, Н.Я. Социокультурный подход к пониманию детства как развитие идей психологической школы Г.И. Челпанова / Н.Я. Большунова, О.А. Устинова // Психологический институт в современном научно-психологическом пространстве: Международные Челпановские чтения 2014 : Московская научно-практическая конференция к 100-летию торжественного открытия Психологического института им. Л.Г. Щукиной (1914–2014). Москва, 22–23 апреля 2014 года / Альманах Научного архива Психологического института / сост.: науч. ред. О.Е. Серова, Е.П. Гусева // под общ. ред. В.В. Рубцова. – М. : Алькор Паблицер, 2014. – Вып. 7 юбилейный. – С. 48–55. – Текст : непосредственный.

5. Большунова, Н.Я. Детский конфликт: причины, последствия и возможности разрешения в контексте детской субкультуры / Н.Я. Большунова, О.А. Устинова // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – №6. – С. 115–124. – Текст : непосредственный.

6. Бурлакова, Н.С. «Сказочная педагогика» и несказочные риски в эмоционально-личностном развитии детей старшего дошкольного возраста / Н.С. Бурлакова, П.С. Быкова // Национальный психологический журнал. – 2015. – №2 (18). – С. 123–133. – Текст : непосредственный.

7. Горьковская, З.П. Опыт медиативных практик в проектной деятельности дошкольного образования / З.П. Горьковская, Е.А. Вайнбендер // Всероссийское совещание школьных служб примирения и медиации : сб. материалов / под ред. Н.В. Гордийчука. – М. : ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2020. – С. 58–63. – Текст : непосредственный.

8. Мачула, В.А. Специфика современных детско-родительских отношений и их влияние на эмоциональную сферу детей старшего дошкольного возраста / В.А. Мачула // *Дипломная работа по психологии*. – Новосибирск : НГПУ, 2022. – 99 с.
9. Медиация ровесников в России : Сборник описаний практики разрешения конфликтов юными медиаторами-волонтерами служб примирения. – М. : МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2016. – 70 с. – Текст : непосредственный.
10. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с. – Текст : непосредственный.
11. Ухтомский, А.А. Доминанта / А.А. Ухтомский. – СПб. : Питер, 2002. – 448 с. – Текст : непосредственный.
12. Школьная служба примирения – территория диалога и согласия» 12–13 декабря 2016 г. – Архангельск : ГБУ АО «Центр “Надежда”», 2016. – 53 с. – Текст : непосредственный.
13. Флоренская, Т.А. Диалог в практической психологии / Т.А. Флоренская. – М. : Институт психологии РАН, 1991. – 208 с. – Текст : непосредственный.
14. Cross, G. *The Cute and the Cool: Wondrous Innocence and Modern American Children's Culture*. N.Y.: Oxford University Press, 2004. – 272 p.

УДК 159.923

**Тонких О.Н.**, магистрант, 2 курс, Новосибирский государственный педагогический университет, факультет психологии, программа «Психологическое сопровождение школьной службы медиации», г. Новосибирск, Россия

## **ПРИЧИНЫ ПОДРОСТКОВЫХ КОНФЛИКТОВ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ**

**Аннотация.** Статья посвящена одной из актуальных проблем конфликта в подростковом возрасте. В данной статье отмечается повышенная конфликтность подростков в условиях школы в целом и в педагогическом процессе в частности. В силу возрастных и физиологических особенностей, происходящих в данном возрасте, подростки не всегда умеют контролировать свое поведение и грамотно реагировать на возникающие спорные ситуации. Все это ставит перед педагогами и психологами задачу помочь подростку, научить его рациональному выходу из конфликта, а также проводить профилактические мероприятия, создавать программы по снижению уровня негативных проявлений.

**Ключевые слова.** Конфликт, конфликты в подростковом возрасте, внутриличностный конфликт.

**Tonkikh O.N.**, 2nd year master's degree, Novosibirsk State Pedagogical University, Department of Psychology, program "Psychological support of the school mediation service", Novosibirsk, Russia

## **CAUSES OF ADOLESCENT CONFLICTS IN THE MODERN SOCIO-CULTURAL SITUATION**

**Abstract.** The article is devoted to one of the actual problems of conflict in adolescence. This article notes the increased conflict of adolescents in school conditions in general and in the pedagogical process in particular. Due to the age and physiological characteristics that occur at this age, adolescents do not always know how to control their behavior and respond competently to controversial situations that arise. All this sets teachers and psychologists the task of helping a teenager, teaching him a rational way out of conflict, as well as carrying out preventive measures, creating programs to reduce the level of negative manifestations.

**Key words.** Conflict, conflicts in adolescence, intrapersonal conflict.

Специфика подросткового возраста достаточно подробно описана в психологии XX столетия. Однако современные подростки отличаются от сверстников предыдущих поколений рядом социально-психологических особенностей. Среди них исследователями отмечается повышенная конфликтность в условиях школы в целом и в педагогическом процессе в частности. Практика показывает, что подростки не умеют разрешать возникающие конфликты, и в их конфликтных отношениях преобладают деструктивные тенденции. Для снижения остроты подобных явлений и более продуктивного разрешения межличностных конфликтов, необходимо их психологическое сопровождение. Успешность взаимодействия с подростками учителя и школьного психолога во многом определяется пониманием возрастной специфики конфликтности и выбором адекватных средств и способов работы с ними.

Одной из составляющих конфликтной ситуации является ее образ – то, как воспринимают друг друга и ситуацию участники конфликтного взаимодействия. Собственное представление о конфликте и способах его разрешения оказывает определяющее влияние на общение подростков, поскольку человек реагирует не столько на реальность, сколько на то, как он ее себе представляет.

В последнее время проблема подростковой конфликтности приобрела особую значимость. Это подтверждает и информация, приводимая в СМИ, и увеличение количества социальных запросов на работу психолога с трудными подростками [Большунова, Боглаева].

Подростковый возраст является этапом развития личности, подразумевающим коренные личностные изменения в изменившейся социальной ситуации развития. Причем условия развития современного подростка включают как закономерные изменения социальной ситуации возрастного развития, так и динамичные процессы, происходящие в социуме в целом (стремительное увеличение объемов информации, цифровизация, преобразования в ценностно-смысловой сфере и пр.) [Большунова, Устинова]. «Сложение» этих изменений усиливает сложности развития современных подростков. Внутриличностные конфликты подросткового возраста связаны, прежде всего, с особенностями развития самосознания в этот период. Приблизительно с 12 лет внимание ребенка все больше начинает обращаться к собственной личности. Но разобраться в себе во всей полноте может не каждый взрослый, а подросток только учится рефлексии. Результаты самоанализа отражаются в самооценке, которой свойственны резкие перепады в зависимости от успехов или неудач, отношения сверстников и взрослых. Неадекватно заниженная самооценка может привести к внутриличностному конфликту, обусловленному неуверенностью в себе, в своих силах и

возможностях, сопровождающемуся недовольством собой. Важна также оценка своих качеств с точки зрения взрослости, в которую вступает подросток. Соотнесение себя с «эталоном взрослости» также может привести к внутриличностному конфликту, если на данный момент подросток находит слишком много несоответствий. Таким образом, неустойчивость Я-концепции индивида в подростковом возрасте имеет тенденцию актуализировать внутриличностные конфликты.

Внутриличностные конфликты могут являться одной из причин возникновения межличностных конфликтов, формируя соответствующую внутреннюю позицию субъекта конфликта. Так, например, за внешне агрессивной позицией подростка может стоять потребность в признании, в уважении, необходимость поддержания значимости своего Я, неосознаваемая им самим. Одновременно завышенные требования подростка в отношении восприятия себя окружающими часто сталкиваются с заниженной оценкой возможностей подростка со стороны взрослых.

В современном обществе дети и взрослые представляют две разные группы и имеют разные обязанности, права и привилегии. Причем многие нормы фиксируют несамостоятельность ребенка, его подчиненное положение. Появление у подростка «чувства взрослости», возникающее вследствие физического и психического созревания, открывает возможность притязать на новые права и взрослые свободы, в то же время чаще всего он не готов принимать на себя обязанности взрослых.

Подросток старается походить на взрослых внешностью, поведением, и в то же время он противопоставляет им себя как самостоятельную личность, имеющую равные со взрослыми права. Такие претензии подростка встречаются с нежеланием, неготовностью взрослого отказаться от своего доминирующего положения и воспринимать подростка как равного. В семьях родители чаще всего не могут изменить стиль воспитания ребенка; в школе подросток имеет относительно педагога более низкий, подчиненный статус ученика, и учителя тоже не готовы изменить свое отношение. Такие противоречия: между притязаниями на взрослость и старым стилем взаимодействия с подростком, готовностью его к проявлению ответственности и недоверием подростку, и в то же время сохраняющаяся потребность ребенка в любви и заботе, принятии его со стороны взрослых создают предпосылки для конфликтного поведения.

Научный руководитель доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «НГПУ» Большунова Н.Я.

#### Список литературы

1. Большунова, Н.Я. Медиация прощения и диалога как основа согласия в межличностном школьном конфликте / Н.Я. Большунова, О.А. Устинова // Фундаментальные и прикладные

исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / отв. ред. А.Л. Журавлёв, В.А. Кольцова. – М. : Институт психологии РАН, 2017. – С. 903–912. – Текст : непосредственный.

2. Большунова, Н.Я. Школьная медиация как стратегия разрешения конфликтов в сфере образования / Н.Я. Большунова, Л.В. Боглаева // Развитие человека в современном мире. – 2017. – №1. – С. 52–60.

3. Анцупов, А.Я. Конфликтология / А.Я. Анцупов, Л.В. Боглаева. – СПб. : Питер, 2008. – 551 с. – ISBN 5-238-00062-6. – Текст : непосредственный.

4. Афонькова, В.М. К вопросу о конфликтах в процессе общения в коллективе. Общение как педагогическая проблема / В.М. Афонькова. – М. : Изд-во АПН СССР, 1974. – Текст : непосредственный.

5. Березин, С.В. Личностно-развивающий потенциал подростковых конфликтов / С.В. Березин, К.С. Лисецкий. – Самара : Вестник СамГУ, 1996. – С. 78–95. – Текст : непосредственный.

6. Головей, Л.А. Практикум по возрастной психологии / Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2002. – 688 с. – ISBN 5-9268-0046-9. – Текст : непосредственный.

7. Гришина, Н.В. Психология межличностного конфликта / Н.В. Гришина. – СПб. : Питер, 1995. – 576 с. – ISBN 978-5-91180-896-2. – Текст : непосредственный.

8. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб. : Питер, 2000. – 544 с. – Текст : непосредственный.

9. Дмитриев, А.В. Конфликтология : учеб. пособие / А.В. Дмитриев. – М. : Гардарики, 2000. – 320 с. – ISBN 5-8297-0044-1.

УДК 159.923

**Лизунова Г.Ю.**, канд. филос. наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы, психолог-консультант Центра социально-психологической помощи ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, Россия

**Хлебцова А.С.**, магистрант ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, Россия

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА**

**Аннотация.** В статье раскрываются проблемы современного поколения – школьный буллинг. Под травлю попадают разные категории детей, это связано с частными особенностями ситуации. Буллинг может принимать психологическое и физическое насилие. Жертвы буллинга получают серьезную психологическую травму, которая может влиять на дальнейший ход личностного развития. В современном образовательном учреждении необходимо создавать систему, направленную на профилактику и коррекцию буллинга.

**Ключевые слова.** Буллинг, психологическое и физическое насилие, профилактика и коррекционные мероприятия буллинга.

**Lizunova G.Yu.**, Ph.D. philosopher. Sci., Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Social Work, psychologist-consultant of the Center for Social and Psychological Assistance, Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russia

**Khlebtsova A.S.**, master student, Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russia



## PSYCHOLOGICAL SAFETY IN THE CONDITIONS OF SCHOOL BULLYING

**Annotation.** The article reveals the problems of the modern generation - school bullying. Different categories of children fall under bullying, this is due to the specific features of the situation. Bullying can take psychological and physical abuse. Victims of bullying receive serious psychological trauma, which can affect the further course of personal development. In a modern educational institution, it is necessary to create a system aimed at the prevention and correction of bullying.

**Key words.** Bullying, psychological and physical abuse, prevention and corrective measures of bullying.

В современной школе существуют проблемные вопросы, связанные не только с особенностями выбора современных программ, средств и методов обучения. Современная школа – это место, где ежедневно решаются вопросы по организации, контролю и коррекции взаимодействия, общения участников учебно-воспитательного процесса. Современность, снятие границ пространственного взаимодействия (наличие интернета, доступность информации и др.) привносят в жизнь школы и современные проблемы подрастающего поколения. Таковым является и буллинг.

Буллинг (от англ. Bullying – «запугивание», «издевательство», «травля») – агрессивное преследование одного из членов коллектива со стороны другого, но также часто группы лиц, не обязательно из одного формального или признаваемого другими коллектива. Буллинг организует один (неформальный или формальный лидер), а большинство становятся свидетелями происходящего. При травле жертва, которую выбирает буллер, становится не в состоянии дать отпор и защитить себя и тут мы можем сказать, что травля отличается от конфликта. Травля имеет вид как психологической, так и физической.

Проявление буллинга многие специалисты расценивают как угрозы, оскорбления, проявление агрессии и негативную оценку жертвы и ее деятельности [2].

Есть перечень норм поведения, которые квалифицируются как насилие (буллинг) в школе. Издевательства, злоба, насмешки, унижительные сплетни, оскорбления, угрозы – все это формы психологического словесного оскорбления. Игнорирование человека, неприятие его, унижение – это психологическое насилие. Физическое насилие – это ситуация, когда жертву бьют, толкают, задирают, причиняют физическую боль.

Те, кто становятся свидетелями насилия, зачастую страдают из-за своего молчания. Винят себя, что не помогли, что не заступились за жертву, но в то же время и боятся, что в следующий раз жертвой будут они сами. При длительном участии в насилии ответственность снижается, а точнее пропадает, люди думают, что это норма поведения. Буллинг, как правило, вызван необходимостью остаться верными друзьями [1].

Очень часто родители не видят в этом никакой проблемы, но лишь только потому, что их дети не подвергаются этому. Люди не понимают, что буллинг несет в себе болезненный опыт, ведь тот, кто подвергался буллингу, никогда это не забудет и будет держать это в себе.

Нарушения в школьной жизни довольно часто проявляется у жертв и виновников травли со стороны сверстников. Спустя годы можно встретить ухудшение образования проблемы с взаимоотношениями, конфликты, поведение агрессора, и самое тревожное – увеличение случаев психических расстройств [3].

Очевидно, что с травлей в школе необходимо бороться. Издевательства в школе приобрели новую форму. Ученые утверждали, что до недавнего времени одной из распространенных черт издевательства была повторяющаяся агрессия по отношению к жертве. Сегодня школьники живут в двух мирах: онлайн и офлайн. Они могут сидеть рядом друг с другом за партой улыбаться друг другу, но при этом один из них будет унижать другого в интернете. Все знают, что в сети невозможно ничего потерять, все остается, сколько бы времени не прошло. Через некоторое время, тот же самый нелепый комментарий могут увидеть до 500 человек, и тогда это становится другая проблема. Этот человек будет выставлен жертвой еще и для других людей. И именно этот поступок может сильно повлиять на судьбу жертвы в будущем [2].

Раньше травля происходила в определенном месте в определенное время. Теперь мы живем в цифровом веке и насилие может проявляться 24 часа в сутках 7 дней в неделю и при этом в любом месте.

Вопреки распространенному мнению, жертвой издевательства в классе не всегда оказывается ребенок с отличительными особенностями, например, из-за его внешнего вида, цвета волос, очков, хороших оценок. На роль козлов отпущения в классах чаще всего выбирают более чувствительных детей, уязвимых к психологическим травмам и в то же время «слабых» – лишенных сильных союзников (обычно нелюбимых, имеющих проблемы в семье, замкнутых и т.д.) которых не признает классовое большинство, нередко даже родители или учителя. Конечно, это не всегда так, и более популярные люди тоже могут испытывать издевательства, однако такое бывает реже [1].

Проанализировав сайты различных школ регионов России, можно сделать вывод, что буллинг распространен в наше время. У школ есть планы мероприятий, по борьбе с буллингом, а также проводится профилактика. По данным сайтов учебных заведений, нами сделан небольшой анализ профилактики и ее проведения. Первичная профилактика реализуется тремя направлениями.

1. Создание условий недопущения буллинга.
2. Скорейшее и грамотное разобщение ребенка со стрессовыми воздействиями.

3. Укрепление защитных сил организма в противостоянии травле как для условно здоровых детей, так и для уже имеющих патологию.

На третьем – реализуется выработанный план.

Вторичная профилактика сводится к своевременному выявлению у подростков патологических последствий буллинга и оказанию квалифицированной комплексной помощи.

Третичная профилактика предполагает реабилитацию детей и подростков с тяжелыми формами последствий травли. Острый психоз и суицидальное поведение – поводы для экстренной госпитализации. При выявлении признаков тяжелого душевного расстройства необходимо экстренно убеждать родителей проконсультировать ребенка у психиатра.

Данная проблема требует комплексного подхода. С травлей в школе должен разбираться не только учащийся, а все субъекты образовательного процесса. Если буллинг вовремя не пресечь, то спустя время он будет еще опасней.

Необходимо организовывать мероприятия, например, классные часы, основными идеями которых будут темы об уважительном и толерантном отношении к окружающим людям. Социально-психологическая служба должна проводить с обучающимися тренинги на сплочение классного коллектива, на развитие терпимости, эмпатийного мышления по отношению к окружающим.

Основная цель профилактических мероприятий направлена на то, чтобы помочь ребенку совладать со стрессовой ситуацией и агрессией. Объединение профилактических мероприятий в единую систему позволит создать в образовательной организации безопасное психологическое пространство. В основном меры сводятся к формированию определенных установок у каждого отдельного ученика, а также введению правил и норм, направленных против буллинга. Каждое из этих мероприятий должно развивать у детей социальную и коммуникативную компетенции, то есть способность уважать мнение других людей и уметь объяснить свою позицию, эффективно сотрудничать в коллективе. В школе совместно с детьми можно осуществлять следующие мероприятия:

- совместную с детьми разработку и утверждение правил общения, которые отвечают принятым социальным нормам и делают учебный процесс эффективным;
- классные часы;
- беседы психолога с детьми;
- создание кружков, клубов или студий, где могли бы реализовать себя дети с самыми разными склонностями;
- общешкольные квесты, конкурсы типа «Минуты славы», «КВН» «выставки достижений и т.д.;
- мероприятия, способствующие сплочению детей;

- чтение и обсуждение книг, где поднимается проблема травли;
- просмотр и обсуждение кинолент на тему буллинга;
- театрализованные постановки;
- психологические тренинги, ролевые игры.

Говоря о профилактике проявления буллинга в образовательном учреждении необходимо учитывать возраст детей. Мероприятия профилактики буллинга будут отличаться, их направленность будет связана с характером буллинговых проявлений, предмета травли обучающимися друг друга, следовательно профилактика в начальном и среднем звене будет разной. Например, на классном часе по профилактике буллинга в начальных классах мы можем посмотреть мультфильмы «Гадкий утенок» или «Дамбо», проговорить, проанализировать поведение героев, положительные и отрицательные моменты фильма, а также сделать выводы. Для подростков больше подойдет кинофильм «Чучело» или «Чарли и шоколадная фабрика». Кроме просмотра и обсуждения кинофильмов можно дать задание прочитать книги, например, «Башня падает», и после, в беседе, обсудить героев, их поведение, чувства и эмоции по прочитанному.

Одномоментно и навсегда искоренить проблему буллинга невозможно. Однако решение этой проблемы зависит от озабоченности и поведения взрослых участников учебно-воспитательного процесса (педагогов, родителей и др. специалистов). Тот буллинг, которому подвергся человек в школе, оставляет свой отпечаток в его жизни навсегда: мешает строить отношения, пробовать себя в разных сферах деятельности, заводить друзей, не дает достижению вершин в работе. Именно поэтому необходимо уделять должное внимание проблемам буллинга и травли в школе. Внимание должны уделять как психологи школы, так и родители, администрация школы, учителя, СМИ [4].

Анализируя сайты образовательных организаций Республики Алтай и других регионов нашей страны, столкнулась с такой проблемой, что у большинства школ региона нет даже памятки по профилактике буллинга, кроме некоторых образовательных организаций в г. Горно-Алтайске. Но в других регионах Российской Федерации мы можем наблюдать, что этой проблеме уделено достаточно большое внимание и имеются отдельные вкладыши на сайтах школы, где мы можем увидеть работу служб и планы мероприятий.

На основе проделанной работы, можно сделать вывод, что проблема буллинга есть, она требует сложной, специально организованной, системной работы с привлечением разных специалистов разных ведомств и социальных служб, а также всех субъектов учебно-воспитательного процесса в образовательной организации.

## Список литературы

1. Бочавер, А.А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т.10, №3. – С. 149–159. – Текст : непосредственный.

2. Нестерова, А.А. Предикторы школьной травли в отношении детей младшего подросткового возраста со стороны сверстников / А.А. Нестерова, Т.Г. Гришина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2018. – №3. – С. 97–114. – Текст : непосредственный.

3. Шалагинова, К.С. Половозрастные особенности школьников как предикторы риска буллинга / К.С. Шалагинова, Т.И. Куликова, С.А. Залыгаева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2019. – №3. – С. 126–138. – Текст : непосредственный.

4. Ядова, М.А. Буллинг в подростковой среде: причины и последствия (сводный реферат) // Социологический ежегодник. – 2016. – № 2015–2016. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bulling-v-podrostkovoy-srede-prichiny-i-posledstviya-svodnyy-referat> (Дата обращения 09.10.2021)

УДК 159.9.072.422

**Алонцева А.И.**, канд. психол. наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и общей педагогики ФГБОУ ВО КГПИ «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

**Чучалина Т.В.**, студентка факультета психологии и педагогики, направления «Психология служебной деятельности», ФГБОУ ВО КГПИ «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

## ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИВНОСТИ С ПОТРЕБНОСТЬЮ В ОБЩЕНИИ У ПОДРОСТКОВ

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема взаимосвязи агрессивности с потребностью в общении. Сделано предположение о том, что при росте потребности в общении (не реализованной) происходит рост агрессивности и враждебности. Проведено эмпирическое исследование видов агрессивности и потребности в общении среди подростков. Проанализированы результаты методик, на основе которых сделаны выводы. Статья может быть использована психологами в работе с подростками, а также при разработке рекомендаций по снижению уровня агрессивности.

**Ключевые слова.** Агрессивность, враждебность, потребность в общении, подростки, психология.

**Alontseva A.I.**, Ph.D. psychol. Sci., Associate Professor, Head of the Department of Psychology and General Pedagogy, FSBEI HE KSPI, KemGU, Novokuznetsk, Russia

**Chuchalina T.V.**, student of the Faculty of Psychology and Pedagogy, direction "Psychology of performance", Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education KSPI "Kemerovo State University", Novokuznetsk, Russia

## THE RELATIONSHIP OF AGGRESSIVENESS WITH THE NEED FOR COMMUNICATION IN ADOLESCENTS

**Annotation.** The article deals with the problem of the relationship of aggressiveness with the need for communication. The assumption is made that with the growth of the need for communication (unrealized),

there is an increase in aggressiveness and hostility. An empirical study was conducted on the types of aggression and the need for communication among adolescents. The results of the methods on the basis of which conclusions are made are analyzed. The article can be used by psychologists in working with adolescents, as well as in developing recommendations for reducing the level of aggressiveness.

**Key words.** Aggressiveness, hostility, the need for communication, adolescents, psychology.

В подростковом возрасте ведущей деятельностью является интимно-личностное общение. Именно общение обуславливает нормативность личностного развития человека в данный возрастной период. Поэтому главной потребностью этого периода выступает общение. Важно отметить, что особенно актуально не просто общение, а общение со сверстниками. Но имеющаяся потребность в благоприятном и доверительном общении может быть не удовлетворена. Это приводит к повышенной тревожности, стрессу, а также к конфликтным ситуациям. Данные обстоятельства зачастую ведут к формированию повышенной агрессивности.

В настоящее время проблема агрессивности стала одной из самых популярных в психологии, так как увеличился рост подростковой преступности.

Для описания феномена «агрессивность» в зарубежной и отечественной литературе используется понятие «враждебность». Согласно психологическому словарю, «агрессивность» – враждебность, свойство или черта личности, подчеркивающая ее тенденцию причинять неприятности, нападать, наносить вред другим людям и окружающему миру. Агрессивность или агрессивное поведение – специфическая форма действий человека, характеризующихся демонстрацией превосходства в силе или применением силы по отношению к другому человеку или к группе лиц, которым субъект стремится причинить ущерб [4, с. 32].

Х. Дельгадо, в свою очередь, выделяет, что агрессивность – это акты враждебности, атаки, разрушения, то есть действия, которые вредят другому лицу или объекту [3].

Но мы придерживаемся мнению А. Басса, который разделяет понятия «агрессивность» и «враждебность». Он указывает: агрессивность – это явление, реализованное в специфическом поведении, в конкретном действии – угроза, либо нанесение ущерба другим; а враждебность – это реакция, развивающая негативные чувства и негативные оценки людей и событий [2, с. 49].

С.Л. Рубинштейн, Ф.Т. Михайлов, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина считают, что потребность в общении формируется прижизненно, как результат контакта ребенка с взрослыми [1; 3]. М.И. Лисиной определяется потребность в общении как стремление к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию и самооценке [1]. Интимно-личностное общение в подростковом возрасте выступает ведущим видом деятельности, нереализованная потребность в

общении с взрослыми и сверстниками может приводить к нарушению становления личности и поведения человека, а, в частности, и к повышению агрессивности [5].

Все рассматриваемые нами данные позволяют предположить о существовании взаимосвязи агрессивности и потребности в общении у подростков.

В нашем исследовании приняли участие 18 подростков 7«Д» класса МБОУ «СОШ №1» г. Ленинск-Кузнецкий от 12-ти до 14-ти лет, где 9 юношей и 9 девушек.

Для исследования был использован опросник уровня агрессивности Басса – Дарки, предназначенный для выявления уровня агрессивности и враждебности. Враждебность была определена Бассом как реакция отношения, скрытно-вербальная реакция, которой сопутствуют негативные чувства и негативная оценка людей и событий. Агрессию он определил как ответ, содержащий стимулы, способные причинить вред другому существу. Дальнейшая дифференциация проводилась в направлении выделения подклассов внутри враждебности и агрессии. В результате Басс и Дарки выделили два вида враждебности (обида и подозрительность) и пять видов агрессии (физическая, косвенная, раздражение, негативизм и вербальная).

Анализ данных опросника показал, что для большинства респондентов характерны шкалы «Вербальная агрессия» (18%), «Подозрительность» (15%) и «Раздражение» (15%). В группе наблюдается в равной мере наличие у подростков чувство вины (12%) и обиды (12%). По 11% набрали шкалы «Физическая агрессия» и «Косвенная агрессия». Шкала «Негативизм» преобладает у 6% респондентов.

Для изучения степени потребности в общении нами была использована методика «Изучение потребности в общении» Ю.М. Орлова. В исследуемой группе преобладает средняя выраженность потребности в общении и составляет 78%. Характеризуется 11% часть группы, которая имеет высокую выраженность потребности в общении, и часть, имеющая низкую выраженность потребности в общении.

Для подтверждения достоверности взаимосвязи агрессивности с потребностью в общении у подростков был использован коэффициент корреляции Пирсона.

По результатам корреляционного анализа данных между потребностью в общении (методика исследования потребность в общении Ю.М. Орлова) и агрессивностью (опросник агрессивности Басса – Дарки) мы получили  $R_{эмп} = 0,6$  ( $R_{кр} = 0,571$ ,  $прир \leq 0,01$ ), что свидетельствует о наличии положительной и значимой корреляции. Исходя из этого, можно констатировать, что существует значимая взаимосвязь между агрессивностью и потребностью в общении у подростков, то есть более высокие значения агрессивности соответствуют более высоким значениям потребности в общении.

Результаты корреляционного анализа данных показывают взаимосвязь между потребностью в общении (методика исследования потребности в общении Ю.М. Орлова) и враждебностью (опросник агрессивности Басса – Дарки)  $R_{эмп} = 0,18$ . Значимой взаимосвязи между враждебностью и потребностью в общении у подростков не выявлено.

Таким образом, на основе полученных результатов можно сделать выводы о том, что среди подростков, в большей степени выражена агрессия в виде: вербальной агрессии, подозрительности, раздражения, чувства вины и обиды. Потребность в общении на среднем уровне выраженности, а следовательно, присутствует ее частичная нереализованность.

Было выявлено наличие значимой взаимосвязи между агрессивностью и потребностью в общении у подростков; значимой взаимосвязи между враждебностью и потребностью в общении не выявлено.

Важность изучения проблемы связана с необходимостью в проведении дальнейших исследований, направленных на изучение агрессивности у подростков, с целью ее своевременного обнаружения и снижения.

#### Список литературы

1. Блохина, Е.А. Роль деятельности общения в развитии ребёнка дошкольного возраста / Е.А. Блохина // Вестн. Челябин. гос. пед. ун-та. – 2011. – № 12-2. – С. 30–35. – ISSN 1997-9886. – Текст : электронный // Лань : Электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/295263> (дата обращения: 03.11.2021). – Режим доступа: для авториз. пользователей.

2. Введение в психологию : учеб.-метод. пособие / сост. С.А. Шароглазова [и др.]. – Липецк : Липецкий ГПУ, [б. г.]. – Часть 2. – 2016. – С. 49. – Текст : электронный // Лань : Электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/126990> (дата обращения: 03.11.2021). – Режим доступа: для авториз. пользователей.

3. Полеткина, И.И. Психофизиология эмоций : учеб. пособие / И.И. Полеткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Волгоград : ВГАФК, 2020. – С. 36. – Текст : электронный // Лань : Электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/173453> (дата обращения: 03.11.2021). – Режим доступа: для авториз. пользователей.

4. Колбенева, М.Г. Органы чувств, эмоции и прилагательные русского языка : словарь / М.Г. Колбенева, Ю.И. Александров. – Москва : Языки славянских культур, 2010. – 368 с. – ISBN 978-5-9551-0384-6. – Текст : электронный // Лань : Электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/137079> (дата обращения: 03.11.2021). – Режим доступа: для авториз. пользователей.

5. Сорокоумова, Е.А. Подростки в дистантных семьях: становление самосознания : монография / Е.А. Сорокоумова, А.Л. Цынцарь. – Москва : МПГУ, 2019. – 192 с. – ISBN 978-5-4263-0728-5. – Текст : электронный // Лань : Электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/125155> (дата обращения: 03.11.2021). – Режим доступа: для авториз. пользователей.

## V. Медиация мира и прощения в исторической памяти России



**Тонких О.Н.**, магистратура, 2 курс, Новосибирский государственный педагогический университет, факультет психологии, программа «Психологическое сопровождение школьной службы медиации», г. Новосибирск, Россия

## МЕДИАЦИЯ И ПРОЩЕНИЕ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

**Аннотация.** В статье представлено описание возможностей школьной медиации и актуализации прощения как современного способа предупреждения и конструктивного разрешения школьных конфликтов. Школьная медиация создает основу для формирования безопасного пространства в образовательном учреждении, что является важным требованием к организации современного школьного образования. Медиация в школе является инструментом помощи в разрешении конфликтов между школьниками, детьми и взрослыми, педагогами и родителями.

**Ключевые слова.** Медиация, образование, школа, урегулирование и разрешение споров, школьники.

**Tonkikh O.N.**, Master's degree 2 nd year, Novosibirsk State Pedagogical University, Department of Psychology, program "Psychological support of the school mediation service", Novosibirsk, Russia

## MEDIATION AND FORGIVENESS IN THE SYSTEM OF SCHOOL MANAGEMENT

**Annotation.** The article presents a description of the possibilities of school mediation and the actualization of forgiveness as a modern way of preventing and constructively resolving school conflicts. School mediation creates the basis for the formation of a safe space in an educational institution, which is an important requirement for the organization of modern school education. Mediation at school is a tool to help resolve conflicts between schoolchildren, children and adults, teachers and parents.

**Key words.** Mediation, education, school, settlement and resolution of disputes, schoolchildren.

Школьная медиация и прощение – это новый подход к разрешению и предотвращению спорных и конфликтных ситуаций на всех уровнях системы российского образования.

Особенность метода – привлечение к урегулированию конфликта человека извне, нейтрального и беспристрастного, которого называют медиатором. Роль школьных медиаторов могут выполнять учителя, психологи, социальные педагоги и ученики («группы равных»), прошедшие специальную подготовку. Медиатор должен выявить движущие мотивы конфликта, создать условия для лучшего понимания сторонами друг друга и выработки совместного решения, отражающего их интересы, актуализировать у детей способность к прощению.

Одной из задач «школьной медиации» и медиативного подхода является формирование в детском образовательном учреждении безопасной среды.

Безопасность в школе – это уверенность, спокойствие, отсутствие страха за свою жизнь, знание того, что никто не останется безучастным к твоим проблемам.

Это хороший микроклимат в школьном коллективе, помощь и забота старших учащихся о младших, взаимопонимание между взрослыми и детьми.

Безопасность в школе – это когда родители спокойны за своего ребенка, уверены, что ему ничего не угрожает.

От каждого из нас зависит, будет ли наша школа безопасной. Это, наверное, трудно, но все вместе, каждый своим личным примером может сделать нашу школу безопасной.

Школьная медиация создает основу для формирования безопасного пространства в образовательном учреждении. А лишь удовлетворив эту базовую потребность, потребность в безопасности, мы можем рассчитывать на эффективность работы системы и появление глубинной потребности к получению знаний, познанию мира, открытости к нему.

Служба школьной медиации работает на основании действующего законодательства, Устава школы и Положения о школьной службе примирения.

Медиация позволяет разрешать конфликт, выявляя его причину и движущую силу, предотвращать конфликты, оберегать детей и подростков от агрессивного, порой отвергающего воздействия окружающей среды, корректировать поведение тех, кто уже оступился. Кроме того, медиация – это инструмент помощи в разрешении конфликтов между детьми-школьниками, между детьми и взрослыми [2].

В процессе медиации каждый участник, как ребенок, так и взрослый, как обидчик, так и «жертва», может рассчитывать на то, что будет выслушан, услышан, его постараются понять, он сможет высказать свою позицию и видение ситуации, а также может предложить свою альтернативу разрешения конфликта. Такое общение в доверительной, уважительной обстановке, создается необходимое чувство безопасности, где может создаваться разрешение спора, где стороны могут прийти к соглашению, которое, скорее всего, будут склонны реализовывать, так как непосредственно участвовали в его создании.

В общем, можно сказать следующее: чтобы дети умели сами выходить из трудной ситуации, нужно, чтобы им дали возможность на равных участвовать в разрешении конфликтов, прислушивались к их мнению. Конфликт в школе, как и в обществе, неизбежен, это одно из условий развития мира. Но надо учиться решать его мирным путем. Медиация, конечно, не волшебная палочка, которая мигом уладила бы все конфликты. Однако благодаря медиации можно хотя бы в какой-то мере снизить уровень подростковой преступности. Можно разрешать споры и конфликты, не доводя их до более тяжелых последствий. То есть можно на ранних стадиях помочь детям, чтобы они не стали преступниками или не попали в сложную жизненную ситуацию.

Школьная служба примирения это:

1. Разрешение конфликтов силами самой школы.
2. Изменение традиций реагирования на конфликтные ситуации.
3. Профилактика школьной дезадаптации.
4. Школьное самоуправление и волонтерское движение подростков школы.

Рассмотрим на примере возможности диалога, направленного на примирение, в том числе с самим собой на основе обращения к исторической памяти. В классе, где я была классным руководителем, девочка (8 класс, 14 лет) ходила в неформальную группу сначала Эмо, потом Готы. В это время, уже являясь членом второй группы, она стала поговаривать, как она покончит свою жизнь. Мною были безуспешно применены разные методы. В какой-то момент мы стали вместе читать книгу М. Шолохова «Судьба человека», разбирая, почему Шолохов так назвал свое произведение. Затем я отдала книгу, что бы девочка дочитала ее дома. На следующий день пришла ее мама, стала кричать: «Зачем вы дали эту книгу моей дочери. Там сплошная реклама водки». В ответ на мои вопросы, она сказала, что это происходит, когда описывается пребывание героя произведения в плену, и «ему наливали один стакан, потом другой». Я попыталась объяснить, что М.А. Шолохов, таким образом, раскрывает через поведение своего героя в чрезвычайных обстоятельствах серьезные вопросы патриотизма, чести, достоинства, нравственного выбора и силы духа человека. Через призму трагической судьбы простого солдата Соколова писатель раскрывает героический характер и широту души всего русского народа. Однако собеседница меня не поняла.

Спустя несколько лет мы случайно встретились. Она попросила у меня прощения: «Я только недавно поняла, что вы спасали мою дочь. А я ни видеть, ни слышать тогда никого и ничего не хотела».

В этой истории можно выделить несколько моментов. Во-первых, удручает факт, что современные родители уже имеют изъяны в отношении исторической памяти о событиях Великой Отечественной войны. В то же время, мы видим, что сердце ребенка пока еще открыто переживанию событий, связанных с исторической памятью. Обращение в беседах с подростком к смыслам, запечатленным в исторических событиях, оказывается психологически обоснованным. Очевидно, что в школе необходимо усиливать работу, направленную на развитие исторической памяти, причем важно делать это в совместной деятельности с родителями, и так, чтобы эта деятельность была наполнена переживанием и актуализировала смыслы события. Важно, чтобы у родителей и детей была общая историческая память, что, как свидетельствуют исследования, способствует взаимопониманию поколений [1; 3; 4].

### Список литературы

1. Ассман, А. Длинная тень прошлого: мемориальная культура и историческая политика / А. Ассман ; пер. с нем. Бориса Хлебникова. – М. : Новое литературное обозрение, 2014. – 328 с. – Текст : непосредственный.
2. Большунова, Н.Я. Медиация прощения и диалога как основа согласия в межличностном школьном конфликте / Н.Я. Большунова, О.А. Устинова // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / отв. ред. А.Л. Журавлёв, В.А. Кольцова. – М. : Институт психологии РАН, 2017. – С. 903–912. – Текст : непосредственный.
3. Вельцер, Х. История, память и современность прошлого / Х. Вельцер // Неприкосновенный запас. – 2005. – №2. – URL : <https://magazines.gorky.media/nz/2005/2/istoriya-pamyat-i-sovremennost-proshlogo.html> – Текст : электронный.
4. Протасеня, Е.А. Историческая память как фактор формирования этнической идентичности / Е.А. Протасеня // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2016. – №2 (42). – С. 175–180. – Текст : непосредственный.

УДК 159.9

**Беляцкая О.П.**, магистратура, 2 курс, направление «Психологическая служба сопровождения школьной медиации», ФГБОУ ВО НГПУ, г. Новосибирск, Россия

## СПОСОБНОСТЬ К ПРОЩЕНИЮ КАК ОСНОВА РАЗРЕШЕНИЯ ШКОЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ

**Аннотация.** В статье рассматривается феномен прощения и особенности его проявления в младшем школьном возрасте. Показано, что негативные эмоции, такие как обида, являются характерным переживанием, лежащим в основании конфликта. Способность к прощению может стать основой профилактики негативных явлений школьной жизни, выделены условия, способствующие развитию способности к прощению.

**Ключевые слова.** Феномен прощения, доминанта на другом, диалог, конфликт, обида, младший школьный возраст.

**Belyatskaya O.P.**, 2nd year master's program, direction "Psychological support service for school mediation", NSPU, Novosibirsk, Russia

## FORGIVENESS AS A BASIS FOR SCHOOL CONFLICT RESOLUTION

**Annotation.** The article deals with the phenomenon of forgiveness and the features of its manifestation in primary school age. It is shown that negative emotions, such as resentment, are a characteristic experience underlying the conflict. The ability to forgive can become the basis for the prevention of negative phenomena in school life, the conditions conducive to the development of the ability to forgive are highlighted.

**Key words.** The phenomenon of forgiveness, dominant on the other, dialogue, conflict, resentment, primary school age.

Наблюдаемое в последние годы возрастание конфликтов в детской среде, связано с рядом факторов. Как полагают ученые, ведущие факторы связаны с утратой автономности детской субкультуры и культивированием в ней ценностей взрослой жизни [2, с. 115–122], с общим напряжением социокультурной ситуации, снижением внимания к духовно-нравственному воспитанию в школе, усложнением отношений между детьми и взрослыми, между поколениями в целом и пр. Поэтому столь значимой является особая работа педагога, ориентированная на развитие способности к прощению в контексте развития ценностно-смысловой сферы личности.

Одним из первых феномен прощения и различные аспекты развития способности к прощению начал исследовать американский ученый Р. Энрайт с сотрудниками. Согласно Р. Энрайту, в основе прощения лежит уважение к личности другого человека и к себе самому, умение осознать свои негативные переживания и отказаться от них, принять обидчика как человека, который может ошибаться, делать что-либо не из злого умысла, случайно и т.д. Прощение необходимо как обиженному, так и обидчику, т.к. освобождение от негативных переживаний (обида, злости, вины и пр.) позволяет человеку двигаться [10].

Решение разобраться в сложившейся ситуации и понять, что лежит в основании конфликта – первый и наиболее ценный шаг в процессе прощения. Такой шаг является проявлением силы и осознанности личности. Развивая способность к прощению важно воспитывать у младших школьников способность понять другого, переживать сочувствие, умение на зло ответить добром, не затаив на сердце обиды и ненависти, желания мстить. Однако на практике процесс инициации прощения не так-то прост, даже взрослому человеку трудно справиться с сильными негативными эмоциями. Причем некоторые исследователи прощения признают, что не всякий негативный проступок может быть прощен [4].

Прощение предполагает, что человек, переживший негативные эмоции вследствие конфликта и простивший, получил опыт принятия своего и чужого поступка и проступка, он учится устанавливать взаимодействие с другим через утверждение прощаемого как человека, субъекта с его возможными достоинствами и ошибками. Развивая способность к прощению нужно учитывать, что в большинстве случаев дети (дошкольники и даже младшие школьники) еще не способны выделить себя и тем более Другого из конкретной ситуации взаимодействия, что ограничивает возможность самостоятельных действий в ситуации конфликта, осознание себя и понимание другого.

Рассмотрим факторы и условия развития способности к прощению у младших школьников.

Н.Я. Большунова и О.А. Устинова отмечают, что детская субкультура имеет характерные возрасту отношения, обуславливается такими особенностями, как картина мира, ценности, формы и средства мышления, особенности общения и деятельности. Развивая способность к прощению необходимо учитывать специфику каждого возраста. В дошкольном и младшем школьном возрасте особенно важно развивать способность прощения, поскольку это периоды детства, когда происходит интенсивное становление и упрочение этических норм, социальных эмоций, саморегуляции, развиваются представления об образе «Я» и «Другого» [3, с. 205–225].

Умение прощать зависит от ряда особенностей личности, в том числе, такой феномен как эмпатия, играет не последнюю роль при прощении обидчика. И в меньшей степени оно зависит от ситуации, когда обидчик начнёт у вас просить о прощении. Воспитание социальных эмоций, таких как эмпатия, сочувствие, сопереживание, сорадование [7, с. 176] – один из важных аспектов развития способности к прощению.

Важным фактором является развитие эмоциональной сферы. Эмоции в большей мере связаны с удовлетворением естественных потребностей, часто неосознаваемы, чувства же определяются сознанием, всегда предметны, связаны с определенным жизненным опытом, включая память, способы поведения в условиях разных событий и т.д. Чувства теснейшим образом связаны с нравственным поведением, которое зависит от культурных представлений, социокультурных образцов, на которые человек ориентируется. Духовно-нравственное воспитание в единстве с переживанием социальных эмоций является важнейшим фактором развития способности к прощению.

В организации такой работы важно обратиться к учению А.А. Ухтомского, согласно которому природе человека свойственна этическая направленность. *Разработанный им принцип доминанты на другом как собеседнике лежит в основе понимания прощения, поскольку открывает возможность понять и принять другого интеллектуально и эмоционально* [8, с. 448].

Следующее важное направление работы – развитие способности к диалогу. С.В. Кривцова, например, считает, что в ситуациях обиды блокирован диалог между обиженным и обидчиком, что в свою очередь затрудняет общение и взаимопонимание. Часто из-за невозможности обсудить своё «непрощение» с обидчиком у участников конфликта возникает множество домыслов, которые не соответствуют реальности и затрудняют взаимопонимание и достижение согласия [5]. Поэтому особенно важно актуализировать у детей духовный диалог, который

обращен к духовному Я человека [9, с. 208], и диалог согласия [1, с. 423] направленный на поиск отношений согласия, близости между людьми, в основе которого лежит доминанта на другом и позиция внаходимости, позволяющая собеседникам обращаться к голосу совести.

Особое значение имеет работа с таким чувством как обида. Обида, согласно толковому словарю С.И. Ожегова – «несправедливо причиненное огорчение, оскорбление, а также вызванное этим чувство» [6]. Зачастую обида «затмевает» здравый смысл и актуализирует сильнейшие негативные переживания, которые мешают человеку, тем более ребенку с его недостаточно развитой саморегуляцией, адекватно вести себя в ситуации конфликта. Поэтому еще одним важным фактором воспитания является воспитание саморегуляции и владения собой. Причем, младший школьный возраст, как известно, особенно сензитивен в этом отношении.

Недостаточное владение ребенком навыками выстраивания коммуникации (в том числе диалога) принимает особенно острые формы в ситуации конфликта и сказывается на его положении в системе межличностных отношений. Таким образом, развитие способности к прощению связано с воспитанием коммуникативных качеств личности с одной стороны, и с другой стороны, важно также содействовать развитию позитивных межличностных отношений в классе – симпатии, дружбы, сотрудничества, взаимопомощи и взаимоподдержки.

Поскольку прощение мы рассматриваем как сложное, многоуровневое явление, соединяющее в себе нравственное действие, чувство, состояние, коммуникативный процесс, его воспитание требует соблюдения комплекса психолого-педагогических условий и разработки специальных программ, учитывающих специфику детской субкультуры и реальных обстоятельств, в которых находятся воспитанники.

#### Список литературы

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров, прим. С.С. Аверинцев и С.Г. Бочаров. – М. : Искусство, 1979. – 423 с. – Текст : непосредственный.
2. Большунова Н.Я. «Детский конфликт: причины, последствия и возможности разрешения в контексте детской субкультуры» / Н.Я. Большунова, О.А. Устинова // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – №6. – С. 115–122. – Текст : непосредственный.
3. Большунова Н.Я. Психологические и социокультурные смыслы прощения и развитие способности к нему / Н.Я. Большунова, О.А. Устинова // Духовно-нравственные проблемы современной личности ; отв. ред. М.И. Воловикова, А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М. : Институт психологии РАН, 2018. (Труды Института психологии РАН). – С. 205–225. – Текст : непосредственный.
4. Гувье, Т. Прощение и непрощительное / Т. Гувье, ; пер. с англ. Р. Г. Апресяна // Этическая мысль. – 2004. – №5. – С. 84–107. – URL: [https://iphras.ru/elib/EM5\\_6.html](https://iphras.ru/elib/EM5_6.html) (дата обращения: 09.11.2017). - Текст : электронный.

5. Кривцова, С.В. Феноменологический подход к исследованию ноодинамических переживаний / С.В. Кривцова // Консультативная психология и психотерапия. – Москва : Изд-во Москов. гос. психол.-пед. ун-та. – 2010. – №4. – С. 48–68.

6. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка : около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов ; под ред. Л.И. Скворцова. – 26-е изд., испр. и доп. – М. : Оникс [и др.], 2009.

7. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с. – Текст : непосредственный.

8. Ухтомский, А.А. Доминанта. Статьи разных лет. 1887–1939 / А.А. Ухтомский. – СПб. : Питер, 2002. – 448 с. – Текст : непосредственный.

9. Флоренская, Т.А. Диалог в практической психологии: наука о душе / Т.А. Флоренская. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 208 с. – Текст : непосредственный.

10. Enright, R. 8 Keys to Forgiveness (8 Keys to Mental Health). W. W. Norton & Company; 2015. 256 p.

Научный руководитель: Н.Я. Большунова,  
доктор психологических наук, профессор кафедры ОП и ИП, ФГБОУ ВО НГПУ г. Новосибирск

УДК 159.9

**Оспанова Ж.С.**, магистратура, 2 курс, направление «Психологическая служба сопровождения школьной медиации», ФГБОУ ВО НГПУ, г. Новосибирск, Россия

## **ПРОЩЕНИЕ: СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ В ИСЛАМЕ И ХРИСТИАНСТВЕ**

**Аннотация.** Данная статья посвящена теме прощения в разных религиях. В данном случае рассматриваются сходства и различия темы прощения в исламе и христианстве.

**Ключевые слова.** Прощение, ислам, христианство.

**Ospanova Zh. S.**, FSBEI HE "Novosibirsk State Pedagogical University", Novosibirsk

## **FORGIVENESS: SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN ISLAM AND CHRISTIANITY**

**Annotation.** This article is devoted to the topic of forgiveness in different religions. In this case, the similarities and differences in the topic of forgiveness in Islam and Christianity are considered.

**Key words.** Forgiveness, Islam, Christianity.

Прощение – очень объемная тема, с какой бы точки зрения мы на нее ни смотрели, мы всегда можем видеть только положительное влияние на людей. Способность прощать, принимать прощение другого человека – это большой шаг, показывающий, что тот, кто прощает, широк душой и может поставить себя на место виноватого.



Объективное научное отношение к изучению сходств и различий темы прощения в исламе и христианстве – это, скорее всего, единственный подход, который позволил бы избежать предвзятости и неточностей.

Люди оценивают одни и те же действия по-разному, в зависимости от исторической эпохи, национального менталитета, а также ряда социальных, экономических и политических обстоятельств. Однако определяющим фактором в данном случае является религиозная принадлежность человека.

Христианство и ислам являются ведущими религиозными конфессиями в России. Каждое исповедание веры имеет свое собственное представление о грехе и прощении.

С точки зрения православия, прощение – это не Божье желание, это его закон. Православное христианство буквально построено на прощении. Например, апостол Матфей сказал, что только в том случае, если люди, которые нас обижают, будут полностью прощены, Бог дарует милость, чтобы покрыть все грехи, другими словами, простить (Мф.6:14–15).

В послании к Римлянам (Рим.12:19) апостол Павел призывает христиан отомстить, простить, не брать грех на себя, но отдать все в руки праведного Бога, который сам является мстью за своих детей.

Если говорить о борьбе с греховной природой человека, которая проистекает из его сотворения и фундаментального несовершенства по сравнению с Богом Творцом, то в исламе смысл этой борьбы заключается в исправлении действий актом волей, а в христианстве – в исправлении личности актом духом. Поэтому в исламе исправление греховности – это всегда одномоментный акт победы над конкретным грехом в конкретной ситуации. Более того, эта победа не гарантирует таких же прочных побед в дальнейшей жизни. Для христианина исправление греховности – это, прежде всего, радикальное устранение греха в его душе, что обеспечивает основу для праведной жизни и сопротивления искушениям.

Ислам в решении проблемы религиозного совершенствования человека переходит от действий к свойствам души, а христианство – от качества души к действиям. Так, в исламе акцент делается на совершенстве поступков, а в христианстве – на совершенстве души или нравственном совершенстве. Отсюда принципиальное различие в характере религиозной морали мусульманина и христианина. Если нравственность христианства обращена внутрь человека, к его духовному росту, то мораль ислама обращена вовне – в исполнение человеком в его деятельности заданных Аллахом предписаний и миссии.

Прощение в исламе – это проявление истинной веры. Пророк Мухаммад сказал: «Умей прощать и идти на уступки. Ибо прощение и терпимость только

добавляют величия и значимости человеку. И если вы хотите, чтобы Аллах возвеличил вас, тогда вы также простите другим их грехи».

Пророк Мухаммед сказал: «Воистину, Аллах (Бог, Господь) прощающий [если кто-то раскаивается и исправляется] и любит прощение». Великий имам первых поколений аль-Хасан аль-Басри сказал: «Есть люди, которые обманулись и ослепились всепрощением Творца. Они поняли его превратно, в угоду своим слабостям и вышли из мирской жизни с переполненными «тюками» грехов и преступлений. Если бы они были правдивы (в том, что набожны пред Богом), тогда еще в мирской обители исправили бы свои дела и поступки, удалились бы от очевидных грехов, совершали бы благое и праведное» [2].

«...И он любит прощение». Иногда людям трудно прощать обиды, оскорбления, подлость, обман и предательство. Но текст Корана, слово Божье, а также текст Сунны, слова и поступки Пророка Мухаммеда призывают людей культивировать это важное качество – способность прощать. Простить без следа и без осадка!

Как в исламе, так и в христианстве религии призывают людей к милосердию и умению прощать и быть терпеливыми друг к другу. В некоторые моменты это проявляется по-разному, но цель одна и та же – это подчинение воле Божьей. Человек прощающий – это человек любящий, благостный. Тема прощения очень многогранна, однако неисчерпаема, так как контекст ее смысловых проявлений охватывает все области человеческой жизни, поэтому прощение не просто действие души, но сложный многоуровневый поступок, вбирающий в себя ценностные установки времени и места его совершения.

#### Список литературы

1. Бердяев, Н.А. Смысл истории / Н.А. Бердяев. – М. : Мысль, 1990. – 375 с. – Текст : непосредственный.
2. Всемирная энциклопедия: философия / гл. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М. : Минск, 2001. – Текст : непосредственный.
3. Религиозные традиции мира : сб. моногр. – М. : Кронн-Пресс, 1996 г. – Т.1. – 576 с. – Текст : непосредственный.
4. Керимов, Г.М. Шариат – закон жизни мусульман / Г.М. Керимов. – М. : Минск, 1999 г. – С. 73. – Текст : непосредственный.
5. Основы социальной концепции Русской православной церкви. – М. : Даниловский благовестник, 2000 г. – Текст : электронный. – URL: <https://www.dissercat.com/content/vzaimodeistvie-reli> (дата обращения 15.11.2021).

## VI. Психология служебной деятельности на современном этапе развития

УДК 159.9

**Туран Н.К.**, КГПИ ФГБОУ ВО КемГУ, специалист отдела профессиональной ориентации ФКУ «Главное бюро медико-социальной экспертизы по Кемеровской области – Кузбассу» бюро 28

**Пичугина Е.В.**, врач медико-социальной экспертизы, руководитель ФКУ «Главное бюро медико-социальной экспертизы по Кемеровской области – Кузбассу» бюро 28

### ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ КЛИНИКО-ЭКСПЕРТНОГО ДИАГНОЗА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА В КАРТИНЕ ЖИЗНЕННОГО МИРА ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ (КЛАСС БОЛЕЗНЕЙ «НОВООБРАЗОВАНИЯ»)

**Аннотация.** В статье представлены данные об особенностях структуры инвалидности среди детского населения юга Кузбасса в классе болезней «Новообразования» за период 2014–2020 гг., особенности формирования оценки психологического реабилитационного потенциала несовершеннолетних в картине жизненного мира ребенка с особенностями развития.

**Ключевые слова.** Абилитация, реабилитация, ребенок-инвалид, психологический реабилитационный потенциал.

**Turan N.K.**, KSPI KemGU, specialist of the professional orientation department of the Federal State Institution "Main Bureau of Medical and Social Expertise in the Kemerovo Region - Kuzbass" Bureau 28  
**Pichugina E.V.**, Doctor of Medical and Social Expertise, Head of the FKU "Main Bureau of Medical and Social Expertise for the Kemerovo Region - Kuzbass" Bureau 28

### PECULIARITIES OF THE STRUCTURE OF CLINICAL EXPERT DIAGNOSIS AND PSYCHOLOGICAL REHABILITATION POTENTIAL IN THE PICTURE OF THE LIFE WORLD OF CHILDREN WITH DISABILITIES (CLASS OF DISEASES NEOPLASMS)

**Annotation.** The paper presents data on the peculiarities of the structure of disability among the child population of the South of Kuzbass in the class of diseases "Neoplasms" for the period 2014-2020, the peculiarities of the formation of an assessment of the psychological rehabilitation potential in the picture of the life world of a child with disabilities.

**Key words.** Habilitation, rehabilitation, disability, psychological rehabilitation potential.

Статистические данные ФГИС Федерального реестра инвалидов (ФГИС ФРИ) и Росстата свидетельствуют о том, что численность населения на 01 января 2020 года составляла 146 748 590 жителей, из которых 11,55 млн чел. имели статус инвалида. Среди детского населения – 717 643 чел [5].

Медико-социальная экспертиза (МСЭ) – это один из важнейших видов медицинской экспертизы, которая определяет в установленном порядке потребности освидетельствуемого лица в мерах социальной защиты, включая реабилитацию, на основе оценки ограничений жизнедеятельности, вызванных стойким расстройством функций организма.

В своей деятельности служба МСЭ опирается на ряд нормативно-правовых документов: Федеральный закон Российской Федерации от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», Постановление Правительства Российской Федерации от 20.02.2006 № 95 «О порядке и условиях признания лица инвалидом», Приказ Минтруда России от 27.08.2019 № 585н «О классификациях и критериях, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы» [2; 6], Приказ Минтруда России от 30.12.2020 №979н «Об утверждении Порядка организации и деятельности федеральных учреждений медико-социальной экспертизы»

Реабилитация является основополагающей концепцией государственной политики в отношении инвалидов, включая и детей-инвалидов. В комплексе реабилитационных мероприятий большая роль отводится психологическим аспектам реабилитации. Приоритет реабилитационного направления заложен в самом определении понятия «медико-социальная экспертиза» [1; 2; 6].

Реабилитационный потенциал представляет собой комплексный феномен, включающий биологические, психофизиологические и личностные компоненты в совокупности с учетом социально-средового воздействия, что в целом позволяет спрогнозировать компенсацию или устранение ограничений жизнедеятельности. Прогностический компонент реализуется посредством оценки вероятности реализации реабилитационного потенциала и составляет реабилитационный прогноз. В оценке реабилитационного потенциала учитываются три направления: потенциал к реабилитации организма, индивида, личности. Подробнее затронем компоненты реабилитационного потенциала личности, поскольку в практике психолога МСЭ они играют одну из наиболее значимых ролей, включая такие аспекты, как: мотивационный, эмоциональный, самооценочный, коммуникативный, а также феномен внутренней картины болезни, взаимосвязанный с реабилитационными мерами [1; 3; 4].

В данной работе авторами рассматривается структура первичной инвалидности среди детского населения юга Кузбасса в классе «Новообразования» за период 2014–2020 гг., половозрастные особенности выборочной совокупности, динамика показателя в классе «Новообразования» на 10 тысяч детского населения юга Кузбасса, показатели реабилитации детей-инвалидов с онкологической

патологией в общей структуре показателя полной реабилитации детей-инвалидов, психологические особенности подэкспертных.

В структуре первичной инвалидности в классе «Новообразования» по половозрастному составу (таблица 1) на первом месте возрастная группа от 0 до 3-х лет (в ней незначительно преобладают лица женского пола); на втором месте возрастные группы от 4-х до 7 лет (в данной группе преобладают мальчики) и от 8 до 14 лет (половые различия незначительны), на третьем месте возрастная группа от 15 до 18 лет (почти равное количество мальчиков и девочек).

**Таблица 1. Структура первичной инвалидности среди детского населения юга Кузбасса в классе «Новообразования» (за период 2014–2020 гг.) по половозрастному составу**

Год	Возрастная группа							
	0-3		4-7		8-14		15-18	
	М	Д	м	д	м	д	м	д
2014	2	6	9	1	6	3	0	4
2015	7	9	4	3	3	3	0	0
2016	4	2	4	3	2	0	4	0
2017	4	5	2	6	5	3	0	3
2018	6	5	4	3	4	3	5	2
2019	2	3	1	0	0	1	1	1
2020	2	2	1	0	3	4	2	0
Итого	27	32	25	15	23	18	12	10

Всего за период наблюдения (2014–2020 гг.) первично признано инвалидами 163 ребенка: наибольшее число в возрасте от 0 до 3 лет – 59 детей; в возрастных группах от 4-х до 7 лет и от 8 до 14 лет – 40 и 41 ребенок соответственно, наименьшее число детей, которым установлена категория «ребенок-инвалид» в возрастной группе от 15 до 18 лет – 22 ребенка.

Динамика показателя первичной инвалидности в указанный период колеблется от 0,5 до 1,3 на 10 тыс. населения. В 2019–2020 гг. показатель рассчитывался с учетом только части детского населения юга Кузбасса в связи с реорганизацией службы медико-социальной экспертизы (таблица 2).

**Таблица 2. Показатель первичной инвалидности на 10 тысяч детского населения юга Кузбасса в классе «Новообразования» (за период 2014–2020 гг.)**

Год	Признано инвалидами (абс.)	Показатель на 10 тыс. населения
2014	31	1,3
2015	29	1,1

2016	21	0,8
2017	28	1,1
2018	33	1,3
2019	9	0,5
2020	14	0,5

Класс болезней «Новообразования» на протяжении многих лет занимает 4–6 ранговые места в общей структуре первичной инвалидности среди 16 классов болезней (таблица 3). В структуре первичной инвалидности внутри класса «Новообразования» на первом месте злокачественные новообразования лимфоидной, кроветворной и родственной им тканей (шифр по МКБ С81 – С96) – 76 детей (удельный вес 46,6% от выборочной совокупности); на втором месте новообразования головного мозга и других отделов центральной нервной системы (шифр по МКБ С70 – С73) – 26 детей (16%); злокачественные новообразования других органов и систем, неучтенных локализаций, диссеминированные и распространенные – 41 ребенок (37,4%).

**Таблица 3. Ранговое место класса болезней «Новообразования» в структуре первичной инвалидности детского населения юга Кузбасса среди всех классов болезней (за период 2014–2020 гг.)**

Год	Ранговое место
2014	5
2015	6
2016	6
2017	5
2018	4
2019	6
2020	6

Авторами приведены показатели полной реабилитации детей-инвалидов в структуре переосвидетельствованных на инвалидность среди детского населения юга Кузбасса по классу «Новообразования» (за период 2014–2020 гг.) (таблица 4). Однако оценивать этот показатель некорректно, поскольку срок инвалидности устанавливался на разные периоды (на 5 лет – первично и повторно, на 2 года – первично, и повторно – на 1 год). Следовательно, на повторное

освидетельствование приходили дети через разный временной период наблюдения (через 5 лет, 6 и более лет). В 2020 году, в связи с изменениями в процедуре проведения МСЭ вследствие эпидемиологической ситуации по новой коронавирусной инфекции показатель полной реабилитации в классе болезней «Новообразования» наименьший.

**Таблица 4. Показатель реабилитации детей-инвалидов в структуре повторно освидетельствованных среди детского населения юга Кузбасса в классе «Новообразования» (за период 2014–2020 гг.)**

Год	Переосвидетельствовано всего	Не признано инвалидами (абс.)	Показатель реабилитации на 100 переосвидетельствованных
2014	36	3	23
2015	53	21	39,6
2016	32	2	6,3
2017	26	7	26,9
2018	34	10	29,4
2019	14	7	50
2020	17	1	5,9
Итого	212	51	25,9

В период трудовой деятельности Туран Н.К. в должности психолога бюро 28 (2015–2020 гг.) к психологу были направлены 87 детей с диагнозом из класса болезней «Новообразования» с целью оценки деятельности когнитивных функций, интеллектуального потенциала, личностных особенностей, оценки астенического синдрома, психологического реабилитационного потенциала.

Для оценки указанных ранее особенностей подэкспертных психологом использовалась батарея методик, в соответствии с возрастными особенностями испытуемых.

На психологическое освидетельствование направлялись преимущественно граждане, обращавшиеся на повторное освидетельствование – 64 чел., число первичных пациентов – 23 чел. Половозрастные данные характеризуются преобладанием лиц мужского пола (59 чел.) над количеством пациентов женского пола (23 чел.); среди обратившихся преобладают лица младшего школьного возраста (33 чел), на втором месте подростки – по 23 чел. младшего и старшего подросткового возраста, наименьшее число детей дошкольного возраста – 8.

У 94% детей-инвалидов выявлена норма функционирования когнитивных процессов и интеллектуального потенциала; у 5% освидетельствованных зафиксировано снижение когнитивных функций по астеническому типу с уровнем

интеллекта, соответствующем норме; у 1% испытуемых невозможно оценить степень сформированности когнитивных функций и интеллектуального потенциала в следствие срыва деятельности вследствие астенизации.

У большинства детей-инвалидов (78%) благоприятный реабилитационный потенциал, у 32% подэкспертных относительно благоприятный реабилитационный потенциал. Из чего можно заключить, что – даже при учете выявленных и указанных ранее проявлений изменений по астеническому типу – дети-инвалиды обладают достаточными психофизиологическими и личностными возможностями для полноценной реабилитации (абилитации) и достаточно полноценной социальной активности. В контексте анализа отношения к ситуации болезни у большинства несовершеннолетних выявлено рациональное отношение к состоянию (53%) – у них сложилось адекватное отношение к ситуации лечения, инвалидности, реабилитационным мероприятиям, имеющимся ограничениям жизнедеятельности и дальнейших перспективах. Эмоциональное отношение к состоянию болезни у 38% обследованных: они менее адаптированы к своему состоянию, чувствительны в отношении разных проявлений болезни и лечебно-реабилитационных мероприятий, более дезадаптированы. Мифологические представления о заболевании сложились у 9% детей-инвалидов (их составили дошкольники) – данный вариант отношения к ситуации болезни полностью соответствует особенностям данной возрастной группы.

Подводя итог и обобщая изложенные материалы, мы можем заключить, что класс болезней «Новообразования» занимают значимое ранговое место в структуре первичной инвалидности среди детского населения юга Кузбасса, на протяжении многих лет (2014–2020 гг.). В структуре первичной инвалидности внутри класса «Новообразования» преобладают злокачественные новообразования лимфоидной, кроветворной и родственной им тканей. Среди детей-инвалидов, имеющих онкологическую патологию, преобладают дети, не имеющие нарушений в функционировании когнитивных функций и интеллекта, с рациональным типом отношения к ситуации болезни и благоприятным психологическим реабилитационным потенциалом. Однако нельзя не отметить, что все же имеется достаточно большое количество детей-инвалидов, нуждающихся в коррекции как отношения к состоянию болезни, так и нарушений деятельности когнитивных функций по астеническому типу.

#### Список литературы

1. Войтенко, Р.М. Социальная психиатрия с основами медико-социальной экспертизы и реабилитологии: руководство для врачей и клинических психологов / Р.М. Войтенко. – СПб., 2011. – Текст : непосредственный



2. Справочная система Консультант Плюс. Постановление Правительства РФ от 20.02.2006 N 95 (ред. от 26.11.2020) «О порядке и условиях признания лица инвалидом». – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_58610/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58610/) – Текст: электронный
3. Квасенко, А.В. Психология больного / А.В. Квасенко, Ю.Г. Зубарев. – Л. : Медицина, 1980. – Текст : непосредственный.
4. Титова, Н.М. Клиническая психология : конспект лекций / Н.М. Титова. – М. : Приор-издат, 2006. – Текст : непосредственный.
5. ФГИС Федеральный реестр инвалидов. – Режим доступа: <https://sfri.ru/analitika/chislennost>. – Текст : электронный.
6. Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. Приказ от 27 августа 2019 года № 585н «О классификациях и критериях, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы». – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/561183607> – Текст : электронный

УДК 159.923

**Алонцева А.И.**, канд. психол. наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и общей педагогики ФГБОУ ВО КГПИ КемГУ, г. Новокузнецк, Россия

**Бочкарева О.Н.**, студентка направления «Психология служебной деятельности» ФГБОУ ВО КГПИ КемГУ, г. Новокузнецк, Россия

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И МОТИВАЦИИ К ТРУДУ СОТРУДНИКОВ ОХРАННОГО ПРЕДПРИЯТИЯ**

**Аннотация.** В статье раскрываются проблемы эмоционального выгорания и мотивации к труду у сотрудников охранного предприятия. Авторы отмечают, что высокая психоэмоциональная нагрузка, связанная с нормативностью и регламентированностью во многих случаях могут способствовать появлению синдрома физического и эмоционального истощения. Выгорание, эмоциональное истощение могут возникать на фоне стресса, вызванного межличностным общением.

**Ключевые слова.** Эмоциональное выгорание, психоэмоциональная нагрузка, эмоциональное истощение.

**Alontseva A.I.**, Ph.D. psychol. Sci., Associate Professor, Head of the Department of Psychology and General Pedagogy, FSBEI HE KSPI, KemSU, Novokuznetsk, Russia

**Bochkareva O.N.**, student of the direction "Psychology of official activity" FSBEI HE KSPI KemGU, Novokuznetsk, Russia

## **RESEARCH OF EMOTIONAL BURNOUT AND MOTIVATION TO WORK OF EMPLOYEES OF A SECURITY COMPANY**

**Annotation.** The article reveals the problems of emotional burnout and motivation for work among employees of a security company. The authors note that the high psycho-emotional load associated with normativity and regulation in many cases can contribute to the emergence of a syndrome of physical and emotional exhaustion. Burnout, emotional exhaustion can occur against the background of stress caused by interpersonal communication.

**Key words.** Emotional burnout, psycho-emotional stress, emotional exhaustion.

Актуальность исследования проблемы эмоционального выгорания и мотивации к труду охранников охранного предприятия, в их взаимной обусловленности, детерминирована высокими требованиями к организации работы и высокой психоэмоциональной нагрузкой (ношение и наличие возможности применения огнестрельного оружия, постоянное нахождение под контролем с использованием видеокамер, жестко регламентированные правила поведения и дисциплины).

Основоположник идеи выгорания К. Маслач – социальный психолог – определила это понятие как синдром физического и эмоционального истощения, включающий развитие отрицательной самооценки, отрицательного отношения к работе, утрату понимания и сочувствия. В своем определении она подчеркивает, что выгорание – это не потеря творческого потенциала, не реакция на скуку, а эмоциональное истощение, возникающее на фоне стресса, вызванного межличностным общением [5].

Американский психиатр Х. Дж. Фрейденбергер ввел понятие «эмоциональное выгорание» в 1974 году, чтобы определить общее эмоциональное состояние физически и психически здоровых людей, работа которых заключается в непосредственном общении, контакте с людьми, которые попадают под интенсивное влияние их эмоционального состояния в ходе выполнения своих профессиональных обязанностей [1].

По мнению отечественных психологов Т.И. Ронгинской, М.М. Скугаревской, синдром эмоционального выгорания выступает как результат воздействия стрессовой ситуации в условиях труда на рабочем месте, которое вызвало внутреннюю эмоциональную подавленность. Учеными раскрыта проблема внутреннего характера, и выделено три ключевых признака синдрома эмоционального выгорания: предельное истощение, отстраненность от клиентов и от работы в целом, ощущение неэффективности и недостаточности своих достижений [3].

Первый из них отражает развитие синдрома эмоционального выгорания в максимальной активности и самоотдаче на рабочем месте. На данном этапе работник полностью поглощен работой, отказывается от выходных и собственных нужд и интересов. На примере деятельности охранника: берет большое количество дежурств, проявляя себя, как сотрудник с большим потенциалом. Истощение определяется как чувство эмоционального угнетения, потеря физических и эмоциональных ресурсов, хроническая усталость. Характеристикой второго признака синдрома эмоционального выгорания является один из способов психологической защиты – личностная отстранённость. Охранник, подверженный выгоранию, стремится максимально снизить уровень личной ответственности в

деятельности. Как правило, теряется интерес к коллегам, взаимовыручка становится одним из сильнейших раздражителей. И третьим, наиболее глубоким признаком синдрома выгорания является падение самооценки и внутреннее определение себя как бесперспективной личности. В этом случае охранник не в состоянии объективно оценить эффективность своего труда и, как следствие, снижаются удовлетворенность работой и вера в свои профессиональные возможности. Другими словами, утрачивается мотив деятельности.

Один из первых исследователей синдрома эмоционального выгорания В.В. Бойко обозначил его как механизм психологической защиты личности от определенного психотравмирующего воздействия, проявляющийся в полном или частичном исключении эмоций из общения и взаимодействия с другими людьми, которое состоит из 3-х фаз: напряжение, резистенция и истощение [2].

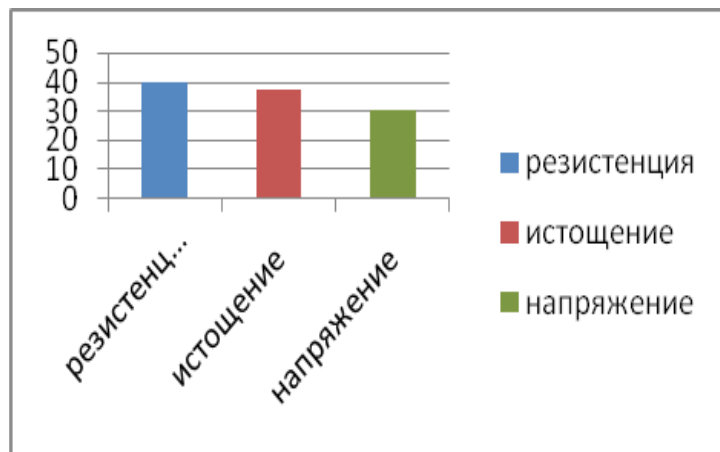
Мотивация к труду, по мнению А.А. Реана, состоит из определенных мотивов, а мотивы побуждают человека к действию. В то же время человеком движут определенные потребности, которые необходимо удовлетворить в процессе трудовой деятельности. Удовлетворить свои потребности работник может через материальное и нематериальное стимулирование. Первое представлено, в первую очередь, повышением заработной платы, а также премиями. Второе – это привилегии для сотрудников: эксплуатация служебных автомобилей, жилых площадей, корпоративный отдых [4].

Существует множество теорий, объясняющих мотивацию к труду (Ф. Тейлора, А. Маслоу, К. Врума, С. Адамса и т.д.).

По мнению Р. Мартина и Ш. Ричи, мотивационный профиль личности – это индивидуальное сочетание наиболее и наименее актуальных потребностей для конкретного человека [5]. В то время как В.Э. Мильман считает, что мотивационный профиль есть совокупность устойчивых мотивов, придающих целенаправленный характер деятельности индивидов по овладению профессией, обуславливающих направленность личности на творческую самореализацию [6].

В состав выборки вошли сотрудники охранного предприятия «Русич» в возрасте от 30 до 55 лет. В исследовании принимали участие 55 сотрудников. Все респонденты мужчины. В ходе исследования были использованы следующие методики: опросник «Эмоциональное выгорание» В.В. Бойко; методика К. Замфир в модификации А.А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности», методика В.Э. Мильмана «Диагностика мотивационной структуры личности».

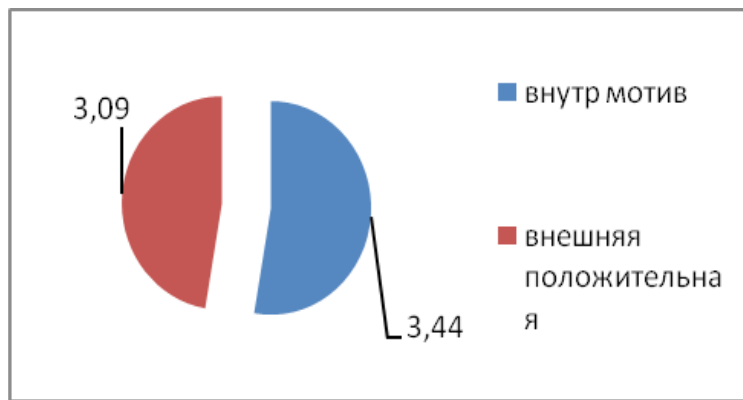
Применение опросника «Эмоциональное выгорание» В.В. Бойко позволило установить, что эмоциональное выгорание выявлено у 100% опрошенных (рисунок 1).



**Рисунок 1. Выраженность стадий эмоционального выгорания**

Полученные результаты позволяют констатировать, что в фазе «Напряжения» находится 22% опрошенных, в фазе «Резистенции» (сопротивления) 56% и в фазе «Истощения» 22% респондентов. Данные результаты говорят о том, что у большинства сотрудников преобладает фаза «Резистенции», что характеризуется стремлением человека сопротивляться нарастающему напряжению и стрессу. Респонденты, попавшие в данную группу, стремятся к психологическому комфорту, в связи с этим, стараются снизить давление внешних обстоятельств, с помощью ограничения эмоционального реагирования: неадекватного избирательного эмоционального реагирования, эмоционально-нравственной дезориентации, расширения сферы экономии эмоций, редукции профессиональных обязанностей. Большинство сотрудников способны в скором времени справиться с эмоциональным выгоранием. Фаза «Истощения» сформирована у 22% опрошенных, что проявляется в снижении общего энергетического тонуса и ослабление нервной системы, эмоциональном дефиците, эмоциональной отстранённости, личностной отстранённости (деперсонализации), психосоматических и вегетативных проявлений. Фаза «Напряжения» служит предвестником и запускающим механизмом в формировании эмоционального выгорания, сопровождается нервным и тревожным состоянием, данная фаза сформирована у 22%.

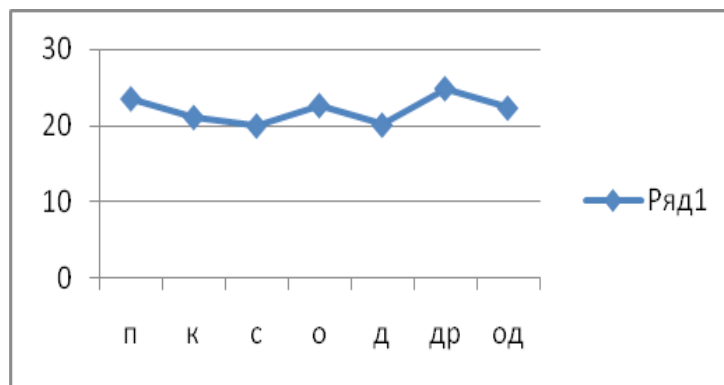
Согласно анализу методики К. Замфир в модификации А.А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности» выявлено 2 ведущей мотивации у охранников предприятия – это внутренняя и внешняя положительная мотивации (рисунок 2).



**Рисунок 2. Мотивация профессиональной деятельности**

Преобладает внутренняя мотивация у сотрудников и говорит это о том, что для большинства респондентов имеет значение деятельность сама по себе. Для оставшихся респондентов в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т.д.). Внешней отрицательной мотивации, которая может быть представлена в виде штрафа в денежном виде за невыполнение определенных обязательств и, порой, вызывает тревогу, панику у респондентов не выявлена.

В результате использования в исследовании «Диагностики мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана удалось построить средний мотивационный профиль по группе (рисунок 3). У сотрудников сильнее выражен «рабочий» мотивационный профиль личности, т.е. относится только к рабочей сфере.



**Рисунок 3. Выраженность мотивационной структуры личности. Условные обозначения:**

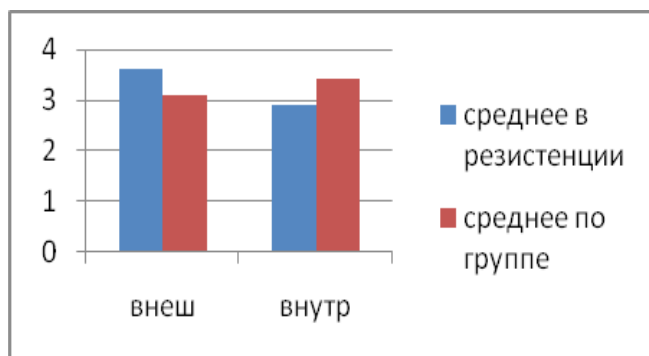
шкалы: 1 – поддержание жизнеобеспечение (П 0), 2 – комфорт (К), 3 – социальный статус (С), 4 – общение (О), 5 – общая активность (Д), 6 – творческая активность (ДР), 7 – социальная полезность (ОД).

Самую высокую оценку получила шкала творческая активность (24,78 баллов), которая подтверждает высокую заинтересованность в работе: желание постоянно улучшать результаты работы, желание осваивать новые функции. Вторая по значимости оценку получила шкала поддержание жизнеобеспечения (23,44 баллов), свидетельствует о том, что сотрудники мотивированны на удовлетворенность заработной платой. Третья по значимости шкала общение

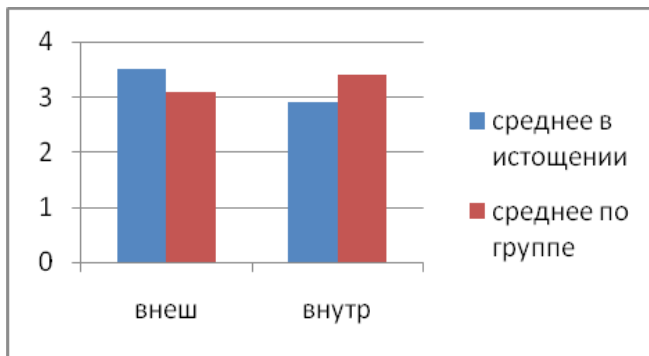
(22,56 баллов), которая относится к общежитейской направленности личности, но в профессиональной сфере она также очень важна, т.к. сотрудники могут обмениваться опытом, поддерживать положительную атмосферу в коллективе, что улучшает эффективность работы рабочего коллектива.

Средний мотивационный профиль (см. рисунок 3) можно отнести к регрессивному типу, который характеризуется превышением уровня мотивов поддержания над уровнем развивающих мотивов:  $(Д+ДР+ОД) - (Ж+К+С) \geq 5$  баллов (равен 3,82 баллам). При оценке этого типа следует иметь ввиду, что потребительно ориентированная личность – это не просто субъект, стремящийся к удовольствиям, сибаритству, склонный к лени, эгоистичный, равнодушный к общественным интересам. Это определенный менталитет, жизненная позиция, которая в своем развитии может переходить от позиции равнодушия к социуму в позицию враждебности, вырождаясь в агрессивные, антисоциальные, деструктивные формы поведения.

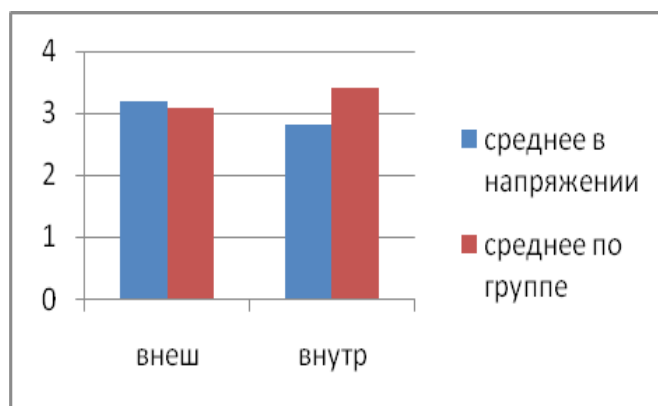
В ходе исследования был проведен сравнительный анализ средних значений результатов теста В.В. Бойко «Эмоциональное выгорание» и К. Замфир в модификации А. А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности» (рисунки 4, 5, 6).



**Рисунок 4. Сравнение средних значения внешней и внутренней мотивации в группе от средних показателей уровней внешней и внутренней мотивации респондентов в фазе резистенции**



**Рисунок 5. Сравнение средних значения внешней и внутренней мотивации в группе от средних показателей уровней внешней и внутренней мотивации респондентов в фазе истощения**



**Рисунок 6. Сравнение средних значения внешней и внутренней мотивации в группе от средних показателей уровней внешней и внутренней мотивации респондентов в фазе напряжения**

В ходе сравнительного анализа средних значений результатов при помощи t-критерия Стьюдента были выявлены статистически значимые различия между средними значениями уровня мотивации в группе и средними значениями уровня мотивации у респондентов в фазе выгорания (таблица 1).

Средние показатели уровней внешней и внутренней положительной мотивации в группе отличаются от средних показателей уровней внешней и внутренней мотивации респондентов в фазе выгорания. В любой фазе выгорания уровень внешней мотивации у респондентов превышает уровень внешней мотивации в выборке, а уровень внутренней мотивации у респондентов ниже, чем уровень внутренней мотивации в выборке. Это значит, что при развитии у охранников эмоционального выгорания заинтересованность в работе: желание постоянно улучшать результаты работы, желание осваивать новые функции становится второстепенным. Приоритетными становятся внешние положительные проявления, а именно: удовлетворенность заработной платой, получение льгот, корпоративные скидки и прочее. В ходе беседы с респондентами, находящимися в какой-либо фазе выгорания выяснилось, что ключевыми факторами для них является стабильность, неплохой уровень заработка, хорошее отношение руководства компании, возможность пользоваться служебным автомобилем.

**Таблица 1. Различия значений различий уровня мотивации в группе и в фазе выгорания**

	Резистенция		Истощение		Напряжение	
	Внутренняя мотивация	Внешняя мотивация	Внутренняя мотивация	Внешняя мотивация	Внутренняя мотивация	Внешняя мотивация
$t_{\text{эмп}}$	6,2	9,1	10,1	22,1	6,2	9,5
$t_{\text{кр}}(p \leq 0,01)$	3,01	3,17	3,05	3,36	3,11	3,25

В ходе исследования использовался корреляционный анализ Пирсона, с целью выявления корреляционной связи между результатами методик «Эмоциональное

выгорание» В.В. Бойко, К. Замфир в модификации А.А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности», В.Э. Мильмана «Диагностика мотивационной структуры личности». Выявилась отрицательная корреляционная связь между социальным статусом и резистенцией  $R_{xy} = -0,660524495$  корреляционная связь значима при 0,05. Выявилась отрицательная корреляционная связь между поддержанием жизнеобеспечения и резистенцией  $R_{xy} = -0,669030073$  корреляционная связь значима при 0,05.

Чем выше социальный статус и возможность поддержания жизнеобеспечения работника, а именно наличие собственности, уровень дохода, образ жизни, уровень образования и другое, тем меньше он пытается более или менее успешно оградить себя от неприятных переживаний. При отсутствии каких-либо критериев социального статуса и жизнеобеспечения работник более остро реагирует на неприятные события в профессиональной деятельности, стремится к эмоциональному избеганию и отстранению.

Таким образом, можно сделать вывод, что сотрудники охранного предприятия «Русич», при наличии какой-либо фазы эмоционального выгорания, в своей деятельности руководствуются внешними благами труда, такими как достойная заработная плата, условия труда, корпоративные льготы и др. Заинтересованность в своей работе, желание улучшать результаты своего труда, осваивать новые функции становится второстепенным. Более того, при достойном уровне материальной обеспеченности, сотрудники менее подвержены эмоциональному выгоранию, в частности отстраненности, эмоциональному избеганию, неадекватному реагированию, напротив, работники поглощены своей деятельностью и испытывают высокую заинтересованность в труде.

#### Список литературы

1. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – Москва : Мысль, 1976. – 158 с. – Текст : непосредственный.
2. Бойко, В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб. : Питер. – 1999. – 105 с. – ISBN 5-87499-048-8. – Текст : непосредственный.
3. Бордовская, Н.В. Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана) / Н.В. Бордовская // Педагогика : учеб. для вузов. – СПб. : Питер. – С. 280–283. – ISBN 5-8046-0174-1. – Текст : непосредственный.
4. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е. Старченкова. – М. [и др.] : Питер, 2005. – 336 с. – ISBN 5-469-00289-6. – Текст : непосредственный.
5. Замфир, К. Удовлетворенность трудом. Мнение социолога / К. Замфир. – Москва : Политиздат, 1983. – 142 с. – Текст : непосредственный.
6. Маслач, К. Практикум по социальной психологии / К. Маслач, Э. Пайнс. – 4. изд., междунар. – СПб. и др. : Питер, 2000. – 522 с. – ISBN 5-8046-0101-6. – Текст : непосредственный.



## VII. «Со-бытийность» отношений детской и взрослой субкультур

УДК 37.02

**Лизунова Г.Ю.**, канд. философ. наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы, психолог-консультант Центра социально-психологической помощи ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, Россия

**Саду Ю.А.**, магистр ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, Россия

### ОНЛАЙН-ИГРЫ В ПОСТРОЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

**Аннотация.** В статье раскрываются эффективные возможности использования онлайн-игр в построении образовательного процесса современной школы. Авторами обращено внимание на особенности развития мотивации к обучению, возникающей в ходе использования онлайн-игр в образовательном процессе современной школы.

**Ключевые слова.** Онлайн-игры, цифровая образовательная среда, мотивация к обучению.

**Lizunova G.Yu.**, Ph.D. philosopher. Sci., Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Social Work, psychologist-consultant of the Center for Social and Psychological Assistance, Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russia

**Sadu Yu.A.**, Master of FSBEI HE "Gorno-Altai State University", Gorno-Altai, Russia

### ONLINE GAMES IN BUILDING THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE MODERN SCHOOL

**Annotation.** The article reveals the effective possibilities of using online games in building the educational process of a modern school. The authors drew attention to the peculiarities of the development of motivation for learning that arises during the use of online games in the educational process of a modern school.

**Key words.** Online games, digital educational environment, learning motivation.

Запросы цифровой экономики и цифрового общества входят в противоречие со сложившимися образовательными системами: требуются новые подходы к образовательному процессу, определению целей, задач, принципов образования. Система образования и обучения должна адаптироваться к реалиям современного мира [1]. Развитие российского образования склоняется к интеграции в мировое образовательное пространство, что требует обстоятельного пересмотра содержания образовательного процесса, интеграции в учебный процесс форм, методов, средств обучения, которые могут обеспечить качество и эффективность образовательного процесса.

Перед современным педагогом стоит задача вовлечь в процесс обучения человека, который формируется в период бурного развития цифровых технологий и игровой индустрии; того, кто привык к девайсам и гаджетам, осваивая их

раньше, чем чтение. Классическая модель образования стала непродуктивной для развития успешной личности в современном мире [2, с. 23]. Построение цифровой экономики и цифрового образования зафиксированы как значимые приоритеты государственной политики РФ в федеральных стратегических документах. Особую роль в процессе инновационной трансформации образования играет приоритетный национальный проект «Образование» (2019–2024 гг.). Среди его ведущих проектов следует выделить федеральные проекты: «Современная школа», «Цифровая образовательная среда» и «Учитель будущего» как ключевые стратегии развития национальной системы образования [3].

Использование в процессе обучения новых технологий позволяет устранить однообразие и монотонность учебного процесса, создает условия для мотивированности и вовлеченности обучающихся в образовательный процесс, позволяет реализовать принципы здоровьесбережения. Концепция игры не нова. Игра всегда была образовательным инструментом и привлекала внимание преподавателей и исследователей как один из эффективных инструментов обучения. В начале XX века Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин исследовали специфику и особенности игры и игровой деятельности в процессе образования и воспитания. Л.С. Выготский изменил взгляд на вопросы психологии ребенка и подростка в педагогическом процессе. Д.Б. Эльконин в книге «Психология игры» сформировал представления о том, в каких отношениях ребенок находится с игрой: игровая деятельность – основная форма включения ребенка в общество и культуру.

В современных условиях очень популярны видеоигры, онлайн-игры, а гейминг – мировое явление. Онлайн-игры (от англ. Online – на линии, на связи) – компьютерные игры, использующие постоянное соединение с Интернетом. На данный момент игры уже признаются произведениями искусства, становятся культурными феноменами и активно проникают в общественные и культурные сферы. Число геймеров превысило 3 млрд человек в 2020 г. [4]. В связи с тем, что геймеры добровольно проводят достаточно много времени в играх, исследователи изучают способы использования и потенциал эффективности онлайн-игр в образовательном процессе. Появляются новые модели и подходы, основанные на применении информационных и игровых технологий в образовании. Сегодня образовательные видеоигры – быстрорастущий рынок со своими сегментами и категориями пользователей. Многие игровые разработчики переключились на образовательные продукты. Индустрия EdTech (технологий в образовании) растет весьма быстро. По прогнозам ResearchandMarkets рынок индустрии game-based learning (GBL) возрастет до \$4.3 млрд к 2024 году [5]. Этому способствует широкое использование дополненной реальности (AR) и виртуальной реальности

(VR), рост использования смартфонов, социальных сетей, расширение доступа к высокоскоростному интернету и т.д.

Обучение через видеоигры – известное направление как в современных западных, так и российских исследованиях. На сегодняшний день отмечается стабильный рост интереса к таким процессам, как edutainment (обучение через развлечение), e-learning, gamification, game-based learning (GBL), serious games. Функционируют посвященные данной тематике учебные программы, кафедры и департаменты университетов, издаются авторитетные научные журналы, проводятся научные конференции. Возрастающее количество научных работ на данную тематику свидетельствует о ее высокой актуальности. Исследования выявляют сильный образовательный потенциал использования различного типа цифровых игр в образовательном процессе. Игры не только развлекают, объединяют и мотивируют, но и служат органичной средой для обучения [6].

В настоящее время российскими (А.А. Сухов, Л.П. Варенина, Т.Е. Пахомова, О.В. Орлова, С.В. Титова, К.В. Чикризова, К.А. Ключко, Н.А. Лобачева, С.И. Никитин, О.Р. Ельмикеев и др.) и зарубежными (М. Барбер, Э. Клопфер, К. Вербах, К. Элдрич, Ли Шелдон, Д. Хантер, Ю-Кай Чжоу, Дж. Пол Джи и др.) исследователями выделяются различные элементы игровых технологий и особенности их применения в образовательном процессе, доказываются преимущества использования игр и игровых методик для интенсификации обучения, для мотивации и повышения вовлеченности обучающихся, для реализации творческого, развивающего характера обучения. К. Вербах, профессор Пенсильванского университета, утверждает целесообразность использования факторов, которые делают цифровые игры «успешными», увлекательными, в неигровых процессах [7]. Ценно разобраться в том, что и как привлекает, удерживает геймеров в играх.

Обратимся к ключевым терминам и понятиям, отражающим процессы использования онлайн-игр в образовательном процессе. После публикации в 2012 году монографии «Геймификация в обучении» профессора Блумбергского университета К.М. Каппа, в педагогической науке распространяется термин «геймификация (от англ. Gamification)», который определяется как «внедрение игровых технологий в неигровые процессы, в том числе в образование», а также «использование игровой механики, эстетики и игрового мышления для вовлечения людей в обучение и решение различных задач и для повышения их мотивации» [8]. Дж. Риттер определяет геймификацию как «глазурь», GBL – как «торт». Геймификация в основном используется для мотивации учащихся. Обычно применяется к уже существующему контенту. То есть у вас уже есть «торт», но не многие его едят. Вы «покрываете торт глазурью», которая вызывает интерес и

желание попробовать торт. Дополнительное вознаграждение побуждает выполнять задания [9]. Однако некоторые зарубежные исследователи игр, в том числе К. Сален-Текинбас, профессор Университета де Пола, Дж. Мак Гонагалл, директор по исследованиям и разработке игр Института будущего, и Д. Дж. Ли, директор Лаборатории исследований игр (Колумбийский университет), значительно расширили применение геймификации в образовательном контексте. На современном этапе, считают они, геймификация представляет собой особую форму организации учебного процесса.

Множество российских исследователей сходятся в определении существующих процессов геймификации в обучении как – использование игровых правил, существующих в современных играх, для мотивации учащихся и достижения реальных образовательных целей в курсе изучения учебного предмета [10].

Существует также термин *game-based learning* (обучение на игровой основе), который подразумевает использование игры для достижения образовательных целей, т.е. весь процесс обучения представляет собой игру [11]. Профессор Джеймс Пол Джи – эксперт с мировым именем в области образования с помощью видеоигр. Он сформулировал теорию игрового обучения *Gee's Video Game Learning Theory*. Так, согласно рассуждениям профессора, *GBL* обозначает рациональное использование игр, цель которого – развитие ребенка, в частности аналитического мышления и логики обучающихся, эмоционального интеллекта, способности решать сложные задачи, вовлечение детей в командную работу. Методы *GBL* признаны *UNESCO* как полезный и эффективный инструмент образовательного процесса [12]. Согласно Дж. Риттер, *GBL* уделяет основное внимание тому, как обучение организовано и как оно проводится. Вы получаете «новый торт», а не пытаетесь улучшить существующий. Именно термин *GBL* закрепился за образовательным дискурсом видеоигр в европейском научном сообществе и наиболее точно его отражает [9].

Обучение с использованием игровых механик показывает высокую эффективность. Цифровые игры делают учебный процесс более прозрачным и понятным для обучающегося. Большая цель дробится на множество быстро достижимых маленьких. Игры обеспечивают ясное целеполагание, позволяют учиться на своих ошибках, предлагая неограниченное количество попыток решения учебной задачи. Онлайн-игры как разновидность игр – отдельный объект исследований с новыми механизмами взаимодействия и платформами для использования в образовании [13], дающими невероятные результаты вовлечения аудитории и формирования умения XXI века – способность мыслить критически и системно, создавать интересные цели, взаимодействовать и сотрудничать.

Особую роль онлайн-игр отмечает в своих исследованиях Эрик Клопфер, рассказывая (MIT, программа Education Arcade) в книге Resonant Games как сделать увлекательную игру полезной для образовательного процесса. В 2001 году MIT и Microsoft запустили совместный проект Games-to-Teach.

Ярко проявляют себя в последнее время изменения, происходящие с включением в учебный процесс видеоигр и игровых симуляторов, объединенных термином *serious games* – «серьезные игры», которые демонстрируют себя как высокоэффективный образовательный инструмент, позволяющий ускорить освоение учебного материала. С 2003 года функционирует Саммит по Серьезным играм.

В Нью-Йорке с 2009 года существует школа, которая полностью построена по игровой модели – Questto Learn, в создании которой принимали участие, как учителя, так и game-дизайнеры [14]. В 2013 году на образовательном портале Coursera появился курс «Компьютерные игры и обучение», а Нью-Йоркский университет даже предлагает магистерскую программу для играмастеров.

Пандемия также внесла свои коррективы в сферу образования и использования онлайн-игр в образовательном процессе. В выпуске Washington Post от 15.04.2020 г. репортер Э. Фавис пишет о важной роли и актуальности использования видеоигр в учебном процессе в период карантина. Согласно статье, учитель истории из Монреаля К. Пелоквин вместо отмененной учебной поездки в Грецию использовал потенциал онлайн-игры Assassin's Creed в образовательных целях и организовал виртуальное игровое погружение в мир Древней Греции, чем вызвал небывалое воодушевление своих учеников. И он оказался не одинок в своей решимости – европейские учителя и преподаватели активно используют потенциал широко распространенных игр (Roblox, Minecraft, World of Warcraft) для демонстраций и исследований. Разработчики (например, Ubisoft) в свою очередь, совершенствуют образовательное наполнение онлайн-игр, формируют вспомогательный материал для учителей [15].

В России направление обучающих игр с 2009 года поддерживается Всероссийской ассоциацией по играм в образовании (RAGE). Как констатирует «Атлас новых профессий», разработанный специалистами бизнес-школы «Сколково», в условиях цифровой трансформации образования рождаются новые педагогические профессии, среди которых отмечены *игропедагог* (специалист, который создает образовательные программы на основе игровых методик, выступает игровым персонажем, будет замещать традиционного учителя) и *играмастер* (специалист по разработке и организации обучающих игр, сопровождению игр с использованием симуляторов) [16]. В апреле 2020 года открыта первая всероссийская онлайн-мастерская разработки игр для обучения

школьников и студентов. Создатели проекта уверены, что качественно разработанные игры по всем предметам и областям знаний смогут стать инструментом, позволяющим успешно осваивать учебный материал и приобретать необходимые навыки и умения (даже при отмене занятий в очной форме) [17].

Современные игры непрерывно развиваются: увеличиваются их графические возможности, скорость обработки информации, объемы носителей данных. Закljučая, отметим, что в научно-педагогической сфере высоко оценивают образовательный потенциал онлайн-игр, но все еще остаются открытыми многие вопросы эффективного использования этого потенциала. Однако нет сомнения в грядущих изменениях ценностей и смыслов образования XXI века, его навыков и компетенций.

### Список литературы

1. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов [и др.] ; под общ. ред. В.И. Блинова. – Москва : РАНХиГС, 2020. – 98 с. – Текст : непосредственный.
2. Кармазина, Н.В. Образование для XXI века: новые вызовы в условиях системных изменений : моногр. / Н.В. Кармазина, А.М. Федоров // Развитие современного высшего образования в России и зарубежных странах. – Ульяновск : Зebra, 2020. – 455 с. – Текст : непосредственный.
3. Министерство просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс] // Офиц. сайт. – Текст : электронный. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 05.12.2020).
4. GlobalVideo Gameconsumersegmentation: доклад исследовательской компании DFCintelligence // DFCIntelligence. – Текст: электронный. – URL: <https://dfcint.com> (дата обращения: 05.12.2020).
5. Global game-based learning Market 2019-2024: Industry trends, share, size, growth, opportunity and forecast // GlobeNewswire. – Текст: электронный. – URL: <https://www.globenewswire.com/news> (дата обращения: 05.12.2020).
6. Leonova, A.L. Gamification in Education // Опыт – лучший учитель : сб. науч. тр. – Белгород, 2019. – С. 55–60. – Текст : непосредственный.
7. Werbach K. Gamification: Учебный курс [Электронный ресурс] // Офиц. сайт. – Текст : электронный. – URL: <https://www.coursera.org> (дата обращения 05.12.2020).
8. Kapp K., The Gamification of learning and instruction: Fieldbook / K. Kapp, L. Blair, R. Mesch // KappNotes. – Текст: электронный. – URL: <https://www.karlkapp.com> (дата обращения 05.12.2020).
9. Ritter J. Gamification or game-based learning? What is the Difference? : Association eLearning blog // Knowledge Direct. – 2020. – Текст : электронный. – URL: <https://kdplatform.com> (дата обращения 05.12.2020).
10. Орлова, О.В. Геймификация как способ организации обучения / О.В. Орлова, В.Н. Титова // Вестн. ТГПУ. – 2015. – №9. – С. 60–64. – Текст : непосредственный.
11. Сухов, А.А. Game base dlearning: инновационно-образовательный ресурс видеоигр // Молодежь в меняющемся мире: траектории самоопределения в глобальной современности: сб. тр. XI Всерос. науч. конф. – Екатеринбург, 2019. – С. 164–182. – Текст : непосредственный.
12. MGIEPUNESCO // Офиц. сайт. – Текст: электронный. – URL: <https://www.mgiep.unesco.org> (дата обращения 05.12.2020).
13. Василиженко, М.В. Геймификация как современный метод обучения иностранным языкам / М.В. Василиженко, Е.А. Коротков, В.С. Мухаркина // Современная высшая школа: инновационный аспект. – Челябинск, 2020. – Т.12, №2. – С. 43–50. – Текст : электронный. –

URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-sovremennyy-metod-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения 05.12.2020).

14. QuesttoLearn [Электронныйресурс] // Офиц. сайт. – Текст : электронный. – URL: <https://q2l.org> (дата обращения 05.12.2020).

15. Favis, E. With coronavirus closing schools, here's how video games are helping teachers // The Washington post. – 2020. – Текст : электронный. – URL:<https://www.washingtonpost.com> (дата обращения 05.12.2020).

16. Атлас новых профессий // Офиц. сайт. – Текст : электронный. – URL: <https://new.atlas100.ru> (дата обращения 05.12.2020).

17. Всероссийская онлайн-мастерская разработки игр для обучения школьников и студентов // Офиц. сайт. – Текст : электронный. – URL: <https://studiogame.ru> (дата обращения 05.12.2020).

## **VIII. Психолого-педагогическое сопровождение личности на разных возрастных этапах в современных социокультурных условиях**

УДК 159.99

**Таскина И.А.**, канд. психол. наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики, психологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, Россия

**Бабаева Э.С.**, магистр ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, Россия

### **АРТ-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ПРОФИЛАКТИКИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ**

**Аннотация.** В статье раскрывается проблема эмоционального выгорания, как одна из часто распространенных в современном мире. Эмоциональное выгорание может приводить к деструктивным формам поведения: суициду, алкоголизму и т.д. Сильно подвержены эмоциональному выгоранию педагоги и преподаватели. Арт-терапия рассматривается как метод предотвращения профессионального эмоционального выгорания.

**Ключевые слова.** Эмоциональное выгорание, арт-терапия, профилактика эмоционального выгорания.

**Taskina I.A.**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy, Psychology and Social Work, Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russia

**Babaeva E.S.**, Master of FSBEI HE "Gorno-Altai State University", Gorno-Altai, Russia

### **ART THERAPY AS A METHOD OF PREVENTION OF BURNOUT SYNDROME**

**Annotation.** The article reveals the problem of emotional burnout, as one of the most common in the modern world. Emotional burnout can lead to destructive forms of behavior: suicide, alcoholism, etc. Teachers and teachers are highly prone to emotional burnout. Art therapy is considered as a method of preventing professional emotional burnout.

**Key words.** Emotional burnout, art therapy, prevention of emotional burnout.

В настоящее время синдром эмоционального выгорания часто рассматривается в качестве одной из возможных причин приводящего людей к алкоголизму, наркомании и даже к суициду. Одной из профессий, сильнее всего подверженных профессиональному выгоранию, является профессия педагога, преподавателя.

Большинство работающих людей постоянно находятся в стрессовом состоянии, так как они ежедневно подвергаются эмоциональным и психологическим нагрузкам на работе. Все это приводит к тому, что у них накапливаются отрицательные чувства, истощаются энергетические ресурсы организма и появляется безразличие к своей работе. Современный человек постоянно находится в активном состоянии и ему совсем не хватает времени на полноценный отдых. А столкнувшись с проблемой эмоционального выгорания, не каждый человек понимает всю серьезность ситуации. Выгорание буквально может



«покалечить» жизнь человека. Люди, подвергшиеся синдрому эмоционального выгорания, переживают определенную психическую травму, которая будет отрицательно влиять на их дальнейшую жизнь.

Арт-терапия является одним из приемов профилактики, которая лучше всего подходит к работе с людьми, переживающими профессиональное выгорание. Это основано на том, что человек свое внутреннее состояние может вполне ясно отразить на своих продуктах творчества. С помощью арт-терапии человек имеет возможность устранить чрезмерный стресс, внутренний конфликт, тревогу, уменьшить чрезмерное волнение, а также получить положительный опыт и уверенность в себе.

Арт-терапия используется в психологической работе как средство для коррекции человеческой психологии через его художественную деятельность. В настоящее время используется комплексный подход – комбинированная арт-терапия, основанная на использовании различных сочетаний кукольной терапии, библиотерапии, игротерапии, цветотерапии, сказкотерапии и тому подобное.

Методы арт-терапии могут быть мощным инструментом психологической и социальной поддержки, личного развития, социальной реабилитации и адаптации, координации и предотвращения неправильного образа жизни.

Термин арт-терапия (от англ. art – «искусство», therapy – «терапия») первым использовал в своих работах британский художник Адриан Хилл. В 1938 году А. Хилл, проходя лечение в туберкулезной больнице, начал обучать рисованию других пациентов в рамках трудотерапии. В ходе занятий он заметил, «что творчество помогает пациентам справиться с душевными переживаниями и переносить физическую боль». Свои идеи А. Хилл опубликовал в работе «Искусство против болезней» (1945 г.).

Термин А. Хилл определяет так: «...главная цель арт-терапии – развивать психическое здоровье через искусство и творчество и создавать позитивный образ личности. Общеизвестно, что арт-терапия имеет профилактическое направление, ориентация на развитие и социализацию в целях активизации основных сил личности и, следовательно, используется в различных областях и может быть эффективным методом определения социальных и педагогических характеристик...».

Вопросу коррекции эмоциональной сферы творческим самовыражением посвящены следующие наиболее значимые труды как зарубежных (Э. Крамер, М. Наумбург, А. Хиллидр.), так и отечественных ученых (М.В. Киселева, А.И. Копытин, Л.Д. Лебедева), которые позволяют построить концепцию эффективной работы по гармонизации эмоциональной сферы человека методами и средствами, наиболее адекватными и доступными для использования [8].

Так как арт-терапия сосредоточена на самом творческом процессе (а не на творчестве), специальные навыки и компетенции для проведения занятий не требуются. Арт-терапия полезна для людей, которым трудно использовать слова для выражения своих чувств и эмоций.

Для клиентов, которые не могут рассказать о своих проблемах, арт-терапия часто является единственным способом поговорить с окружающими, потому что для них проще выразить свои чувства через творчество, чем выговариваться о них во время беседе. Так, А.И. Копытин считает, что большинство людей затрудняются в словесной форме выразить свои чувства, мысли, потребности и проблемы, поэтому им наиболее естественно поделиться ими в различных формах творческой активности. То есть арт-терапия подходит для преодоления психологических барьеров.

На практике художественная терапия может использоваться как в индивидуальном, так и в групповом порядке. В любом случае клиенту должна быть предоставлена возможность выбрать тот или иной материал и (или) средства для демонстрации творчества.

Групповая арт-терапия отличается от индивидуальной терапии тем, что она основана на демократической атмосфере: снижение зависимости от арт-терапевтов, позволяет решать общие проблемы с членами группы и поддерживать друг друга. Групповая арт-терапия может помочь вам избавиться от смущения и сделать вас более честным и открытым. Искусство восстанавливает доверие и учит пониманию [7].

Художественная терапия является мощным средством объединения людей, участвующих в процессе оказания социальной помощи и поддержки. Это особенно важно в ситуациях, когда люди отчуждаются, поскольку трудно установить связи между различными темами процесса.

Одной из главных целей психологической работы является изменение жизни и психологического состояния клиента. В таких случаях эффективны социальные и личностные изменения, помогающие решить проблему человеческих взаимоотношений, равно как и индивидуальные изменения, направленные на раскрытие способностей или принятие независимых решений.

В результате изменения происходят на всех этапах арт-терапии на одном из трех уровней: внутриличностном, межличностном, и социальном. Она включает в себя социальные изменения в отношениях между клиентами (семья, друзья, соседи, профессиональная среда). Кроме того, профессиональное использование художественной терапии связано с решением проблем психосоциального здоровья клиентов.

Арт-терапевты в своей работе не являются прецизионными: они не предоставляют готовые «рецепты», стараются максимально не вмешиваться в творческую работу клиентов, в их эмоциональное состояние, не комментируют их работу. Арт-терапевты, скорее, стараются приспособиться к состоянию пациента, чтобы соответствовать их личному рабочему моменту.

Как считает А.В. Шленков: «Выбор форм художественной терапии зависит от индивидуальных особенностей клиентов, их эмоциональных и поведенческих расстройств и травматических состояний. С любой технологией заказчик не учитывает конечный результат и полностью привержен его достижению, учится выражать себя и, таким образом, имеет возможность «избавиться» от накопленной энергии. В то же время вы всегда можете выбрать наиболее интересную и наиболее близкую к клиенту форму работы. Проникновение художественной терапии и социального воспитания может различать следующие моменты» [5].

Проанализировав психологическую литературу по вопросам исследований, мы пришли к выводу, что при изучении художественной терапии принимается во внимание тот факт, что эти методы уменьшают серьезность негативных проявлений, дисфункционального состояния посетителя, такое, как тревога, страх, агрессия, эмоциональная изоляция, депрессия, конфликт, ненадлежащее поведение и многие другие проблемы, которые помогают выявить людей, испытывающих трудности, и препятствуют их личному развитию.

Можно сказать, что арт-терапия идеально подходит для работы с людьми, имеющими эмоциональные нарушения. Практика арт-терапии, возможно, является наиболее эффективной формой психологической помощи в кризисных ситуациях. Арт-терапия наиболее подходит для работы с людьми, переживающим профессиональное выгорание, и основывается на том, что состояние внутреннего «Я» человека отражается в продуктах его творчества. С помощью арт-терапии человек избавляется от чрезмерного напряжения, внутреннего конфликта [7].

Главная профилактическая мера синдрома эмоционального выгорания состояния – это признание за любым человеком права на свободное проявление его индивидуальности [2]. Как и любое заболевание, профессиональное выгорание проще предотвратить, чем лечить. Поэтому будьте внимательны к себе и к своему психическому состоянию. Чтобы не попасть в ловушку данного синдрома, нужно, прежде всего, правильно относиться к себе, другим людям и своей работе.

#### Список литературы

1. Влах, Н.И. Эмоциональное выгорание у представителей «помогающих» профессий / Н.И. Влах // Вестн. Южно-Уральского гос. ун-та. Серия «Психология», 2015. – №1. – Текст : электронный. – URL: <https://reader.lanbook.com/journalArticle/225006#1> (дата обращения 25.11.2021).

2. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченко. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – С. 336. – Текст : непосредственный.
3. Киселева, Т.Г. Профилактика эмоционального выгорания педагогов / Т.Г. Киселева // Проблема современной науки и образования, 2015. – №9. – Текст : электронный. – URL: <https://reader.lanbook.com/journalArticle/268278#1> (дата обращения 27.11.2021).
4. Ковальчук, М.А. Синдром эмоционального выгорания в социальных профессиях и способы его профилактики : монография / М.А. Ковальчук. – 2017. – С. 18–29. – Текст : непосредственный.
5. Копытин, А. И. Арт-терапия – новые горизонты / А. И. Копытин. – Москва : Когито-Центр, 2006. – 336 с. – Текст : непосредственный.
6. Котов, Е.В. Профилактика синдрома эмоционального выгорания : учеб. пособие / Е.В. Котов. – Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2013. – Текст : электронный. – URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2014/01/12/d5478cb846571c9d8e1844af240a75bb/kotova-ev-profilaktika-sindroma-emotsionalnogo-vyigoraniya-uchebnoe-posobie.pdf> (дата обращения 24.11.2021).
7. Крахула, Б. Зентангл. Рисование для релаксации, вдохновения и удовольствия / Б. Крахула ; пер. И. Кочнева. – Санкт-Петербург : Питер, 2014. – 128 с. – Текст : непосредственный.
8. Лебедева, Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 256 с. – Текст : непосредственный.
9. Леонтьева, Т.В. Потенциал арт-терапии в эстетическом развитии подростков / Т.В. Леонтьева. – Текст : непосредственный // Вестник КазГУКИ. – 2014. – №2. – С. 62–65.
10. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа / Н.Н. Малофеев : учеб. пособие для студентов пед. вузов. – Москва : Просвещение, 2015. – 319 с. – Текст : непосредственный.

УКД 159.9

**Бережинская В.В.**, магистрант 2 курса отделения ФП, магистерская программа «Психологическое сопровождение школьной службы медиации» ФГБОУ ВО НГУ «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, Россия

## **ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье раскрывается тема эмоционального интеллекта и его роли в формировании конфликтологической компетенции педагога. Акцентировано внимание на том, что уровень сформированности эмоционального интеллекта и конфликтологических знаний в работе педагогов способны определить стратегию поведения педагога в конфликте и способствуют грамотно использовать конфликт для решения педагогических задач.

**Ключевые слова.** Эмоциональный интеллект, конфликтологическая компетентность педагога, конфликтологические знания педагога.

**Berezhinskaya V.V.**, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, 2nd year master's student of full-time department of faculty training direction: 44.04.02 Master's program: psychological support to school mediation service

# EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A COMPONENT OF CONFLICT-SENSITIVE COMPETENCE OF A PRESCHOOL TEACHER

**Annotation.** The article reveals the topic of emotional intelligence and its role in the formation of conflictological competence of a teacher. Attention is focused on the fact that the level of formation of emotional intelligence and conflictological knowledge in the work of teachers are able to determine the strategy of the teacher's behavior in conflict, and contribute to the competent use of conflict to solve pedagogical tasks.

**Key words.** Emotional intelligence, conflictological competence of a teacher, conflictological knowledge of a teacher.

Современная ситуация развития позволяет говорить, что в обществе происходит некоторый сдвиг с интеллектуальных составляющих личности, на сочетание эмоциональности и интеллекта, поэтому актуальность исследования эмоционального интеллекта не вызывает сомнений. Изучение теоретических источников позволяет определить, что, несмотря на достаточно большой интерес исследователей к проблеме эмоционального интеллекта, до сих пор не существует его однозначного определения, так как некоторые определения противоречат друг другу. Так, И.Б. Тихонова с соавторами [8] считают, что на сегодняшний день определение понятия «эмоциональный интеллект» стало актуальным именно как фактор социального успеха.

Некоторые исследователи на основе изучения предыдущих работ пытаются определить этапы развития данного понятия, так И.Н. Андреевой [2] говорится о пяти периодах изучения эмоционального интеллекта, начиная с 1900-х годов и заканчивая настоящим временем.

В другой работе И.Н. Андреева отмечает, что «важнейшим достижением в этом процессе явилось обогащение представлений об эмоциях, расширение представлений об интеллекте, а также встречное движение в исследованиях эмоций и интеллекта» [1, с. 59].

Отечественными психологами также уделялось большое внимание проблемам взаимосвязи эмоций и интеллекта, что прослеживается в работах Л.С. Выготского [3], А.Н. Леонтьева [4], С.Л. Рубинштейна [6] и др.

В отечественной психологии наиболее известна концепция эмоционального интеллекта, разработанная и предложенная Д.В. Люсиным, который отмечает, что «это психологическое образование, которое формируется в течение всей жизни человека под влиянием ряда факторов, которые и обуславливают его уровень и индивидуальные особенности» [5, с. 32].

В последние годы все больше обращается на развитие сущности эмоционального интеллекта, и появляются новые понятия, связанные с ним. К таким понятиям можно отнести такие, как «эмоциональная грамотность», «эмоциональная компетентность» и др. При этом данные понятия все чаще

соотносятся с профессиональной деятельностью педагогов, так как они непосредственно связаны именно с их деятельностью.

Стремительные изменения, которые коснулись не только общества в целом, но и системы образования, в частности, изменили требования к педагогу, как субъекту образовательного процесса. Сейчас уже недостаточно чисто профессиональных знаний, на которые делался упор ранее, все чаще речь идет о комплексе личностно-профессиональных качеств и компетентности педагогов. Эмоциональный интеллект является частью коммуникативной компетентности, которая, в свою очередь, включает и конфликтологическую компетентность.

В настоящее время проблема конфликта привлекает внимание в социально-психологических исследованиях, что обусловлено невозможностью протекания социальных и психических процессов без противоречий. Педагогический процесс также часто сопровождается конфликтами между его участниками. Педагог в современной образовательной организации должен обладать способностью конструктивно разрешать конфликты, возникающие у него с участниками педагогического процесса, а также и быть компетентным медиатором конфликтных отношений.

Анализ исследований по проблеме показал, что конфликт является сложным социально-психологическим явлением, для управления которым нужны специальные конфликтологические знания. При этом конфликт, как правило, имеет негативные последствия (нарушение социальных связей, невозможность организации сотрудничества, совместной деятельности, неблагоприятный социально-психологический климат и т.п.). Для того чтобы конфликт не препятствовал развитию, а стимулировал его, необходимы осознанные действия по управлению и разрешению конфликтов, особенно в педагогическом процессе.

Проведенный анализ теоретических источников, в частности, работы Е.В. Смирновой [7], позволяет говорить, что конфликтологическая компетентность является одной из составных частей профессиональной педагогической компетентности, так как позволяет педагогам управлять конфликтными ситуациями, а также разрешать конфликты в образовательных учреждениях. То есть можно сказать, что конфликтологическая компетентность не ограничивается только конфликтологическими знаниями, умениями и навыками педагогов, она имеет более сложную структуру. Таким образом, конфликтологическая компетентность педагогов включает помимо когнитивного компонента еще личностный и поведенческий.

Конфликтное взаимодействие характеризуется нарушениями в сфере коммуникации между оппонентами, следовательно, разрешение конфликтов требует наличия:

- социально-психологических знаний, умений, навыков взаимодействия, в том числе и в ситуации наличия противоречий;
- способностей, качеств, которые позволяют как осуществить анализ конфликтной ситуации, так и быть готовым ее разрешать;
- развитого эмоционального интеллекта, который позволит проанализировать и воспринять не только свои эмоции, но и эмоции оппонента для сглаживания и разрешения конфликтной ситуации.

Эмоциональный интеллект позволяет грамотно использовать свои эмоции, понимать и управлять чужими эмоциями. А именно это помогает достигать поставленных целей в профессиональной деятельности. Следовательно, педагог с высоким уровнем эмоционального интеллекта способен управлять собственным процессом (более активно включаться в него), мотивировать себя на когнитивные виды деятельности, продуктивно строить отношения с окружающими.

Таким образом, можно сделать некоторые выводы:

- чем более успешно и гибко педагог может управлять своими эмоциями, тем позитивнее она воспринимается другими;
- развитие параметров эмоционального интеллекта является важным фактором успешности педагогов в сфере межличностного общения;
- несбалансированность способностей эмоционального интеллекта негативно сказывается не только на конфликтологической компетентности, но и в целом на профессиональной компетентности педагогов.

Уровень сформированности эмоционального интеллекта и конфликтологических знаний, умений и навыков, социально-психологических свойств определяет стратегию поведения педагога в конфликте, грамотно использовать конфликт для решения педагогических задач. Значимость высокого уровня развития конфликтологической компетентности педагогов обусловлена также и тем, что педагог не только должен сам быть способным управлять конфликтом и разрешать его, но и обучать этому детей (а, возможно, и родителей), что может также быть реализовано через такой компонент модели, как стратегии взаимодействия.

Формирование конфликтологической компетентности педагогов в связи с этим предполагает:

- получение конфликтологических знаний в процессе профессионального обучения, повышения квалификации, самообразования;
- осуществление социально-психологического обучения практическим действиям по разрешению конфликтов;
- стимулирование личностного развития и формирования эмоционального интеллекта, позволяющих быть эффективным в разрешении конфликтов.

Таким образом, конфликтологическая компетентность педагога – важная профессиональная компетентность, которая заключается в наличии конфликтологических знаний, умений, навыков, а также развитого эмоционального интеллекта, позволяющих конструктивно управлять и разрешать конфликты, выбирать стратегии взаимодействия, позволяющие эффективно использовать конфликт для решения педагогических задач.

### Список литературы

1. Андреева, И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – №5. – С. 57–66.
2. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект: непонимание, приводящее к «исчезновению»? / И.Н. Андреева // Психологический журнал. – 2006. – №1. – С. 28–32.
3. Выготский, Л.С. Проблемы развития психики [Электронный ресурс]. – URL: [http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?book=vygotsky\\_ss-v-6tt\\_t3\\_1983&bookhl=](http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?book=vygotsky_ss-v-6tt_t3_1983&bookhl=) (дата обращения 17.11.2021).
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл : Академия, 2005. – 352 с.
5. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. – М. : Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 700 с.
7. Смирнова, Е.В. Теоретическая модель конфликтологической компетентности педагога / Е.В. Смирнова // Педагогические чтения. Ежегодник. – Волгоград, 2021. – С. 10–13.
8. Тихонова И.Б. Психологические факторы эмоционального интеллекта / И.Б. Тихонова, С.М. Ударцева, Т.А. Чаусова, В.В. Готтинг // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2017. – №1–3 (январь). – С. 98–103.

УДК 159.9

**Величко Г.А.**, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, г. Санкт-Петербург, Россия

**Лизунова Г.Ю.**, канд. филос. наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы, психолог-консультант Центра социально-психологической помощи ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, Россия

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК МЕТОД ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

**Аннотация.** В статье раскрываются особенности использования активных инновационных методов в деятельности психолога – преподавателя высшей школы. Социально-психологический тренинг является одним из наиболее популярных эффективных инновационных интерактивных методов обучения. Социально-психологический тренинг способствует раскрытию личности студента, ее профессиональных и творческих ресурсов. Для специалиста, проводящего тренинг, необходимо учитывать определенные условия и развивать собственные профессиональные качества.



**Ключевые слова.** Социально-психологический тренинг, интерактивное обучение, функции тренинга.

**Velichko G.A.**, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, St. Petersburg, Russia

**Lizunova G.Yu.**, Ph.D. philosopher. Sci., Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Social Work, psychologist-consultant of the Center for Social and Psychological Assistance, Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russia

## **SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A METHOD OF INCREASING THE EFFICIENCY OF INTERACTIVE LEARNING**

**Annotation.** The article reveals the features of the use of active innovative methods in the activities of a psychologist - a teacher of higher education. Socio-psychological training is one of the most popular effective innovative interactive teaching methods. Socio-psychological training contributes to the disclosure of the student's personality, its professional and creative resources. For a specialist. The person conducting the training must take into account certain conditions and develop their own professional qualities.

**Key words.** Socio-psychological training, interactive training, training functions.

Формы и методы образования в высшей школе складывались исторически. «Традиционными» формами обучения в высшей школе являются лекция и семинарские (практические, лабораторные) занятия. В последнее время все чаще встает вопрос: «В чем же разница между «традиционными» и «инновационными» методами обучения?».

Традиционные методы предполагают определенную последовательность построения и освоения материала. Эта последовательность строилась по принципу «от простого» к более сложному. На этой основе формируются суждения и умозаключения, а также осуществляются все операции мышления (индукция, дедукция, анализ, синтез, обобщение). Это – классические методы образования (формирования теоретического мышления), которые предполагают целенаправленную передачу знаний и их «повторение» в репродуктивной форме (ответы студентов на семинарах, коллоквиумах, зачетах и экзаменах, оцениваемые педагогом).

Инновационные методы обучения – те, которые стимулируют познавательную и творческую активность обучающихся. Именно поэтому их называют активными методами обучения.

Таким активным методом обучения в вузе является социально-психологический тренинг. На сегодняшний день это один из самых эффективных методов интерактивного обучения. Его охотно используют в своей деятельности в ходе решения профессиональных задач практически по всем направлениям подготовки: будь то подготовка педагогических кадров, педагогов-психологов, специалистов в области туризма и сервиса и т.д. Ему посвящены многочисленные исследования отечественных и зарубежных авторов.

Исследователи из Великобритании дают следующее определение: «Тренинг – это запланированный заранее процесс, цель которого – изменить отношение, знания или поведение участников с помощью обучающего опыта, и направленный на развитие навыков выполнения определенной деятельности. Цель тренинга состоит в том, чтобы развить способности личности и удовлетворить текущие и будущие способности организации» [2, с. 34].

Британские специалисты вообще не видят разницы между тренингом и обучением и идентифицируют понятие «тренинг» с понятием «обучающий опыт». Англо-американская модель тренинга и сформировалась как «обучение социальным навыкам», прежде всего – навыкам межличностного взаимодействия в социальной деятельности. Тренинг соединяет в себе все три образовательные стратегии: информирующую, проблемно-дискуссионную, игровую.

С точки зрения некоторых отечественных психологов, «тренинговый метод – это способ организации движения (активности) участников в пространстве и времени тренинга с целью осуществления изменений в их жизни и в них самих» [1, с. 184].

Рассматривая тренинг как способ обучения целесообразно выделить его образовательные цели:

- стимулирование мотивации и интереса в области изучаемого объекта;
- повышение уровня активности и самостоятельности студентов;
- развитие навыков анализа, критичности мышления, взаимодействия, коммуникации;
- изменение установок (на сотрудничество, эмпатию) и развитие социальных ценностей;
- развитие и саморазвитие благодаря активизации мыслительной деятельности и диалогическому взаимодействию с другими участниками образовательного процесса [4, с. 66].

Содержанием тренинга является исследование моделей социального взаимодействия (будь то формирование лидерского ресурса, овладение клиентоориентированными стратегиями, преодоление барьеров общения, овладение умениями социального влияния, мотивации персонала, разрешения конфликтных ситуаций, повышения объема продаж, формирования бренда организации и т.д.).

Самая «поверхностная» цель тренинга как метода обучения (в образовании и в бизнесе (профессиональной деятельности) – овладение эффективными технологиями деятельности, позволяющими успешно решать профессиональные задачи.

Но есть и глубинная цель: обнаружение участниками своих когнитивных, эмоциональных и поведенческих стратегий, несознаваемых ранее стереотипов и ошибок во взаимодействии с деловыми и личными партнерами, возможность увидеть себя со стороны, глазами других людей. Именно это – самый ценный опыт, выносимый из тренинга.

К тренингу предъявляются требования.

1. Тренинг должен быть концептуально выстроен. То есть – обязательно основываться на определенной концепции того феномена, которому он посвящен (будь то эффективные переговоры, управление изменениями в организации, активные продажи, разрешение конфликта и т.п.).
2. В тренинге должна быть представлена модель, структура, схема той компетенции, которая подлежит освоению и развитию. Например, развитие коммуникативной компетенции. Следует четко определить ее структуру (составляющие). Тогда можно выбрать наиболее оптимальные методы ее формирования в тренинге – через информирование, дискуссию, игры.
3. Интерактивность: взаимная активность как педагога (тренера), так и участников. Постоянное получение обратной связи – информации о своих действиях. Получение нового опыта в процессе взаимодействия.
4. Технологичность: четко выстроенные алгоритмы действия, которые могут быть воспроизведены участниками в практической ситуации [5, с. 86].

Основными функциями тренинга.

1. Диагностическая. Может применяться предварительная и заключительная диагностика уровня владения умениями и навыками (например, установления контактов, работы с возражениями и т.д. – того, что было вначале и что изменилось в результате тренинга).
2. Преобразующая. Предполагает изменение восприятия человеком своей «внутренней реальности» («внутренней картинки»). Например, видеть новые возможности в том, в чем раньше виделись только трудности. Или обретение умения позитивно истолковывать происходящие события (увидеть скрытый ресурс любой ситуации).
3. Корректирующая. Это – освоение новых, более эффективных, моделей поведения. Например, избавление от страха публичных выступлений. Или обретение большей уверенности в общении с людьми и т.д.
4. Профилактическая. Дает возможность увидеть неэффективные модели поведения у других людей и не использовать (избегать) их в ситуациях взаимодействия. (Как НЕ следует держаться во время презентации, в процессе переговоров и т.д.).

5. Адаптационная. Тренинг – это модель (образ) ситуации деятельности, перенесенная в «лабораторные» условия учебной аудитории. Освоение конкретных сторон этой деятельности, формирование умений, необходимых для личностной эффективности будущего профессионала позволяют адаптироваться к ситуации деятельности.

Эффективность тренинговых занятий во многом зависит от личности педагога (тренера), его профессионализма. Можно выделить недопустимые модели профессионального поведения в тренинге.

1. Стремление использовать группу в собственных интересах (манипулирование).
2. Ориентация на драматичность группового процесса (никаких слез, драм и т.д. быть не должно).
3. Неконструктивные ограничения проявлений групповой активности. («Что вы там отвернулись?»; «Стоп. Прекратить смеяться. Я пошутил, шутка окончена».)
4. Личная невовлеченность. (Группа работает, а тренер вышел из аудитории, вернулся с чашечкой кофе.)
5. Жесткое следование одной стратегии. (Например, отрабатывается какой-либо навык, а игра не идет, группа сопротивляется. Лучше отойти от этого упражнения, попробовать другое, или вернуться позже к этому упражнению.)
6. Тенденция во что бы то ни стало сохранять позитивное отношение участников к тренингу и к ведущему в ущерб поставленным целям. (Боязнь обнаруживать и анализировать «слабые места» в поведенческих стратегиях участников. И неумение дать нужную педагогическую интерпретацию действиям участников.)

Выделяются также положительные модели профессионального поведения в тренинге.

1. Порядочность, нравственность, человечность педагога – люди чувствуют эти качества на уровне подсознания: как к ним относятся – с уважением или как к «подопытным кроликам», как к ценным партнерам по взаимодействию или как к «объектам» решаемой педагогом его собственной цели.
2. Ответственность за все, что происходит в группе: за выбранные цели и методы их достижения, за динамику групповых процессов, за психологическое состояние каждого участника. Любые напряженные моменты, которые возникали в процессе тренинга, должны быть отмечены и проинтерпретированы педагогом. Интерпретация должна «возвышать» индивидуальный опыт студентов, открывать им новые возможности в видении явления.
3. Опора на жизненный опыт. Это – вовсе не «возрастная» характеристика: вести тренинг может и совсем молодой педагог. В данном случае важно «набирать» как можно больше случаев из реальной практики, а также набираться практического тренерского опыта. Участники всегда позитивно откликаются на «живые»

примеры, пропущенные «через себя», нежели на абстрактные рассуждения о «должном».

4. Развитые навыки регуляции и саморегуляции (самообладание, выдержка, динамизм, эмпатия, терпение, мотивация группы и самомотивация). Тренер должен чутко «отслеживать» атмосферу взаимодействия в группе, чувствовать настроение практически каждого участника (поэтому тренинг – достаточно «трудоемкий» метод). А также – чувствовать самого себя: где теряется темп и начинается собственная усталость, как с этим быстро справиться. Где «упущена» возможность значимой интерпретации и как к ней можно вернуться.

Про формирование навыков саморегуляции благодаря тренингам подробно рассказывается психологами центров социально-психологической помощи в вузах. Например, «каждое мероприятие, входящее в программу, предусматривает привлечение специалистов разной направленности. Специалисты стараются обеспечить студентам интересную жизнь в стенах вуза, которая включает не только учебную деятельность, но и интеграцию в большое студенческое сообщество, реализацию своего потенциала, полноценную занятость, подготовку к дальнейшей самостоятельной жизни и профессиональной самореализации» [3, с. 57].

Гибкость и креативность – особенно в комбинировании разных методов, в использовании историй, притч, метафор, позволяющих усилить информационные акценты, в глубине и меткости высказываемых наблюдений.

Таким образом, активные, они же интерактивные методы обучения предполагают интенсивное взаимодействие обучающихся, педагога с обучающимися. Эти методы нацелены на организацию эффективной групповой работы. Сегодня их актуальность возрастает в связи с требованиями работодателей: большое значение в организациях придается командной работе, и эти методы формируют компетенции работы в команде.

#### Список литературы

1. Вачков, И.В. Окна в мир тренинга: методологические основы субъектного подхода к групповой работе / И.В. Вачков, С.Д. Дерябо. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 184 с. – Текст : непосредственный.
2. Кеннет, Фи. Технологии обучения менеджеров. Где, когда и как их использовать / Фи Кеннет. – Москва : Добрая книга, 2006. – 304 с. – Текст : непосредственный.
3. Лизунова Г.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в условиях обучения в вузе / Г.Ю. Лизунова, И.А. Таскина // Вестн. Алтайского гос. пед. ун-та. – 2020. – №43. – Текст : электронный. – URL: <https://journals-altspu.ru/vestnik/article/view/1365/1307> (дата обращения 23.11.2021).
4. Никишина, И.В. Инновационные педагогические технологии / И.В. Никишина. – Волгоград, 2006. – 91 с. – Текст : непосредственный.
5. Сидоренко, Е.В. Технологии создания тренинга / Е.В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 329 с. – Текст : непосредственный.

**Шмакова А.А.**, педагог-психолог МКОУ СОШ №14, г. Тайшет, Иркутская область, Россия

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

**Аннотация.** В статье раскрывается феномен эмоционального интеллекта, соединения эмоциональной и интеллектуальной сферы человека. Эмоциональный интеллект способствует развитию эмоций, пониманию своих эмоциональных состояний, а также эмоциональных состояний другого человека. Эмоциональная рефлексия способствует развитию и управлению эмоциональным интеллектом человека.

**Ключевые слова.** Эмоциональный интеллект, система психолого-педагогического сопровождения подростков, программа формирования эмоционального интеллекта.

**Shmakova A.A.**, teacher-psychologist MKOU secondary school №14, Taishet, Irkutsk region, Russia

## **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF ADOLESCENTS IN THE PROCESS OF FORMATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE**

**Annotation.** The article reveals the phenomenon of emotional intelligence, the connection of the emotional and intellectual spheres of a person. Emotional intelligence contributes to the development of emotions, understanding one's own emotional states, as well as the emotional states of another person. Emotional reflection contributes to the development and management of a person's emotional intelligence.

**Key words.** Emotional intelligence, a system of psychological and pedagogical support for adolescents, a program for the formation of emotional intelligence.

Феномен эмоционального интеллекта признаётся во всем мире всё большим числом исследователей. Важность и необходимость развития составляющих эмоционального интеллекта как факторов, способствующих личностному и профессиональному росту индивида и влияющих на его успешность в жизни, также неоспоримы [2; 3].

Ранее интеллектуальная сторона жизни человека противопоставлялась эмоциональной составляющей личности. В настоящее время признаётся, что эмоция, как особый тип знания, может дать человеку возможность успешно адаптироваться к условиям окружающей среды и соотносится с категорией интеллект. Эмоции и интеллект способны объединиться в своей практической направленности. Данная интеграция необходима для гармоничного развития личности [5; 11]. Изобилие научно обоснованных программ педагогического обеспечения развития эмоционального интеллекта взрослых и недостатком адаптированных к подростковому возрасту программ педагогического сопровождения обучающихся в процессе формирования эмоционального интеллекта. Актуальность поставленной проблемы педагогического обеспечения

формирования у подростков эмоционального интеллекта, раскрывает возможности педагогического сопровождения этого процесса у подростков.

Подростковый возраст сензитивен для социального и эмоционального развития. Подростковый возраст – период, когда на первый план выступает межличностное общение, которое является ведущим видом деятельности. Многие исследователи результатом эффективного общения считают эмоциональный интеллект (ЭИ), понимая под ним способности человека осознавать, адекватно выражать свои эмоции и воспринимать эмоции партнера по общению. Выделение категории эмоциональный интеллект в подростковом возрасте связано с появлением таких возрастных новообразований, как возникновение рефлексии, ведущей к развитию самоанализа, появление особого интереса к своим переживаниям, неудовлетворенность внешним миром, уход в себя, появление чувства исключительности, стремление к самоутверждению, противопоставление себя окружающим, увеличение числа конфликтов с ними. Открытие своего внутреннего мира подростком сопровождается радостью и волнением, но оно при этом вызывает также много тревожных переживаний. Вместе с осознанием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других на место радости приходит чувство одиночества. Подростковое «Я» еще неопределенно, и оно часто переживается как беспокойство или ощущение внутренней пустоты, которую хочется чем-либо заполнить. Поэтому можно наблюдать рост потребности в общении и при этом повышение его избирательности и необходимости в уединении.

Эмоциональная сфера подростка претерпевает значительные изменения, в целом, ее можно охарактеризовать как лабильную, неустойчивую.

Понятие «эмоциональный интеллект» является многозначным и недостаточно определенным в современной психологии. Термин «эмоциональный интеллект» был введен в научный обиход П. Сэловеем и Дж. Мэйером для обозначения особого комплекса психических свойств, таких, как умение разбираться в собственных чувствах, эмпатия, умение регулировать собственные эмоции [6]. Д. Гоулмен в своих исследованиях эмоционального интеллекта показал, что жизненный успех человека определяется не столько общим уровнем умственного развития, сколько теми особенностями его разума, которые определяют способность к самопознанию и эмоциональной саморегуляции, умение выражать свои чувства, понимать и тонко реагировать на состояние других людей. Именно уровень эмоционального развития, по мысли автора, определяет жизненную и профессиональную успешность людей. Д. Гоулмен исходит из положения о том, что любая проблема, с которой человек сталкивается в жизни, имеет множество решений, и если бы человек анализировал их путем последовательного перебора

или только логического анализа, то он бы не смог быстро принимать решения и действовать [7].

Г. Гарднер разработал теорию множественных интеллектов, выделив девять его видов, два из которых имеют отношение к развитию эмоциональной сферы личности (интраперсональный – умелое распознавание своих собственных чувств и настроений; интерперсональный – умелое распознавание чувств, настроение, душевных состояний других людей, а также использование этой информации для управления поведением) [10].

С помощью нашего наблюдения и исследования, можно выделить следующие принципы системы педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта: опосредованности педагогического воздействия на эмоциональную сферу; адекватности эмоциональных реакций педагога уровню развития эмоциональной сферы подростков и особенностям эмоциогенных ситуаций; эмоциональной включенности школьников в социально значимые личностные отношения; эмоциональной бинарности; интеграции действий всех субъектов педагогического сопровождения подростков [12]. Педагогическое сопровождение развития эмоционального интеллекта подростков рассматривается нами как динамический процесс, имеющий временную протяженность и включающий этапы, отражающие разные педагогические функции педагога: предваряющий (функция педагога – помощь и защита), актуализирующий (функция педагога – помощь и поддержка) и рефлексирующий (функция педагога – пример и поддержка) [12]. При этом помощь предполагает содействие подростку в преодолении возникающих у него эмоциональных проблем при условии, что сам обучающийся в силу различных причин (эмоциональной неготовности, недостаточной информированности о способах выхода из данной эмоциогенной ситуации, невысоким уровнем сформированности умений контролировать эмоции и др.) не может справиться с данной ситуацией. Каждый из этапов педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта подростков предполагает не решение проблемы за школьников, а стимулирование их самостоятельности в выборе способа эмоционального реагирования [2].

В результате исследования эмоциональной сферы у 43 подростков было выявлено, что критериями развития эмоционального интеллекта у подростков являются: осознание своих чувств и эмоций; управление своими чувствами и эмоциями; осознание чувств и эмоций других людей. На основе представленных критериев нами были выделены уровни развития эмоционального интеллекта [15]. Высокий уровень эмоционального интеллекта характеризуется точностью интерпретации своих эмоций, эмоций других людей, умением управлять собственным эмоциональным состоянием и эмоциями других людей,



способностью использовать понимание чужих эмоций в мыслительном процессе для достижения наиболее положительного результата межличностных отношений [17].

Важно отметить, что для среднего уровня эмоционального интеллекта свойственно наличие умения определять свои чувства и эмоции, не всегда правильно могут распознаваться эмоции других людей, не во всех ситуациях есть возможность управлять своим эмоциональным состоянием.

Низкий уровень эмоционального интеллекта определяется слабой способностью управлять своими эмоциями и чувствами, импульсивностью, низким самоконтролем, недостаточным осознанием своих эмоциональных состояний и чувств других людей [6].

На основе выделенных нами критериев развития эмоционального интеллекта, были выбраны следующие диагностические методики: методика на определение уровня эмоционального интеллекта М.А. Манойловой и Н. Холла; опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» (Д.В. Люсин) [21].

Результаты диагностической методики Н. Холла на определение уровня эмоционального интеллекта подростков:

По результатам диагностики Н. Холла большинство подростков имеют средний уровень эмоционального интеллекта, что характеризуется умением распознавать свои эмоции, настроения, побуждения, потребности, сильные и слабые стороны, тип личности, индивидуальный стиль общения, привычки, предпочтения и другие особенности, а также произвольно управлять своими эмоциями и настроениями. Высоким уровнем эмоционального интеллекта обладают 30% участников. У 25% представителей низкий уровень эмоционального интеллекта. Они не умеют управлять своими эмоциями и настроениями, чувствовать эмоции и настроения других людей, понимать их точку зрения и проявлять активный интерес к их заботам, а также воздействовать на эмоциональное состояние других людей.

Результаты диагностической методики М.А. Манойловой на определение уровня эмоционального интеллекта подростков следующие: высокий уровень эмоционального интеллекта выявлен у 25% подростков, средний уровень (50%) характеризуется яркой выраженностью развития отдельных аспектов эмоционального интеллекта. Средний уровень предполагает наличие способности к развитию отдельных компонентов эмоционального интеллекта. Низкий уровень развития эмоционального интеллекта у 25% подростков характеризуется низкими количественными результатами диагностики и отсутствием мотивации достижения успеха в учебной деятельности, во взаимодействии и общении.

В то же время наши исследования по методике ЭМИн Д.В. Люсиной на определение уровня эмоционального интеллекта подростков свидетельствуют: что очень высоким уровнем эмоционального интеллекта обладает всего 20% подростков, средний уровень выявлен у 20% и низкий – у 60% уровень эмоционального интеллекта.

Таким образом, полученные результаты сигнализируют о необходимости развивающих воздействий на развитие эмоционального интеллекта у подростков. Рассмотрим этапы психолого-педагогического сопровождения подростков, выделенные в ходе нашего исследования: подготовительно-организационный этап предполагает осуществление деятельности по согласованию вопроса целесообразности развития эмоционального интеллекта детей в пределах данного учебного заведения. Диагностический этап представляет собой определение исходного уровня эмоционального интеллекта (первоначальную диагностику). Первоначальное диагностическое обследование выявляет уровень развития эмоционального интеллекта учащихся, их текущее состояние, заключающееся в степени успешности адаптации в обществе, наличии возможных затруднений в разрешении сложных ситуаций, внутриличностных и межличностных конфликтов, взглядов на жизнь, стремлений, настроения. Деятельностный этап педагогического сопровождения заключается в непосредственном проведении занятий по программе развития эмоционального интеллекта школьников. Контрольный этап основан на осознании важности промежуточной диагностики, которая является частью систематического контроля продуктивности процесса реализации программы по формированию эмоционального интеллекта. Рефлексивный этап сопровождения включает в себя анализ причин возникновения трудностей и разработку методов коррекции, а также внедрение изменений в осуществляемую деятельность [17].

Для работы по повышению эмоционального интеллекта у подростков нами была составлена программа повышения эмоционального интеллекта у подростков «Путь к себе», которая рассчитана на учащихся 8–11 классов общеобразовательной школы. В программе используемый метод – тренинговые занятия. Программа включает в себя 12 занятий по 2 часа. Цель программы: формирование доверительного и аутентичного отношения к миру на основании развития способностей понимания собственных эмоций и эмоций других людей, формирования навыков контроля собственных эмоций и развития эмоционального взаимодействия с окружающими. Ожидаемые результаты программы были достигнуты: гармонизации взаимоотношений личности в семье и коллективе; развитию способностей личности к межкультурному диалогу и взаимодействию; развитию лидерских качеств; развитию гуманных чувств; формированию

позитивного отношения к миру; снижению уровня агрессивности личности и актов проявления агрессии; появлению стойкого интереса к собственному эмоциональному миру и к другому человеку, как к носителю эмоциональной энергии; умением контролировать свои чувства так, чтобы они не «переливались через край»; способностью сознательно влиять на свои эмоции. В реализации программы принимают участие: педагог-психолог школы; учащиеся.

Основные содержания занятий – совокупность психотехнических упражнений и приёмов, направленных на решение задач данного занятия. Приоритет отдаётся многофункциональным техникам, направленным одновременно на развитие познавательных процессов, формирование социальных навыков, динамическое развитие группы. Важен порядок предъявления упражнений и их общее количество. Последовательность предполагает чередование деятельности, смену психофизического состояния ребёнка: от подвижного к спокойному, от интеллектуальной игры к релаксационной технике.

Повторная диагностическая оценка показала положительную динамику. Эффективность работы отслеживалась по результатам анкетирования педагогов, наблюдений за воспитанниками на каждом занятии, психологической диагностики, проводимой перед началом серии занятий и по их окончанию. Были повторно проведены следующие методики: методика на определение уровня эмоционального интеллекта М.А. Манойловой и Н. Холла; опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» (Д.В. Люсин) [21]. Из результатов данных методик следует, что показатели эмоционального интеллекта у подростков повысились на 25% по сравнению с данными первого исследования.

Участникам данной программы удалось добиться следующих результатов: большая чуткость к чувствам других людей, лучшее понимание последствий своего поведения, возросшая потребность «правильно понимать» межличностные ситуации и планировать соответствующие действия, более высокая самооценка, развитие способности усваивать знания, лучший самоконтроль, социальное осознание и принятие социальных решений в классе и вне класса.

Таким образом, в нашей работе было показано, что психолого-педагогическое сопровождение способствует поддержанию и развитию каждого отдельного подростка, оказанию ему помощи и поддержки в наиболее полном самоопределении через создание организационно-методических условий. Развитая способность к самомотивации дает подросткам возможность хорошо адаптироваться к различным взаимоотношениям между людьми (семейным, дружеским и др.).

Становление эмоционального интеллекта обусловлено такими индивидуально-психологическими особенностями личности, как эмоциональное самосознание,

точная самооценка, уверенность в себе, умение контролировать эмоции, открытость, адаптивность, воля к победе, инициативность, оптимизм, сопереживание, предупредительность, воодушевление, умение оказывать влияние на других, стремление к самосовершенствованию, стремление к саморазвитию, умение урегулировать конфликты и способность к сотрудничеству.

Можно заключить, что при развитой эмпатии подростки способны правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям, мимике, позам, жестам. В свою очередь, чувствительность подростков к невербальной экспрессии существенно усиливает их способность понимать других людей, т.е. эмпатию. Педагогическое сопровождение школьников в процессе развития эмоционального интеллекта способствует их физическому, психическому, нравственно-ценностному и социальному благополучию, развитию культуры общения, эмпатийных качеств личности, экспрессивных умений учащихся, конструктивному разрешению проблемных ситуаций, снижению тревожности и страхов, повышению уверенности в себе. Подобное сопровождение дает детям возможность разобраться в природе функционирования сферы чувств людей, стать «эмоционально мудрее», эффективно взаимодействовать с окружающими, реализовывать поставленные задачи, принимать верные решения и успешно ориентироваться в современном мире в дальнейшей жизни.

В целом можно сказать, что алгоритм организации психолого-педагогического сопровождения представляет собой поэтапные действия педагогов и специалистов организации, обеспечивающие достижение достаточного и оптимального уровня сформированности эмоционального интеллекта, и осуществляемые при поэтапном соблюдении условий готовности педагогического коллектива к формированию эмоционального интеллекта школьников; согласия родителей на формирование эмоционального интеллекта их детей; проведения диагностики исходного уровня эмоционального интеллекта; соответствия отбираемых тактик педагогического сопровождения возрастным особенностям, потребностям, интересам и способностям подростков, положительной динамики уровня развития эмоционального интеллекта.

#### **Список использованной литературы.**

1. Андреева, И.Н. Тематические сообщения. О становлении понятия «Эмоциональный интеллект» / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2008. – №5. – С. 83–95.
2. Андреева, И.Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Социально-психологические проблемы ментальности. – Смоленск : СГПУ, 2004. – С. 22–26.
3. Андреева, И.Н. Тематические сообщения. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – №5. – С. 57–65.
4. Асмолов, А.Г. Содействие ребёнку в развитие личности / А.Г. Асмолов // Новые ценности образования. – 1996. – №6. – С. 39–44.

5. Бабаева, Т. О социально-эмоциональном развитии дошкольников / Т. Бабаева // Дошкольное воспитание. – 2006. – №6. – С. 13–19.
6. Бабаева, Ю.Д. Эмоции и проблемы классификации видов мышления / Ю.Д. Бабаева и др. // Вестник МГУ. Сер. 14 Психология. – 1999. – №2. – С. 91–96.
7. Белинская, Е.В. Сказочные тренинги для дошкольников и младших школьников / Е.В. Белинская. СПб. : Речь ; М. : Сфера, 2008. – 125 с.
8. Битянова, М.Р. Школьный психолог: идея психолого-педагогического сопровождения / М.Р. Битянова // Директор школы. – 1997. – №3. – С. 4–12.
9. Бондарев, В.П. Технология педагогического сопровождения учащихся в образовательном процессе [Электронный ресурс] / В.П. Бондарев // Эйдос. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2001/0519-02.htm>.
10. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения / Г.М. Бреслав. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
11. Бхарвани, Г. Важнее, чем IQ! EQ: эмоциональный интеллект. Тренинг «секретного интеллекта», который дает эффективность в любом деле / Гиту Бхарвани. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 218 с.
12. Вачков, И. Умение владеть эмоциями / И. Вачков // Воспитание школьников. – 1998. – №5. – С. 41–42.
13. Вилюнас, В. Психология эмоций / В. Вилюнас. – СПб. : Питер, 2004. – 496 с.
14. Возрастная педагогическая психология. Роль «модели психического» при решении мыслительных задач / А.В. Гуськова // Вопросы психологии. – 2008. – №1. – С. 26–35.
15. Гордеева, О.В. Развитие языка эмоций у детей / О.В. Гордеева // Вопросы психологии. – 1995. – №2. – С. 137–150.
16. Горскова, Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г.Г. Горскова // Ананьевские чтения. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 1999. – С. 25–26.
17. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман ; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М. : АСТ : АСТ МОСКВА ; Владимир : ВКТ, 2009. – 478 с.
18. Громова, Т.В. Страна эмоций: методика как инструмент диагностической и коррекционной работы с эмоционально-волевой сферой ребенка / Т.В. Громова. – М. : Перспектива, 2002. – 48 с.
19. Дети-академики : сайт, посвященный развитию эмоционального интеллекта у детей. – URL: <http://deti.akademiki.biz/home/>
20. Долгова, А.Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция / А.Г. Долгова. – 2-е изд. – М. : Генезис, 2011. – 216 с.
21. Дьяченко, М.И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости / М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С. 106–112.
22. Злобин, А.Т. К классификации эмоций / А.Т. Злобин // Вопросы психологии. – 1991. – №4. – С. 96–99.
23. Иванов, А.В. Портфолио в начальной школе / А.В. Иванов. – М. : Просвещение, 2012. – 128 с.
24. Игнатова, В.В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе : монография / В.В. Игнатова. – Красноярск : СибГТУ, 2000. – 272 с.
25. Изотова, Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика / Е.И. Изотова. – URL: <http://www.eq-rating.ru/content/view/38>
26. Изотова, Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика : учеб. пособие для студентов / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М. : Академия, 2004. – 288 с.
27. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
28. Ишмаметьева, Е.В. Развитие самооценки в младшем школьном возрасте / Е.В. Ишмаметьева // Начальная школа плюс До и После. – 2004. – №6. – С. 1722.

29. Карелина, И.О. Педагогическое сопровождение ребёнка в процессе развития у него понимания и вербализации эмоциональных состояний : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Карелина Инесса Олеговна. – Ярославль, 2004. – 208 с.

УДК 159.923

Бычевская Е.О., институт педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва, Россия

## **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПУТЕМ ПОВЫШЕНИЯ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА**

**Аннотация.** В статье раскрываются проблемы понимания и управления своими эмоциональными состояниями. Автор предлагает для решения этих проблем развивать эмоциональный интеллект. Эмоциональный интеллект способствует развитию и управлению своими эмоциями уже в младшем школьном возрасте. Предлагается программа на развитие эмоционального интеллекта, через повышение социометрического статуса и развитие эмоциональных навыков в коллективе.

**Ключевые слова.** Эмоциональная компетентность, эмоциональный интеллект, социометрический статус.

Bychevskaya E.O., Institute of Pedagogy and Educational Psychology, MSPU, Moscow, Russia

## **DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN BY INCREASING THE SOCIOMETRIC STATUS**

**Annotation.** The article reveals the problems of understanding and managing one's emotional states. The author proposes to develop emotional intelligence to solve these problems. Emotional intelligence contributes to the development and management of their emotions already in primary school age. A program is proposed for the development of emotional intelligence, through an increase in sociometric status and the development of emotional skills in a team.

**Key words.** Emotional competence, emotional intelligence, sociometric status.

Развитие эмоциональной компетентности – крайне важное направление работы в наше время. Каждому члену общества очень важно уметь понимать свои эмоции, эмоции своего собеседника, уметь их анализировать, а также уметь управлять ими. Именно эти навыки будут помогать человеку в общении на протяжении всей его жизни. Поэтому, грамотный подход к развитию эмоциональной компетентности имеет очень большое значение. Особенно остро этот вопрос стоит в младшем школьном возрасте. В этот период закладывается так называемый фундамент, на котором строится дальнейшее развитие личности ребенка, его умений общаться с окружающими людьми, умений правильно вести себя в тех или иных ситуациях. Именно на этом этапе жизни дети начинают активно общаться с окружающими их людьми, со взрослыми и сверстниками, с учителями и одноклассниками. За счёт этого у детей начинают вырабатываться

эмоциональные навыки, впоследствии образующие эмоциональную компетентность. Важно помнить, что уже в младшем школьном возрасте каждый член группы начинает занимать свою позицию в коллективе. Какие-то дети имеют много друзей, а какие-то остаются непринятыми коллективом. Последние чаще всего испытывают трудности с развитием эмоциональной компетентности.

Изучением проблемы развития эмоциональной сферы человека занимались многие ученые, педагоги, психологи и социологи. Среди них были Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, В.Я. Зедгенидзе, А.А. Рояк, Н.В. Гришина, Ю.И. Пушкарев и многие другие. Такие авторы научных трудов как В.Я. Зедгенидзе, А.А. Рояк, Н.В. Гришина считали, что младший школьный возраст – наилучшее время для развития эмоциональных навыков.

Исследования особенностей межличностных отношений были проведены такими научными деятелями как С.С. Бычковой, Ю.В. Касаткиной, Н.В. Ключевой, М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, Е.О. Смирновой, Г.А. Урунтаевой и др. В исследованиях Я.Л. Коломинского, Т.А. Репиной, Т.В. Лаврентьевой, В.С. Мухиной и других межличностные отношения рассматриваются как избирательные предпочтения детей в группе сверстников, т.е. с точки зрения социометрии.

По мнению Ю.И. Пушкарева, эмоциональная компетентность представляет собой интегральное психологическое качество, обеспечивающее успешное взаимодействие личности и общества, которое способствует удовлетворению первого аспекта базовой социальной потребности – потребности в позитивном отношении окружающих, высокая степень удовлетворения которой определяет эффективность адаптации [5].

Начиная наблюдение за любым детским коллективом, можно сразу отметить, что каждый ребенок занимает свое положение или имеет свой социометрический статус. Р.С. Немов пишет о том, что социометрический статус – это позиция члена группы в системе межличностных предпочтений, определяющаяся по количеству симпатий и антипатий по отношению к нему со стороны других членов группы [3]. Формирование социометрического статуса связано с такими факторами как личностные качества, возраст, наличие каких-либо физиологических особенностей.

Я.Л. Коломинский выделил четыре статусные подгруппы: «Звезды», «Предпочитаемые», «Игнорируемые» и «Отвергаемые» [2]. Именно «Игнорируемые» и «Отвергаемые» дети имеют самые большие трудности с общением, а как следствие, появляются трудности с развитием эмоциональной компетентности у этих детей.

Перед каждым педагогом встает задача – грамотно проводить работу по развитию эмоциональных навыков у детей в коллективе. Так как эмоциональная

компетентность сильно зависит от социометрического статуса, важно проводить работу с учетом этой зависимости. Чтобы работа дала результаты, необходимо повышать социометрический статус детей в группе. Это поможет каждому члену коллектива наладить и улучшить взаимоотношения со сверстниками, что приведет к появлению новых эмоциональных навыков и повышению эмоциональной компетентности у каждого ребенка в группе.

В качестве работы по формированию эмоциональной компетентности путем повышения социометрического статуса у детей младшего школьного возраста лучше всего подойдет работа в игровой форме. Как известно, в начальной школе для ребенка большое значение имеют игры. Несмотря на большое количество учебной деятельности в жизни современных детей, каждый ребенок никогда не против поиграть. Именно этим может воспользоваться педагог. В процессе игры дети могут немного расслабиться, раскрыться с новой стороны, проявить себя за счёт более непринужденной обстановки. Для такой работы должны быть подобраны не просто обычные игры с кучей инструкций и правил, а игры, которые носят эмоциональный характер. Лучше всего подойдут сюжетно-ролевые игры.

Главной целью подобранных сюжетно-ролевых игр должно быть знакомство детей с эффективными приемами общения и коммуникации, что, безусловно, окажет положительное влияние на формирование эмоциональных навыков. Формирование групп в процессе проведения таких работ имеет очень большую роль. Предоставлять детям возможность самостоятельно формироваться в группы в данной ситуации нельзя, так как дети «звезды» и «предпочитаемые» дети будут стараться общаться в процессе игры друг с другом, а «игнорируемые» и «отвергаемые» дети так и останутся в стороне. Важно, чтоб в сформированных группах были дети с разными социометрическими статусами. Такой подход поможет детям с низким социометрическим статусом влиться в коллектив, повысить свой социометрический статус и более продуктивно повысить свою эмоциональную компетентность. Такой тренинг с включением сюжетно-ролевых игр также очень хороший способ сплотить детей, дать им возможность поближе познакомиться между собой и наладить внутри коллективное общение.

После дательного изучения и анализа информации, нами был подготовлен небольшой тренинг, состоящий из 10 занятий.

В ходе работы использовались игровые методы, творческие мастерские и метод групповой дискуссии.

Занятия проводились раз в неделю по 25–35 минут. Данный тренинг посещали 17 детей.

Перед началом проведения тренинга была проведена первичная диагностика по методике «Два домика», которая направлена на изучение социометрического



статуса у каждого члена группы, а также методика «Что-почему-как», которая направлена на диагностику эмоциональной компетентности детей.

После первичного проведения диагностики «Два домика» было выявлено, что среди детей больше всего «предпочитаемых» детей. Небольшую часть коллектива составили дети «звезды», а игнорируемых и отвергаемых детей оказалось в группе одинаковое количество. На рисунке 1 представлены результаты диагностики по методике «Два домика».

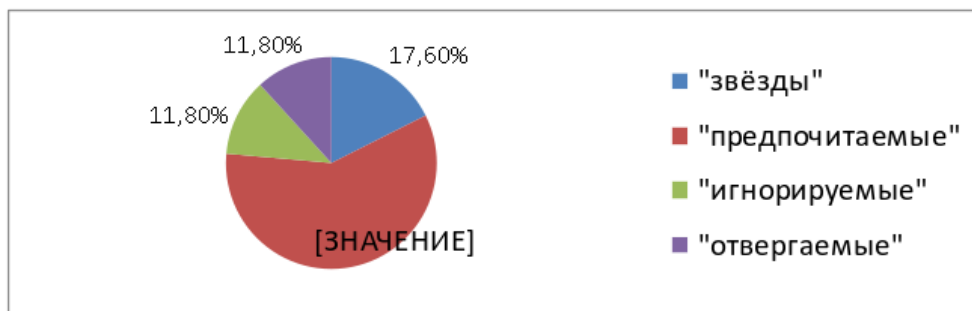


Рисунок 1. Распределение детей (в %) по социометрическому статусу

В результате проведения первичной диагностики «Что-почему-как», мы увидели, что больше половины класса имеют средний уровень эмоциональной компетентности. Небольшая часть класса показала низкий уровень эмоциональной компетентности, получив всего от нуля до двух баллов за ответы на вопросы. И лишь малая часть детей показала высокий уровень эмоциональной компетентности. Очень важно отметить, что именно те дети, которые имеют низкий социометрический статус, показали самые низкие результаты. На рисунке 2 представлены результаты диагностики по методике М.А. Нгуена.

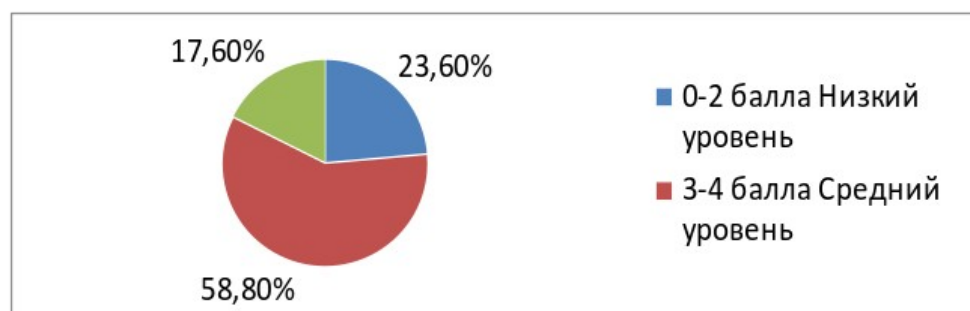


Рисунок 2. Распределение детей (в %) по уровням развития эмоциональной компетентности

В процессе проведения тренинга группы всегда строго формировались по принципу смешения детей с разными социометрическими статусами. Группы всегда были разными, что давало детям возможность поближе пообщаться со всеми членами коллектива.

В ходе тренинга были затронуты следующие темы: «Правила общения в большом коллективе», «Конфликт и как его избежать», «Мое увлечение», «Как правильно попросить прощение. Слова благодарности и вежливости», «Дружба»,

«Внимание и помощь», «Учимся делиться», «Как завести нового друга», «Знакомим друг друга с семьей». Каждая из этих тем направлена на развитие у детей определенных эмоциональных качеств и коммуникативных умений.

В ходе каждого занятия группам детей давались различные ситуации. Задача детей была показать эти ситуации в виде небольших сценок с элементами импровизации, а также предложить и показать пути мирного и комфортного решения этих ситуаций. В конце каждого занятия проходило подведение итогов, в процессе которого каждый желающий мог высказать свое мнение и поделиться впечатлениями. Уже после проведения нескольких занятий стало видно, что дети, чей социометрический статус был крайне низкий, начали вливаться в коллектив и налаживать общение со сверстниками.

После завершения тренинга была проведена повторная диагностика с помощью методик «Два домика» и «Что-почему-как». Результаты повторной диагностики «Два домика» показали, что среди детей выросло количество детей «звезд» – 29,40%. «Предпочитаемых» детей стало 70,60%. Также в группе не осталось «игнорируемых» и «отвергаемых» членов коллектива.

Проанализировав результаты повторной диагностики «Что-почему-как», можно сказать, что уровень эмоциональной компетентности группы в среднем стал выше. Детей, которые показали высокий уровень эмоциональной компетентности и получили 5–6 баллов за ответы, стало 35,30%, а детей, которые показали средний уровень эмоциональной компетентности стало 64,70%. Результат низкой эмоциональной компетентности не показал никто из участников тренинга.

Наблюдая за группой детей после проведенной работы, можно сказать, что детский коллектив стал более сплоченным, менее конфликтным. Дети стали более дружелюбными, отзывчивыми и общительными.

В заключение отметим, что эмоциональная и коммуникативная сферы школьников с возрастом становятся сложнее. Контакты и взаимодействие в общении со сверстниками становится фундаментом, надстраивающим ребенка на дальнейшее социально-коммуникативное развитие, а предпочтения детей и их популярность в группе зависят от их способности придумать и организовать совместную игру, проявить себя в ней. Именно поэтому так важно грамотно продумывать работы по повышению социометрического статуса в группе детей младшего школьного и развитию эмоциональной компетентности.

#### Список литературы

1. Арушанова, А.Г. Игровые диалоги. Речевое общение. Сюжетно-ролевые игры / А.Г. Арушанова, Р.А. Аванкова, Е.С. Рычагова. – М. : Карапуз, 2016. – 237 с. – Текст : непосредственный.
2. Коломинский, Я.Л. Психологическая культура детства / Я.Л. Коломинский. – Минск : Высш. шк., 2013. – 111 с. – Текст : непосредственный.

3. Немов, Р.С. Практическая психология. Познание себя, влияние на людей / Р.С. Немов. – М. : Владос, 2017. – 320 с. – Текст : непосредственный.

4. Психология семейных отношений : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.Д. Кошелева, О.А. Шаграева, Т.В. Корнеева и др. – М., 2008. – 368 с. – Текст : непосредственный.

5. Пушкарев, Ю.И. Личность как субъект адаптации и субъект интерпретации / Ю.И. Пушкарев. – Белгород. : Белгород, 2012. – 209 с. – Текст : непосредственный.

УДК 159.9

**Лизунова Г.Ю.**, канд. филос. наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы, психолог-консультант Центра социально-психологической помощи ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, Россия

**Березовская А.С.**, ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, Россия

## **МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ КАК ФАКТОР ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

**Аннотация.** В отечественной психологической науке особенно актуальными являются исследования, посвященные проблемам мотивации достижения. Авторами обращается внимание на важность изучения конструкта временной перспективы с другими характеристиками индивидуальных различий. При этом мотивация достижения выступает как сила, приводящая к успеху.

**Ключевые слова.** Мотивация достижения, временная перспектива развития личности, мотивация успеха.

**Lizunova G.Yu.**, Ph.D. philosopher. Sci., Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Social Work, psychologist-consultant of the Center for Social and Psychological Assistance, Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russia

**Berezovskaya A.S.**, Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russia

## **ACHIEVEMENT MOTIVATION AS A FACTOR OF THE TIME PERSPECTIVE OF PERSONAL DEVELOPMENT**

**Annotation.** In domestic psychological science, studies devoted to the problems of achievement motivation are especially relevant. The authors draw attention to the importance of studying the time perspective construct with other characteristics of individual differences. At the same time, achievement motivation acts as a force leading to success.

**Key words.** Achievement motivation, personality development time perspective, success motivation.

Изучение мотивации достижения как фактора временной перспективы развития в настоящее время вызывает большой интерес среди ученых и психологов в России. В других странах, например, в США и Европе, число исследований по теме временной перспективы в несколько раз меньше. Основное внимание

исследователей в этой области лежит в изучении связи конструкта временной перспективы с другими характеристиками индивидуальных различий [2, с. 37].

Мотивация – это определенные процессы, которые устанавливаются к намеченной цели; факторы, обуславливающие влияние на активность или пассивность поведения человека. В подростковом и юношеском возрасте происходит наиболее интенсивное формирование ценностных ориентаций личности. От системы ценностей зависит то, какие средства будут избраны для достижения общих и частных целей.

Начало исследования мотивации достижения было положено Ф. Хоппе. Он анализировал уровень стремления человека добиться чего-то, выбрать задачи определенной сложности. Представление о потребности в достижениях берет начало из его понятия «я-уровень», определяющий стремление человека удержать самосознание с помощью высокого уровня достижений либо уровня притязания. Исследованием мотивации достижения занимались также другие зарубежные ученые – это Мак-Келланд, Аткинсон, Хекхаузен [6, с. 71].

Волдер и Ленс В. выявили связь между протяженностью временной перспективы и академической успеваемостью. В исследовании М.Д. Кондратьева показано, что успешно обучающиеся подростки связывают школьную учебу с достижением успеха во взрослой жизни, кроме того, они понимают, что будущий успех зависит от их личных усилий, а не от случайных событий.

В исследованиях А. Вигфилд и Дж. Эклес показано, что эффективность деятельности, в том числе и учебной, зависит от того, насколько она значима для субъекта в контексте его жизни. И. Бонивелл, Е. Осин, А. Линлей и Г. Иванченко изучают взаимосвязь временной перспективы, благополучия и удовлетворенностью жизнью на больших выборках российских и британских студентов. В своем исследовании они подчеркивают, что временная перспектива должна быть сбалансированной, иными словами все типы временной перспективы – прошлая, настоящая и будущая – должны быть в равновесии, т.е. временная перспектива способствует благополучию только в том случае, если она сбалансирована.

Зарубежные исследователи на сегодняшний день выделяют пять ключевых направлений временной перспективы:

- выявление влияния временной перспективы на карьерные стратегии, карьерное ориентирование и карьерное развитие;
- определение роли временной перспективы непосредственно в учебе и производственной деятельности, в успешности этих видов деятельности;

- оценка или самооценка в этом контексте персонала на предмет выявления учебного и/или карьерного потенциала (весьма тесно связано с предыдущим пунктом);

- исследования удовлетворенности работой, баланс рабочего/личного времени, поиск счастья на рабочем месте, а также прогнозирование профессионального выгорания;

- обобщение и анализ существующих работ, представленные в обзорных статьях по исследованию временной перспективы личности за предыдущие годы [2, с. 41].

Люди, с доминирующей мотивацией избегания неудач, стремятся стать успешными. Зачастую они недооценивают то, что уже имеют, стараясь любыми способами получить желаемое. Такие индивидуумы зависят полностью от успешности, ориентируются не на факт успешности, а на конечный результат. Их деятельность достаточно устойчива, но напрямую не зависит от достижения высоких результатов. Она стабильна, но при этом цель реализуется не всегда.

Человек, попадая в стрессовую ситуацию, может дезориентироваться, т.е. его деятельность постепенно начинает выходить за рамки успешности. Тогда все поступки и принятые решения будут хаотичны, беспорядочны. Он уже не способен на постановку четких целей и на решение даже самых простых вопросов. Такое напряженное эмоциональное состояние дает сбой в любой работе. Только сам человек, проявив определенную мотивацию, способен привести свою деятельность в полный порядок.

Мотивация является основой любой деятельности, т.к. именно в ней заключён механизм личной активности, заинтересованности человека в деятельности. Мотивация достижения (и поведение, которое направлено на высокие результаты) даже у одного и того же человека не всегда одинакова и зависит от ситуации и предмета деятельности. Кто-то выбирает сложные задачи, а кто-то, наоборот, ограничивается скромными целями, выбирает сложные пути решения, стремясь достичь высоких результатов [1, с. 84].

Люди, которые избегают неудачи, чаще всего достигают поставленных целей и добиваются хороших результатов. Это обусловлено везением, трудностью или легкостью определенной задачи, а вот уже в случае неудачного завершения дела они приходят к анализу своих собственных способностей. Также субъекты, у которых имеется довольно сильно выраженный мотив к избеганию неудачи, обычно склонны недооценивать свой потенциал – они могут быстро расстраиваться при неудачах и понижают самооценку. Субъекты, ориентированные на успех, зачастую ведут себя совершенно по-другому – они

обычно правильно, адекватно оценивают свои возможности, способности, концентрируются при неудачах и не унывают, не расстраиваются.

Переживание жизненных событий (прошлого, настоящего и будущего) осуществляется через систему личностных смыслов, на основе которых человек соотносит свои возможности и цели, распределяет события жизни по значимости на данный момент времени [3, с. 321].

Таким образом, под мотивацией избегания неудач понимают выработанный механизм избегания различных ошибок и неудач; т.е. для личности, мотивированной на неудачи, самым главным является не допускать ошибок, иногда даже ценой преобразования изначальной значимой цели, ее полного или частичного недостижения.

Мотивация достижения играет большую роль при анализе успеха в определенных сферах жизни общества, связанных с такой деятельностью, в которой важен результат. Такими сферами служат профессиональная, научная и учебная деятельность.

По Х. Хекхаузену, эта деятельность должна:

- 1) оставлять после себя осязаемый результат, который;
- 2) должен оцениваться качественно или количественно, причем;
- 3) требования к оцениваемой деятельности не должны быть ни заниженными, ни завышенными, т.е. деятельность может увенчаться успехом, но этого может и не произойти; по меньшей мере деятельность не может осуществиться без определенных затрат сил и времени. Для оценки результатов деятельности;
- 4) должна иметься определенная сравнительная шкала и в рамках этой шкалы некий нормативный уровень, считающийся обязательным;
- 5) должна быть желанной для субъекта, и ее результат должен быть получен им самим [5, с. 589].

Важнейшим фактором, определяющим мотивацию человека, является его познавательная активность по осмыслению потребностей и переводу их в мотивационные объекты, которые в дальнейшем локализуются во временной перспективе личности. Объекты планов и целей же располагаются в более или менее отдаленном будущем, тем самым, внося измерение будущего – временную перспективу – в поведенческий мир субъекта. Объекты, составляющие временную перспективу прошлого, выплывают из активной памяти, тогда как содержание временной перспективы будущего задается виртуально присутствующими мотивационными объектами, то есть целями, поведенческими проектами, которые еще предстоит реализовать, объектами и событиями, которых человек хочет достичь или опасается [4, с. 22].

Подводя итоги, можно сказать, что мотивация достижения успеха понимается как сила, вызывающая у человека определенные действия, которые, исходя из его ожиданий, могут привести к успеху. Это проявляется в определенной направленности, интенсивности и настойчивости деятельности.

#### Список литературы

1. Баженов, С.В. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности / Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». – 2018. – №4. – С. 84–85. – Текст: электронный. – URL: <https://esj.today> (дата обращения: 11.11.2021). – Режим доступа: авторизованный.
2. Бухарина, А.Ю. Временная перспектива и временная компетентность как факторы учебной мотивации / А.Ю. Бухарина, Н.Н. Толстых. – Текст : непосредственный // Современная зарубежная психология. – 2019. – №2. – С. 36–48.
3. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д.А. Леонтьева. – Москва : Смысл. – 2004. – 608 с. – Текст : непосредственный.
4. Савлакова, Н.М. Временная перспектива личности: теоретический анализ проблемы / Н.М. Савлакова. – Текст : непосредственный // Философия и социальные науки. – 2010. – № 3. – С. 18–24.
5. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – Санкт-Петербург : Питер ; Москва : Смысл, 2003. – 860 с. – Текст : непосредственный.
6. Boniwell, I. Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning / Boniwell, I. & Zimbardo, P. In P. A. Linley and S. Joseph (Eds.) // Positive Psychology in Practice. - 2004. - P. 165-179.

УДК 159.9:37.015.3

**Чернявская В.С.**, доктор пед. наук, профессор психологии, профессор кафедры философии и юридической психологии, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, г. Владивосток, Россия

**Дейкун Д.Е.**, кафедра философии и юридической психологии, Владивостокский университет экономики и сервиса, г. Владивосток, Россия

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ УЧАЩИМИСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

**Аннотация.** В статье раскрывается проблема переживания эмоциональных состояний учеников в ходе изучения математики учащимися старших классов. Эмоции являются основой обучения, от них зависят результаты обучения, самооценка ученика, отражающая его отношение к себе и последующие достижения. Авторами статьи проведено исследование, направленное на изучение взаимосвязи благополучности эмоционального состояния учеников в ходе изучения математики и с негативными или позитивными факторами.

**Ключевые слова.** Психологические трудности, эмоциональные состояния, эмоциональное отношение.

**Chernyavskaya V.S.**, doctor of ped. Sci., Professor of Psychology, Professor of the Department of Philosophy and Legal Psychology, Vladivostok State University of Economics and Service, Vladivostok, Russia

**Deikun D.E.**, Department of Philosophy and Legal Psychology, Vladivostok University of Economics and Service, Vladivostok, Russia



## PSYCHOLOGICAL DIFFICULTIES IN STUDYING MATHEMATICS FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

**Annotation.** The article reveals the problem of experiencing the emotional states of students in the course of studying mathematics by high school students. Emotions are the basis of learning, the results of learning, the student's self-esteem, reflecting his attitude towards himself and subsequent achievements, depend on them. The authors of the article conducted a study aimed at studying the relationship between the well-being of the emotional state of students in the course of studying mathematics and with negative or positive factors.

**Key words.** Psychological difficulties, emotional states, emotional attitude.

Актуальность исследования состоит в потребности общества в более глубоких знаниях о переживаниях в процессе обучения математической дисциплине. В основном в школьной практике роль эмоционального состояния учеников часто недооценивается в процессе обучения. У многих появляются трудности в освоении математической дисциплины. Также математика является одним из обязательных при сдаче ЕГЭ, это обуславливает необходимость ее изучения и понимания, восполнения пробелов курса предмета для успешного прохождения экзаменов, от которого зависит и дальнейшее поступление в университет. Однако не всем удается успешно справиться с трудностями, стоящими на пути достижения цели. Они включают в себя ряд причин, прежде всего психологических – негативное отношение к предмету, неприязнь к педагогу, страх перед неудачей, слабые знания, непонимание смысла математического материала, нежелание прилагать усилия.

Объект исследования: психологические трудности школьников.

Предмет исследования: психологические трудности в изучении математики и переживания у учащихся старших классов.

Цель работы: изучить психологические трудности в изучении математики у учащихся старших классов.

Гипотеза: группа учащихся с большим числом трудностей отличается от группы, где трудностей меньше, преимущественно, эмоциональным отношением по отношению к предмету математики и личности учителя, особым типом переживания.

Протекание когнитивных процессов – мышления, восприятия, памяти, воображения, так или иначе, связаны с эмоциональной сферой, в то же время, сильные эмоции содействуют запоминанию, чрезмерно сильные эмоции негативно влияют на процессы памяти, актуализируя вытеснение информации. Энтузиазм, увлеченность и другие положительные переживания увеличивают сообразительность, активизируют творческое мышление, активизируют переработку информации, негативные эмоции «притупляют» внимание и т.д.; эмоции влияют на мотивацию к выполнению деятельности – желание учиться у



учащегося, желание работать у преподавателя; эмоции определяют отношение субъектов процесса образования друг к другу [1].

Эмоции не просто сопровождают, но являются основой обучения. Именно от них зависят результаты обучения, а также самооценка ученика, отражающая его отношение к себе и его последующие достижения. В.П. Зинченко вслед за Л.С. Выготским формулирует это как сочетание «аффекта и интеллекта» в образовании [2; 3].

Трудности по сути своей являются событиями, которые стоят на пути достижения какой-либо цели. Трудности – это определенные препятствия, которые возникают в жизни каждой личности и связаны с переживанием событий.

Ф.Е. Василюк определяет переживание как «процесс, направляемый осознанной целью в зависимости от “внутренних потребностей” жизнедеятельности» [4, с. 677]. Он использует термин «переживание» для обозначения «особой деятельности в критических жизненных ситуациях по преобразованию человеком себя в мире и мира в себе» [4, с. 677].

В чувствах человека в форме непосредственного переживания выражаются все установки человека, включая и мировоззренческие, идеологические, всё его отношение к миру и прежде всего к другим людям [3].

Психологическая трудность – это переживание личностью состояния внутреннего дискомфорта (неблагополучия), вызванного столкновением с препятствием в достижении значимой цели (невозможностью удовлетворения потребности), вследствие неэффективности существующих у личности моделей и способов достижения цели, ввиду особенностей структуры самой цели или индивидуально-психологических особенностей. В структуре психологической трудности выделяются 3 компонента: эмоциональный, когнитивный, поведенческий. Психологическая трудность в своем развитии проходит следующие стадии: 1) зарождение (возникновение); 2) формирование (вызревание); 3) завершение (усиление, сохранение, разрешение) [5].

Недооценка эмоциональных элементов может приводить к большому числу сложностей и ошибок в организации процесса обучения.

Подростковый возраст рассматривается, прежде всего, в контексте его кризиса [6].

Часто подростки испытывают свою бесполезность, что также говорит о социальной причине возникновения кризиса. Также у части из них может «негативная» идентичность – они перестают любить себя, это может дойти до активизации их делинквентного поведения [6]. Подросток испытывает потребность в более широкой идентичности и одновременно в укреплении своего собственного чувства личности, в обособлении своего «Я» от семейной системы, но в этом

поиске он преодолевает множество препятствий как психофизиологического характера, так и социального [6].

Негативные переживания, испытываемые подростком, приводят к психологическим трудностям. Подростковый возраст – это одновременная очень мощная перестройка организма и психики ребенка, в этом возрасте происходит этап освоения контроля эмоциональных переживаний, следовательно, данный возраст является группой риска для возникновения психологических трудностей.

В.А. Филимонов с соавтором описывают причины и следствия того, что учащиеся не любят математику и не хотят ее знать [7]. Причиной этого могут быть негативные эмоциональные переживания. У подростка, не имеющего должного иммунитета к переживаниям, вызвать негативные эмоции может любая, самая пустяковая ситуация дома, в школе. В последние годы особенно остро стоит проблема высокой степени переживаний учеников, особенно в подростковом возрасте. Наиболее часто негативные психологические эмоции протекают в форме тревожности.

Нагрузка на школьника проявляется как на уровне переживания, так и на физиологическом уровне [8]. Теоретические данные говорят не только об актуальности, но и о необходимости изучения психологических трудностей, возникающих при изучении математики, анализ источников позволил реализовать эмпирическую часть исследования.

Нами было проведено исследование в марте-апреле 2020 года на выборке из 14 человек – учащихся 9 класса школы г. Владивостока, из них 10 испытуемых женского пола, 4 испытуемых мужского пола. В исследовании использовались следующие методы: контент-анализ, методика диагностики переживания в деятельности [9], шкала позитивного аффекта и негативного аффекта [10], опросник состояния здоровья и уровня РНQ-9 [11], шкала общей самооффективности Р. Шварца, М. Ерусалема [12], роль исследования каждой из методик представлены ниже (таблица 1). Все испытуемые получили инструкции по прохождению методик и имели одинаковые условия.

**Таблица 1. Данные о результативности методик и их роль в исследовании**

<b>Методика</b>	<b>Результативность</b>	<b>Роль в исследовании</b>
Контент-анализ	Анализ содержания документов с целью выявления или измерения различных фактов и тенденций, отраженных в этих документах; перевод в количественные, показатели массовой текстовой информации с последующей статистической ее	Показывает наличие или отсутствие трудностей при изучении математики; отношение к предмету математику и к учителю математики

	обработкой [16]	
Диагностики переживаний в деятельности (ДПД)	Измерение переживания удовольствия, осмысленности, усилия и пустоты в рамках выполняемой деятельности	Показывает, какие именно эмоциональные переживания испытывают ученики на уроках математики
Шкала позитивного аффекта и негативного аффекта (ШПАНА)	Операционализация двух основных измерения эмоций, которые воспроизводятся в различных исследованиях, посвященных факторному анализу самооценок настроения	Выявляет позитивную или негативную тенденцию во взглядах на свою деятельность на уроках математики
Шкала субъективного благополучия (ШУДЖ)	Измерение эмоционального переживания индивидом собственной жизни как целого, отражающее общий уровень психологического благополучия	Показывает общий эмоциональный фон на уроках математики
Шкала общей соматической эффективности (ООСЭ)	Измерение субъективного ощущения личностной эффективности	Оценивает субъективное ощущение достаточности своих способностей для достижения стоящих целей на уроках математики
Опросник состояния здоровья и уровня депрессии BFQ-9	Измерение состояния здоровья и диагностика наличия и тяжести депрессии	Показывает влияние физических или психологических трудностей на процесс обучения

В итоге для исследования психологических трудностей в изучении математики использовались методики: контент-анализа, где испытуемые должны были написать небольшое сочинение на тему их мнения относительно преподавателя математики и предмета математики в целом, единицей анализа было принято суждение в негативном или позитивном ключе; методика диагностики переживаний в деятельности (ДПД); шкала позитивного аффекта и негативного аффекта, показывающая склонность к одному из основных измерений эмоций; шкала субъективного благополучия, измеряющая когнитивную оценку соответствия жизненных обстоятельств ожиданиям индивида; шкала общей соматической эффективности Р. Шварца, М. Ерусалема, измеряющая субъективное ощущение личностной эффективности; опросник состояния здоровья и уровня BFQ-9, позволяющая оценить здоровье пациента для диагностики наличия и тяжести депрессии.

Для разделения выборки на две группы по наличию или отсутствию трудностей при изучении математики, применялся метод контент-анализа.

За единицу контент-анализа были приняты позитивные и негативные суждения об учителе математики и предмете математики в целом. Коннотация рассчитывалась исходя из количества слов относительно предмета и учителя.

Более интенсивные негативные переживания отражены в контексте отношений к учителю: 11 упоминаний против 8 – по отношению к предмету.

Анализ эссе показал, что основные трудности на уроке математики связаны, в первую очередь – с эмоциональными переживаниями отношений с учителем, которые, в итоге, опосредуют мотивацию и интерес к предмету. Когнитивный характер трудностей прослеживается в эссе испытуемого 8.

В группу А вошли испытуемые с меньшими трудностями – с нейтральными и положительными коннотациями эссе, контент-анализ показал у них нейтральное или положительное отношение к предмету, положительные или неопределенные смысловые единицы контент-анализа, связанные с учителем: 1, 2, 5, 6, 8, 12, 13, 15. В группу Б вошли остальные школьники с большими трудностями – прослеживались преимущественно негативные коннотации относительно учителя и предмета математики: 3, 4, 7, 9, 10, 11, 14.

Достоверность сравнения групп А и Б производилось с помощью критерия Манна-Уитни по формуле:

$$U_{\text{эмп}} = (n_1 \cdot n_2) + n_x(n_x + 1) / 2 - T_x,$$

где  $n_1$  – количество вариант в выборке 1 (группа А);  $n_2$  – количество вариант в выборке 2 (группа Б);  $T_x$  – большая из ранговых сумм;  $n_x$  – количество вариант в группе с большей суммой рангов. Это говорит о том, что уровень отношения к предмету в группе Б не ниже уровня чем в группе А. Полученное эмпирическое значение отношения к предмету  $U_{\text{эмп}}$  (5) находится в зоне значимости. Полученное эмпирическое значение отношения к учителю  $U_{\text{эмп}}$  (18.5) находится в зоне незначимости. Это говорит о том, что уровень отношения к учителю в группе Б ниже чем в группе А.

Далее для проверки разделения групп А и Б по результатам контент-анализа были составлены взаимосвязи субшкал «Смысл», «Удовольствие», «Усилие», «Пустота» с переменными пройденных методик. Достоверность сравнения групп А и Б производилось с помощью критерия Пирсона по формуле:

$$r = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2 \sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2}},$$

где  $X$  – значения, принимаемые переменной  $x$ ,  $y$  – значения, принимаемые переменной  $y$ ,  $\bar{x}$  – средняя по  $x$ ,  $\bar{y}$  – средняя по  $y$ .

Данные о значениях линейных корреляций между субшкалами «Переживания в деятельности» с и личностными переменными в группе А представлены ниже (таблица 3).

**Таблица 3. Взаимосвязь методики «Переживания в деятельности» с дополнительными методиками в группе А**

	Усилие	Уд-вие	Смысл	Пустота	ШУДЖ	ВFQ-2 [9]	ООСЭ
<b>Удовольствие</b>	0,642**						
<b>Смысл</b>	0,907**	0,717**					
<b>Пустота</b>	0,777**	0,424**	0,708**				
<b>ООСЭ</b>	1,455	0,593**	0,479**	0,022***	0,393**	-0,481**	
<b>ШУДЖ</b>	-0,163	-0,255*	-0,191	0,248*		-0,446**	
<b>ВFQ-2 [9]</b>	-0,138	0,143	-0,171	0,363**			
<b>Позитивный аффект (ШПАНА)</b>	0,389**	0,718**	-0,402**	-0,218*	0,398**	-0,296**	0,912
<b>Негативный аффект (ШПАНА)</b>	-0,198	-0,559	-0,402**	-0,605	-0,812	0,622	-0,731

Примечание: «\*\*\*» –  $p < 0,001$ , «\*\*» –  $p < 0,01$ , «\*» –  $p < 0,05$

Из таблицы 3 видно, что шкалы «Усилие» и «Удовольствие» обнаруживают сильную корреляцию между собой, также шкала «Усилие» сильно коррелирует со шкалой «Смысл» и позитивным аффектом. Шкала «Удовольствие» имеет сильную корреляцию со шкалой «Смысл», шкалой общей самооффективности и позитивным аффектом. Шкала «Пустота» обнаруживает сильную корреляцию со шкалой общей самооффективности и опросником состояния здоровья и уровня депрессии. Из представленной корреляции видно, что испытуемые группы А видят смысл в своей деятельности и готовы прилагать к ней усилия. Готовность прилагать усилия в группе А взаимосвязана с преобладанием у учеников позитивного аффекта над негативным и чувством удовольствия в деятельности. В итоге в группе А отсутствует тенденция к наличию психологических трудностей в процессе обучения.

Данные о значениях линейных корреляций между субшкалами «Переживания в деятельности» с и личностными переменными в группе Б представлены ниже (таблица 4).

**Таблица 4. Взаимосвязь результатов диагностики с помощью методики «Переживания в деятельности» с дополнительными методиками в группе Б**

	Усилие	Уд-вие	Смысл	Пустота	ШУДЖ	BFQ-2 [9]	ООСЭ
Удовольствие	0,509**						
Смысл	0,749**	0,840					
Пустота	0,878	0,503**	0,717**				
ООСЭ	0,335**	0,249*	0,382**	0,252*	0,244*	0,017	
ШУДЖ	-0,163	-0,625	-0,406**	0,466**		-0,771**	
BFQ-2 [9]	-0,099	0,513**	-0,393**	-0,211*			
Позитивный аффект (ШПАНА)	0,295**	0,276**	0,241*	0,087***	1,011	-0,499**	0,849
Негативный аффект (ШПАНА)	0,095***	0,456**	0,323**	0,211*	0,581**	0,434**	0,183

Примечание: «\*\*\*» –  $p < 0,001$ , «\*\*» –  $p < 0,01$ , «\*» –  $p < 0,05$

Из таблицы 4 видно, что шкалы «Усилие» и «Удовольствие» обнаруживают сильную корреляцию между собой, также шкала «Усилие» сильно коррелирует со шкалой «Смысл» и негативным аффектом. Шкала «Удовольствие» имеет сильную корреляцию с опросником состояния здоровья и уровня депрессии и негативным аффектом. Шкала «Смысл» обнаруживает сильную корреляцию со шкалой «Пустота», опросником состояния здоровья и уровня депрессии, шкалой общей соматической эффективности и негативным аффектом. Шкала «Пустота» обнаруживает сильную корреляцию со шкалой субъективного благополучия и позитивным аффектом. Из представленной корреляции видно, что испытуемые группы Б в большинстве не готовы прилагать усилия к своей деятельности т.к. не видят в ней смысла. Отсутствие готовности прилагать усилия в группе Б взаимосвязано ощущением «пустоты» в процессе деятельности; с преобладанием у учеников негативного аффекта над позитивным. В итоге в группе Б присутствует тенденция к наличию психологических трудностей в процессе обучения. Психологические трудности состоят в негативных эмоциональных переживаниях, а именно: отсутствие осмысленности действий, ощущение «пустоты», преобладание у учеников негативного аффекта над позитивным.

Из представленных корреляций видно, что испытуемые группы А видят смысл в своей деятельности и готовы прилагать к ней усилия значительно больше чем

испытуемые группы Б. Готовность прилагать усилия в группе А взаимосвязана с преобладанием у учеников позитивного аффекта над негативным, у учеников в группе Б негативный аффект преобладает над позитивным и связан отсутствием готовности прилагать усилия. Испытуемые группы А в значительной степени менее подвержены симптомам депрессии по сравнению с испытуемыми в группе Б; в группе А симптомы депрессии не влияют на оценку своей жизни и общую самооффективность, в то время как в группе Б наблюдается противоположный результат. Испытуемые группы А получают удовольствие в деятельности гораздо больше чем в группе Б. Испытуемые группы Б чаще испытывают состояние пустоты чем испытуемые группы А.

В итоге можно говорить о том, что различие групп состоит в наличии психологических трудностей в группе Б. Различия групп А и Б по отношению к учителю математики и предмету математики ввиду наличия психологических трудностей.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что негативное отношение к предмету математика и учителю математики у испытуемых сопровождается наличием хотя бы одного фактора негативных эмоциональных переживаний. Чаще всего у испытуемых с негативным отношением к предмету, математике и учителю математики, негативный аффект преобладает над позитивным. В этом случае наблюдается наличие тяжелых или умеренно-тяжелых симптомов депрессии, ощущение пустоты в деятельности и отсутствие смысла самой деятельности, отсутствие переживания удовольствия в деятельности.

### **3. Заключение**

В результате исследования, целью которого было изучение психологических трудностей в изучении математики учащимися старших классов на примере старших подростков, были решены поставленные задачи.

1. Психологическая трудность – это переживание личностью состояния внутреннего дискомфорта (неблагополучия), вызванного столкновением с препятствием в достижении значимой цели (невозможностью удовлетворения потребности), вследствие неэффективности существующих у личности моделей и способов достижения цели, ввиду особенностей структуры самой цели или индивидуально-психологических особенностей.

2. Возрастные особенности подростков старших классов состоят в мощной перестройке организма и психики ребенка, нестабильности эмоционального состояния и особом риске для возникновения психологических трудностей.

3. Основными причинами психологических трудностей при изучении математики являются негативные эмоциональные переживания.

4. Эмпирическое исследование показало, что различие между группами с трудностями в изучении математики и без этих трудностей – состоит в негативном отношении к предмету математики и учителю математики и сопровождается наличием хотя бы одного фактора негативных эмоциональных переживаний. Преобладание негативных аффектов над позитивными приводит к наличию тяжелых или умеренно-тяжелых симптомов депрессии, ощущению пустоты в деятельности и отсутствию смысла самой деятельности, отсутствию переживания удовольствия в деятельности.

Результаты исследования не могут экстраполироваться на более широкую группу, поскольку выборка мала по численности, выводы распространяются только на исследуемую выборку, однако они могут стать основой для дальнейшего исследования.

Ученики с большими трудностями чаще испытывают недовольство, волнение, разочарование, ученики с меньшими трудностями или их отсутствием чаще испытывают удовольствие, радость, целеустремленность. Оптимистично настроенные ученики достигают лучших результатов в широком диапазоне ситуаций, связанных с негативными переживаниями, имеют адаптацию к жизненным переменам и совладения с ежедневными трудностями.

Исследование показало, что эмоциональное состояние учащихся играет важную роль в процессе обучения математики, особенно – в наличии психологических трудностей.

Дальнейший ход исследования видится в исследовании отношения учителей математики к психологическим трудностям учеников.

#### Список литературы

1. Леонтьев, Д.А. Переживания в учебной деятельности и их связь с психологическим благополучием / Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин, С.Ш. Досумова и др. // Психологическая наука и образование, 2018. – С. 55–66.
2. Зинченко, В.П. Аффект и интеллект в образовании. – М. : Тривола, 1995. – 64 с.
3. Выготский, Л.С. Психология развития. Избранные работы / Л.С. Выготский. – Москва : Юрайт, 2018. – 281 с.
4. Василюк, Ф.Е. Личность и переживание в контексте экспириентальной психотерапии / Ф.Е. Василюк, Т.Д. Карягина // Консультативная психология и психотерапия. – 2017. – Т. 25, № 3. – С. 11–32.
5. Кузнецова, М.А. Психологические трудности и их преодоление в процессе краткосрочного консультирования у курсантов образовательных учреждений пограничного профиля : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Кузнецова М.А. ; НАЧОУВПО «Современная гуманитарная академия». – Москва, 2013.
6. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. – Москва : Юрайт, 2020. – 460 с.
7. Filimonov V.A., Burmistrova N.A. Mathematics and students one way to Сборнике: Technology and Psychology for Mathematics Education. Proceedings of the PME and Yandex Russian conference. 2019. С. 271.
8. Ильин, Е.П. Психофизиология состояний человека / Е.П. Ильин. – М. : Питер, 2005. – 283 с.



9. Леонтьев Д.А. Переживания в учебной деятельности и их связь с психологическим благополучием / Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин, С.Ш. Досумова и др. // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23, № 6. – С. 55–66. doi:10.17759/pse.2018230605

10. Осин, Е.Н. [Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS](#) / Е.Н. Осин // Психология. Журнал ВШЭ. – 2012. – Т. 9, № 4.

11. Погосова, Н.В. Русскоязычная версия опросников РНQ-2 И 9: чувствительность и специфичность при выявлении депрессии у пациентов общемедицинской амбулаторной практики / Н.В. Погосова, Т.В. Довженко, А.Г. Бабин // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. – 2014. – №3. – С. 18–24.

12. Шварцер, Р. Русская версия шкалы общей самооффективности / Р. Шварцер, М. Ерусалем, В. Ромек // Иностранная психология. – 1996. – С. 71–77.

## IX. Психолого-педагогическое сопровождение человека с ОВЗ

УДК 376.4

**Кошлец Д.П.**, ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, Россия  
**Шевченко Н.Б.**, ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, Россия

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В статье раскрываются проблемы сопровождения детей состояние здоровья, которых препятствует освоению образовательной программы вне специальных условий обучения и воспитания. Авторами статьи обращается внимание на то, что процесс обучения должен строиться на таких педагогических, психологических технологиях и методах, которые в полной мере должны быть ориентированы на потребности детей. Активное включение родителей в систему сопровождения способствует проведению эффективной воспитательной и коррекционно-развивающей работы.

**Ключевые слова.** Психолого-педагогическое сопровождение, инклюзивное образование, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья.

**Koshlets D.P.**, Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russia  
**Shevchenko N.B.**, Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russia

### PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF FAMILIES OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

**Annotation.** The article reveals the problems of accompanying children with the state of health, which prevents the development of the educational program outside the special conditions of education and upbringing. The authors of the article draw attention to the fact that the learning process should be based on such pedagogical, psychological technologies and methods that should be fully focused on the needs of children. The active

inclusion of parents in the support system contributes to effective educational and correctional development work.

**Key words.** Psychological and pedagogical support, inclusive education, students with disabilities.

Понятие «ребенок с ограниченными возможностями» пришло в российскую педагогику из зарубежной науки в 90-х гг. XX века. Дети с ограниченными возможностями здоровья — это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания [2, с. 17].

В России первые образовательные учреждения, практикующие совместное обучение «особых» учеников с их здоровыми сверстниками, появились на стыке 1980–1990 гг. При переходе школы на инклюзивные принципы в обучении образовательный процесс дает ученикам возможность сформировать необходимые им компетенции по образовательным стандартам. Поэтому процесс обучения должен строиться на таких педагогических и психологических технологиях и методах, которые в полной мере ориентированы на потребности детей.

Инклюзивное образование – совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования, лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений [1, с. 9].

Семьи, в которых есть дети с ограниченными возможностями здоровья, сталкиваются с серьезными проблемами комплексного характера: восприятие отклонений в развитии ребенка как трагедии всей жизни, стойкий конфликт между ожиданиями и реальной ситуацией, комплекс психоэмоциональных проблем, общая семейная неудовлетворенность, комплексы неполноценности, снижение самооценки и т.д.

Зачастую у родителей возникает комплекс вины по отношению к собственному ребенку, имеющему психофизическое отклонение в развитии. На этой основе формируется определенный стиль родительского отношения – гиперопека. Такие родители ограждают ребенка от возможных проблем, потакают его прихотям и желаниям. В результате возникает искажение личностного развития ребенка (эгоизм, эгоцентрические установки).

Главной задачей воспитателя в процессе сотрудничества с такими родителями будет являться успешное взаимопонимание друг друга. Педагог должен обратить внимание на возможности ребенка, создать определенные установки у них. Родители же, в свою очередь, должны четко знать и понимать, с чем ребенок может справиться, а с чем, без посторонней помощи, ему не удастся выполнить действия.

Еще один тип родительского отношения к детям с проблемами в развитии – неприятие ребенка (открытое или скрытое). Такое взаимоотношение в семье может привести к невротическим реакциям ребенка, отягощая тем самым имеющийся у него психофизический дефект. Поэтому таких родителей нужно убеждать в том, что необходимым условием эффективного продвижения ребенка в развитии является их любовь, ласка и внимание к нему.

В таких взаимоотношениях самым продуктивным стилем родительского отношения к ребенку с отклонениями в развитии является стиль, когда родители принимают своего ребенка таким, какой он есть. Они объективно его оценивают, не завышая и не занижая требований к нему. Это способствует формированию у ребенка адекватной самооценки, личностных установок и благоприятных прогнозов на будущее.

Таким образом, взаимоотношения ребенка с родителями, родительская позиция по отношению к нему и оказывают существенное влияние на развитие личности ребенка. В этой связи огромное значение приобретает целенаправленная работа педагога по оптимизации отношений родителей и детей.

Инклюзивное образовательное пространство предполагает активное вовлечение детей, родителей и специалистов в развитие деятельности детского сада, проведение общих мероприятий, составление планов семинаров и праздников для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума [3, с. 250].

Все изменения в дошкольном образовании в сфере инклюзивного образования направлены, прежде всего, на улучшение его качества. Успешный результат может быть только при согласовании действий семьи и самого учреждения в целом.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи является сложным, динамичным процессом, предполагающим целостную, организованную и системную деятельность педагогов, специалистов «помогающих профессий», направленную на повышение психолого-педагогической компетентности родителей, на оптимизацию социально-психологических аспектов образа жизни семьи, на улучшение психологического здоровья семьи.

Можно выделить два направления психолого-педагогического сопровождения: актуальное, ориентированное на решение уже имеющихся трудностей, возникших у ребенка и в его семье, и перспективное, ориентированное на профилактику отклонений в обучении и развитии детей с ограниченными возможностями здоровья, внутрисемейных и социальных отношений.

Оба направления реализуются совместными усилиями всех участников образовательного процесса. В сопровождении необходимо осуществлять:

- 1) диагностику развития ребенка (психического, личностного, социального) и родителей;

2) реализацию программ индивидуальных и групповых занятий коррекционно-развивающей направленности для семей, родителей и детей;

3) анализ образовательной среды с точки зрения тех возможностей, которые она имеет для обучения и развития и тех требований, которые она предъявляет к уровню развития ребенка.

Работа с родителями воспитанников с ограниченными возможностями здоровья включает несколько направлений:

1. Изучение педагогами группы условий семейного воспитания детей и отношения родителей к дефекту ребёнка.

2. Предоставление родителям в индивидуальном порядке данных о результатах диагностики, содержание индивидуально-образовательного маршрута и динамики развития их ребёнка.

3. Педагогическое просвещение родителей по вопросам воспитательной и коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Осуществление комплексного сопровождения семей, в которых есть дети с ограниченными возможностями здоровья, осуществляют:

1. Педагог-психолог. Он проводит психологические исследования совместно с другими специалистами, выявляет уровень развития ребенка, личностные особенности детей, помогает наладить взаимоотношения в семье.

2. Социальный педагог является основным специалистом, осуществляющим контроль за соблюдением прав любого ребенка. Он выявляет его потребности и семьи в сфере социальной поддержки, определяет направления помощи в адаптации ребенка. Также собирает всю возможную информацию о «внешних» ресурсах для школьной команды, совместно с координатором по инклюзии устанавливает взаимодействие с другими учреждениями.

3. Учитель-дефектолог осуществляет коррекционно-развивающую работу, способствующую умственному развитию детей с трудностями обучения, формированию учебных навыков на материале учебных дисциплин. Выявляет уровень развития ребенка, сформированность самооценки личности и его работоспособность.

4. Учитель-логопед устанавливает клинико-педагогический диагноз речевого нарушения, разрабатывает программы или перспективные планы коррекционно-логопедического обучения детей, нуждающихся в логопедической помощи, проводит консультативную и просветительскую работу с учителями и родителями учащихся.

5. Координатор по инклюзии является основным «носителем» информации и помощником учителя в организации образовательного процесса в инклюзивном

классе. Он ориентируется в своей деятельности на запрос учителя, его инициативу и информацию о состоянии, успехах и проблемах «особого» ребенка и всего класса.

Таким образом, все вышеперечисленные специалисты очень тесно взаимодействуют друг с другом в процессе работы как с ребенком, так и с родителями. В систему сопровождения активно включены и координатор по инклюзии, и тьютер. Эти специалисты являются «новичками» в инклюзивном образовании, но, несмотря на это, уже оказывают большую помощь самому ребенку, его родителям, учителю и другим участникам образовательного процесса в адаптации в новой среде, формировании учебных навыков, навыков адаптивного поведения.

Инклюзивное образование – это путь к толерантному обществу. Родители – ключевые партнеры в процессе обучения ребенка. Только при комплексной деятельности двух сторон будет виден хороший результат. Поэтому основной целью взаимодействия с семьями является осознание родителями особенностей своего ребёнка и их активное включение в процесс воспитательной и коррекционно-развивающей работы.

#### Список литературы

1. Актуальные вопросы развития инклюзивного профессионального образования: теория и практика : сб. тезисов / статей / под ред. Т.Ю. Макаровой, Ю.В. Мельник – Москва : Национальный институт инноваций, 2019. – 227 с. – ISBN 978-5-9500563-7-6. – Текст : непосредственный.

2. Актуальные проблемы психологии образования : коллективная моногр. / Ю.А. Герасименко, Н.Н. Васягина, Е.А. Казаева. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2015. – 305 с. – ISBN 978-5-7186-0723-9. – Текст : непосредственный.

3. Огольцова, Е.Г. Развитие инклюзивного образования в России / Е.Г. Огольцова, А.Э. Тимохина, Е.А. Сергеева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – №50. – С. 249–252.

## **Х. Профессиональное самоопределение: проблемы и перспективы**

УДК 159.923

**Гонохова Т.А.**, ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, Россия

### **СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**Аннотация.** В статье раскрываются проблемы и направления социальной работы с молодежью, направленные на оказание помощи отдельному молодому человеку или группе людей, с целью улучшения или восстановления их способности к социальному функционированию.

**Ключевые слова.** Социальная работа, психолого-педагогические технологии, профессиональное образование.

**Gonokhova T.A.**, Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russia

### **SOCIAL WORK WITH YOUTH IN THE SYSTEM OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION THROUGH PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES**

**Annotation.** The article reveals the problems and directions of social work with youth, aimed at helping an individual young person or a group of people, in order to improve or restore their ability to social functioning.

**Key words.** Social work, psychological and pedagogical technologies, vocational education.

Высокую эффективность реализации социальных, экономических, репродуктивных функций молодежи призвана обеспечить система целостной и последовательной социальной работы с данной демографической группой, что является важнейшим фактором устойчивого развития общества и успешного решения задач, стоящих перед государством.

Меняющиеся общественные явления способствовали возникновению новых направлений в области исследования молодежи: развитие молодежных рынков труда и социальной защиты молодежи и т.п. За последние годы расширился спектр форм общего, профессионального и дополнительного образования, в том числе с применением дистанционных форм обучения, грантовой поддержки; появились специфические рынки молодежного труда, возникли целые ниши, приносящие доход в виртуальном пространстве, сформировались особенности первичного трудоустройства молодежи; семейно-брачные отношения молодежи приобрели более свободные формы и отодвинулись во времени; растущее многообразие форм молодежного досуга привело к стагнации активности молодежи в других сферах социализации и др.

Социальная работа с молодежью, являясь составной частью социальной работы в целом, направлена на оказание помощи отдельному молодому человеку, либо группе молодых людей, с целью: улучшения или восстановления их способности к социальному функционированию; создания благоприятных условий как на региональном уровне, так и по месту проживания, учебы, работы; решения конкретных проблем молодого человека.

Под социальной работой с молодежью подразумевают:

– профессиональную деятельность, направленную на оказание помощи отдельному молодому человеку или группам молодых людей с целью улучшения или восстановления их способности к успешному социальному функционированию;

– создание благоприятных условий для оказания социальной поддержки и помощи молодежи в обществе в целом, а также организация работы с молодыми людьми по месту жительства, учебы или в трудовых коллективах;

– профессиональная деятельность, направленная на оказание помощи молодым людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации [5].

Развитие социальной работы в целом и системы социального обслуживания в частности, в Российской Федерации интенсивно развиваются на основе научно разработанного базиса, с использованием различных технологий.

Технологии социальной работы являются по своей сущности одними из важнейших методов современной социальной деятельности. В качестве прикладной науки социальная работа напрямую связана с исследованием и решением проблемы социального благосостояния людей.

Технологию как построение деятельности педагога характеризует Г.Ю. Ксензова. Педагогическая технология в данном случае рассматривается как вид целостной деятельности, где все входящие в неё действия представлены в определенной последовательности, выполнение которых предполагает достижение необходимого результата и имеет вероятностный прогнозируемый характер. Е.А. Леванова определяет технологию как упорядоченную и задачно-структурированную совокупность разнообразных действий, операций и процедур, обеспечивающих диагностируемый и гарантированный результат в изменяющихся условиях [4].

В отечественной педагогической школе понятие «педагогическая технология» многозначно и имеет несколько трактовок. Так, С.В. Кульневич говорит о необходимости соотнесения понятия «педагогическая технология» со следующими педагогическими категориями: теорией воспитания, методикой воспитательной работы и педагогическим мастерством. В.П. Беспалько рассматривает

педагогическую технологию как содержательную технику реализации учебного процесса.

Выделяют такие традиционные педагогические технологии, как: широко применяемые в последние десятилетия технологии проектного обучения, предложенные Д. Дьюи; технология дистанционного обучения; технология адаптивного обучения А.С. Границкой; технология развивающего обучения (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, В.В. Давыдов); технология программированного обучения (П.Я. Гальперин, Л.Н. Ланда, А.М. Матюшкин); технология модульного обучения (Т.И. Шамова, П. Юцявичене); технология коллективного взаимодействия (А.Г. Ривин); технология проблемного обучения (М.И. Махмудов, В. Конь); технология полного усвоения (Б. Блум, Дж. Кэрролл); технология гарантированного обучения (В.М. Монахов); технология поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, Н.Ф. Талызина), технология концентрированного обучения (Г. Ибрагимов).

В зарубежной литературе в 70-е годы прошлого века термин «социальная технология» получил наибольшее распространение.

Обоснование средств, инструментария и форм реализации социальных технологий дано в работах Н. Вига, С. Лема, Н. Стефанова, М. Маркова и др. [1].

Е.И. Холостова, М.В. Фирсов, Н.С. Денисова, И.Г. Зайнышев отмечают, что социальные проблемы молодежи имеют специфический характер, а значит необходимо формирование специализированных технологий социальной работы, способных решить эти проблемы [2].

К технологиям социальной работы с молодежью И.Г. Зайнышев относит следующие:

- социальная терапия – ориентирована на решение социально-терапевтических проблем через преодоление противоречий смысложизненных ориентаций, социальных ценностей субъектов общественной жизни (в том числе различных групп молодежи), их представлений о социальной справедливости;
- консультирование – подразумевает взаимодействие, вербальную коммуникацию с индивидом, с целью выявления проблем клиента, содействие в поиске их решения;
- арт-терапия или «терапия искусством» – подразумевает вовлечение молодого человека в посещение различных культурно-досуговых учреждений, участие в культурно-досуговых мероприятиях;
- отдельным направлением является музыкотерапия – когда социализация индивида идет путем приобщения к какому-либо музыкальному направлению, субкультуре, посещения концертов, смотров-конкурсов, тематических дискотек, регулярному прослушиванию музыкальных композиций определенной тематики;



- библиотерапия – воздействует в процессе формирования смысложизненных ориентаций через подбор специальной литературы на сознание индивида;
- логотерапия (от греч. *logos* – слово, *therapeia* – уход, лечение) – изучает методы, средства, способы влияния на представления людей, в частности молодежи, о происходящих с ними социальных процессах, жизненных смыслах, социальных ценностях [3].

Вне зависимости от конкретной должности в сфере работы с молодежью каждый специалист, работающий в этой области, сегодня должен быть компетентным педагогом, понимающим образовательный запрос молодежи, ее актуальные возрастные психолого-педагогические особенности, умеющий организовать и на практике реализовать компетентную психолого-педагогическую работу с данной специфической социальной группой. В этой связи интерес представляет классификация общепедагогических умений, необходимых для компетентной психолого-педагогической деятельности с молодежью, предложенная А.К. Марковой. В структуре профессиональной деятельности педагога она выделила следующие профессиональные и личностные направления:

- психологические и педагогические знания;
- педагогические умения;
- психологические позиции и установки педагога;
- личностные особенности педагога, которые обеспечивают успешное овладение знаниями и умениями [6].

Приведенные в названных документах требования к содержанию работы с молодежью показывают, что сегодня, все без исключения специалисты и руководители, работающие в сфере молодежной политики, должны иметь достаточный, отвечающий современным требованиям к работе с молодежью уровень психолого-педагогической компетентности.

В России сформирован набор технологий и методов социальной работы с молодежью, однако существуют ощутимые проблемы в практике социальной работы на всех уровнях. Данные проблемы носят как внутрисистемный, так и внешний характер, в частности молодежь, являясь объектом социальной помощи, часто от нее отказывается. Причины этого, среди прочего, связаны со специфичностью восприятия данной социально-демографической группы попыток открытого внешнего воздействия на нее, вне зависимости от целей такого воздействия. Кроме того, социальная работа является относительно молодой отраслью социальной политики в России и еще только нарабатывает практический опыт в оказании помощи населению.

## Список литературы

1. Басова, В.М. Социальные технологии в работе с молодежью: сущность и классификация / В.М. Басова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2012. – №3. – Текст : электронный. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-tehnologii-v-rabote-s-molodezhyu-susc> (дата обращения: 23.11.2021).
2. Возмилкина, Е.Н. Основные направления социальной работы с молодежью / Е.Н. Возмилкина // Социально-экономические исследования, гуманитарные науки и юриспруденция: теория и практика. – 2016. – №5. – Текст : электронный. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-sotsialnoy-raboty-s-molodyozhyu> (дата обращения: 24.11.2021).
3. Зайнышев, И.Г. Технология социальной работы / под ред. И.Г. Зайнышева. – Москва : Владос. 2002. – 240 с. – Текст : непосредственный.
4. Леванова, Е.А. Технологический подход в практической подготовке педагога / Е.А. Леванова, Т.В. Пушкарева. – Текст : непосредственный // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2010. – №2 (10). – С. 31–34.
5. Луков, В.А. Социология молодежи: проектирование электронной энциклопедии / В.А. Луков // Знание. Понимание. Умение. – 2015. – №2. – Текст : электронный. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologiya-molodezhi-proektirovanie-elektronnoy-entsiklopedii> (дата обращения: 23.11.2021).
6. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва : Знание, 1996. – Текст : непосредственный.

УДК 159.9

**Лизунова Г.Ю.**, канд. филос. наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы, психолог-консультант Центра социально-психологической помощи ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, Россия

**Кудрявцева Е.Г.**, ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, Россия

## ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

**Аннотация.** В статье раскрываются особенности формирования у будущих педагогов-психологов этнической толерантности. Соблюдение принципа уважительного отношения к другим людям, их интересам, национальности, культуре, системе ценностей является одним из основополагающих в формировании этнической толерантности и компетентности будущего педагога-психолога.

**Ключевые слова.** Толерантность, этническая толерантность, интолерантность, профессиональная подготовка педагогов-психологов.

**Lizunova G.Yu.**, Ph.D. philosopher. Sci., Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Social Work, psychologist-consultant of the Center for Social and Psychological Assistance, Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russia

**Kudryavtseva E.G.**, Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russia

## STUDY OF THE LEVEL OF FORMATION OF ETHNIC TOLERANCE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF PSYCHOLOGIST TEACHERS

**Annotation.** The article reveals the features of the formation of ethnic tolerance in future psychologists. Compliance with the principle of respect for other people, their interests, nationality, culture, value system is one of the fundamental in the formation of ethnic tolerance and competence of the future teacher-psychologist.

**Key words.** Tolerance, ethnic tolerance, intolerance, professional training of educational psychologists.

Главными инструментами педагога-психолога, необходимыми ему для практической работы, являются профессиональная подготовка и знания. Однако нельзя недооценивать и определенные личностные качества, которыми должен обладать психолог, чтобы успешно помогать людям справляться с психологическими проблемами.

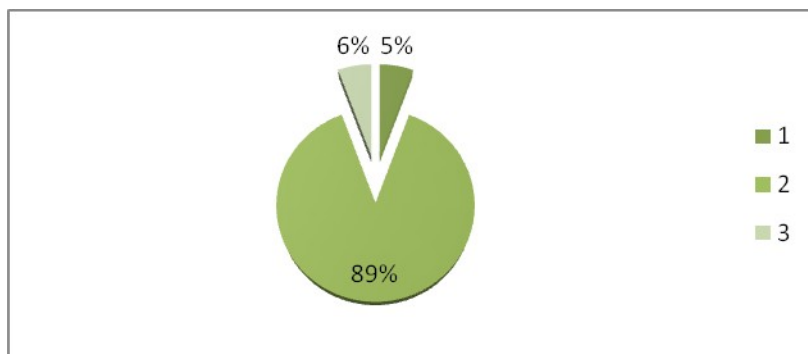
Одним из наиболее важных таких качеств, по нашему мнению, является уважение психолога к другим людям. Принцип уважения является основополагающим в деятельности любого психолога и базируется на уважении достоинства, прав и свобод личности, вне зависимости от их возрастных особенностей, половой принадлежности, национальности, принадлежности к определенной культуре, этносу, расе, социального статуса и т.д. [1].

Формирование уважительного, толерантного отношения к представителям иной культуры, или этнической толерантности, является очень актуальным в условиях Республики Алтай, где на небольшой территории совместно проживают люди более 20 наций и народностей. Выбирая профессию психолога, молодые люди уже с первых дней должны воспитывать в себе это качество, расширять не только свою профессиональную, но и этническую компетентность. Уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур окружающего нас мира, форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности, вне зависимости от их национальной или социокультурной принадлежности, является необходимым условием успешной деятельности педагога-психолога.

Исходя из актуальности выбранной темы, нами было организовано небольшое эмпирическое исследование, целью которого было определение уровня толерантности у студентов психолого-педагогического факультета Горно-Алтайского государственного университета, а также студентов старших курсов Горно-Алтайского педагогического колледжа, планирующих в будущем получить профессию психолога.

Нами был использован экспресс-опросник «Индекс толерантности» (авторы Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова) [4]. Опросник содержит 22 вопроса, направленных на определение общего уровня толерантности, а также оценки таких ее аспектов, как этническая, социальная, и толерантность как

черта личности. Участникам опроса предлагалось оценить степень своего согласия или несогласия с предложенным утверждением по шкале от 0 до 6 или от 6 до 0 баллов. Анализ ответов 53 участников позволил нам определить общий уровень толерантности и представить результаты в виде диаграммы на рисунке 1.



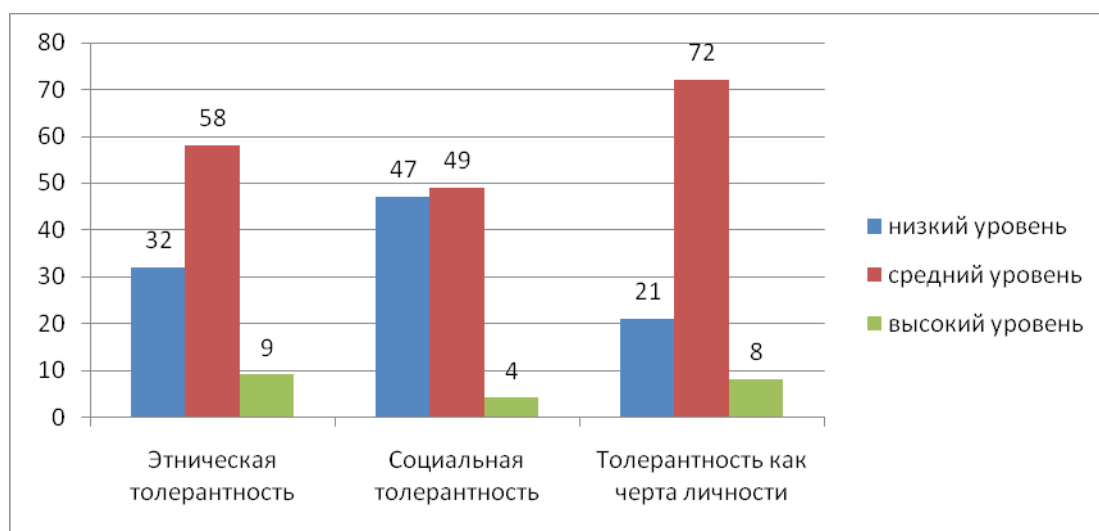
**Рисунок 1. Определение общего уровня толерантности**

Показатель 1, составивший 5% от общего числа испытуемых, соответствует низкому уровню толерантности, который свидетельствует о высокой интолерантности человека и наличии у него выраженных интолерантных установок по отношению к окружающему миру и людям. У 6% испытуемых демонстрируют высокий уровень толерантности, что свидетельствует о наличии выраженных черт толерантной личности.

Наибольший показатель составил средний уровень толерантности – 89%. Такие результаты показывают респонденты, для которых характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт.

В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность.

Для более качественной оценки аспектов толерантности мы использовали разделение на субшкалы и провели анализ сформированности этнической, социальной толерантности и толерантности как черты личности. Субшкала «этническая толерантность» выявляет отношение человека к представителям других этнических групп и установки в сфере межкультурного взаимодействия. Субшкала «социальная толерантность» позволяет исследовать толерантные и интолерантные проявления в отношении различных социальных групп (меньшинств, преступников, психически больных людей), а также изучать установки личности по отношению к некоторым социальным процессам. Субшкала «толерантность как черта личности» включает пункты, диагностирующие личностные черты, установки и убеждения, которые в значительной степени определяют отношение человека к окружающему миру. Результаты этого анализа представлены в диаграмме на рисунке 2.



**Рисунок 2. Оценка аспектов толерантности**

Изучив диаграмму, мы увидели, что у респондентов преобладает средний уровень сформированности аспектов толерантности. Однако достаточно большие показатели низкого уровня по всем трем аспектам, особенно в отношении этнической и социальной толерантности (32% и 47% соответственно) указывают на необходимость усиления работы по формированию толерантности у будущих психологов.

На основе изучения существующего педагогического опыта, представленного в работах А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой и Л.А. Петровской, мы посчитали целесообразным включить в нашу работу методические рекомендации по формированию этнической толерантности у будущих психологов.

1. Формирование этого личностного качества необходимо начинать с глубокого, всестороннего анализа понятия «толерантность», рассматривая этническую толерантность как способность человека проявлять терпение к малознакомому образу жизни представителей других этнических общностей, их поведению, национальным традициям, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям и т.д. [2].

Будущие психологи должны осознавать, что эти различия должны служить идеям единства всего человечества, а не превосходства одной нации над другой, Признавая культурные, религиозные, этнические традиции, особенности общения, образ жизни и мысли студенты должны прийти к осознанию необходимости сближения наций и к выработке толерантных убеждений [3].

2. Следующим этапом формирования этнической толерантности у будущих психологов является формирование этнокультурного самоопределения – осознание себя как представителя конкретного народа, носителя определенных общественных ценностей, социально полезной личности. Любовь и уважение к собственной культуре, уверенность в ее ценном и позитивном значении является

залогом успешного межкультурного общения с представителями других этнических групп.

3. Студенты, получающие профессию психолога, приходят с уже сложившейся системой знаний об иных культурах, формируемых в результате сложившихся семейных традиций, полученного довузовского образования, средствами массовой информации и т.д. Зачастую эти знания состоят из определенного количества стереотипов, которые могут помешать как успешной межкультурной коммуникации в целом, так и профессиональному становлению будущих психологов. Воспитывая чувство толерантности у будущих специалистов, необходимо проводить работу по формированию этнической компетентности. Помимо знакомства с элементами других культур, эта деятельность должна быть направлена на преодоление уже сложившихся стереотипов, особенно негативных в отношении лиц, принадлежащих к иной культуре.

4. Преодоление стереотипов, формирование этнической компетентности и этнокультурное самоопределение обучающихся становятся базой для следующего этапа – формирования культуры межнационального общения. Культура межнационального общения – это способ, характеризующийся готовностью личности к продуктивному взаимодействию с представителями разных национальностей. Это такие качества человека, которые определяют общий уровень его воспитанности, помогают ему быть готовым общаться с людьми разных культур.

Такой человек легко учитывает национальные особенности, проявляет терпимость и деликатность в любых ситуациях. Он проявляет уважение к представителям разных рас и наций, учит их уважать чужую культуру и традиции, историю и языки, побуждает к национальному достоинству.

Таким образом, сформированность качеств толерантной личности у студентов – будущих психологов, становится основой психологической готовности студентов к осуществлению профессиональной деятельности, ведению позитивного эффективного диалога с представителями различных национальностей.

#### Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» : текст с изм. и доп. на 2018 год. – Текст : непосредственный. – Эксмо, 2018. – 144 с. – (Законы и кодексы).
2. Алексеева, Л.Ф. Психолого-педагогические основания инновационной подготовки преподавателей вузов / Л.Ф. Алексеева. – Текст : непосредственный. – Томск, 2005. – 268 с.
2. Асмолов, А.Г. Слово о толерантности / А.Г. Асмолов. – Текст : непосредственный // Век толерантности. – 2001. – №1. – С. 4–7.
3. Петровская, Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – Текст : непосредственный. – Москва, 1982. – 168 с.

4. Солдатова Г.У. Психодиагностика толерантности / Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хулаев и др. – Текст : непосредственный // Психологи о мигрантах и миграции в России: инф.-аналит. бюллетень. – Москва, 2002. – №4. – С. 59–65.

УДК 378.1

Сазонова О.К., ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, Россия

## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные направления профессионального становления студентов вуза. Авторами обращается внимание на развитие личности будущего профессионала, его профессиональное самоопределение, связанное с формированием основополагающих отношений к профессионально трудовой среде, развитию и самореализации духовных и физических ресурсов. Развитие профессиональной компетентности связано с профессиональным потенциалом личности.

**Ключевые слова.** Профессиональное становление, профессиональный потенциал личности, профессиональная компетентность.

Sazonova O.K., Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russia

## THE MAIN DIRECTIONS OF THE PROFESSIONAL FORMATION OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF THE UNIVERSITY

**Annotation.** The article deals with the main directions of professional development of university students. The authors draw attention to the development of the personality of a future professional, his professional self-determination associated with the formation of fundamental attitudes to the professional working environment, the development and self-realization of spiritual and physical resources. The development of professional competence is associated with the professional potential of the individual.

**Key words.** Professional development, professional potential of the individual, professional competence.

На современном этапе развития общества в России происходит активное преобразование системы высшего образования. Основным ориентиром в этом процессе является создание системы обучения, ориентированной на развитие личности будущего профессионала.

Перед личностью постоянно возникают проблемы, требующие от нее определения своего отношения к профессиям, иногда анализа и рефлексии собственных профессиональных достижений, принятия решения о выборе профессии или ее смене, уточнения и коррекции карьеры, решения других профессионально обусловленных вопросов.

Определение профессионального самоопределения было сформулировано Д.А. Леонтьевым, который рассматривает его как, «сложный динамический процесс



формирования личностью системы своих основополагающих отношений к профессионально трудовой среде, развития и самореализации духовных и физических возможностей, формирования им адекватных профессиональных намерений и планов, реалистического образа себя как профессионала» [2].

Наиболее глубоко проблема профессионального самоопределения исследована Н.С. Пряжниковым. Постоянно подчеркивая неразрывную связь профессионального самоопределения с самореализацией человека в других важных сферах жизни, он пишет: «Сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности (а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения) в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации» [3].

Образ будущей профессии достаточно сложное образование, включающее эмоциональные и когнитивные компоненты. Соответствие эмоционально-оценочных компонентов существенным содержательным компонентам профессии делает выбор обоснованным и реальным. Для обоснованности профессионального выбора необходимо также, чтобы требования со стороны профессии соответствовали возможностям человека.

Обучение должно не просто формировать высококачественные профессиональные знания и умения, но и обеспечивать осознанное выделение реальной связи характеристик профессиональной деятельности с параметрами общественной и личной значимости.

Ведущей характеристикой профессионального развития студента является профессиональная идентичность как четкое представление о специфике избранной профессии.

Важная роль в профессиональном становлении принадлежит профессиональной направленности. Профессиональная направленность – это устремленность человека на реализацию своих знаний, опыта, способностей в области выбранной профессии. В ней отражаются его положительное отношение к своей профессии, склонность и интерес к ней, желание удовлетворять свои материальные и духовные потребности, занимаясь трудом в данной области деятельности. Профессиональная направленность предполагает понимание и внутреннее принятие целей и задач этой деятельности, соответствующие идеалы, установки, убеждения, взгляды.

Формировать профессиональную направленность студентов – значит стимулировать их положительное отношение к будущей профессии, стремление повышать свою квалификацию по окончании вуза, развивать свои взгляды и



убеждения. В развитии такой направленности особое место развитие личности студента за время обучения в вузе проходит ряд этапов.

1. Первый этап формирует представление о профессии. Для данного этапа характерен процесс адаптации молодого человека к новым условиям обучения, самоанализ правильности сделанного профессионального выбора.

2. Второй этап представляет собой переходный период осмысления содержания профессиональной деятельности, студенты глубже знакомятся со своей будущей профессиональной сферой, осваивают основные знания, получают умения и навыки, идентифицируют себя в качестве субъекта будущей деятельности.

3. Третий этап закрепления приобретенной социально-профессиональной роли в университете, профессионального становления, формирования устойчивого профессионального интереса. На данном этапе характерными являются процессы осмысления своего выбора с точки зрения престижности, востребованности на рынке труда, карьерного благополучия, социально-экономической стабильности [5].

На данных этапах, возникают трудности в формировании профессионального самоопределения, которые связаны с педагогическими, психологическими и социально-экономическими факторами. К педагогическим факторам относятся: а) слабое применение активных форм и методов обучения; б) недостаточный уровень квалификации преподавательского состава; в) слабая методическая база обучения; г) формальность прохождения производственной практики.

К психологическим факторам относят: а) юный возраст, для которого характерно поверхностное представление о будущей профессии, идеализация многих жизненных реалий и ценностей; б) связанный с этим обстоятельством относительно низкий уровень социальной и психологической зрелости; в) изначально слабая мотивированность студентов на достижение высоких результатов в учебе; г) отсутствие ясных представлений относительно своей жизненной перспективы у большинства студентов.

Успешность профессиональной деятельности современного выпускника в значительной степени определяется его компетентностью, сформированность которой гарантирует связь с профессиональным потенциалом личности [4].

Таким образом, профессиональное самоопределение можно рассматривать и как процесс, и как результат. На этапе вузовского обучения успешность профессионального самоопределения является процессом. И к основным факторам (условиям) успешного профессионального самоопределения и становления студента относятся: 1) стиль учебно-познавательной деятельности студентов; 2)

психолого-психологическое сопровождение профессионального самоопределения студентов; 3) современная организация учебно-воспитательного процесса в вузе.

### Список литературы

1. Колдаев, В.Д. Образовательная среда вуза как фактор профессионального самоопределения студентов. Часть 2 : монография / В.Д. Колдаев, О.Р. Байбурова, К.А. Степаненко. – Москва : Перо : Центр научной мысли, 2011. – 65 с. – ISBN 978-5-91940-186-5. – Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/8991.html> (дата обращения: 13.11.2019).

2. Леонтьев, Д.А. Общее представление о мотивации человека / Д.А. Леонтьев. – Текст : непосредственный // Психология в вузе. – 2004. – №1. – С. 51–65.

3. Пряжников, Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения : учеб. пособие / Н.С. Пряжников. – Москва : МГППИ, 1999. – 97 с. – Текст : непосредственный.

4. Соколов, Е.А. Профессиональное становление личности специалиста-гуманитария : монография / Е.А. Соколов. – Москва : Университетская книга, 2009. – 480 с. – ISBN 978-5-98699-092-7. – Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/9125.html> (дата обращения: 13.11.2019).

5. Харитонов, Е.В. Психология социально-профессиональной востребованности личности / Е.В. Харитонов. – Москва : Институт психологии РАН, 2014. – 416 с. – ISBN 978-5-9270-0280-1. – Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/32147.html> (дата обращения: 13.11.2019).

УДК 373.134

**Шевченко Н.Б.**, ФГБОУ ВО АГППУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

**Манохина А.В.**, ФГБОУ ВО АГППУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

## ПРОЕКТНАЯ АКТИВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ФАКТОР ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

**Аннотация.** В статье раскрываются возможности развития профессиональной компетентности педагогов в современной образовательной среде. Эти перспективы развития связаны с созданием инновационной образовательной среды, с реализацией инновационных проектов.

**Ключевые слова.** Проектная активность, профессиональная компетентность, инновационная деятельность, проектная деятельность.

**Shevchenko N.B.**, V.M. Shukshina, Biysk, Russia

**Manokhina A.V.**, V.M. Shukshina, Biysk, Russia

## PROJECT ACTIVITY OF TEACHERS OF THE GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATION AS A FACTOR OF THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE

**Annotation.** The article reveals the possibilities of developing the professional competence of teachers in the modern educational environment. These development prospects are associated with the creation of an innovative educational environment, with the implementation of innovative projects.

**Key words.** Project activity, professional competence, innovation activity, project activity.

Образование в современном обществе можно считать одной из направляющих сил экономического роста страны. Высококвалифицированные специалисты – это двигатель инновационного развития государства.

Одним из перспективных направлений развития образования в России становится повышение профессионального мастерства, распространение передового опыта, создание инновационной образовательной среды. Современное образование в России ориентировано на активного и мобильного педагога, проявляющего инициативу, четко осознающего свои профессиональные цели, открытого для всего нового и оптимистично настроенного по отношению к инновациям.

Разработка и реализация инновационных проектов – есть необходимое условие развития школы. Среди факторов, определяющих успешность решения данной задачи, принадлежит включению педагогов в проектную деятельность. Участие в проектной деятельности позволяет школе достигать качественно новых результатов образования. На современном этапе модернизации образования признается, что инновационный процесс является единственным способом осуществления развития. Но любое развитие предполагает различные проблемы, которые возникают в общеобразовательной организации. Это могут быть научно-методические проблемы, связанные с поиском идей для развития или ресурсные проблемы, связанные с мотивацией педагогов на работу в новом режиме и др. [1]. Решение этих проблем предполагает творческую активность педагогов, их профессиональное развитие и внутреннюю установку. Инновационная педагогическая деятельность становится сферой самореализации педагога, что предполагает проектную активность как фактор роста их профессиональной компетентности.

В трудах разных ученых рассматриваются вопросы формирования и развития профессиональной компетентности педагогов. Большой вклад в разработку проблемы профессиональной компетентности внесли как отечественные, так и зарубежные ученые. Отечественные ученые Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Л.В. Комаровская, И.А. Колесникова, А.К. Маркова, А.М. Новикова и др. в своих работах подчеркивали значимость развития профессиональной компетентности педагогов.

Предлагаем рассмотреть проектную активность педагогов общеобразовательной организации как фактор роста их профессиональной компетентности на примере грантовой деятельности.

Гранты можно охарактеризовать как динамичное и стремительно развивающееся явление. Грантовую деятельность можно рассматривать как инструмент эффективного управления ресурсами образовательной организации. Она способна стимулировать проектную активность. Грантовая деятельность педагога – это крайне важное и необходимое условие повышения качества образования, так как она обеспечивает формирование необходимых компетенций педагогов.

В.Г. Рындак считает, что профессиональная компетентность – это личностное качество, формирующееся в условиях педагогической деятельности, в основе которого заложены знания, умения и навыки, владение ими зависит от развития педагогических способностей. Профессиональная компетентность является условием педагогического мастерства и новаторства [2].

Согласно российскому законодательству, грант – это средства, переданные грантополучателям на безвозмездной и безвозвратной основе для реализации конкретных проектов, на условиях, установленных грантодателем. Грантовая деятельность предусматривает в первую очередь участие педагогов в грантовых конкурсах, что является способом повышения профессиональных компетенций педагогов. Это прослеживается в следующем:

- педагоги осваивают технологии разработки грантовых заявок;
- участие в грантовых конкурсах позволяет педагогом расширить сферу деятельности, так как она может быть дополнена другими функциями: экспертной, проектировочной;
- происходит рост качества работы, решаются актуальные проблемы развития общеобразовательного учреждения.

Участие в грантовых конкурсах предполагает творческую активность педагогов, их профессиональное развитие и внутреннюю установку. Н.М. Борытко дал определение, это «состояние предрасположенности субъекта к определённой активности в определённой ситуации» [3, с. 21]. Любая инновационная деятельность диктует свои условия, предъявляет свои требования, прежде всего, к учителю. Учитель в возрастающей мере становится исследователем, способным осуществлять инновационные процессы, процессы творчества. Расширяется культурный кругозор, происходит развитие профессионального роста в сфере информационных и коммуникативных технологий. Грантовая деятельность как фактор роста профессиональной компетентности педагогов необходима для совершенствования системы образования.

Проект – серия мероприятий, предпринимаемых для достижения четко определенных целей посредством получения результатов, направленных на решение неких проблем или дальнейшее развитие деятельности в условиях

ограниченного периода времени, определенных фиксированных ресурсов силами организаций участников проекта и направлен на определенную целевую группу.

Принципы проектирования:

- системности (наличие чёткой структуры проекта);
- инновационности (проект должен работать на развитие учреждения);
- технологичности (реализация проекта должна быть представлена в виде этапов, алгоритмов, методик и т.п.);
- ресурсной обеспеченности (наличие необходимой материальной базы и подготовленных кадров);
- оптимальности (оптимальный – значит наилучший из нескольких возможных вариантов с т.з. заданных критериев и для конкретных условий);
- партисипативности (участие в разработке проектов всех субъектов, которые будут его выполнять) [1].

Участие в грантовой деятельности предполагает личностную и профессиональную готовность педагога. Личностная готовность – это прежде всего активная жизненная позиция, субъектность, творческий потенциал, готовность к инновационной деятельности, стремление к самосовершенствованию, мобильность, адекватных ценностных установок, коммуникативные способности. Профессиональная готовность складывается из двух составляющих, которыми являются информационная готовность и соответствующие профессиональные компетенции. Педагог должен уметь разрабатывать программы собственной деятельности; владеть концептуальными и теоретическими основами исследовательской деятельности; уметь выделять из собственного педагогического опыта наиболее ценные компоненты с точки зрения инновационности, технологичности; владеть ориентацией в современных подходах к решению педагогических проблем и другое. Информационная готовность – это владение педагогом всей информацией о грантовой деятельности. Сюда относится правильный выбор грантового фонда, заполнение документов на грант с учетом сроков подачи, предоставление полных и исчерпывающих отчетов по исполнению гранта и другое.

Оформление заявки – значимый этап, который влияет на получение положительного результата и одобрение проекта, поэтому при ее составлении необходимо учитывать основные критерии. Чтобы иметь высокие шансы быть в числе победителей, требуется серьезно подойти к выбору грантового фонда. Насколько будет правильно выбран грантовый фонд, зависит одобрение заявки. Каждый фонд дает письменные рекомендации, в которых указываются основные требования, которые необходимо соблюдать [4].

Педагоги общеобразовательных организаций, участвующие в проектной деятельности, вносят большой вклад в развитие инновационной деятельности своей школы. Они осваивают для себя новый вид деятельности, что способствует развитию их профессиональной компетентности, в отличие от тех педагогов, которые не стремятся к освоению нового и привыкли мыслить шаблонно. Стремление осваивать новое, выходить из зоны комфорта, добиваться высоких результатов в педагогической деятельности – это те качества, которые необходимы современному педагогу для освоения грантовой деятельности.

Не все педагоги участвуют в грантовых конкурсах. Причинами низкой активности являются: отсутствие времени (большая занятость на преподавательской работе), трудоемкий процесс подачи заявки для участия в конкурсе, недостаток информации о проведении конкурсов, неуверенность в реальности финансирования и другое. С помощью теста можно определить наличие опыта у педагогов индивидуального или коллективного участия в грантовых конкурсах.

Для определения отношения педагогов к грантовой деятельности была составлена беседа – опросник, которая состоит из следующих вопросов: 1. Знаете ли Вы, что такое «Грант»? 2. Знакомы ли Вы с грантовой деятельностью?, 3. Участвовали ли Вы в грантовых конкурсах? 4. В качестве кого Вы принимали участие в грантовых конкурсах? 5. Знаете ли Вы грантодающие фонды и организации? 6. Знаете ли Вы как правильно составить заявку на получение гранта? 7. Знаете ли Вы, по какому принципу предоставляются гранты? 8. Рассматриваете ли Вы участие в грантовых конкурсах? 9. Согласны ли Вы, что грантовая деятельность дает возможность повысить профессиональную компетентность педагога? 10. Согласны ли Вы, что грантовая деятельность дает возможность повысить профессиональную компетентность педагога? Качественный анализ полученных результатов позволит определить готовность педагогов к участию в грантовой деятельности.

Разработка и реализация инновационных проектов – есть необходимое условие развития школы. Это можно рассматривать как процесс качественных изменений в составляющих её компонентах или структуре. Школа приобретает способность достигать качественно новых результатов образования. Новизна и актуальность инновационного проекта позволяют образовательным учреждениям стать победителями конкурсов. Государственная поддержка новаторских практик в образовании помогает выявлять и тиражировать лучший опыт. Победители получают грант на развитие инновационных идей.

Можно сделать вывод, что проектная активность педагогов общеобразовательной организации является фактором их профессиональной

компетентности, грантовая деятельность в сфере образования способствует созданию условий для профессионального роста педагогов. Система грантов в России имеет огромное значение, она направлена на решение различных социальных проблем, создание и развитие новой продуктивной модели общественных отношений в современном российском обществе.

#### Список литературы

1. Митяшов, П.В. Грантовая деятельность как способ стимулирования творческой активности педагога и условие профессионального роста / П.В. Митяшов // Педагогический альманах. – 2020. – Текст : электронный. – URL: <https://www.pedalmanac.ru/172295> (дата обращения: 30.10.2020). – Режим доступа: авторизованный.

2. Филиппова, Л.Г. Профессиональная компетентность педагога в контексте научных подходов / Л.Г. Филиппова. – Текст : непосредственный // Среднее профессиональное образование. – 2010. – №5. – С. 48–52.

3. Борытко, Н.М. Профессиональная компетентность как субъектная характеристика педагога. Проблемы реализации компетентностного подхода в образовании: от теории к практике / Н.М. Борытко. – Текст : непосредственный // Материалы Региональной научно-практической конференции 26 января 2011 г. – Волгоград : Колледж. – 2011. – 180 с.

4. Огарева, О.И. Как найти своего грантодателя / О.И. Огарева. – Текст: непосредственный // Справочник руководителя учреждения культуры. – 2018. – №8. – С. 34–37.

УДК 159.9:37.015.3

Митрохина О.В., учитель географии МБ НОУ «Лицей №111», г. Новокузнецк, Россия

## ОРГАНИЗАЦИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ УЧАСТНИКОВ ПОЛЕВЫХ ПРАКТИК В ХОДЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТОВ

**Аннотация.** В статье раскрывается опыт педагогической деятельности, направленный на организацию эффективной коммуникации участников полевых практик в ходе реализации проектов.

**Ключевые слова.** Эффективная коммуникация, проектная деятельность, организация полевых практик.

Mitrokhina O.V., teacher of geography, MB NOU "Lyceum No. 111", Novokuznetsk, Russia

## ORGANIZATION OF EFFECTIVE COMMUNICATION OF PARTICIPANTS OF FIELD PRACTICES DURING PROJECT IMPLEMENTATION

**Annotation.** The article reveals the experience of pedagogical activity aimed at organizing effective communication of participants in field practices during the implementation of projects.

**Key words.** Effective communication, project activities, organization of field practices.

В современном образовательном пространстве особый акцент принадлежит на развитие у детей способности к самостоятельным проектным действиям. Краеведами МБ НОУ «Лицей №111» на протяжении 15 лет ведётся работа по изучению, мониторингу и восстановлению водных объектов нашего края. За этот

период было исследовано четыре озера: Большой Базыр, озера-старицы Вятка и озера-старицы в парке ДК им. Ф.Э. Дзержинского, искусственный водоем в НОЦ «Учебный ботанический сад» КГПИ КемГУ; изучено изменение водных объектов на территории Центрального и Кузнецкого районов за исторический период, обозначенный на картах и планах города; проведено комплексное исследование реки Горбуниха и ручья Водопадный; а также проведено исследование по изменению площади ледников Тронова и Караташ в Кузнецком Алатау.

Озёра, расположенные в черте города, сильно отличаются от естественных озёр, они обычно не глубокие и испытывают большую антропогенную нагрузку. В черте города Новокузнецка расположены два озера-старицы, в Центральном районе это озеро Вятка и озеро у ДК им. Ф.Э. Дзержинского в Куйбышевском районе. Краеводами лица были составлены комплексные характеристики озёр. Для этого была изучена история формирования озёр, проанализированы литературные и картографические источники, составлено описание современного экологического состояния озера-старицы, представлены предложения по сохранению и рекреационному использованию озёр, отобраны экскурсионные объекты и разработаны нитки экологических маршрутов. Комплексное описание водоема НОЦ «Учебный ботанический сад» КГПИ КемГУ позволило нам совместно со студентами и преподавателями ФФКЕиП КемГУ разработать проект по облагораживанию данного водоема с целью его дальнейшего использования в научной и экскурсионной деятельности. В горах Кузнецкого Алатау в нетипичных условиях, на малых высотах существуют ледники, которые особенно чувствительны к любым изменениям климата, поэтому они могут выступать модельными объектами для изучения не только гляциологов, но и климатологов. С целью изучения динамики ледников южной части Кузнецкого Алатау (на примере ледников Тронова и Караташ) под влиянием изменения местных климатических условий была предпринята экспедиция к ледникам Тронова и Караташ, проходившая в третьей декаде июля 2020 года. В состав группы вошли краеведы Лицея №111 и студенты НФИ КемГУ. Анализ климатических данных на гидрометеостанции «Ненастная» за 20 лет показал, что наблюдается тенденция к увеличению среднегодовых температур воздуха и уменьшению среднегодового количества твёрдых осадков. В ходе проделанной работы была выявлена тенденция к уменьшению площади и мощности ледников Кузнецкого Алатау в связи с изменениями климатических условий.

В ходе исследований были использованы технические средства: цифровая лаборатория по экологии, GPS навигатор, портативный эхолот Fisherman 160, лодка, диск Секки, а также программное обеспечение интернет-ресурсы Google Earth и карты Google. Системная работа по изучению водных объектов стала



возможна благодаря организации полевых практик, которые проходят у нас во все сезоны года. На практику выезжают краеведы разного возраста, что позволяет младшим ребятам получать опыт исследовательской работы на местности, получить навыки по работе с приборами, с картами. На протяжении многих лет мы выезжаем на полевые практики совместно с преподавателями и студентами ФФКЕП КемГУ, что позволяет получить новые коммуникации, объём знаний и умений, выходящий за пределы школьного курса географии. Такие практики способствуют и профессиональной ориентации лицеистов. Результатом таких совместных практик стали выступления и победы наших ребят на олимпиадах, конференциях и конкурсах разного уровня. А также выбор профессий, связанных с географией.

### Список литературы

1. Адаменко, М.М. Динамика ледников и многолетних снежников Кузнецкого Алатау / М.М. Адаменко, Я.М. Гутак // Динамика ледников и многолетних снежников Кузнецкого Алатау в XIX–XXI столетиях ; Изв. Алтайского отдела РГО. – 2015. – №4. – С. 28–35.
2. Васильченко, А.А. Птицы Кемеровской области / А.А. Васильченко ; М-во природ. ресурсов РФ, Гос. природ. заповедник «Кузнец. АЛАТАУ» Кемерово : Кузбассвузиздат, 2004. – 487 с.
3. Методы гидрологических исследований: проведение измерений и описание озер : метод. пособие для педагогов доп. образования и учителей / сост. А.С. Боголюбов. – М : Экосистема, 1996. – 21 с.
4. Озеров, А.Г. Исследовательская деятельность учащихся в природе : учеб.-метод. изд. / А.Г. Озеров. – М. : ФЦДЮТиК. – 216 с.
5. Определитель растений Кемеровской области / И.М. Красноборов и др. ; отв. ред. И.М. Красноборов ; РАН Сибирское отделение. – Новосибирск : СО РАН, 2001. – 474 с.
6. Скалон, Н.В. Земноводные и пресмыкающиеся Кемеровской области : учеб.-метод. пособие и справ.-определитель для преподавателей, учащихся и студентов / Н.В. Скалон. – Кемерово : Скиф : Кузбасс, 2005 – 127 с.

## **XI. Волонтерское движение в современном мире**

**Бубенчикова Н.А.**, МКУ «ЦСОГПВВ и Мундыбашского гп», социальный работник, п. Темиртау, Кемеровская область, Россия

**Устинова О.А.**, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и общей педагогики ФГБОУ ВО КГПИ КемГУ

## **НАРРАТИВНЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА**

**Аннотация.** В статье раскрываются особенности использования нарративного подхода в практике социальной работы. Нарративные истории создают культурные образцы для дальнейшего развития человека в будущем, помогают конструктивно выстраивать собственную дальнейшую жизнь.

**Ключевые слова.** Нарративный подход, нарративные истории, социальная работа.

**Bubenchikova N.A.**, MKU "TsSOGPVV and Mundybash State Enterprise", social worker, Temirtau village, Kemerovo region, Russia

**Ustinova O.A.**, Ph.D. psychol. Sci., Associate Professor of the Department of Psychology and General Pedagogics, KSPI, KemGU

## **NARRATIVE APPROACH IN THE WORK OF A SOCIAL WORKER**

**Annotation.** The article reveals the features of using the narrative approach in the practice of social work. Narrative stories create cultural patterns for the further development of a person in the future, help constructively build one's own future life.

**Key words.** Narrative approach, narrative stories, social work.

Нарративный подход сегодня является одним из самых бурно развивающихся направлений гуманитарных наук. За последние несколько десятилетий произошел радикальный пересмотр феномена нарратива, его функций и значения. Понятие «нарратив» стало претендовать на статус междисциплинарного конструкта, а нарративный подход начал рассматриваться как потенциальная основа новой научной парадигмы.

Актуальность исследования связана, во-первых, с необходимостью осмысления происходящего в гуманитарных науках парадигмального сдвига, вызванного нарративным поворотом. Во-вторых, на сегодняшний день проблема изучения нарратива в связи с анализом развития смысловой сферы личности не ставилась ни в психологии, ни в других областях знания. Обладая безусловным эвристическим потенциалом для исследования динамики смысловой сферы личности, нарративный подход нуждается в серьезной методологической рефлексии, позволяющей наметить конкретные научные перспективы в этой области.

В культурно-историческом подходе Л.С. Выготского особо обращается внимание на специфику историй жизни, которые всегда отражают те нормы и требования культуры, в которой они создаются и рассказываются. Он утверждал, что человек социализируется таким образом, чтобы с одной стороны соответствовать культурным параметрам, связанными с его условиями жизни, с другой – ищет свой собственный путь, отражающий то, чем он «истинно» является.

Принципы нарративного подхода.

1. Человек, рассказывая о своей жизни, создает некую реальность, создает представление о своей жизни.

2. Представление о собственной жизни поддерживается и изменяется через повествование о ней (нарратив) – каждое рассказывание может «вносить вклад» в изменение представления о своей жизни.

3. Одни и те же «факты» пересказываются с различных точек зрения, они приобретают совершенно разные смыслы. У каждого пожилого человека много событий (те, о которых он уже рассказал, и те, о которых он еще никогда не рассказывал), среди них всегда есть и позитивные. Когда жизненные нарративы несут болезненные смыслы, они могут быть изменены путем извлечения нового смысла или выявления других, ранее забытых событий, что позволяет придти к более позитивному взгляду на свою жизнь.

Схема работы в нарративном подходе

1. Слушание истории клиента
2. Выявление главной проблемной истории (на сегодняшний день)
3. Взгляд на проблему со стороны. Присвоение проблемы имени
4. Деконструкция проблемной истории
5. Выявление уникальных эпизодов и начало альтернативной истории
6. Перенаименование проблемы. Называние альтернативной истории (как в ней решается проблема)
7. Наполнение альтернативной истории
8. Обсуждение будущего в свете новой истории
9. Выявление качеств (ресурсов) клиента, способствующих поддержанию новых отношений (реальности) в настоящем и будущем

Роль изучения истории жизни человека в психологии личности приобрела весомое значение. Изучение историй человека необходимо для получения более глубоких знаний о его свойствах, мотивах, диспозициях. Жизненные истории представляют собой внутренне присущие человеку способы получения знания, структурирования восприятия мира и упорядочивания личного опыта, а также выполняют функции передачи социального знания, формирования самовосприятия и идентичности личности.

Таким образом, понятие «история жизни – нарратив» является социальным по своей природе, которое невозможно понять без учета социально-культурного контекста, в котором воспитывался и живет человек, его когнитивного восприятия мира и его социально-психологического опыта.

Нарратив настолько «вписан» в нашу обычную, повседневную жизнь, настолько широко представлен во всем, что мы делаем, думаем или воображаем (даже наши сны в значительной степени организованы как нарративы), что долгое время оставался «прозрачным» для науки, «его существование, воспринятое как само собой разумеющееся, рассматривалось как естественно данный нам способ мышления и деятельности»

В качестве материала нарративного исследования могут выступать самые разные виды текстов, в которых можно усмотреть наличие нарративной формы. Это могут быть дневниковые записи, письма, тексты литературных произведений, записи бесед психотерапевтических сеансов, газетные статьи, протоколы судебных заседаний, тексты песен и многое-многое другое. По мнению некоторых ученых даже научным текстам не удастся избежать черт, присущих нарративам и, следовательно, они тоже могут стать предметом нарративного анализа.

Значительное количество нарративных данных исследователи получают в процессе интервью. Целью является создание истории, которая свободна от норм социального взаимодействия настолько это возможно. Проблема, которая является при этом предметом постоянных дискуссий, состоит в том, что ситуация интервью не является естественной. В ней человек, вероятно, рассказывает не те истории, которые можно ожидать от него в повседневной жизни. Таким образом, наряду с полевыми формами работы, нарративный подход использует и данные, полученные в ходе специально выстроенной беседы.

Цель нарративного подхода – создать пространство для развития альтернативных, предпочитаемых историй для того, чтобы человек почувствовал себя способным влиять на собственную жизнь, в большей степени автором предпочитаемой истории своей жизни и стал бы воплощать ее, привлекая и объединяя «своих» людей в сообщество заботы и поддержки.

В. Франкл считал, что критерием подлинного существования человека становится поиск им смысла своего существования, своей жизни. Этот поиск свидетельствует в пользу подлинности бытия и, что даже если задаваться вопросом о смысле бытия и, тем более, вести активный, самостоятельный поиск смысла в событиях своей жизни – это проявление духовной зрелости человека (Франкл, 1994; 2001). Придание смысла жизненным ситуациям определяет восприятие жизни психологически как более длинной, богатой событиями, осознанной, целеустремленной и эмоционально насыщенной.

## Список литературы

1. Брунер, Дж.С. Психология познания / Дж.С. Брунер. – М. : Прогресс, 1977. – 417 с.
2. Сарбин, Т.Р. Нарратив как базовая метафора для психологии / Т.Р. Сарбин // Постнеклассическая психология. – 2004. – №1. – С. 6–28.
3. Ярская-Смирнова, Е.Р. Нарративный анализ в социологии / Е.Р. Ярская-Смирнова // Социологический журнал. – 1997. – №3. – С. 38–61.
4. Барт, Р. Фрагменты речи влюбленного / Р. Барт. – М. : AdMarginem, 1999. – 432 с.
5. Рикер, П. Время и рассказ : Т. 1. Интрига и исторический рассказ. – М. : Университетская книга, 2000. – С. 187.
6. Ярская-Смирнова, Е.Р. Нарративный анализ в социологии / Е.Р. Ярская-Смирнова // Социологический журнал. – 1997. – №3. – С. 38–61.
7. Ильин, И.П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа / И.П. Ильин. – М. : Интрада, 1998. – С. 20–25.
8. Александрова, А.Л. Нарративная терапия: социально-педагогический аспект / А.Л. Александрова // Актуальные проблемы воспитания и образования : Выпуск 5. Сб. науч. ст. / под ред. М.Д. Горячева. – Самара : Самарский университет, 2005. – С. 3–12.
9. Мухина, В.С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) / В.С. Мухина. – Екатеринбург : ИнтелФлай, 2007. – 1072 с.
10. Сапогова, Е.Е. «Римейки жизни»: конструирование автобиографического нарратива / Е.Е. Сапогова // Известия ТулГУ. Серия «Психология» / под ред. Е.Е. Сапоговой. – Вып. 5. – В 2 ч. – Ч. I. – С. 200–228.
11. Ильин, И.П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа / И.П. Ильин. – М. : Интрада, 1998. – С. 125.
12. Пропп, В.Я. Морфология сказки / В.Я. Пропп. – Л. :Academia, 1928. – 149 с.
13. Томашевский, Б.В. Теория литературы. Поэтика / Б.В. Томашевский. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 334 с.

УДК 159.923

**Григоричева И.В.**, канд. психол. наук, доцент департамента психологии Института педагогики и психологии образования АлтГПУ, г. Барнаул, Россия

## **ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация.** В статье рассматривается возможность применения критериального подхода к оценке волонтерской деятельности. Автор представляет разработанные критерии с точки зрения субъектов, вовлеченных в волонтерскую деятельность, а также приводит результаты внедрения данных критериев в практику оценки результативности добровольческих практик.

**Ключевые слова.** Добровольчество, волонтерская деятельность, критериальный подход, оценка результативности добровольчества, субъекты волонтерской деятельности.

*Исследование проведено в рамках реализации государственного задания на выполнение прикладной НИР по теме «Исследование результатов реализации программ добровольческой (волонтерской) деятельности и разработка рекомендаций по практическому применению в едином*

**Grigorieva I.V.**, Ph.D. psychol. Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

## THE PROBLEM OF ASSESSING THE PERFORMANCE OF VOLUNTEER ACTIVITIES

**Annotation.** The article discusses the possibility of applying the criteria approach to the evaluation of volunteer activities. The author presents the developed criteria from the point of view of the subjects involved in volunteering, and also presents the results of the implementation of these criteria in the practice of evaluating the effectiveness of volunteer practices.

**Key words.** Volunteering, volunteering, criteria approach, evaluation of the effectiveness of volunteering, subjects of volunteering.

*The article was prepared with the financial support of the Ministry of Education of Russia as part of the implementation of the state assignment for the implementation of applied research on the topic "Research of the results of the implementation of programs of volunteer (volunteer) activities and the development of recommendations for practical application in a single educational space (pedagogical universities, schools, institutions of additional education)" (State assignment No. 073-00037-21-01 of 07/14/2021)*

В настоящее время все более востребованной становится волонтерская деятельность в разных сферах жизни нашей страны. Добровольцы принимают активное участие в проведении и организации различных мероприятий, благотворительности, занимаются благоустройством социально значимых территорий и т.п. Актуальность добровольчества возрастает и в связи с необходимостью реализации воспитательной работы в образовательных учреждениях в рамках действующего «Закона об образовании в Российской Федерации».

Анализ нормативных источников [2; 3; 5] контента социальных сетей позволяет сказать, что в Российской Федерации сложилась определенная система организации и управления волонтерской деятельностью, сбора материалов о добровольчестве и представления социуму волонтерского опыта.

Вместе с тем, на сегодняшний день не существует единого подхода к оценке результата добровольческой деятельности, что, на наш взгляд, может быть связано с многогранностью добровольчества, синергичным эффектом не только самого результата, но и процесса волонтерской деятельности. Так, с позиции экономических затрат рассматривается финансовая эффективность социального аспекта – вклад в развитие социума [4], существует также оценка эффективности добровольческих команд, основанных на анализе студенческих портфолио, стандарта компетенций; вычисление интегрального показателя организаций добровольчества и т.п.

Исследователями отмечается, что существующие на сегодня подходы к решению данной проблемы – системных ресурсов, процесса, целей, репутации, множественности заинтересованных сторон не претендуют на универсальность [1].

Отметим, что учет количественных критериев, применяемых в оценке ряда проектов, не отражает содержание добровольческой практики, ее качество, адекватность ее применения, между тем как в работах других авторов упоминаются качественные критерии [3; 4]. Данный факт позволяет нам рассмотреть критериальный подход как возможный вариант оценки эффективности реализации волонтерской деятельности. При этом сами критерии добровольческой деятельности можно рассмотреть с точки зрения субъектов, задействованных в волонтерстве.

Волонтерская деятельность реализуется в социуме и, следовательно, несет в себе определенную социальную значимость, указывающую на её востребованность и актуальность для общества. Сама добровольческая деятельность, ее результативность связана с непосредственными ее участниками и организаторами, их мотивацией, удовлетворенностью процессом и результатом своего труда. В процессе реализации волонтерских практик происходит изменение социально-психологических, личностных характеристик волонтеров. В это же время сама волонтерская деятельность проявляется через гибкую систему взаимосвязей различных субъектов добровольчества, задействованных на разных уровнях. Кроме того, деятельность волонтерских объединений не только регулируется методологическими, нормативными и законодательными документами на разных уровнях власти, но по содержанию отвечает требованиям заложенных в них нормативов, что также отражается на специфике оценки добровольческой деятельности.

Исходя из данных фактов, критерии можно распределить по таким группам: волонтеры (различных возрастов и направлений деятельности), управленческое звено (организаторы волонтерской деятельности, непосредственные руководители), заказчик (государственные структуры власти), благополучатели (непосредственные адресаты волонтерской деятельности).

Нами выделены следующие критерии, которые позволяют оценить результативность волонтерской деятельности:

- Критерий 1. Социальная значимость волонтерской деятельности.
- Критерий 2. Удовлетворенность участием в волонтерской деятельности.
- Критерий 3. Качество результата волонтерской деятельности.
- Критерий 4. Положительная динамика социально-психологических характеристик волонтера.
- Критерий 5. Формирование социального партнерства.

– Критерий 6. Соответствие результата волонтерской деятельности нормативной документации.

Рассмотрим содержательные характеристики каждого из них.

Критерий 1. Социальная значимость волонтерской деятельности. Содержательно характеризуется степенью влияния результата волонтерской деятельности на социально-экономическую, социально-психологическую, образовательную среду и возможности его экстраполирования на другие условия или среду. При этом субъектами оценивания выступают все субъекты волонтерской деятельности.

Критерий 2. Удовлетворенность участием в волонтерской деятельности содержательно содержит в себе субъективную оценку участников своего опыта участия в волонтерской деятельности и желание продолжать свою активность в добровольческом движении. Субъектами оценивания в этом случае выступают волонтеры и руководитель волонтерской деятельности (организатор волонтерской практики), благополучатели.

Критерий 3. Качество результата волонтерской деятельности включает в себя степень соответствия результата выдвинутой цели конкретной волонтерской практики. Субъекты оценивания – волонтеры, руководитель (организатор волонтерской практики), заказчик.

Критерий 4. Положительная динамика социально-психологических характеристик волонтера выражается в увеличении показателей личностных качеств и свойств, коммуникативной компетентности, творческого потенциала, ответственности, благоприятном социально-психологическом климате в коллективе волонтеров; синергичный эффект (сплочение команды в ходе реализации волонтерской деятельности), желание волонтеров продолжать дальнейшую благотворительную деятельность; формирование опыта волонтерской деятельности; духовно-нравственное, творческое развитие волонтеров. Субъектами оценивания выступают волонтеры, руководитель (организатор волонтерской практики).

Критерий 5. Формирование социального партнерства. Данный показатель выражен развитием у субъектов волонтерской деятельности умения устанавливать взаимоотношения и организовывать взаимодействие на разных уровнях. Субъектами оценивания в этом случае становятся волонтеры, руководитель (организатор) волонтерской деятельности, заказчик продукта волонтерской деятельности.

Критерий 6. Соответствие результата волонтерской деятельности нормативной документации. Содержание критерия выражается в тождественности результата волонтерской деятельности концептуальным и методологическим аспектам



нормативной документации, регламентирующей образование в РФ. Оценка производится руководителем волонтерской деятельности (организатор волонтерской практики), заказчиком продукта волонтерской деятельности.

Содержание критериев оценки добровольческой деятельности можно представить через определенные индикаторы с разработкой определенного инструментария для его оценивания. Рассмотрим в качестве примера первый критерий и индикаторы к нему для разных субъектов волонтерской деятельности.

Критерий 1. Социальная значимость волонтерской деятельности.

Содержание индикатора к критерию оценки волонтерской деятельности для:

- волонтеров: Понимание социальной значимости реализованных практик;
- руководителей добровольческой деятельности: Степень влияния результата волонтерской деятельности на социально-психологическую, образовательную среду; экстраполирование волонтерской практики на другие условия или среду;
- заказчика продукта волонтерской деятельности представлено следующей декомпозицией: Количество тиражирования конкретной практики (опыта) в социальной сфере. Информированность населения о волонтерской деятельности; положительный образ волонтерства в конкретной местности; степень влияния результата волонтерской деятельности на социально-экономическую, социально-психологическую, образовательную среду;
- благополучателей: Значимость результатов волонтерской деятельности в обществе, положительные отзывы в социальных сетях, СМИ и т.д.

При реализации экспертной оценки предложенных нами критериев эффективности реализации программ волонтерской деятельности был разработан экспертный лист для апробации и валидации полученных критериев. Были привлечены эксперты из Сибирского и Уральского федеральных округов из числа организаторов волонтерской деятельности, имеющих опыт реализации волонтерских проектов, финансируемых федеральным агентством по делам молодежи (Росмолодежь) или фондом президентских грантов. В процессе оценки экспертами собственных практик с позиции разработанных критериев и добровольческих проектов, поступивших на конкурс «Волонтерские инициативы в системе образования» было получено 150 экспертных оценочных листов, для которых был определен коэффициент согласованности. По результатам расчета коэффициент конкордации оказался равным 0,81. Это позволяет нам сделать вывод о согласованности экспертных оценок и возможности дальнейшего использования предложенного нами критериального аппарата для оценки программ реализации волонтерских проектов, на основании которых можно сделать вывод о применимости предложенных нами критериев.

## Список литературы

1. Ветитнев, А.М. Эффективность управления волонтерским движением в Российской Федерации: методология проведения оценки / А.М. Ветитнев, М.С. Круглова // Управленец. – 2016. – №5 (63). – Текст : электронный. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-upravleniya-volonterskim-dvizheniem-v-rossiyskoy-federatsii-metodologiya-provedeniya-otsenki> (дата обращения: 15.11.2021). – Режим доступа : авторизованный.

2. Концепция развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации. – Текст : электронный. – URL:[http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_314804/985421faba1da8d5a7dd327f05ae6cd5f9aa2c4c/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_314804/985421faba1da8d5a7dd327f05ae6cd5f9aa2c4c/) (дата обращения: 15.11.2021). – Режим доступа : авторизованный.

3. Образовательный стандарт подготовки добровольца/волонтера : учеб.-метод. пособие / Л.А. Веретенникова, А.Л. Метелев, Е.В. Четошникова [и др.]. – Барнаул : АлтГПУ, 2018. – 116 с. – Текст : непосредственный.

4. Оценка экономической и социальной эффективности добровольческой деятельности методические подходы и проблемы реализации / под ред. И.В. Мерсияновой. – М., 2018. – 202 с. – ISBN 978-5-7598-1554-9. – Текст : непосредственный.

5. Федеральный проект «Социальная активность». – Текст : электронный. – URL: [https://edu.gov.ru/national-project/projects/soc\\_activity/](https://edu.gov.ru/national-project/projects/soc_activity/)(дата обращения: 15.11.2021). – Режим доступа: авторизованный.