

ISSN 2075-3500

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»
Институт психологии, педагогики и социальной работы
РГУ имени С. А. Есенина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

№ 4 (56)

Научно-методический журнал

Издается с 2004 года

2020

УЧРЕДИТЕЛЬ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС77-73785 от 05 октября 2018 г.

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

А. И. Минаев, доктор исторических наук, ректор РГУ имени С. А. Есенина (*председатель*); **И. В. Гайдамашко**, доктор психологических наук, профессор, академик РАО; **С. В. Демидов**, доктор исторических наук, профессор; **Л. А. Байкова**, доктор педагогических наук, профессор; **Л. К. Гребенкина**, доктор педагогических наук, профессор; **М. К. Кабардов**, доктор психологических наук, профессор; **В. И. Казаренков**, доктор педагогических наук, профессор; **Л. А. Калмыкова**, доктор психологических наук, профессор (Украина); **А. П. Лиферов**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО; **Е. А. Петрова**, доктор психологических наук, профессор; **Н. Е. Рубцова**, доктор психологических наук, профессор.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Н. А. Фомина, доктор психологических наук, профессор (*главный редактор*); **Н. Э. Ленишкин**, кандидат психологических наук (*заместитель главного редактора*); **Т. Н. Волковская**, доктор психологических наук, профессор; **Н. И. Демидова**, доктор педагогических наук, профессор; **Е. Е. Дмитриева**, доктор психологических наук, профессор; **И. А. Доница**, доктор педагогических наук, профессор; **О. В. Еремкина**, доктор педагогических наук, доцент; **И. М. Ильичева**, доктор психологических наук, профессор; **Л. Н. Кулешова**, доктор психологических наук, профессор; **И. Ю. Левченко**, доктор психологических наук, профессор; **Н. В. Мартишина**, доктор педагогических наук, доцент; **Т. Г. Мухина**, доктор педагогических наук, профессор; **П. А. Петряков**, доктор педагогических наук, профессор; **Л. Е. Солянкина**, доктор психологических наук, профессор; **С. Н. Сорокоумова**, доктор психологических наук, профессор; **А. Н. Сухов**, доктор психологических наук, профессор; **С. В. Феоктистова**, доктор психологических наук, профессор; **Н. В. Харченко**, доктор психологических наук, доцент (Украина); **О. Б. Широких**, доктор педагогических наук, профессор; **Н. В. Яковлева**, кандидат психологических наук, доцент.

Журнал входит в перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора наук и соискание ученой степени кандидата наук по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки: 13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки); 13.00.05 — Теория, методика и организация социально-культурной деятельности (педагогические науки); 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования (педагогические науки); 19.00.05 — Социальная психология (психологические науки); 19.00.13 — Психология развития, акмеология (психологические науки).

Журнал выходит 4 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ

390000, Рязань, ул. Свободы, 46
Тел. (4912) 28-43-32

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», 2020

СОДЕРЖАНИЕ

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ**

- Леньков С. Л., Рубцова Н. Е., Ефремова Г. И.**
Концептуализация структуры факторов риска интернет-среды..... 7
- Певзнер М. Н., Иванов Е. В., Петряков П. А.**
Развитие идеи о гражданском образовании и воспитании молодежи
в отечественной педагогике второй половины XX — начала XXI века 22

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

- Леонова Ж. К., Белоус Е. Н., Ляпин А. С., Савельева С. С.**
Дистанционное обучение в вузе в условиях пандемии COVID-19:
организационные и психологические проблемы..... 34
- Мусина Н. И., Мухина Т. Г., Дятлова К. Д.**
Педагогические условия формирования готовности
к межличностному общению курсантов МВД России
в процессе организации внеаудиторной деятельности..... 43
- Плотникова Е. Ю.**
Формирование гражданской позиции обучающихся в колледже..... 54

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ
И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ**

- Гапонова С. А., Ловков С. Г.**
Эмоциональные состояния студентов как фактор развития
их профессиональных представлений 64
- Казаренков В. И., Ван Бовэнь**
Доверие в межличностном взаимодействии студентов
разных культурных групп 71
- Казаренков В. И., Карнелович М. М., Казаренкова Т. Б.**
Совладание педагогов-психологов со стрессом
в профессиональной деятельности 81
- Перевощикова Г. С.**
Личностно-профессиональное воспитание студентов
гуманитарного вуза во внеучебной деятельности..... 90

Сорокоумова Е. А., Лаптев Р. В. Исследование саморегуляции, осознанности и нервно-психической устойчивости у сотрудников правоохранительных органов	100
---	-----

Шурухина Г. А., Самигуллин Р. Р., Габдрахманова А. А. Особенности эмоционального интеллекта матерей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья	108
--	-----

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Дмитриева Е. Е., Давыдова Ю. П. Диагностика развития общения со взрослыми и сверстниками у дошкольников с умственной отсталостью	116
---	-----

Конева И. А., Серебрякова Т. А., Борисова О. И. Психологические особенности игровой деятельности дошкольников с расстройствами аутистического спектра	123
--	-----

СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Мухина О. Д., Фомина Н. А. Личность безработного: социально-психологический аспект	130
--	-----

Информация для авторов	138
-------------------------------------	-----

TABLE OF CONTENTS
**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ISSUES
OF MODERN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY**

Lenkov S. L., Rubtsova N. Ye., Yefremova G. I. A Conceptualization of the Structure of Risk Factors in the Internet Environment.....	7
Pevzner M. N., Ivanov Ye. V., Petryakov P. A. The Development of the Idea of Adolescents' Civic Education and Upbringing in Russian Pedagogy in the Second Half of the 20th Century — Early 21st Century.....	22

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUES AND PROSPECTS
OF MODERN EDUCATION**

Leonova Zh. K., Belous E. N., Lyapin A. S., Savelyeva S. S. Distance Learning at Universities during the Covid-19 Pandemic: Organizational and Psychological Issues	34
Musina N. I., Mukhina T. G., Dyatlova K. D. Pedagogical Conditions for the Development of Interpersonal Communication Skills in Students of Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation in the Process of Extracurricular Activities.....	43
Plotnikova E. Yu. The Development of Civic-Mindedness in College Students	54

**URGENT ISSUES OF PERSONALITY PSYCHOLOGY
AND INDIVIDUAL PSYCHOLOGY**

Gaponova S. A., Lovkov S. G. Students' Emotions as a Factor of their Professional Competence Development.....	64
Kazarenkov V. I., Wan Bowen Interpersonal Trust in the Multicultural Classroom.....	71
Kazarenkov V. I., Karnelevich M. M., Kazarenkova T. B. Coping Strategies in Professional Activities of Educational Psychologists	81
Perevoshchikova G. S. Personal and Professional Development of Humanitarian Students during Extracurricular Activities.....	90

Sorokoumova E. A., Laptev R. V. Investigating Self-regulation, Mindfulness and Neuro-Emotional Balance in Law Enforcement Officers	100
Shurukina G. A., Samigullin R. Rlk Gabdrakhmanova A. A. Characteristics of Emotional Intelligence of Mothers of Children with Limited Abilities.....	108

CURRENT TRENDS IN CORRECTIONAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

Dmitriyeva E. Ye., Davydova Yu. P. The Diagnostics of the Development of Skills of Communication with Adults and Peers in Preschool Children with Mental Retardation	116
Koneva I. A., Serebryakova T A., Borisova O. I. Psychological Characteristics of Play Activities for Preschool Children with Autism Spectrum Disorders	123

MODERN SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Mukhina O. D., Fomina N. A. The Unemployed: Social and Psychological Aspects	130
Information for authors	138



Теоретические и методологические проблемы современной психологии и педагогики

УДК 159:37:004.738.5

DOI 10.37724/RSU.2020.56.4.001

С. Л. Ленков, Н. Е. Рубцова, Г. И. Ефремова

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ СТРУКТУРЫ ФАКТОРОВ РИСКА ИНТЕРНЕТ-СРЕДЫ ¹

В статье рассмотрена проблема факторов риска дезадаптивного поведения студентов и школьников в интернет-среде. Актуальность исследования обусловлена противоречием между большим количеством этих факторов, выявленных к настоящему времени для различных видов дезадаптивного поведения, и их фактической разрозненностью, связанной с отсутствием общего методологического подхода к систематизации.

Цель исследования состояла в разработке и концептуальном обосновании обобщенной структуры факторов риска, которую можно применять для разнородных проявлений дезадаптивного поведения в интернет-среде.

Представлен новый подход к концептуализации искомой структуры факторов риска, основанный на субъектном, деятельностном, метасистемном и субъектно-информационном подходах и включающий развитие в ходе исследования концептуальные положения. На основании анализа результатов 36 эмпирических исследований факторов риска интернет-среды, а также специально организованного исследования, выполненного на выборке из 316 студентов и школьников с помощью методов анкетирования и психодиагностики обоснована структура искомых факторов риска, включающая 2 типа, 6 классов, 30 видов и объединяющая факторы, имеющие взаимосвязи с четырьмя разнородными классами дезадаптивного поведения в интернет-среде (зависимость, виктимизация, аутоагрессия и агрессия). Обоснована перспективность прикладного применения данной структуры в рамках профессиональной деятельности психологов образования, педагогов и медиков для скрининговой диагностики риска дезадаптивного поведения студентов и школьников в интернет-среде.

интернет-среда; дезадаптивное поведение; факторы риска; структура; концептуализация; киберсоциализация; интернет-зависимость; виктимизация; аутоагрессия; агрессия; школьники; студенты

Введение. На протяжении последних тридцати лет одновременно с изучением многогранного и многоаспектного феномена дезадаптивного поведения детей, подростков и молодежи в интернет-среде широко проводились исследования, направленные на выявление разнородных факторов, способствующих или, наоборот, препятствующих такому поведению. К настоящему времени объем накопленных дан-

¹ Исследование выполнено в рамках государственного задания ФГБУ «Российская академия образования» № 075-0304-20-00.

ных, результатов их анализа и теоретического осмысления весьма значителен. Мета-анализ подобных эмпирических исследований представлен, например, в работах зарубежных ученых (Tokunaga, 2010; van Geel, Vedder, Tanilon, 2014), а современное состояние проблемы факторов риска дезадаптивного поведения в интернет-среде отражено в обзорах литературы разных исследователей (Корягина, 2019; Кочетков, 2020; Трусова, Гречаный, Солдаткин, 2020; Ewald, Strack, Orsini, 2019; Lee, Wu, 2018; Lin, Liu, Cao, Wen, Xu, Xue, Lu, 2020; Liu, Lan, Wu, Yan, 2019; Xin, Xing, Pengfei, Houru, Mengcheng, Hong, 2018).

В результате выявлено большое количество разнородных факторов риска — от психосоматики до социального окружения и информационного контента, обеспеченных широким арсеналом измерительных средств, который включает не только анкеты и опросники, но и аппаратурные методики (см., например, Трусова, Гречаный, Солдаткин, 2020).

В то же время такие факторы остаются разрозненными, так как фактически нет подхода к их систематизации с единых методологических позиций. Кроме того, упомянутые исследования специализированы, как правило, на конкретных видах дезадаптивного поведения, таких как кибербуллинг, интернет-зависимость и др. Вместе с тем нередко выясняется, что одни и те же факторы риска значимы сразу для нескольких подобных видов (см., например, Ildirim, Çalıcı, Ergoğan, 2017).

Цель исследования — разработка и концептуальное обоснование обобщенной структуры факторов риска, пригодной для разнородных проявлений дезадаптивного поведения в интернет-среде.

Гипотеза исследования состояла в том, что удастся выделить обобщенную структуру факторов риска, взаимосвязанных с различными проявлениями дезадаптивного поведения в интернет-среде.

Методология и методики. В качестве теоретико-методологических оснований использовался ряд психологических подходов: субъектный (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев и др.), деятельностный (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин и др.), метасистемный (А. В. Карпов), субъектно-информационный (С. Л. Леньков), а также психологическая теория отношений (А. Ф. Лазурский, В. Н. Мясищев и др.), психологические концепции базовых модусов существования человека (Б. Г. Ананьев) и личностной позиции (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев). Специфика предмета исследования учитывалась с помощью концепции киберсоциализации молодежи (С. Л. Леньков, Н. Е. Рубцова, Г. И. Ефремова), а также концепций конструктивного и деструктивного поведения в киберпространстве, различных видов дезадаптивного поведения, соответствующих факторов риска и противодействия (А. Е. Войскунский, Г. У. Солдатова, К. Davis, L. Lin, R. S. Tokunaga и др.). Методы исследования включали теоретический анализ и синтез, методы психодиагностики, анализ и обобщение результатов исследований рисков дезадаптивного поведения в киберпространстве, фактологическую базу которого составили одно метааналитическое (van Geel, Vedder, Tanilon, 2014) и 35 эмпирических исследований, выполненных в период с 2004 по 2020 год (А. А. Антоненко, М. И. Дрепа, Д. Г. Рыбалтович, Е. А. Смирнова, Н. С. Хомерики, Н. А. Цой, Т. Beran, M. Campbell, C. Nau, J. Juvoven, A. Klomek, S. Perren, K. Varjas, J. Wang, M. L. Ybarra и др.).

Эмпирическая часть исследования проведена на выборке объемом 316 человек (162 студента вузов и колледжей, 154 школьника) в возрасте от 10 до 29 лет. Для определения выраженности дезадаптивного поведения в интернет-среде применялись опросник “Chinese Internet Addiction Scale (CIAS)” («Китайская шкала интернет-зависимости») в адаптации В. Л. Малыгина, К. А. Феклисова (Малыгин,

Феклисов, Искандирова, Антоненко, Смирнова, Хомерики, 2011); трехпунктовая шкала виктимизации при кибербуллинге (Hay, Meldrum, 2010, pp. 450–451) и пятипунктовая шкала кибербуллинга (Hinduja, Patchin, 2010, p. 211) в нашем переводе с английского. Для определения выраженности видов факторов риска, введенных в рассмотрение в рамках исследования, использовалась авторская анкета.

Обсуждение результатов. На основе обобщения результатов представленных выше эмпирических исследований выполнена систематизация рисков дезадаптивного поведения в интернет-среде (табл. 1).

Таблица 1

Структура рисков дезадаптивного поведения в интернет-среде

Типы рисков	Классы рисков	Виды рисков
1. Асоциальное поведение	P1 Зависимость	1. Интернет-зависимость. 2. Игровая зависимость. 3. Эскапизм
	P2 Виктимизация	Соответствующие видам: а) агрессии, б) деструктивных сетевых сообществ, в) киберпреступлений
	P3 Аутоагрессия	1. Направленность на самоповреждение. 2. Суицидальная направленность
2. Антисоциальное поведение	P4 Агрессия	1. Кибербуллинг. 2. Флейминг. 3. Онлайн-харассмент и др.
	P5 Киберпреступность	Соответствующие видам: а) киберпреступлений; б) организуемых преступных сетевых сообществ
	P6 Трансляция деструктивности	Соответствующие видам: а) организуемых деструктивных сетевых сообществ, б) распространения деструктивности

Отмеченные риски могут быть сгруппированы по разным критериям, из которых мы использовали социальность поведения, принимающую три значения: 1) просоциальное поведение; 2) асоциальное поведение — нормативно-социально не желательное и не одобряемое, но не направленное на причинение вреда другим людям; 3) антисоциальное поведение — аналогичное предыдущему, но при этом направленное непосредственно на причинение вреда другим людям.

К сфере рисков относятся два последних. В соответствии с ними выделим два типа искомых рисков, каждый из которых подразделяется на ряд классов и видов.

Тип 1 «Асоциальное поведение» содержит три класса, кратко обозначенные как «Зависимость», «Виктимизация» и «Аутоагрессия».

Класс P 1 «Зависимость» представляет интернет-зависимость в ее широком смысле, включающем такие виды дезадаптивного поведения, как интернет-зависимость в узком смысле, игровая онлайн-зависимость и интернет-эскапизм. Интернет-зависимость в узком смысле представляет собой зависимость, внешним

коррелятом (объектом) которой является именно интернет, безотносительно к форме использования. Такое понимание согласуется с позицией ряда других исследователей. Так, Ш. Л. Ван, А. Е. Войскунский отмечают два типа, выделенные М. Гриффитсом и подразумевающие, соответственно, интернет-зависимость: а) специфическую — как зависимость от специфической функции интернета (азартные игры, киберсекс и т. п.); б) генерализованную, связанную с уникальным паттерном коммуникации в интернете (Ван, Войскунский, 2013). Таким образом, рассматриваемая нами интернет-зависимость в узком смысле в определенной мере соответствует генерализованной интернет-зависимости, хотя и не сводится лишь к коммуникации: например, еще одним ее поведенческим индикатором является безудержный интернет-серфинг.

Вид «Игровая зависимость» подразумевает игровую онлайн-зависимость (онлайн-игры, казино, букмекерские конторы и т. п.). Ее поведенческие индикаторы хорошо известны: значительное и возрастающее затрачиваемое время, крайне негативные эмоции или даже психосоматические реакции («ломка») при отсутствии возможности играть и др.

Вид «Эскапизм» (интернет-эскапизм) выделяется из широкого спектра разновидностей «бегства от реальности» именно как интернет-обусловленный и при этом понимается как экзистенциальный эскапизм — уход (отказ) от любых проблем реальной жизни за счет чрезмерного погружения в интернет-среду. Такой эскапизм отличается от нормального, конструктивного эскапизма, возникающего время от времени в жизни любого человека, примерами которого служат временный релаксационный; творческий; вынужденный функциональный в профессиональной или учебной деятельности; здоровый «фантазийный», представляющий собой погружение в мечты, планы будущего и т. п. (в том числе, защитный эскапизм ребенка). Частным проявлением интернет-эскапизма является «уход» в специализированные виртуальные асоциальные сообщества эскапической направленности. Поведенческими и личностными индикаторами интернет-эскапизма являются чрезмерная увлеченность интернетом; отсутствие интереса к образованию, карьере, построению семьи, социальным достижениям; социальный аутизм и др.

Класс Р 2 «Виктимизация» включает множество видов, которые можно сгруппировать в три крупных блока, включающих виды виктимизации, связанные: а) с принятием роли жертвы при различных формах киберагрессии; б) участием в качестве жертвы объекта манипулирования в деструктивных сетевых сообществах; в) принятием роли жертвы при различных формах киберпреступлений.

Класс Р 3 «Аутоагрессия» понимается как аутоагрессивное поведение, которое реализуется с помощью интернет-среды и включает виды риска, ориентированные на самоповреждение или суицид. Поведенческими индикаторами таких рисков являются поиск в интернете соответствующего контента; коммуникация со сторонниками такого поведения; участие в суицидальных им подобных деструктивных сетевых сообществах.

Тип 2 «Антисоциальное поведение» содержит три класса, кратко обозначенные как «Агрессия», «Киберпреступность» и «Трансляция деструктивности».

Класс Р 4 «Агрессия» понимается как агрессивное поведение, реализуемое с помощью интернет-среды и включающее множество разнородных видов риска. Это, во-первых, кибербуллинг, который, по-видимому, к настоящему времени изучается наиболее широко из всех видов агрессивного поведения в интернете. Фактически сложилось два альтернативных понимания кибербуллинга: 1) узкое, когда он рассматривается как организованное, повторяющееся, длительное пре-

следование кого-либо, осуществляемое с помощью киберпространства и предполагающее, помимо прочего, неравенство сил (в пользу агрессора); 2) широкое, при котором он осмысливается как любая агрессия, реализуемая с помощью киберпространства. Так, N. Willard (2004) выделяет семь различных категорий кибербуллинга (Beran, Li, 2007, p. 17). Мы будем придерживаться узкого понимания кибербуллинга, выделяя другие проявления киберагрессии в качестве самостоятельных видов, таких как флейминг, онлайн-харассмент, троллинг и др.

Класс Р 5 «Киберпреступность» понимается как преступное поведение, реализуемое с помощью интернет-среды и включающее множество разнородных видов риска, которые можно сгруппировать в два крупных блока, включающих виды киберпреступности, соответствующие видам: а) совершаемых киберпреступлений, таких как кибермошенничество; кража данных; кибершантаж и др.; б) организуемых (курируемые, администрируемые) преступных сетевых сообществ, таких как криминальные, экстремистские, запрещенные тоталитарные секты и др.

Класс Р 6 «Трансляция деструктивности» понимается как косвенное агрессивное поведение, реализуемое в интернет-среде и направленное на безответственное распространение деструктивного контента. Виды риска сгруппированы в два блока, соответствующие видам: а) организуемых деструктивных сетевых сообществ (асоциальные, суицидальной направленности, экстремальные — вроде «вписков» или «зацеперов» и др.); б) распространения деструктивного контента (репосты, ретвиты и т. п.).

Вместе с тем эмпирические исследования факторов риска для классов Р 5 и Р 6 встречаются редко, поэтому далее ограничимся рассмотрением классов Р1–Р4 (см. табл. 1).

В эмпирических исследованиях часто выявляют взаимосвязи различных классов дезадаптивного поведения в интернет-среде. Например, метаанализ подобных исследований показал, что виктимизация при кибербуллинге тесно связана с суицидальной направленностью, причем эта связь оказалась статистически более сильной, чем связь виктимизации с традиционным школьным буллингом (van Geel, Vedder, Tanilon, 2014, p. 440).

Следующим шагом исследования стали обобщение и систематизация факторов риска дезадаптивного поведения в интернет-среде, выполненные на основе ряда развитых нами концептуальных положений (табл. 2).

С позиций деятельностного подхода целенаправленную активность в интернет-среде можно рассматривать в качестве многообразной и специфической деятельности с определенной структурой, регулирующейся определенными психологическими механизмами, обусловленной не только внешними условиями, но и внутренними, психологическими свойствами субъекта. Данный подход использовался нами в своей имплицитной связи с субъектным подходом, постулирующим важную роль модуса субъекта (деятельности, активности и т. д.). Помимо этого, в субъектном подходе, равно как и в теории отношений, отчетливо прослеживается идея среды, системообразующим центром которой выступает изучаемый субъект активности. С учетом этого все искомые факторы риска целесообразно разделить на два типа, которые мы условно назвали персональными особенностями (тип П) и особенностями среды (тип С) (табл. 2).

Субъектный подход органично дополняет концепция базовых модусов существования человека Б. Г. Ананьева, в рамках которой выделены, помимо интегративного модуса индивидуальности, модусы индивида, субъекта и личности (Ананьев, 2002). Основываясь на этом, персональные особенности разделим на индивидные, субъектные и личностные.

Структура факторов риска дезадаптивного поведения
в интернет-среде

Виды факторов риска	Классы факторов риска	Типы факторов риска
1. Здоровье 2. Самочувствие 3. Тревога 4. Особенности нервной системы 5. Внешность и физическое развитие	П1 Индивидуальные особенности	П Персональные особенности
6. Поведение 7. ПАВ (психоактивные вещества) 8. Статус киберагрессора 9. Статус кибержертвы 10. Статус агрессора 11. Статус жертвы 12. Аутоагрессивное поведение	П2 Субъектные особенности	
13. Отношение к миру и социуму 14. Эмоциональные проблемы 15. Отношение к себе 16. Деструктивная личностная позиция 17. Деструктивная мотивация	П3 Личностные особенности	
18. Предметная среда семьи 19. Субъектная среда семьи 20. Информационная среда семьи	С1 Семейная среда	С Особенности среды
21. Предметная образовательная среда 22. Субъектная образовательная среда 23. Информационная образовательная среда	С2 Образовательная среда	
24. Предметная среда социума 25. Субъектная среда социума 26. Интенсивность киберпространства 27. Рискованное поведение в интернете 28. Мотивация киберактивности 29. Включенность 30. Статус кибераддикта	С3 Среда социума	

Метасистемный подход является современным вариантом развития системного подхода в психологии (Б. Ф. Ломов и др.), основанным на принципе метасистемности (Карпов, 2015, т. 1). Методология подхода глубоко интегрирована с деятельностным и субъектным подходами, а также с современными достижениями метакогнитивизма, в том числе, связанными с проблематикой взаимодействия в интернет-среде. Рассматриваемый подход позволил нам изучить взаимодействие ребенка, подростка и интернет-среды с системных позиций, учитывая, в частности, влияние более широких систем — *метасистем*, в которые включена жизнедеятельность данного субъекта. Среди таких метасистем мы выделили семью, образовательное учреждение и социум в целом. Соответственно, средовые факторы риска разделили на классы семейной среды, образовательной среды и среды социума.

Метасистемный подход является одним из фундаментальных оснований субъектно-информационного подхода, в рамках которого выделен третий базовый тип деятельности — субъектно-информационный, дополняющий традиционные субъект-объектный и субъект-субъектный типы (Леньков, 2001). Именно к данному типу относится деятельность активная в интернет-среде. Кроме этого, в субъектно-информационном подходе предложена системная классификация компонентов среды информационного взаимодействия, предусматривающая выделение предметного, субъектного и информационного компонентов (Леньков, 2001). В соответствии с этим мы выделили из средовых факторов каждого класса факторы предметной, субъектной и информационной среды. В отличие от классов С1 «Семейная среда» и С2 «Образовательная среда», где фигурируют именно данные виды факторов риска (см. табл. 2), класс С3 «Среда социума» включает 7 видов, из которых два (24 «Предметная среда социума» и 25 «Субъектная среда социума») аналогичны подобным видам, выделенным для классов семейной и образовательной среды. Все же остальные виды (26–30) представляют собой детализацию информационной составляющей среды социума, раскрываемую с помощью характеристик интенсивности киберпространства, рискованного поведения в интернете и др. Такая детализация, с одной стороны, несколько нарушает теоретическую стройность используемых концептуальных оснований: для среды социума информационная составляющая детализирована в виде отдельных видов, в то время как для среды семьи и образовательного учреждения она представлена всего одним (для каждого случая) видом. Вместе с тем «неравносность», несимметричность, обусловлена содержательной спецификой рассматриваемых рисков дезадаптивного поведения: они реализуются именно в интернет-среде, то есть в определенной составляющей информационной среды; при этом системообразующий, порождающий «центр» данной составляющей выходит за рамки семьи или образовательного учреждения, охватывая именно социум в целом.

Поясним также целесообразность выделения некоторых специфических видов факторов риска.

В психологической теории отношений базовой основой отношений человека является личностная позиция (Ананьев, 2002; Рубинштейн, 2003), в связи с чем в качестве одного из видов факторов риска выделена деструктивная личностная позиция.

Отмеченный подход мы применили ранее при разработке концепции киберсоциализации молодежи, где киберсоциализация рассматривается как специфическая атрибутивная составляющая общего современного процесса социализации и представляет амбивалентный феномен, включающий конструктивные и деструктивные проявления. Каждое из этих проявлений определяется соответствующей мотивацией, личностной позицией и компетентностью (Леньков, Рубцова, Ефремова, 2019). В связи с этим в составе искомых факторов риска выделен вид 17 «Деструктивная мотивация».

С нашим пониманием амбивалентного в общем случае характера киберсоциализации согласуются позиции многих отечественных и зарубежных исследователей, изучающих конструктивные или деструктивные проявления поведения детей, подростков и молодежи в киберпространстве (А. Е. Войскунский, Г. У. Солдатова, K. Davis, L. Lin, R. S. Tokunaga и др.).

Таким образом, мы выделили 2 типа, 6 классов и 30 видов искомых факторов риска. Каждый вид является обобщением множества релевантных конкретных факторов риска. Например, в состав вида 13 «Отношение к миру и социуму» входят следующие факторы: страх (в том числе негативной оценки, за безопасность, а также

робость, тревожность, склонность к чувству вины, нейротизм, негативное прошлое и др.), враждебность (низкий уровень доброжелательности и т. п.), агрессивность (склонность к агрессии и насилию и т. п.), низкое просоциальное поведение, закрытость (низкая экстраверсия и т. п.), высокая трансцендентность Я, низкая открытость опыту, равнодушие (отсутствие эмпатии и т. п.), пониженный уровень эмоционального интеллекта. Приведем еще один пример: в состав вида 19 «Субъектная среда семьи» входят такие факторы, как неполная семья, проблемная семья, недоверие родителей (гиперопека, «тревожная забота», неверие в силы и способности ребенка и т. п.), негативные отношения (с родителями, между родителями, отсутствие эмоциональной теплоты и т. п.), неадекватное воспитание (непоследовательное воспитание, физические наказания, пренебрежение, воспитательная неуверенность). Все упомянутые факторы были выявлены ранее в эмпирических исследованиях других авторов, обнаруживших взаимосвязи данных факторов с теми или иными разновидностями деструктивного поведения. Некоторые примеры подобных факторов для других видов риска приведены в таблице 3.

Таблица 3

Взаимосвязи видов факторов риска и дезадаптивного поведения

ВФР	Класс дезадаптивного поведения — фактор риска (источник)
1	P1 — цефалгии (Лоскутова, 2004); P2, P4 — соматизация (Ildirim, Çalıcı, Erdoğan, 2017)
2	P1 — усталость (Корягина, 2019); P2, P4 — воспринимаемые трудности (Sourander, Brunstein Klomek, Ikonen, Lindroos, Luntamo, Koskelainen, Ristkari, Helenius, 2010)
3	P2, P4 — тревога (Ildirim, Çalıcı, Erdoğan, 2017)
4	P1 — двигательная импульсивность (Di, Gong, Shi, Ahmed, Nandi, 2019); P2, P4 — двигательная импульсивность (Ildirim, Çalıcı, Erdoğan, 2017)
5	P2 — недостатки физического развития (данное исследование)
6	P1 — академическая успеваемость (Xin, Xing, Pengfei, Houru, Mengcheng, Hong, 2018); P2, P4 — пропуски занятий (Kowalski, Limber, 2013); P3 — школьная успеваемость (Schneider, O'Donnell, Stueve, Coulter, 2012)
7	P2 — потребление психоактивных веществ (Mitchell, Ybarra, Finkelhor, 2007); P4 — частое курение (Sourander, Sourander, Brunstein Klomek, Ikonen, Lindroos, Luntamo, Koskelainen, Ristkari, Helenius, 2010)
8	P1, P2 — кибербуллинг (Ildirim, Çalıcı, Erdoğan, 2017); P3 — совершение кибербуллинга (Kowalski, Limber, 2013)
9	P1, P4 — кибервиктимизация (Ildirim, Çalıcı, Erdoğan, 2017); P3 — кибервиктимизация (van Geel, Vedder, Taniol, 2014)
10	P2, P4 — вербальный булль (Bonanno, Hymel, 2013); P3 — традиционный буллинг (Hinduja, Patchin, 2010)
11	P2, P4 — физическая жертва (Bonanno, Hymel, 2013); P3 — виктимизация при традиционном буллинге (Hinduja, Patchin, 2010)
12	P1 — самоповреждающее и саморазрушающее поведение (Хасанова, Котова, 2017); P2, P4 — суицидальная направленность (Bonanno, Hymel, 2013)
13	P1 — страх негативной оценки (Трусова, Гречаный, Солдаткин, 2020); P2, P4 — враждебность (Ildirim, Çalıcı, Erdoğan, 2017)
14	P1 — низкая общая эмоциональная позитивность (Трусова, Гречаный, Солдаткин, 2020); P2, P4 — депрессия (Ildirim, Çalıcı, Erdoğan, 2017)

ВФР	Класс дезадаптивного поведения — фактор риска (источник)
15	P1 — низкий самоконтроль (Di, Gong, Shi, Ahmed, Nandi, 2019); P2, P4 — отсутствие планирования (Ildirim, Çalıcı, Erdoğan, 2017)
16	P1 — низкая добросовестность (Трусова, Гречаный, Солдаткин, 2020); P4 — позитивное отношение к кибербуллингу (Lee, Wu, 2018)
17	P1 — восприятие интернета как предпочтительного по сравнению с реальной жизнью (Егоров, Кузнецова, Петрова, 2005)
18	P1 — уровень семейной экономики (Xin, Xing, Pengfei, Houru, Mengcheng, Hong, 2018)
19	P1 — гиперопека (Xin, Xing, Pengfei, Houru, Mengcheng, Hong, 2018); P2, P4 — вера родителей в способности ребенка (Katzner, Fetchenhauer, Belschak, 2009)
20	P1 — слабый родительский контроль онлайн-активности (Xin, Xing, Pengfei, Houru, Mengcheng, Hong, 2018)
21	P1 — низкие оценки предметной образовательной среды (данное исследование)
22	P1 — наличие интернет-аддитивных одноклассников (Xin, Xing, Pengfei, Houru, Mengcheng, Hong, 2018); P2 — безопасность в школе (Sourander, Brunstein Klomek, Ikonen, Lindroos, Luntamo, Koskelainen, Ristkari, Helenius, 2010); P4 — социальное влияние сверстников (Lee, Wu, 2018)
23	P1 — редкое плановое выполнение с помощью Интернета учебных заданий (данное исследование)
24	P4 — низкая оценка предметной среды социума (данное исследование)
25	P1 — обстановка общественного насилия (Трусова, Гречаный, Солдаткин, 2020); P2 — одиночество (Olenik-Shemesh, Heiman, Eden, 2012)
26	P2 — время использования сотового телефона (Davis, Коерке, 2015); P4 — время использования интернета (Lee, Wu, 2018)
27	P2, P4 — ложь в чатах (Katzner, Fetchenhauer, Belschak, 2009)
28	P1 — онлайн-шопинг (Xin, Xing, Pengfei, Houru, Mengcheng, Hong, 2018); P2 — высокая мотивация онлайн-общения со сверстниками (Davis, Коерке, 2015)
29	P2, P4 — низкая социальная популярность в чатах (Katzner, Fetchenhauer, Belschak, 2009)
30	P2, P4 — интернет-зависимость (Ildirim, Çalıcı, Erdoğan, 2017); P3 — интернет-зависимость (Хасанова, Котова, 2017)
<i>Примечание.</i> ВФР — вид факторов риска (названия видов представлены в таблице 2); классы дезадаптивного поведения: P1 — зависимость, P2 — виктимизация, P3 — аутоагрессия, P4 — агрессия.	

Заметим, что взаимосвязь факторов риска и дезадаптивного поведения в интернет-среде лишь очень условно можно считать причинно-следственной. Значительно корректнее рассматривать ее как взаимовлияние, доминирующее направление которого в существенной степени зависит от многих внешних и внутренних условий. С этим положением согласуется, например, позиция, которую отстаивает R. S. Tokunaga, отмечая, что выявляемые связи между различными факторами и показателями кибербуллинга, как правило, не отражают истинные причинно-следственные связи, поскольку выводы получают из поперечно-срезовых данных, не дающих необходимых доказательств именно причинно-следственной связи (Tokunaga, 2010, p. 281). При поиске факторов риска мы учитывали все выявленные связи неких факторов и дезадаптивного поведения.

Вместе с тем некоторые из видов факторов, которые были показаны в таблице 2, введены нами (эмпирические исследования, в которых они рассматривались ранее, нам обнаружить не удалось). Это следующие 4 вида: 5 «Внешность и физическое развитие» (с факторами «Недостатки внешности» и «Недостатки

физического развития)), 21 «Предметная образовательная среда» (с факторами, выражающими оформление, благоустройство и оснащение образовательного учреждения, прилегающей территории), 23 «Информационная образовательная среда» (с такими факторами, как правила использования телефонов и гаджетов, помощь преподавателей в изучении полезных ресурсов и правил интернета, плановое выполнение с помощью интернета учебных заданий и др.), 24 «Предметная среда социума» (с факторами, выражающими оформление и благоустройство города, района, улицы, двора, дома проживания).

Необходимость выделения данных видов обусловлена концептуальными положениями исследования, а также наблюдаемой нами на практике феноменологией дезадаптивного поведения детей, подростков и молодежи в интернет-среде, которая зафиксирована в нашем эмпирическом исследовании в виде ряда выявленных статистически значимых ($p < 0,01$) корреляционных связей. Так, установлено, что для вида 5 недостатки физического развития коррелируют с кибервиктимизацией (коэффициент корреляции Пирсона $r = 0,40$), для вида 21 низкие оценки предметной образовательной среды коррелируют с киберзависимостью ($r = 0,36$), для вида 23 редкое плановое выполнение с помощью интернета учебных заданий коррелирует с киберзависимостью ($r = 0,25$), для вида 24 низкая оценка предметной среды социума коррелирует с киберагрессией ($r = 0,30$).

В итоге все выделенные виды факторов риска имеют эмпирически выявленные взаимосвязи с какими-либо классами дезадаптивного поведения в Интернет-среде (см. табл. 3).

Основываясь на теоретических доводах, а также на анализе результатов эмпирического выявления взаимосвязей факторов риска с различными проявлениями дезадаптивного поведения в интернет-среде, сформулируем ряд важных концептуальных положений:

- различные факторы могут выступать в качестве факторов риска сразу для различных классов дезадаптивного поведения в интернет-среде;
- в силу большого количества факторов, потенциально способных фасилицировать или ингибировать дезадаптивное поведение в интернет-среде, важным является вопрос об их взаимодействии, взаимовлиянии;
- те или иные классы дезадаптивного поведения в интернет-среде в определенных условиях могут сами выступать в роли факторов риска для других классов подобного поведения, поэтому в качестве искомых факторов целесообразно рассматривать и сами проявления дезадаптивного поведения в интернет-среде.

Таким образом, предложенная структура факторов риска обладает определенной универсальностью: многие виды риска связаны не с одним, а сразу с несколькими классами дезадаптивного поведения: например, виды 1, 2, 4, 8–15, 19, 22, 30 взаимосвязаны с тремя классами, а вид 6 — со всеми четырьмя рассматриваемыми классами. Более того, классы дезадаптивного поведения включены в предложенную структуру в виде определенных видов факторов риска, поэтому такие виды взаимосвязаны и между собой, что дополнительно усложняет задачи их выявления и дифференциации.

Предложенная структура, однако, не является предельно универсальной. Например, для видов факторов риска 5, 17, 18, 20, 21, 23, 24 в рамках нашего исследования констатированы связи только с каким-либо одним классом дезадаптивного поведения. В то же время данная ситуация может измениться, во-первых, при продолжении и расширении эмпирических исследований данных видов факторов риска, во-вторых, при расширении конкретных факторов, включенных в их состав.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Проведенное исследование позволило разработать новый подход к концептуализации структуры факторов риска дезадаптивного поведения школьников и студентов в интернет-среде. Ключевые особенности данного подхода, определяющие его научную новизну, заключаются в следующем:

– выделена обобщенная структура рисков дезадаптивного поведения в интернет-среде, включающая 2 типа, 6 классов и 30 видов, в состав каждого из которых входит множество конкретных факторов риска;

– на основе анализа ряда эмпирических исследований, выполненных отечественными и зарубежными авторами, установлено, что многие классы рисков дезадаптивного поведения в интернет-среде являются взаимосвязанными, в силу чего один подобный класс риска может выступать в роли фактора риска для других классов риска;

– установлено, что многие факторы риска и виды таких факторов являются общими для различных классов риска дезадаптивного поведения в интернет-среде, в силу чего предложенная структура факторов риска является в определенном смысле универсальной;

– предложенная структура включила ряд новых, не рассматривавшихся ранее видов факторов риска, для которых в ходе специального эмпирического исследования выявлены статистически достоверные взаимосвязи с определенными классами дезадаптивного поведения.

Перспективы продолжения исследования связаны, в первую очередь, с переходом от представленной концептуализации к операционализации, то есть к созданию измерительного инструментария для определения выраженности факторов риска дезадаптивного поведения в интернет-среде в соответствии с предложенной структурой подобных факторов. Кроме того, целесообразно продолжить эмпирическое выявление взаимосвязей выделенных факторов риска с различными классами дезадаптивного поведения в интернет-среде на специфицированных выборках испытуемых, включающих студентов вузов и/или колледжей, школьников различных ступеней общего образования, работающую и/или не работающую молодежь и т. д.

Рассмотренные факторы риска представляют собой реальную угрозу возникновения и развития дезадаптивного поведения в интернет-среде. Выявив их наличие у конкретного человека, можно планировать необходимую психологическую, педагогическую, а возможно и медицинскую работу, направленную на купирование данных факторов риска, активизацию их ингибиторов, профилактику дальнейшего развития дезадаптивного поведения в интернет-среде и предотвращение его негативных последствий. Соответственно, прикладное применение результатов данного исследования входит в сферу профессиональных интересов таких специалистов, как психологи образования, представители профессионального педагогического труда (учителя, педагоги, воспитатели и др.) и медицинские работники.

Список использованных источников

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. — 3-е изд. — СПб. : Питер, 2002. — 282 с.
2. Ван Ш. Л., Войскунский А. Е. Теоретико-эмпирическое исследование становления психологии интернета в Китае на материале проблемы зависимости от интернета // Психолог. — 2013. — № 4. — С. 155–237.
3. Егоров А., Кузнецова Н., Петрова Е. Особенности личности подростков с интернет-зависимостью // Вопросы психического здоровья детей и подростков. — 2005. — Т. 5, № 2. — С. 20–27.

4. Карпов А. В. Психология деятельности : в 5 т. — М. : РАО, 2015.
5. Корягина Т. М. Психологические предикторы интернет-зависимости студентов : дис. ... канд. психол. наук. — М., 2019. — 187 с.
6. Кочетков Н. В. Интернет-зависимость и зависимость от компьютерных игр в трудах отечественных психологов // Социальная психология и общество. — 2020. — Т. 11, № 1. — С. 27–54.
7. Леньков С. Л. Субъектно-информационный подход к психологическим исследованиям. — Тверь : Твер. гос. ун-т, 2001. — 128 с.
8. Леньков С. Л., Рубцова Н. Е., Ефремова Г. И. Опросник вовлеченности в киберсоциализацию // Ярославский педагогический вестник. — 2019. — № 6. — С. 109–119.
9. Лоскутова В. А. Интернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств : дис. ... канд. мед. наук. — Новосибирск, 2004. — 157 с.
10. Малыгин В. Л., Феклисов К. А., Искандирова А. С., Антоненко А. А., Смирнова Е. А., Хомерики Н. С. Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики : учеб. пособие. — М. : Моск. гос. мед.-стоматолог. ун-т, 2011. — 32 с. — URL : <http://www.medpsy.ru/library/library135.php> (дата обращения: 08.09.2020).
11. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. — СПб. : Питер, 2003. — 508 с.
12. Трусова А. В., Гречаный С. В., Солдаткин В. А., Яковлев А. Н., Илюк Р. Д., Чупрова Н. А., Николишин А. Е., Поздновский П. А., Кибитов А. А., Вантей В. Б., Громыко Д. И., Долгих Н. Н., Ерофеева Н. А., Ильичев А. Б., Магомедова Е. А., Нечаева А. И., Пашкевич Н. В., Поздняк В. В., Семенова Ю. С., Сидоров А. А., Ханыков В. В., Хуторянская Ю. В., Крупицкий Е. М., Шмуклер А. Б., Егоров А. Ю., Кибитов А. О. Предикторы развития интернет-аддикции: анализ психологических факторов // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. — 2020. — № 1. — С. 72–82.
13. Хасанова И. И., Котова С. С. Взаимосвязь интернет-зависимости с совладающим и отклоняющимся поведением учащейся молодежи // Образование и наука. — 2017. — Т. 19, № 4. — С. 146–168.
14. Beran T., Li Q. The relationship between cyberbullying and school bullying // Journal of Student Wellbeing. — 2007. — Vol. 1, N 2. — Pp. 15–33.
15. Bonanno R. A., Hymel S. Cyber bullying and internalizing difficulties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying // Journal of Youth and Adolescence. — 2013. — Vol. 42, N 5. — Pp. 685–697.
16. Davis K., Koepeke L. Risk and protective factors associated with cyberbullying: Are relationships or rules more protective? // Learning Media and Technology. — 2015. — Vol. 41, N 4. — Pp. 1–25.
17. Di Z., Gong X., Shi J., Ahmed H. O.A., Nandi A. K. Internet addiction disorder detection of Chinese college students using several personality questionnaire data and support vector machine // Addictive Behaviors Reports. — 2019. — Vol. 10. — Pp. 1–9.
18. Ewald D. R., Strack R. W., Orsini M. M. Rethinking addiction // Global Pediatric Health. — 2019. — Vol. 6. — Pp. 1–16.
19. Hay C., Meldrum R. Bullying victimization and adolescent self-harm: testing hypotheses from general strain theory // Journal of Youth and Adolescence. — 2010. — Vol. 39, N 5. — Pp. 446–459.
20. Hinduja S., Patchin J. W. Bullying, cyberbullying, and suicide // Archives of Suicide Research. — 2010. — Vol. 14, N 3. — Pp. 206–221.
21. Ildırım E., Çalıcı C., Erdoğan B. Psychological correlates of cyberbullying and cyber-victimization // The International Journal of Human and Behavioral Science. — 2017. — Vol. 3, N 2. — Pp. 7–21.
22. Katzer C., Fetchenhauer D., Belschak F. Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in Internet chatrooms and victimization in school // Journal of Media Psychology. — 2009. — Vol. 21, N 1. — Pp. 25–36.
23. Kowalski R. M., Limber S. P. Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying // Journal of Adolescent Health. — 2013. — Vol. 53, N 1, Suppl. — Pp. 13–20.

24. Lee Y.-C., Wu W.-L. Factors in cyber bullying: the attitude-social influence-efficacy model // *Anales de psicología*. — 2018. — Vol. 34, N 2. — Pp. 324–331.
25. Lin L., Liu J., Cao X., Wen S., Xu J., Xue Z., Lu J. Internet addiction mediates the association between cyber victimization and psychological and physical symptoms: moderation by physical exercise // *BMC Psychiatry*. — 2020. — Vol. 20.
26. Liu S.-J., Lan Y., Wu L., Yan W.-S. Profiles of impulsivity in problematic Internet users and cigarette smokers // *Frontiers in Psychology*. — 2019, Apr. 4. — Vol. 10, N 772. — Pp. 1–15.
27. Mitchell K. J., Ybarra M., Finkelhor D. The relative importance of online victimization in understanding depression, delinquency, and substance use // *Child Maltreatment*. — 2007. — Vol. 12, N 4. — Pp. 314–324.
28. Olenik-Shemesh D., Heiman T., Eden S. Cyberbullying victimisation in adolescence: Relationships with loneliness and depressive mood // *Emotional & Behavioural Difficulties*. — 2012. — Vol. 17, N 3/4. — Pp. 361–374.
29. Schneider S., O'Donnell L., Stueve A., Coulter R. S. Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students // *American Journal of Public Health*. — 2012. — Vol. 102, N 1. — Pp. 171–177.
30. Sourander A., Brunstein Klomek A., Ikonen M., Lindroos J., Luntamo T., Koskelainen M., Ristkari T., Helenius H. Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: A population-based study // *Archives of General Psychiatry*. — 2010. — Vol. 67, N 7. — Pp. 720–728.
31. Tokunaga R. S. Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization // *Computers in Human Behavior*. — 2010. — Vol. 26, N 3. — Pp. 277–287.
32. Van Geel M., Vedder P., Tanilon J. Relationship between peer victimization, cyberbullying, and suicide in children and adolescents: A meta-analysis // *JAMA Pediatrics*. — 2014. — Vol. 168, N 5. — Pp. 435–442.
33. Xin M., Xing J., Pengfei W., Houru L., Mengcheng W., Hong Z. Online activities, prevalence of Internet addiction and risk factors related to family and school among adolescents in China // *Addictive Behaviors Reports*. — 2018. — Vol. 7. — Pp. 14–18.

Сведения об авторах

Леньков Сергей Леонидович — доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования». E-mail: new_psy@mail.ru (Москва).

Рубцова Надежда Евгеньевна — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и психологии труда АНО ВО «Российский новый университет». E-mail: hope432810@yandex.ru (Москва).

Ефремова Галина Ивановна — доктор психологических наук, профессор, начальник отдела перспективных научных исследований ФГБУ «Российская академия образования». E-mail: efremova_gao@mail.ru (Москва).

S. L. Lenkov, N. Ye. Rubtsova, G. I. Yefremova

A CONCEPTUALIZATION OF THE STRUCTURE OF RISK FACTORS IN THE INTERNET ENVIRONMENT

The article treats the issue of risk factors associated with students' and schoolchildren's maladaptive behavior in the Internet environment. The relevance of the research is accounted for by a great number of factors associated with various types of maladaptive behavior, the lack of systematization and the lack of a general methodological approach to systematization.

The aim of the research is to elaborate and substantiate a generalized system of risk factors which can be used to analyze various manifestations of maladaptive behavior in the Internet environment.

The article presents a new approach to the conceptualization of a system of risk factors on the basis of subject approach, activity approach, metasystemic approach, subject-informative approach, and on the basis of conceptual foundations of the present research. The analysis of 36 empirical investigations of risk factors associated with the Internet environment, as well as the analysis of questionnaires completed by 316 students and schoolchildren show that the system of risk factors includes 2 types, 6 classes and 30 subtypes of risk factors. Some risk factors are associated with four heterogeneous types of maladaptive behavior in the Internet environment (addiction, victimization, self-aggression, and aggression). The article substantiates the potential of using the system in educational psychologists', teachers', and medical workers' professional activities as a means of diagnosing and preventing maladaptive behavior in students and schoolchildren in the Internet environment.

Internet-environment; maladaptive behavior; risk factors; structure; conceptualization; cyber-socialization; Internet addiction; victimization; self-aggression; aggression; schoolchildren; students

References

1. Anan'ev B. G. *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as an Object of Research]. St. Petersburg, Peter Publ., 2002, 282 p. (In Russian).
2. Van Sh. L., Vojskunjij A. E. Theoretical and Empirical Research of the Internet Psychology Formation in China at the Example of Internet Addiction. *Psiholog* [Psychologist]. 2013, no. 4, pp. 155–237. (In Russian).
3. Egorov A., Kuznecova N., Petrova E. Personal Characteristics of Adolescents Suffering from Internet Addiction. *Voprosy psichicheskogo zdorov'ja detej i podroستkov* [The Issues of Children's and Adolescents' Mental Health]. 2005, vol. 5, no. 2, pp. 20–27. (In Russian).
4. Karpov A. V. *Psihologija dejatel'nosti* [Psychology of Action]. Moscow, Russian Academy of Sciences Publ., 2015. (In Russian).
5. Korjagina T. M. *Psihologicheskie prediktory internet-zavisimosti studentov* [Psychological Predictors of Internet Addiction in Students]. Moscow, 2019, 187 p. (In Russian).
6. Kochetkov N. V. Internet Addiction and Computer Game Addiction in Russian Scholars' Works. *Social'naja psichologija i obshhestvo* [Social Psychology and Society]. 2020, vol. 11, no. 1, pp. 27–54. (In Russian).
7. Len'kov S. L. *Sub#ektno-informacionnyj podhod k psichologicheskim issledovanijam* [Subjective-Informative Approach to Psychological Research]. Tver, Tver State University Publ., 2001, 128 p. (In Russian).
8. Len'kov S. L., Rubcova N. E., Efremova G. I. A Questionnaire of Cyber-socialization Involvement. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]. 2019, no. 6, pp. 109–119. (In Russian).
9. Loskutova V. A. *Internet-zavisimost' kak forma nehimicheskikh addiktivnyh rasstrojstv* [Internet Addiction as a Non-chemical Addiction]. Novosibirsk, 2004, 157 p. (In Russian).
10. Malygin V. L., Feklisov K. A., Iskandirova A. S., Antonenko A. A., Smirnova E. A., Homeriki N. S. *Internet-zavisimoe povedenie. Kriterii i metody diagnostiki* [Internet Addiction. Criteria and Diagnostic Methods]. Moscow, Moscow State University of Medicine and Dentistry Publ., 2011, 32 p. URL : <http://www.medpsy.ru/library/library135.php> (accessed: 08.09.2020). (In Russian).
11. Rubinshtejn S. L. *Bytie i soznanie. Chelovek i mir* [Being and Consciousness. People and the World]. St. Petersburg, Peter Publ., 2003, 508 p. (In Russian).
12. Trusova A. V., Grechanyj S. V., Soldatkin V. A. Predictors of Internet Addiction: Analyzing Psychological Factors. *Obozrenie psichiatrii i medicinskoj psichologii* [Review of Psychiatry and Medical Psychology]. 2020, no. 1, pp. 72–82. (In Russian).

13. Hasanova I. I., Kotova S. S. The Interconnection between Internet Addiction, Coping Strategies and Deviant Behavior in Students. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science]. 2017, vol. 19, no. 4, pp. 146–168. (In Russian).
14. Beran T., Li Q. The Relationship between Cyberbullying and School Bullying. *Journal of Student Wellbeing*. 2007, vol. 1, no. 2, pp. 15–33.
15. Bonanno R. A., Hymel S. Cyber Bullying and Internalizing Difficulties: above and beyond the Impact of Traditional Forms of Bullying. *Journal of Youth and Adolescence*. 2013, vol. 42, no. 5, pp. 685–697.
16. Davis K., Koepke L. Risk and Protective Factors Associated with Cyberbullying: are Relationships or Rules more Protective? *Learning Media and Technology*. 2015, vol. 41, no. 4, pp. 1–25.
17. Di Z., Gong X., Shi J., Ahmed H. O. A., Nandi A. K. Internet Addiction Disorder Detection of Chinese College Students Using Several Personality Questionnaire Data and Support Vector Machine. *Addictive Behaviors Reports*. 2019, vol. 10, pp. 1–9.
18. Ewald D. R., Strack R. W., Orsini M. M. Rethinking Addiction. *Global Pediatric Health*, 2019, vol. 6, pp. 1–16.
19. Hay C., Meldrum R. Bullying Victimization and Adolescent Self-harm: Testing Hypotheses from General Strain Theory. *Journal of Youth and Adolescence*. 2010, vol. 39, no. 5, pp. 446–459.
20. Hinduja S., Patchin J. W. Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of Suicide Research*. 2010, vol. 14, no. 3, pp. 206–221.
21. Ildirim E., Çalıcı C., Erdoğan B. Psychological Correlates of Cyberbullying and Cyber-victimization. *The International Journal of Human and Behavioral Science*. 2017, vol. 3, no. 2, pp. 7–21.
22. Katzer C., Fetchenhauer D., Belschak F. Cyberbullying: Who are the Victims? A Comparison of Victimization in Internet Chatrooms and Victimization in School. *Journal of Media Psychology*. 2009, vol. 21, no. 1, pp. 25–36.
23. Kowalski R. M., Limber S. P. Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*. 2013, vol. 53, no. 1, pp. 13–20.
24. Lee Y.-C., Wu W.-L. Factors in Cyber Bullying: the Attitude-social Influence-efficacy Model. *Anales de psicología*. 2018, vol. 34, no. 2, pp. 324–331.
25. Lin L., Liu J., Cao X., Wen S., Xu J., Xue Z., Lu J. Internet Addiction Mediates the Association between Cyber Victimization and Psychological and Physical Symptoms: Moderation by Physical Exercise. *BMC Psychiatry*. 2020, vol. 20.
26. Liu S.-J., Lan Y., Wu L., Yan W.-S. Profiles of Impulsivity in Problematic Internet Users and Cigarette Smokers. *Frontiers in Psychology*. 2019, April 4, vol. 10, no. 772, pp. 1–15.
27. Mitchell K. J., Ybarra M., Finkelhor D. The Relative Importance of Online Victimization in Understanding Depression, Delinquency, and Substance Use. *Child Maltreatment*. 2007, vol. 12, no. 4, pp. 314–324.
28. Olenik-Shemesh D., Heiman T., Eden S. Cyberbullying Victimization in Adolescence: Relationships with Loneliness and Depressive Mood. *Emotional & Behavioural Difficulties*. 2012, Vol. 17, N 3/4, Pp. 361–374.
29. Schneider S., O'Donnell L., Stueve A., Coulter R. S. Cyberbullying, School Bullying, and Psychological Distress: A Regional Census of High School Students. *American Journal of Public Health*. 2012, vol. 102, no. 1, pp. 171–177.
30. Sourander A., Brunstein Klomek A., Ikonen M., Lindroos J., Luntamo T., Koskelainen M., Ristkari T., Helenius H. Psychosocial Risk Factors Associated with Cyberbullying among Adolescents: a Population-based Study. *Archives of General Psychiatry*. 2010, vol. 67, no. 7, pp. 720–728.
31. Tokunaga R. S. Following you Home from School: A Critical Review and Synthesis of Research on Cyberbullying Victimization. *Computers in Human Behavior*. 2010, vol. 26, no. 3, pp. 277–287.

32. Van Geel M., Vedder P., Tanilon J. Relationship between Peer Victimization, Cyberbullying, and Suicide in Children and Adolescents: a Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*. 2014, vol. 168, no. 5, pp. 435–442.

33. Xin M., Xing J., Pengfei W., Houru L., Mengcheng W., Hong Z. Online Activities, Prevalence of Internet Addiction and Risk Factors Related to Family and School among Adolescents in China. *Addictive Behaviors Reports*. 2018, vol. 7, pp. 14–18.

Information about the authors

Lenkov Sergey Leonidovich — Doctor of Psychology, Professor, Chief Researcher at the Institute of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education. E-mail: new_psy@mail.ru (Moscow).

Rubtsova Natashda Yevgenyevna — Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor in the Department of General Psychology and Psychology of Labor at Russian New University. E-mail: hope432810@yandex.ru (Moscow).

Yefremova Galina Ivanovna — Doctor of Psychology, Professor, Head of Advanced Research of the Russian Academy of Education. E-mail: efremova_rao@mail.ru (Moscow).

Поступила в редакцию 15.10.2020.

Received 15.10.2020.

УДК 37.035.6(47)«19/20»

DOI 10.37724/RSU.2020.56.4.002

М. Н. Певзнер, Е. В. Иванов, П. А. Петряков

РАЗВИТИЕ ИДЕИ О ГРАЖДАНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX — НАЧАЛА XXI ВЕКА ¹

Актуальность исследования объясняется потребностью современного общества в выпускниках вузов и школ, обладающих активной гражданской позицией, готовых к взаимодействию гражданского общества и правового государства. Воспитанию молодых людей, обладающих гражданскими качествами и социальной активностью, способствует система гражданского образования, основы которой закладывались в различные исторические периоды отечественной педагогической науки.

Целью исследования является выделение и обоснование исторических этапов развития знания о становлении гражданского образования и воспитания в российской педагогической науке во второй половине XX — первые десятилетия XXI века.

При проведении исследования использовались следующие методы: проблемно-сравнительный, историко-рефлексивный и системно-структурный анализ, метод систематизации и классификации на основе изучения научных источников, обобщение и синтез.

Авторы статьи выдвигают гипотезу о том, что идея о гражданском образовании и воспитании в современных концепциях развивалась и трансформировалась во второй

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и БРФФИ в рамках научного проекта № 20-513-00027.

половине XX — первых десятилетий XXI века на различных исторических этапах под влиянием определенных общественно-политических факторов.

Научная новизна исследования заключается в выделении и теоретическом обосновании исторических этапов развития знания о гражданском образовании и воспитании на основе разработанных авторами критериев; в определении системы и процесса гражданского образования и воспитания учащейся молодежи.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении фонда знаний об особенностях развития идеи о гражданском образовании молодежи на различных исторических этапах с учетом общественно-политических факторов и научно-педагогических взглядов ученых на проблему гражданского образования. Практическая значимость заключается в том, что его результаты могут быть положены в основу проектирования современных концепций и моделей гражданского образования молодежи.

В процессе изучения эволюции идеи о гражданском образовании авторами выделены этапы идейно-политического воспитания в русле коммунистической моноидеологии; демократизации и гуманизации образования; гражданско-патриотического воспитания на основе национальных традиций и ценностей.

Систематизируя результаты исследования, авторы рассматривают гражданское образование как процесс и систему обучения и воспитания, направленную на формирование у обучающейся молодежи активной гражданской позиции и социальной активности на основе гражданско-правовых знаний и нравственных ценностей. В дальнейшем гражданское образование может быть исследовано как фактор формирования устойчивости молодежи к рискам и вызовам эпохи цифровизации.

гражданское общество; гражданское образование; гражданское воспитание; исторические этапы развития гражданского образования; социальная активность; учащаяся молодежь; гражданская компетентность личности; гражданская позиция молодежи; концепции и модели гражданского образования; патриотическое воспитание

Введение. Сегодня российское государство осуществляет масштабные проекты, направленные на коренное улучшение социальной и экономической ситуации в стране, повышение качества жизни, обеспечение комфортных условий проживания и возможностей творческой самореализации для всех граждан страны. Осуществление этих амбициозных проектов требует подготовки в вузах не только квалифицированных специалистов, востребованных на рынке труда, но и выпускников с активной гражданской позицией, готовых к взаимодействию с институтами гражданского общества и правового государства. Современному обществу требуются свободные люди, обладающие не только глубокими профессиональными знаниями и компетенциями, но и критическим мышлением, инициативностью, активной ролевой позицией в гражданском обществе.

Воспитанию молодых людей, обладающих гражданскими качествами и социальной активностью, способствует система гражданского образования, основы которой закладываются еще в школе и получают развитие в вузе. Данная система реализуется в условиях политического и идеологического плюрализма, культурного и информационного многообразия (Pevzner, Petryakov, Shaidorova, 2019).

Гражданское образование формирует мировоззрение личности на основе осознанного усвоения общественных знаний и ценностей, дает человеку представления о своем государстве, его месте в мире, о сущности гражданских прав и свобод, и при этом оно неразрывно связано с процессом воспитания гражданина. Гражданское воспитание осуществляется в процессе гражданского образования и содержательно тесно связано с другими направлениями воспитания: патриотическим, духовно-нравственным, трудовым, экологическим и др. Гражданское образование направлено на формирование гражданского сознания личности, ответственной за себя, обще-

ственно-политические процессы в стране и регионе, судьбу своей Родины в целом. Что касается гражданского воспитания, то оно ориентируется не только на формирование сознания, но и на сферу чувств, а также учитывает наиболее значимые аспекты деятельности и поведения личности.

Более полному осмыслению проблемы гражданского воспитания способствует историко-педагогический экскурс, позволяющий проследить динамику развития идеи о гражданском образовании молодежи во второй половине XX — первые десятилетия XXI века.

Цель — выделение и обоснование исторических этапов развития знания о становлении гражданского образования и воспитания в российской педагогической науке во второй половине XX — первые десятилетия XXI века.

Гипотезы. Авторы исходят из предположения, что идея о гражданском образовании и воспитании, заложенная в современных концепциях, развивалась и трансформировалась во второй половине XX — первых десятилетиях XXI века на различных исторических этапах под влиянием определенных общественно-политических факторов. Критериями для выделения таких этапов являются идеологические установки и нравственные ценности, доминирующие в обществе, а также педагогические цели и принципы гражданского образования и воспитания подрастающего поколения.

Методы исследования. Авторами проведен проблемно-сравнительный и историко-рефлексивный анализ динамики развития идеи о гражданском образовании в исторической ретроспективе, а также системно-структурный анализ сущности гражданского образования как системы. В исследовании были использованы метод систематизации и классификации на основе изучения отечественных источников, обобщение и синтез.

Обсуждение основных результатов. Рассматривая эволюцию идеи о гражданском образовании и воспитании во второй половине XX — первых десятилетиях XXI века, авторы выделяют следующие исторические этапы становления и развития теоретического знания о гражданском образовании:

- идейно-политического воспитания в русле коммунистической моноидеологии (советский период с середины 1950-х до 1985 года);
- демократизации и гуманизации образования (период перестройки и постперестроечный период 1985–2000 годов);
- гражданско-патриотического воспитания на основе национальных традиций и ценностей (с 2000 года по настоящее время).

Охарактеризуем первый этап идейно-политического воспитания в русле коммунистической моноидеологии. Ценностные ориентиры гражданского образования в советский период проистекали из идеологии марксизма-ленинизма, классового подхода к образовательно-воспитательному процессу, общих принципов коммунистического воспитания подрастающего поколения, направленного на формирование гражданина-коллективиста, патриота-интернационалиста, строителя страны развитого социализма и светлого коммунистического будущего. Исходя из этого, общественно-политическими факторами, влияющими на процесс гражданского образования учащейся молодежи, были руководящая роль коммунистической партии в организации общественной жизни страны, командно-административная система управления образованием, ведущая роль детских и молодежных общественно-политических организаций — пионерии и комсомола — в организации всех аспектов воспитательной работы.

Говоря о становлении взглядов на гражданское образование и воспитание в СССР, необходимо отметить значение наследия А. С. Макаренко, в основе педагогической системы которого лежит воспитание человека в труде и коллективе. Занимаясь в ходе своей педагогической деятельности преимущественно беспризорными детьми и сиротами, А. С. Макаренко не оставлял без внимания и вопросы, связанные с ролью семьи в деле гражданского воспитания, главное место в котором отводилось родителям. Он отмечал, что нельзя отделять семейные дела от общественных. Заслуги родителей в глазах детей должны измеряться прежде всего их твердой жизненной позицией, гражданской активностью и заслугами перед обществом (Латышина, 2003). Ребенок не должен ощущать себя лишь объектом воспитания, но чувствовать, наравне со взрослыми, ответственность за свою семью, а вне ее — за свой класс, школу, товарищей.

Впервые попытку обобщения и систематизации накопленного в стране теоретического и практического опыта гражданского образования и воспитания предпринял в 1950–1970-х годах известный советский педагог-гуманист В. А. Сухомлинский. Как справедливо отмечают современные исследователи Г. Я. Гревцева и Р. А. Литвак, «воспитание ответственных граждан, критически мыслящих, способных ценить свободу, уважать человеческое достоинство и индивидуальность, принимать решения, предупреждать конфликты, — главнейшая задача, заложенная и разработанная в трудах В. А. Сухомлинского» (Литвак, Гревцева, 2018, с. 6).

В книге «Рождение гражданина» В. А. Сухомлинский впервые в отечественной педагогической науке дал развернутое теоретическое обоснование проблемы воспитания гражданина. Он рассматривал гражданственность как основу убеждений, чувств и поступков человека. «Я всегда стремился к органическому единству гражданских мыслей, чувств и деятельности, чтобы переживания находили свое выражение в благородных поступках, в труде людей для общества, для Отчизны», — писал автор (Сухомлинский, 1971, с. 24). Содержание гражданственности ученый рассматривал в единстве с патриотизмом, а также с гуманистическими и нравственными ценностями, не только исходящими из политических и культурно-исторических традиций своего народа, но и принадлежащими всему человечеству. Концептуальные идеи В. А. Сухомлинского в дальнейшем получили частичное развитие в деятельности педагогов-новаторов 1980-х годов и подготовили почву для поиска путей гражданского образования и воспитания в постсоветское время.

В официальной советской педагогике 1960-1970-х годов гражданственность понималась «как одно из ведущих идейно-нравственных свойств личности, приравненное к патриотизму» (Еремина, 2011, с. 46). Гражданское образование учащихся осуществлялось главным образом через преподавание истории и обществоведения. Предмет «Обществоведение» изучался в школах на всей территории СССР с 1960-х по 1991 год с целью формирования у школьников системы взглядов, дающих единое понимание всех социальных процессов и явлений с позиции марксистско-ленинской философии.

Следует отметить, что и само гражданское воспитание в рассматриваемый период в качестве отдельного направления не выделялось и постепенно свелось к военно-патриотическому воспитанию, которое осуществлялось посредством тематических мероприятий, встреч учащихся с ветеранами Великой Отечественной войны, участия в поисковой работе, в деятельности школьных музеев, «тимуровского движения», а также организации военно-спортивных игр «Зарница», «Орленок» и сдачи норм ГТО. Более того, в Большой советской энциклопедии, издававшейся с 1969 по 1978 год, слово «гражданин» упоминалось лишь в привязке к одноименному журналу, еженедельно выходившему в Санкт-Петербурге в 1872–1914 годах, а сам смысл данного понятия никак не раскрывался.

Тем не менее, отечественные ученые-педагоги того периода в той или иной степени затрагивали интересующую нас проблему. Так, ими рассматривались вопросы формирования морально-политических качеств будущего гражданина на основе педагогической интеграции коммунистической идеологии и нравственности (З. И. Васильева, И. С. Марьенко, И. Ф. Харламов и др.); становления мировоззренческих позиций школьников (И. Л. Любинский, Э. И. Моносзон, Р. М. Рогова и др.); роли пионерской и комсомольской организаций в идейно-политическом воспитании и организации общественной работы подрастающей смены, которой предстоит быть гражданами в стране «коммунистического светлого будущего» (Е. П. Белозерцев, Т. Н. Мальковская, К. Д. Радина и др.) (Лебедева, 2005). Направленность научных исследований проблематики гражданского образования и воспитания определялась господствующей моноидеологией марксизма-ленинизма и была ориентирована на подготовку истинного коммуниста, патриота-интернационалиста, готового подчинить личные интересы обществу и государству. В процессе учебно-воспитательной работы должна была внушаться уверенность в преимуществе советского строя и образа жизни и непримиримое отношение к «загнивающим» странам капитализма с их ложной буржуазной идеологией и моралью, направленной на угнетение человека труда.

Таким образом, в советский период доминирующими идеологическими установками и нравственными ценностями были подчинение личных интересов высшим интересам государства и общества; идеи превосходства советского строя и непримиримого отношения к буржуазной идеологии, морали и образу жизни, а также идеи интернациональной солидарности с трудящимися всего мира; признание руководящей роли партии, комсомола и пионерии в коммунистическом воспитании молодежи.

К основным педагогическим принципам гражданского образования в тот период можно отнести идею связи гражданского, военно-патриотического и идейно-политического (марксистско-ленинского) образования и воспитания; воспитание в коллективе и через коллектив; активное участие в общественной работе и общественно полезном труде; отношение к учебе как главной гражданской обязанности школьника.

Целью гражданского образования учащейся молодежи в советский период было образование и воспитание патриота-интернационалиста, преданного идеалам коммунистической партии, гражданина страны развитого социализма, строителя коммунистического будущего, готового подчинить личные интересы общественным во имя служения Родине.

Второй этап демократизации и гуманизации образования характеризовался существенными трансформациями в общественно-политической жизни страны, осуществляемыми под лозунгами «открытости», «гласности», «ускорения». Общественно-политическими факторами, влияющими на процесс гражданского образования, были плюрализм политических взглядов, движений и партий; отказ от единой доминирующей идеологии и руководящей роли коммунистической партии в общественной жизни страны; распад Советского Союза и построение суверенного российского государства; политические и экономические реформы, сопровождавшиеся процессами гуманизации и демократизации; построение гражданского общества на основе общечеловеческих ценностей и западных образцов.

В конце 1980-х годов произошло пробуждение гражданского сознания передовой части советского общества, повлиявшее на поворот отечественной педагогики в сторону гуманизации и демократизации. Первооткрывателями в этом процессе стали педагоги-новаторы Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, М. П. Щети-

нин, следовавшие идеям В. А. Сухомлинского и развивавшие гуманистический потенциал отечественной педагогики конца XIX — начала XX века. Их взгляды нашли отражение в концепции «педагогики сотрудничества», которая в значительной степени повлияла на становление гражданского образования и воспитания в постсоветское время. К ведущим идеям данной концепции относятся «личный подход к воспитаннику; творческое взаимодействие и взаимопомощь учителей и учащихся в образовательном процессе; учение без принуждения; индивидуальный и коллективный анализ детьми своей деятельности; коллективное творческое управление своей жизнедеятельностью детьми и взрослыми» (Иванов, 2005, с. 40–41).

Начался переход от классовых позиций к общечеловеческим ценностям, от безусловного приоритета интересов коллектива — к учету интересов отдельной личности, от авторитарности — к гуманизации учебно-воспитательного процесса. Марксистско-ленинская идеология стала подвергаться определенной ревизии с целью обновления созданной в стране социалистической системы, что постепенно привело к повороту в сторону социал-демократических идей, переосмыслению таких понятий, как частная собственность, общечеловеческие ценности, гражданские и политические свободы. В этих условиях появились предпосылки к рассмотрению гражданина как человека, отстаивающего не только официально обозначенные государственные, общественные, коллективные интересы, но и имеющего право на собственную личную позицию, отличающую его от других. Передовая педагогическая мысль тогда соответствовала названным социальным тенденциям, обратившись к гуманизации и демократизации учебно-воспитательного процесса, однако массовая советская школа продолжала работать в рамках государственного заказа и традиционной нормативной модели воспитания. Тем не менее определенные сдвиги к началу 1990-х годов произошли и в образовательной практике школ. Коллективистская направленность гражданского воспитания при объявленном курсе на субъектно-субъектные отношения давала возможность растущему человеку проявлять свою индивидуальность в ходе организации и проведении школьных и классных коллективных творческих дел, осваивая через них и зарождавшиеся в стране новые ценностные ориентиры. В постперестроечный период произошел окончательный отказ от коммунистической моноидеологии с ее классовыми и коллективистскими приоритетами и был осуществлен переход к построению в России гражданского общества и правового государства, в основе которых лежат общечеловеческие, демократические и гуманистические ценности, свобода и достоинство личности, имеющей право на свое мнение, проявление индивидуальности и понимающей ответственность за собственный выбор.

Гражданское образование приобрело самостоятельное направление научно-педагогических исследований. Так, Г. Н. Филонов в новых политических условиях, уходя от идеологизации, характеризовал гражданское воспитание с социально-педагогических позиций как комплексную воспитательную задачу, способствующую раскрытию личностного потенциала человека в различных сферах деятельности (Филонов, 2007).

Основными идеологическими установками и нравственными ценностями, доминирующими в обществе на втором историческом этапе, были отказ от господствующей моноидеологии; плюрализм политических взглядов, позиций и идей; опора на демократические общечеловеческие ценности и гуманистические идеалы; открытость, гласность и толерантность. В качестве педагогических принципов гражданского воспитания выступали идеи «педагогики сотрудничества», ориентированные на гуманизацию и демократизацию образовательного процесса на основе субъект-субъектных отношений; взаимодействие детей и взрослых в процессе реализации

коллективных творческих дел, в том числе и социально значимой направленности; учение без принуждения и создание ситуации успеха для каждого ученика; воспитание гражданина в рамках коллективистской модели, который, однако, имеет право на собственную гражданскую позицию; межкультурная интеграция и принятие общечеловеческих ценностей.

Целью гражданского образования являлось образование и воспитание общественно активной творческой личности, способной к построению гражданского общества на принципах демократии, гуманизма и открытости.

Для современного этапа гражданско-патриотического воспитания на основе национальных традиций и ценностей доминирующей является идея о взаимосвязи гражданского образования и воспитания с другими аспектами образовательно-воспитательного процесса на основе культурно-исторических традиций и национальных ценностей народов России.

Происходит трансформация «западной» модели гражданского образования периода перестройки, делающей акцент на либеральных ценностях, толерантности, демократизации в широком смысле этого слова, отделении институтов гражданского общества от властных структур, в национально ориентированную модель с упором на гражданской идентичности россиянина, его ответственной жизненной позиции и социальной активности, которая проявляется и в развитии волонтерства и наставничества. Лейтмотивом современной концепции гражданского образования и воспитания является формирование у учащейся молодежи патриотических взглядов, чувств и стиля поведения.

Современные концептуальные подходы к проблеме гражданского воспитания и образования определены в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации (2015–2025)», в основу которой заложены базовые национальные ценности российского общества: патриотизм, социальная солидарность, справедливость, милосердие, честь, достоинство, гражданственность, поликультурность общества, свобода совести и вероисповедания и др.

Особое внимание в стратегии уделено обновленным приоритетам гражданского и патриотического воспитания. Помимо таких традиционных задач гражданского воспитания, как «формирование у детей целостного мировоззрения, российской идентичности, уважения к своей семье, обществу, государству, принятым в семье и обществе духовно-нравственным и социокультурным ценностям, к национальному культурному и историческому наследию и развитию», выделяется важная задача, обусловленная негативными социальными и политическими процессами, происходящими в мире, — разработка и реализация «вариативных программ воспитания, способствующих правовой, социальной, культурной адаптации детей мигрантов», а также формирование «мотивов, нравственных и смысловых установок личности, позволяющих противостоять экстремизму, ксенофобии, дискриминации по социальным, религиозным, расовым, национальным признакам, межэтнической и межконфессиональной нетерпимости» (Стратегия развития воспитания в Российской Федерации (2015–2025), 2015, с. 7).

Общественно-политическими факторами, влияющими на процесс гражданского образования в России, являются укрепление суверенитета страны, ослабление западного влияния на построение гражданского общества в России, завершение эпохи «вестернизации» в общественно-политической жизни, «цветные революции» в ряде стран, усиление антироссийской пропаганды в западных СМИ и санкционной войны, принятие поправок, вносимых в Конституцию Российской Федерации, утверждающих приоритет российских законов и традиционных ценностей, включая семейные.

Проблема гражданского образования и воспитания становится объектом пристального внимания государства, общества и отечественной педагогической науки, занимающейся обоснованием выработки гражданской компетентности подрастающего поколения на основе гуманистических и культурных приоритетов; личностно ориентированного подхода при сохранении групповых и коллективных форм образовательной деятельности; введения интегративных курсов граждановедения и обществознания; интеграции патриотического, нравственного и экологического воспитания с учетом национальных и общекультурных традиций и ценностей; создания истинно демократического уклада школы, в том числе на основе концепции самоопределения; развития у обучающихся критического мышления и правового сознания, умения работать в группе и т. п.

В отличие от советского периода, проблемы гражданского образования и воспитания предметно изучаются в отечественной педагогической науке под разными углами зрения, что объясняет многообразие концепций. Так, И. Ю. Малкова в качестве базовых среди концепций и моделей гражданского образования и воспитания определяет сетевой, компетентностный и проектный методологические подходы, а также антропологический в качестве главного для развития субьектной позиции воспитанников (Малкова, 2017).

И. Ф. Габидуллин выявляет пять концептуальных подходов к реализации гражданского образования и воспитания в рамках учебно-воспитательного процесса в современной российской школе и вузе: культурологический, этнопедагогический, личностно ориентированный, аксиологический и компетентностный, которые взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга (Габидуллин, 2012).

Н. А. Григорьева рассматривает существующие концепции с организационных, содержательных и социально-педагогических позиций, выделяя среди них интегративную, политологическую, системную, институциональную и проектную концептуальные модели. Интегративная модель гражданского образования и воспитания сводится к изучению социально-политических и правовых наук, интегрированных в дисциплине «Человек и общество». Политологическая модель ориентирована на подготовку школьников к сознательной жизни и деятельности в правовом государстве и гражданском обществе (ключевое словосочетание — гражданское общество). Модель на основе системного подхода предполагает личностно ориентированное гражданское образование и воспитание, направленные на развитие социальных характеристик личности растущего человека, его умение критически мыслить, оценивать, творить и т. д. Проектная модель гражданского образования и воспитания предполагает разработку и реализацию конкретных проектов, связанных с решением реальных социальных проблем. В рамках институциональной модели предусматривается изменение традиционного уклада жизнедеятельности образовательной организации на основе создания и развития правового пространства школы (Григорьева, 2013). Иными словами, само образовательное учреждение должно стать прообразом свободного демократического общества и воплощать в себе его основные черты. Образовательные учреждения должны использовать принципы демократической педагогики как в организации образовательного процесса и собственной жизнедеятельности, так и во взаимодействии с органами власти, бизнесом и сообществом в целом (Pevzner, Petryakov, Shaidorova, 2019).

Также следует выделить компетентностную и когнитивную модели гражданского образования и воспитания. Компетентностная модель ориентирована на процесс и результат гражданского образования и воспитания, целью которых является формирование гражданской компетентности личности. Эта компетентность включает в себя знаниевый компонент, связанный с овладением нормативно-правовой ин-

формацией, и деятельностный компонент, связанный с потребностно-мотивационной сферой человека, побуждающий к участию в общественной и общественно-политической жизни образовательной организации, социума и государства.

В рамках когнитивной модели формируется система знаний о сущности гражданского общества, основных направлениях деятельности его институтов, традициях и национальной специфике демократии в различных странах. В процессе изучения исторического материала приходит понимание того, что проблемы формирования гражданского общества в России обусловлены прежде всего историческими условиями и характером проводимых в стране реформ. В отличие от западной демократии, формировавшейся снизу, в России гражданское общество иницировалось сверху, выступало, скорее, мобилизационной моделью, которую по образу и подобию западных образцов предстояло создать и наполнить демократическим содержанием (Pevzner, Petryakov, Shaidorova, 2019).

Последние пять лет в России увеличивается количество публикаций, освещающих влияние интернета и новых медиа на формирование гражданственности. Так, формы гражданского интернет-активизма рассматривают И. А. Бронников, В. В. Петухов, Р. В. Петухов, Р. Э. Бараш. В процессе становления находится научная дискуссия о роли образования в обеспечении безопасности информационного пространства для подрастающего поколения, о возможностях использования потенциала интернет-ресурсов для гражданского образования.

Доминирующими идеологическими установками и нравственными ценностями стали декларирование патриотизма как национальной идеи российского государства; идеи восстановления национальных приоритетов и традиционных ценностей в образовании и воспитании молодежи, включая семейные ценности; единения российского общества и переосмысление таких ценностей, как гражданская идентичность, патриотизм, ответственная жизненная позиция; взаимосвязи и органического единства гражданского и патриотического воспитания.

Целью гражданского образования является образование и воспитание гражданина-патриота, имеющего активную гражданскую позицию и готового к жизни в демократическом правовом государстве и гражданском обществе.

В качестве педагогических принципов гражданского образования и воспитания можно рассматривать принципы формирования гражданской компетентности личности, умеющей критически мыслить, оценивать и творить; демократизации жизнедеятельности образовательной организации на основе создания и развития правового пространства школы; культурной идентификации в поликультурном пространстве; самоактуализации и творческой самореализации личности в образовательных системах и общественной жизни.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, на различных этапах развития знания о гражданском образовании и воспитании во второй половине XX — первые десятилетия XXI века встречались различные трактовки исследуемого феномена в зависимости от господствующей в обществе идеологии, ценностных ориентиров и нравственных принципов, а также от субъективных позиций и педагогических взглядов ученых.

Обобщая представленные в литературе трактовки, мы рассматриваем гражданское образование как процесс и систему обучения и воспитания, направленную на формирование у обучающейся молодежи активной гражданской позиции и социальной активности на основе гражданско-правовых знаний и нравственных ценностей, необходимых для успешной социализации и конструктивного участия в жизни правового государства и гражданского общества.

Нами выделены основные исторические этапы развития идеи о гражданском образовании и воспитании во второй половине XX — первых десятилетиях XXI века: идейно-политического воспитания в русле коммунистической моноидеологии; демократизации и гуманизации образования; гражданско-патриотического воспитания на основе национальных традиций и ценностей. Этапы имеют особенности, связанные с характером общественно-политической и социокультурной ситуации в стране, а также развитием научно-педагогической мысли в данный исторический период.

Перспективным представляется дальнейшее исследование современного этапа развития гражданского образования как фактора укрепления информационной безопасности государства, общества и личности, а также изучение педагогических стратегий, необходимых для формирования устойчивости молодежи к рискам и вызовам эпохи цифровизации.

Список использованных источников

1. Габидуллин И. Ф. Гражданское образование как основа российского общества // Казанский педагогический журнал. — 2012. — № 3 (93). — С. 27–32.
2. Григорьева Н. А. Реализация государственной политики в области гражданского образования в современной России // Каспийский регион: политика, экономика, культура. — 2013. — № 3 (36). — С. 47–53.
3. Еремина И. С. Гражданское воспитание в России. История и современность // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2011. — № 3 (46). — С. 44–48.
4. Иванов Е. В. История образования и педагогической мысли. — В. Новгород : Новгород. гос. ун-т, 2002. — 52 с.
5. Латышина Д. И. А. С. Макаренко о воспитании. — М. : Школьная пресса, 2003. — 190 с.
6. Лебедева О. В. Развитие гражданского образования в России: XVIII — начало XXI века : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Киров, 2005. — 34 с.
7. Литвак Р. А., Гревцева, Г. Я. В. А. Сухомлинский о гражданском воспитании и социализации // Реализация идей В. А. Сухомлинского в теории и практике современного образования (к 100-летию со дня рождения) : сб. ст. : в 2 т. — Оренбург : Оренбург. гос. пед. ун-т. — 2018. — Т. 2. — С. 6–9.
8. Малкова И. Ю., Фахретдинова, А. П. Основные подходы к содержанию и организации гражданского образования и воспитания // Сибирский педагогический журнал. — 2017. — № 4. — С. 32–37.
9. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : проект в ред. от 13 янв. 2015 г. // Российское образование. Федеральный портал. — URL : <http://edu.ru/files/discussion/appeal.html> (дата обращения: 28.08.2020).
10. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. — М. : Молодая гвардия, 1971. — 336 с.
11. Филонов Г. Н. Феномен гражданственности в структуре личностного развития // Педагогика. — 2007. — № 8. — С. 38–44.
12. Pevzner M. N., Petryakov P. A., Shaidorova N. A. Civic education of university students in the context of information diversity // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS CIEDR. — 2019. — Pp. 941–949.

Информация об авторах

Певзнер Михаил Наумович — доктор педагогических наук, профессор, проректор по международной деятельности ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого». E-mail: Mikhail.Pevzner@novsu.ru (Великий Новгород).

Иванов Евгений Вячеславович — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого». E-mail: ivanov_evgeniy@mail.ru (Великий Новгород).

Петряков Петр Анатольевич — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой технологического и художественного образования ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого». E-mail: pap15@yandex.ru (Великий Новгород).

M. N. Pevzner, Ye. V. Ivanov, P. A. Petryakov

**THE DEVELOPMENT OF THE IDEA OF ADOLESCENTS'
CIVIC EDUCATION AND UPBRINGING
IN RUSSIAN PEDAGOGY IN THE SECOND HALF
OF THE 20TH CENTURY — EARLY 21ST CENTURY**

The relevance of the research is accounted for by the fact that modern society has urgent need for civic-minded school leavers and university graduates, who are ready to cooperate with civil society and constitutional state. The system of civic education, whose foundation has been laid by Russian educators of various historical periods, ensures the development of young people's civic-mindedness and secures their social participation.

The aim of the research is to identify and substantiate historical stages of gathering evidence about the formation of civic education and upbringing in Russian pedagogy in the second half of the 20th century — the first decades of the 21st century.

The authors of the article use the following methods of investigation: comparative method, historical reflexivity method, systemic-structural method, method of systematization and classification, source analysis, generalization, synthesis.

The authors of the article put forward a hypothesis that modern concepts of civic education and upbringing developed in the second half of the 20th century and the first decades of the 21st century under the influence of various social and political factors.

The novelty of the research consists in an attempt to theoretically substantiate historical stages of gathering evidence and developing knowledge about civic education and upbringing on the basis of criteria developed by the authors. It also consists in an attempt to define the system and the process of civic education and upbringing of students. The research is theoretically significant, for it attempts to expand one's knowledge about the development of the idea of young people's civic education taking into consideration social and political factors and scholars' views on the issue of civic education.

The research is practically significant, for its results can be used to create modern concepts and models of young people's civic education.

Investigating the evolution of the ideas about civic education, the authors of the article single out some stages of ideological and political treatment within the framework of communist ideology, democratization, and humanization of education; civic and patriotic education on the basis of traditions and values.

The article systematizes the results of the research, the authors treat civic education as a process and a system of education and upbringing which is aimed at the development of students' civic mindedness and social participation on the basis of their knowledge of laws and their moral values. Civic education can be further investigated as a factor of ensuring young people's ability to cope with risks and challenges of the digital era.

civil society; civic education; historical stages of civic education development; social activity; students; civic competence; civic-mindedness; civic education models; patriotic education

References

1. Gabidullin I. F. Civic Education as a Foundation for Russian Society. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal]. 2012, no. 3 (93), pp. 27–32. (In Russian).
2. Grigor'eva N. A. The Implementation of the State Policy in the Sphere of Civic Education in Modern Russia. *Kaspijskij region: politika, jekonomika, kul'tura* [Caspian Region: Policy, Economics, Culture]. 2013, no. 3 (36), pp. 47–53. (In Russian).
3. Eremina I. S. Civic Upbringing in Russia. History and Modernity. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah* [Psychopedagogy in Law Enforcement Bodies]. 2011, no. 3 (46), pp. 44–48. (In Russian).
4. Ivanov E. V. *Istorija obrazovanija i pedagogicheskij mysli* [The History of Education and Pedagogical Thought]. Veliky Novgorod, Novgorod State University Publ., 2002, 52 p. (In Russian).
5. Latyshina D. I. *A. S. Makarenko o vospitanii* [A. S. Makarenko about Upbringing]. Moscow, School Press Publ., 2003, 190 p. (In Russian).
6. Lebedeva O. V. *Razvitie grazhdanskogo obrazovanija v Rossii: XVIII — nachalo XXI veka* [The Development of Civic Education in Russia: the 18th — Early 21st Centuries]. Kirov, 2005, 34 p. (In Russian).
7. Litvak R. A., Grevceva, G. Ja. V. A. Sukhomlinsky about Civic Upbringing and Socialization. *Realizacija idej V. A. Suhomlinskogo v teorii i praktike sovremennogo obrazovanija (k 100-letiju so dnja rozhdenija)* [The Implementation of V. A. Sukhomlinsky's Ideas in the Theory and Practice of Modern Education (Commemorating the 100th Birth Anniversary)]. Orenburg, Orenburg State Pedagogical University Publ., 2018, vol. 2, pp. 6–9. (In Russian).
8. Malkova I. Ju., Fahretdinova, A. P. Major Approaches to the Content and Organization of Civic Education and Upbringing]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. 2017, no. 4, pp. 32–37.
9. The Strategies of Educational Development in the Russian Federation up until 2025: a project, January 13, 2015. *Rossijskoe obrazovanie. Federal'nyj portal* [Russian Education. Federal Portal]. URL : <http://edu.ru/files/discussion/appeal.html> (accessed: 28.08.2020). (In Russian).
10. Sukhomlinskij V. A. *Rozhdenie grazhdanina* [The Genesis of Citizenship]. Moscow, Young Guards Publ., 1971, 336 p. (In Russian).
11. Filonov G. N. The Phenomenon of Citizenship in the Structure of Personal Development. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2007, no. 8, pp. 38–44. (In Russian).
12. Pevzner M. N., Petryakov P. A., Shaidorova N. A. Civic Education of University Students in the Context of Information Diversity. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS CIEDR, 2019, pp. 941–949.

Information about the authors

Pevzner Mikhail Naumovich — Doctor of Pedagogy, Professor, International Activities Planner at Novgorod State University named for Yaroslav the Wise. E-mail: Mikhail.Pevzner@novsu.ru (Veliky Novgorod).

Ivanov Yevgeny Vyacheslavovich — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of Pedagogy at Novgorod State University named for Yaroslav the Wise. E-mail: ivanov_evgeniy@mail.ru (Veliky Novgorod).

Petryakov Petr Anatolyevich — Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Technological and Artistic Education at Novgorod State University named for Yaroslav the Wise. E-mail: pap15@yandex.ru (Veliky Novgorod).

Поступила в редакцию 18.09.2020.

Received 18.09.2020.



Психолого-педагогические проблемы и перспективы современного образования

УДК 378.147

DOI 10.37724/RSU.2020.56.4.003

Ж. К. Леонова, Е. Н. Белоус, А. С. Ляпин, С. С. Савельева

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19: ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

Актуальность исследования проистекает из необходимости обобщения опыта масштабного введения дистанционного обучения в связи пандемией коронавируса. Это обстоятельство поставило перед образовательными организациями ряд вопросов, которые требуют научного обобщения и анализа. Авторы отмечают, что по мере расширения технических и методических возможностей образовательных организаций усиливается тенденция значимости дистанционных технологий в системе образования в целом. При реализации дистанционного обучения выявлены организационные и психологические проблемы, к наиболее очевидным из которых можно отнести следующие: отсутствие стандартов дистанционного образования, проблема авторских прав на учебные и учебно-методические материалы, возможности студентов и преподавателей по приобретению необходимого оборудования для дистанционного обучения, ослабление чувства корпоративного единства у участников образовательного процесса и др. Наряду с организационными, правовыми и социальными вопросами, имеют место и проблемы психологического характера.

В статье рассмотрены результаты анкетирования преподавателей, студентов и их родителей по результатам дистанционного обучения в условиях пандемии коронавируса.

Исследование проводилось в дистанционном режиме с использованием гугл-форм; количество участников — 161 человек.

По мнению авторов, обобщенные результаты данного исследования могут послужить некоторыми ориентирами в процессе применения дистанционных форм обучения в вузе.

дистанционное обучение; социально-экономические факторы; методические особенности; субъективная оценка; участники образовательного процесса; обеспечение дистанционного обучения; виды занятий; влияние на здоровье; достоинства и недостатки дистанционного обучения

Введение. Проблема использования дистанционных форм обучения активно обсуждается в среде работников образования и не раз рассматривалась в психологических и педагогических исследованиях Т. Н. Зюзиной (2005); Н. В. Елашкиной (2006); К. Ш. Шарифзяновой (2011); А. А. Малыгина (2011); А. А. Скворцова (2015), которые отмечали тенденцию усиления роли дистанционных технологий в системе образования по мере расширения технических и методических

возможностей образовательных организаций. В то же время в ходе дистанционного обучения обнаружены организационные и психологические проблемы, без решения которых плюсы дистанционного обучения нивелируются. К таким проблемам относятся следующие: отсутствие стандартов дистанционного образования, проблема авторских прав на учебные и учебно-методические материалы, возможности студентов и преподавателей по приобретению необходимого оборудования для дистанционного обучения, ослабление чувства корпоративного единства у участников образовательного процесса и др. Вместе с организационными, правовыми и социальными вопросами, которые возникают в процессе организации дистанционного обучения, появляются и различные проблемы психологического характера (Фадеев, 2017). Условно их можно разделить на два крупных блока: проблемы педагогов и проблемы студентов. Что касается педагогов, то в первую очередь необходимо отметить изменение подходов в сфере профессиональной коммуникации и последствия, связанные с этим (Ерофеева, Белоус, 2019). Если говорить о студентах, то, на наш взгляд, наибольшую опасность представляют риски социализации и профессиональной деформации из-за отсутствия условий для формирования необходимых профессиональных компетенций (Сыркин, Ляпин, 2019).

Необходимость масштабного введения дистанционного обучения в связи с пандемией коронавируса поставила перед образовательными организациями ряд вопросов, которые требуют научного обобщения и анализа. Некоторые из этих вопросов авторы постарались осветить в статье.

Цель — выявление проблем в организации и проведении занятий в дистанционном режиме, изучение положительного опыта дистанционного обучения в период пандемии.

Гипотеза — предположение о том, что экстренный переход на дистанционное обучение в период пандемии имеет неоднозначные итоги, выводы из которых можно сделать на основе анализа отзывов непосредственных участников образовательного процесса.

Методики исследования. Для достижения поставленной цели нами была создана анкета, состоящая из 18 вопросов, которые отражают 5 смысловых блоков: 1 — роль респондента в педагогическом процессе и его место жительства; 2 — технические и бытовые возможности для работы в дистанционном формате; 3 — влияние дистанционного обучения на реализацию традиционных форм обучения; 4 — влияние дистанционного обучения на взаимодействие педагога и студента в образовательном процессе; 5 — влияние дистанционного обучения на состояние здоровья и эмоциональный фон участников образовательного процесса.

Исследование проводилось в дистанционном режиме с использованием гугл-форм. Количество участников — 161 студент (различные курсы бакалавриата). Опрос был проведен в начале июня 2020 года, на завершающем этапе дистанционного обучения и при переходе к зачетно-экзаменационной сессии.

Обсуждение результатов исследования. Респонденты по их роли в организации и проведении педагогического процесса распределились следующим образом: студенты составляют 90,7 % опрошенных, преподаватели — 6,3 % и родители, которые являются школьными учителями или преподавателями колледжей, — 3,1 % (рис. 1). Ввиду малочисленности преподавателей и родителей, принявших участие в исследовании, авторы сочли возможным не выделять их в отдельные группы.

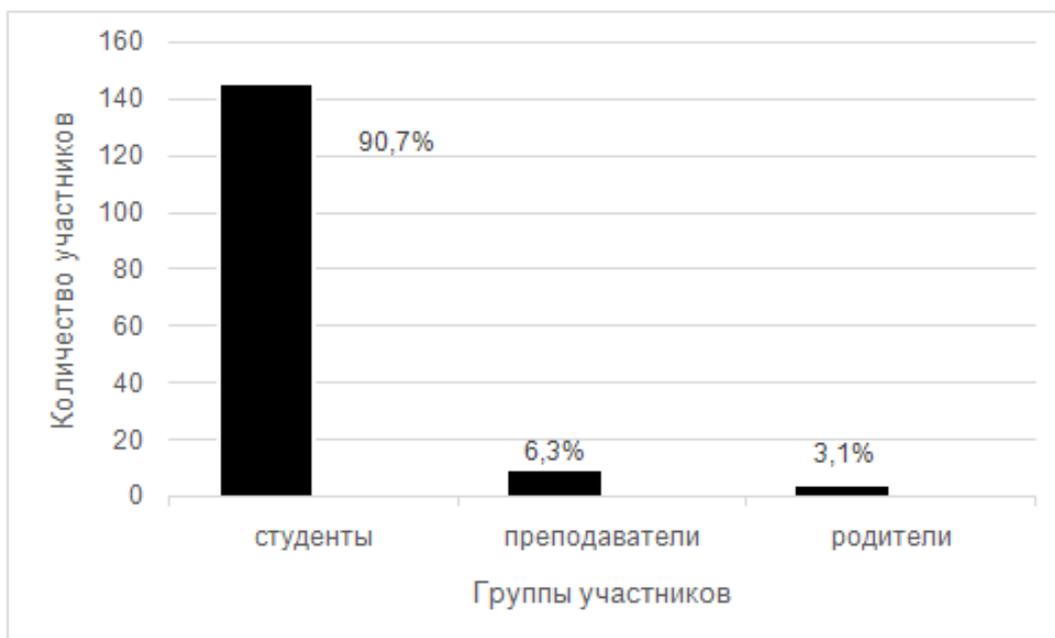


Рис. 1. Категории участников образовательного процесса

Важной характеристикой участников образовательного процесса является место жительства, так как оно не только создает социальные и культурные предпосылки для развития ребенка, технические возможности участия в дистанционном образовании, но и нередко предопределяет финансовые возможности их участников. В маленьких городах и поселках такие возможности ограничены.

Типы населенных пунктов по численности принято делить на 7 категорий, однако для наибольшего удобства и с учетом количества мы склоняемся к выделению трех основных типов мест проживания.



Рис. 2. Места проживания участников исследования (количество человек)

Как показано на рисунке 2, около 15 % респондентов проживали в населенных пунктах с численностью менее 3000 человек, 11 % — от 3000 до 5000 человек. Таким образом, у 26 % участников исследования местом проживания были малонаселенные пункты, где наличие интернета не позволяло компенсировать социальные и культурные возможности очного обучения в вузе.

Необходимо также отметить, что в процессе дистанционного обучения проблемы с интернет-соединением имели 72 % респондентов. Устойчивость интернет-связи даже для относительно крупных городов Московской области оставляет желать лучшего. В ряде случаев это можно частично скорректировать за счет подключения к более дорогому тарифу, но не всегда у семьи есть финансовые возможности. В целом социально-экономические показатели семьи оказывают значительное влияние на учебные успехи студента в условиях дистанционного образовательного процесса.

Важным аспектом изучаемого вопроса является наличие как социально-бытовых, так и технических возможностей для реализации дистанционного обучения. Из результатов анкетирования следует, что отдельная комната для занятий имела у 43 % студентов, не было отдельного места для занятий у 27 % из них, частично имели возможность находиться в отдельном помещении во время занятий 30 % респондентов. Таким образом, 57 % обучающихся не могли полностью сосредоточиться на занятии из-за отсутствия отдельного помещения.

Еще одним значимым условием качественного проведения занятий в период дистанционного обучения является обеспеченность участников образовательного процесса техническими средствами (далее — ТС). На рисунке 3 представлены основные, доступные студентам устройства.

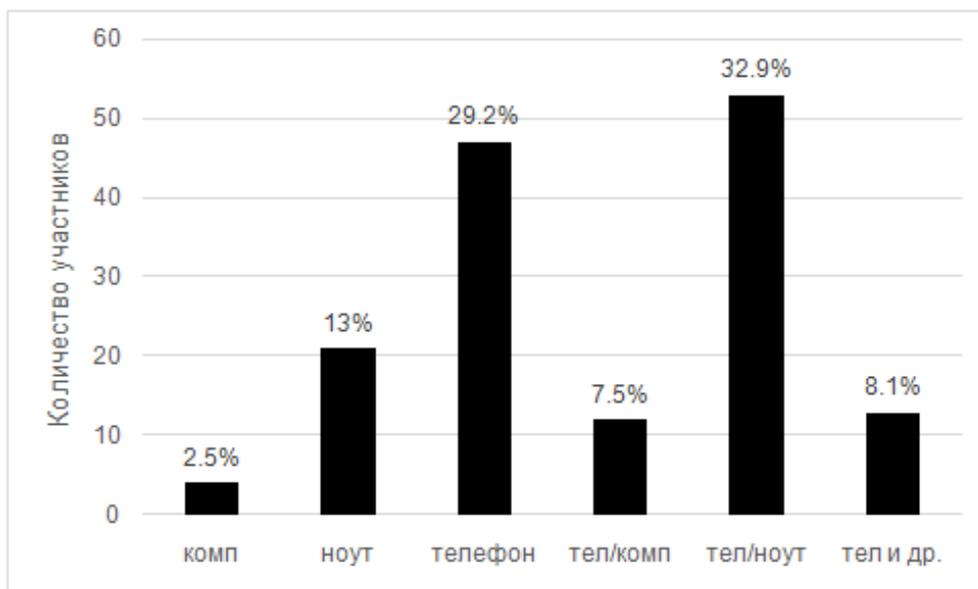


Рис. 3. Наличие у студентов технических средств для дистанционного обучения

Только 15,5 % человек из опрошенных использовали устройство, обладающее максимальным техническим функционалом и являющееся полноценным с точки зрения дистанционного обучения (компьютер или ноутбук); 29 % — телефон; 48,5 % — телефон в различных сочетаниях с другими устройствами,

имеющими, как правило, недостаточные функциональные возможности из-за отсутствия видеокамеры, микрофона, программного обеспечения, низкого качества интернет-соединения. Возникает резонный и требующий дополнительного исследования вопрос: может ли телефон в условиях дистанционного обучения заменить остальные технические средства? Очевидно, что возможности смартфона в рамках учебного процесса ограничены.

В процессе обучения неоднократно встречались ситуации, когда студент отпрашивался с части занятия, так как «у мамы и у брата урок». Данные о технических средствах, которые студенты были вынуждены делить с другими членами семьи, представлены на рисунке 4.

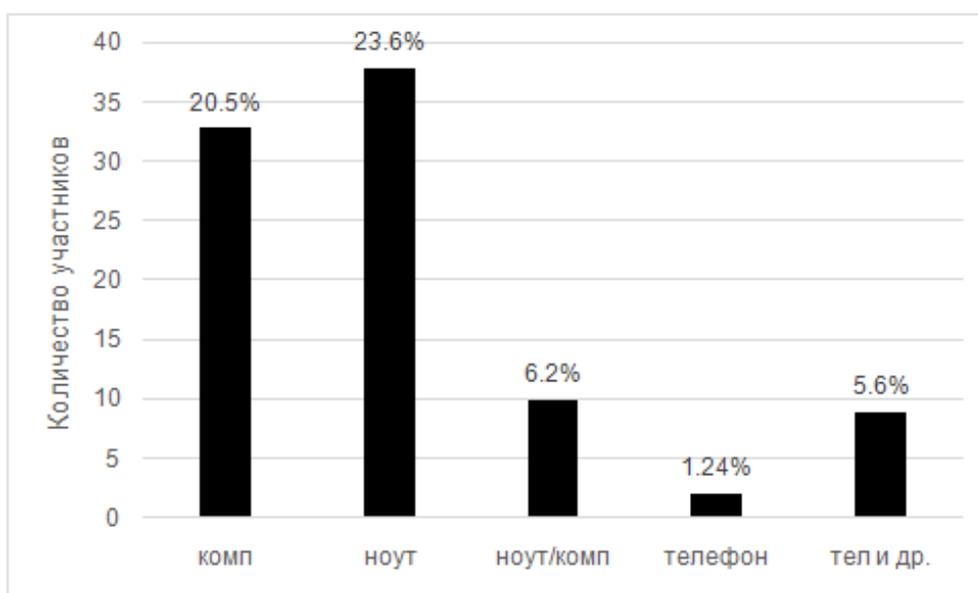


Рис. 4. Необходимость делиться техническими средствами с другими членами семьи

Делиться компьютером или ноутбуком приходилось 50,3 % студентам, телефоном — 6,8 %. Среди респондентов 57,1 % не имели возможности использовать ТС по своему усмотрению и в удобное для них время.

Таким образом, социально-экономические возможности многих (от 57 до 84,5 %) студентов, вынужденных перейти на дистанционное обучение в связи с пандемией коронавируса, можно считать недостаточными.

Кроме социально-экономических возможностей дистанционного обучения, анкетирование позволило проанализировать психолого-педагогические факторы субъективной оценки опыта дистанционного обучения студентов и других участников образовательного процесса.

Дистанционное обучение предъявляет совершенно иные требования к методике проведения занятий. Задержки звука и изображения, отсутствие контакта «глаза в глаза», невозможность естественным образом определить, кто из присутствующих в данный момент говорит (это диктует программа онлайн-конференции, которая очень часто ошибается и блокирует короткие или быстрые речевые реакции) и многое другое делают невозможным проведение классической лекции в условиях дистанционного обучения. Устойчивость интернет-соединения также оказывает влияние на выбор преподавателем форм и методов проведения занятий. Имеющиеся

в арсенале педагога методические приемы и средства, к сожалению, зависят от технических и финансовых возможностей, так как большинство образовательных платформ и порталов платные. Многие зависят от уровня подготовки преподавательского состава к ведению занятий в дистанционном режиме. По всей видимости, внедрение дистанционных форм должно привести к возникновению адаптированных форм проведения занятий. Наше исследование показало, что некий социальный запрос со стороны обучающихся на это уже формируется. Считают нецелесообразным проводить дистанционно лекции 51,5 % студентов, практические занятия — 20 %; лабораторные занятия — 12,5 %. В то же время за проведение в дистанционной форме консультаций высказались 51,5 % опрошенных.

Степень эффективности дистанционных занятий во многом зависит от возможностей преподавателя усилить познавательную активность обучающихся и контроль за их учебной деятельностью. Исследование показало, что 79 % респондентов считают эти возможности ограниченными.

При оценке возможностей студентов в процессе дистанционного обучения было выявлено следующее: 58 % студентов из опрошенных считали, что возможности избежать контроля преподавателя в условиях дистанционного обучения весьма разнообразны; 39,8 % утверждали, что у студентов нет возможности избежать активной работы; 1,9 % — что это вопрос организации занятия.

Из респондентов 40,9 % считали, что дистанционное обучение привело к улучшению самостоятельной работы студентов; 16,8 % — что нет разницы в организации самостоятельной работы в процессе дистанционного или обычного обучения; 41,6 % не смогли оценить качество самостоятельной работы из-за повышенной усталости или жалоб на ухудшение здоровья.

Важной составляющей учебного процесса является забота о сохранении здоровья обучающихся. Среди опрошенных 52,2 % указали на тот факт, что дистанционное обучение негативно влияет на здоровье; лишь 9,3 % положительно оценили влияние дистанционного обучения на здоровье; 38,5 % отметили, что дистанционное обучение никак не повлияло на их здоровье.

Субъективная оценка в значительной степени определяется эмоциональной окрашенностью того или иного события в жизни человека. Дистанционный формат вызвал позитивные эмоции у 24 %, нейтральные или смешанные — 27 %, негативные — у 49 % респондентов.

В качестве основного положительного фактора 40 % студентов отмечали экономию времени на дорогу, в качестве основных отрицательных 34 % указывали на дефицит живого общения, 30 % — на неустойчивую интернет-связь и 30 % — на сильное утомление.

Выводы и предложения. Представленные в статье результаты исследования особенностей дистанционного обучения студентов позволили сделать выводы о социально-культурных и бытовых возможностях его осуществления, техническом оснащении, организационно-методических особенностях проведения занятий, субъективных эмоциональных переживаниях и здоровьесбережении обучающихся.

Каждый второй студент проживал в населенном пункте с численностью менее 50 тыс. человек, сталкивался с проблемами неустойчивого интернет-соединения и прямого доступа к учреждениям образования и культуры. Следовательно, дистанционное обучение было не в состоянии возместить возможности очного обучения в вузе как в культурном, так и в образовательном аспектах.

Социально-бытовые условия студентов не позволяли обеспечить высокое качество образовательного процесса в дистанционном формате: отдельная комната для занятий имела только у 43 % опрошенных, а остальные были вынуждены делить жилое помещение с другими членами семьи, в том числе детьми, которые тоже находились на дистанционном обучении. В одной комнате проходили несколько разных занятий или видов деятельности одновременно или с частичным совпадением графиков.

Из респондентов 57 % не имели возможности использовать технические средства, необходимые для дистанционного обучения, по своему усмотрению и в удобное для них время из-за необеспеченности семей компьютерами, ноутбуками и даже смартфонами в нужном количестве.

Несмотря на то что дистанционная форма обучения позволяет более широко использовать видеоматериалы, игровые ресурсы и технологии, формирует у студентов навыки подготовки презентаций, она требует значительных усилий педагогов и студентов по адаптации к новым условиям проведения занятий.

В качестве основного положительного фактора дистанционного обучения респонденты называли экономию времени на дорогу, в качестве основного отрицательного фактора — дефицит живого общения. В целом дистанционное обучение вызывало положительные эмоции только у 24 % опрошенных, негативные — у 49 %, нейтральные и смешанные — у 27 %.

Реализация дистанционного обучения требует пристального внимания к психогигиене труда и обучения, пересмотра норм нахождения студентов и преподавателей за компьютером, количества и длительности перерывов между занятиями. По мнению 52 % опрошенных студентов, их здоровье в результате дистанционного обучения ухудшилось.

Таким образом, дальнейшая реализация дистанционного обучения в вузе требует не только значительных усилий педагогов по изменению методики обучения и коррекции методического обеспечения образовательного процесса, но и разработки психогигиенических норм такого обучения, а множество негативных переживаний со стороны участников образовательного процесса заставляет задуматься о психологическом сопровождении.

Список использованных источников

1. Ерофеева М. А., Белоус Е. Н. Профессиональная коммуникативная компетенция педагогов — как ключевая // Башкатовские чтения. «Психология притеснения и деструктивного поведения в детско-подростковой среде»: материалы XIX Всерос. науч.-практ. конф. — Коломна, 2019. — С. 78–90.
2. Елашкина Н. В., Эрдыниева Е. С. Специфика дистанционной формы обучения иноязычному общению студентов неязыкового вуза // Молодежный вестник ИрГТУ. — 2017. — № 2. — С. 36.
3. Зюзина Т. Н. Новые формы и методы обучения младших школьников с применением ИКТ // Информатика и образование. — 2018. — № 5 (294). — С. 35–37.
4. Малыгин А. А. Современные форматы образовательного тестирования // Высшее образование сегодня. — 2018. — № 6. — С. 15–18.
5. Скворцов А. А. Эволюция и внедрение дистанционных образовательных технологий в учебный процесс студента в наукоемкой образовательной среде // Вестник Тамбовского университета. Сер. «Гуманитарные науки». — 2015. — № 1 (141). — С. 46–54.
6. Сыркин Л. Д., Ляпин А. С. Психологическая безопасность личности в образовательной среде в контексте социального здоровья // Актуальные проблемы психологического сопровождения профессиональной и учебно-профессиональной деятельности: материалы V Всерос. науч.-практ. конф. — Коломна, 2019. — С. 99–103.

7. Фадеев Е. В. Организационные и психологические проблемы дистанционного обучения // Мир науки, культуры, образования. — 2017. — № 3 (64). — С. 43–62.

8. Шарифзянова К. Ш. Эффективные образовательные технологии: БИС-технология // Высшая школа педагогики для образования будущего. — Орехово-Зуево, 2019. — С. 199–202.

Сведения об авторах

Леонова Жанна Константиновна — доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры экономики и менеджмента ГОУ ВО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет». E-mail: mgosgi@gmail.com (Коломна).

Белоус Елена Николаевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологического и социально-педагогического образования ГОУ ВО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет». E-mail: belousen@yandex.ru (Коломна).

Ляпин Александр Сергеевич — кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры психологического и социально-педагогического образования ГОУ ВО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет». E-mail: A5316@yandex.ru (Коломна).

Савельева Светлана Станиславовна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики ГОУ ВО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет». E-mail: s.savelyeva@yandex.ru (Коломна).

Zh. K. Leonova, E. N. Belous, A. S. Lyapin, S. S. Savelyeva

DISTANCE LEARNING DURING THE COVID-19 PANDEMIC: ORGANIZATIONAL AND PSYCHOLOGICAL ISSUES

The relevance of the research is accounted for by the necessity to generalize the experience of large scale distance learning introduced because of the covid-19 pandemic. The pandemic has made educational organizations face a number of issues which should be analyzed and generalized. The authors maintain that the role of distance-learning technologies increases alongside the enhancement of technological and methodological capacity of educational organizations. Distance learning reveals a number of organizational and psychological problems, the most obvious of which are the following: absence of standards of remote learning, problems associated with copyright for e-textbooks and other learning materials, students' and teachers' purchasing power (when it concerns supplies for remote learning), reduced sense of corporate unity, etc. The authors maintain that the participants of remote learning experience problems of organizational, legal, social and psychological character.

The article analyzes the results of a survey of teachers, students and their parents focusing on their perception of distance learning during the covid-19 pandemic.

The survey was conducted online (google-forms) and involved 161 participants.

The authors maintain that the generalized results of the research can be used as guidelines for further implementation of distance learning in universities.

distance learning; social and economic factors; methodological characteristics; subjective assessment; participants of the learning process; distance learning equipment; types of classes; health influence; advantages and disadvantages of remote learning

References

1. Erofeeva M. A., Belous E. N. Teachers' Communicative Competence as a Key Professional Competence. *Bashkatovskie chtenija. "Psihologija pritesnenija i destruktivnogo povedenija v detsko-podrostkovej srede": materialy XIX Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Bashkatov's Readings. "Psychology of Suppression and Disruptive Behavior in Children and Adolescents: Proceedings of the 19th All-Russian Research Conference]. Kolomna, 2019, pp. 78–90. (In Russian).
2. Elashkina N. V., Jerdynieva E. S. The Peculiarities of Distance Learning of Foreign Language in Non-Linguistic Universities. *Molodezhnyj vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta* [Youth Bulletin of Irkutsk State Technical University]. 2017, no. 2, pp. 36. (In Russian).
3. Zjuzina T. N. New Forms and Methods of Teaching Junior Schoolchildren via Information Technology. *Informatika i obrazovanie* [Computer Science and Education]. 2018. (5), pp. 35–37. (In Russian).
4. Malygin A. A. Modern Forms of Educational Testing. *Vysshee obrazovanie segodnja* [Higher Education Today]. 2018, no. 6, pp. 15–18. (In Russian).
5. Skvorcov A. A. The Evolution and Implementation of Distance Learning Technologies in the Academic Environment. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija "Gumanitarnye nauki"* [Bulletin of Tambov University. The Humanities series]. 2015, no. 1 (141), pp. 46–54. (In Russian).
6. Syrkin L. D., Ljapin A. S. Psychological Security of an Individual in the Learning Environment in the Context of Social Health. *Aktual'nye problemy psihologičeskogo soprovozhdenija professional'noj i učeбно-professional'noj dejatel'nosti : materialy V Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Relevant Issues of Psychological Support of Vocational and Vocational Education Activities: Proceedings of the 5th All-Russian Research Conference]. Kolomna, 2019, pp. 99–103. (In Russian).
7. Fadeev E. V. Organizational and Psychological Issues of Distance Learning. *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija* [The World of Science, Culture and Education]. 2017, no. 3 (64), pp. 43–62. (In Russian).
8. Sharifzjanova K. Sh. Efficient Educational Technologies: BIS-technology. *Vysshaja shkola pedagogiki dlja obrazovanija budushhego* [Higher School of Pedagogy for Education of the Future]. Orekhovo-Zuevo, 2019, pp. 199–202. (In Russian).

Information about the authors

Leonova Zhanna Konstantinovna — Doctor of Economics, Associate Professor, Professor in the Department of Economics and Management at Moscow State Social Humanitarian University. E-mail: mgosgi@gmail.com (Kolomna).

Belous Elena Nikolayevna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Psychological and Social-Pedagogical Education at Moscow State Social Humanitarian University. E-mail: belousen@yandex.ru (Kolomna).

Lyapin Aleksandr Sergejevich — Candidate of History, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Social-Pedagogical Education at Moscow State Social Humanitarian University. E-mail: A5316@yandex.ru (Kolomna).

Savelyeva Svetlana Stanislavovna — Candidate of History, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Pedagogy at Moscow State Social Humanitarian University. E-mail: s.savelyeva@yandex.ru (Kolomna).

Поступила в редакцию 13.08.2020.

Received 13.08.2020.

УДК 37:316.77:355.23
DOI 10.37724/RSU.2020.56.4.004

Н. И. Мусина, Т. Г. Мухина, К. Д. Дятлова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К МЕЖЛИЧНОСТНОМУ ОБЩЕНИЮ КУРСАНТОВ МВД РОССИИ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблема формирования готовности к межличностному общению курсантов МВД России в процессе организации внеаудиторной деятельности.

Решение проблемы является стратегической задачей для правоохранительной деятельности, поскольку практическая сторона полицейской службы опирается на принцип взаимодействия и сотрудничества с большим количеством субъектов. В процессе работы полицейский должен обеспечить права и свободы человека и гражданина Российской Федерации независимо от пола, возраста, национальной принадлежности и т. п. Соответственно, задача подготовки будущего специалиста правоохранительной деятельности к межличностному общению является приоритетной в системе МВД.

Анализ психолого-педагогической и юридической литературы позволил разработать и апробировать Программу организации внеаудиторной деятельности курсантов по различным направлениям учебной и профессиональной деятельности с учетом специфики правоохранительной службы и особенностей подготовки курсантов в условиях поликультурной среды ведомственного вуза.

В контексте исследований В. А. Сластенина готовность курсантов МВД России к межличностному общению рассматривается как совокупность качеств личности, которая способствует успешному выполнению учебно-служебных функций.

В исследовании доказана гипотеза о том, что эффективному процессу формирования готовности курсантов МВД России к межличностному общению будет способствовать комплекс условий: нормативно-правовых, мотивационных, информационных (содержательных), организационных, научно-методических, кадровых и материально-технических, которые обеспечивают включение курсантов в разные виды внеаудиторной учебной и профессиональной правоохранительной деятельности: практической, научно-исследовательской, нравственно-патриотической, социально-культурной и спортивно-оздоровительной направленности.

В процессе экспериментального исследования, которое проводилось на базе ФГКОУ ВО «Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации» в 2018–2020 годах, выявлена положительная динамика готовности курсантов к межличностному общению, проявившаяся в уменьшении направленности на себя, увеличении проактивного типа реагирования, способности осознанно управлять своим поведением в процессе коммуникации, эмоциональной доброжелательности к собеседнику.

Перспективными направлениями профессиональной подготовки курсантов в условиях внеаудиторной деятельности является развитие у них таких качеств личности, как гибкость в общении, высокая ответственность за результаты своей деятельности; формирование ценностей, интересов, убеждений, навыков межкультурного общения, которые соответствуют требованиям профессии и условиям прохождения службы и практической деятельности в правоохранительных органах.

внеаудиторная деятельность; взаимодействие; субъекты образовательного процесса; межличностное общение; курсанты

Введение. В условиях развития правоохранительных органов России исследование сферы межличностного общения их сотрудников с большим количеством субъектов в профессиональной деятельности становится актуальным.

Ведущими принципами осуществления правоохранительной деятельности, в процессе которой полицейский должен обеспечить права и свободы гражданина Российской Федерации, независимо от пола, возраста, национальной принадлежности, являются взаимодействие и сотрудничество (О полиции, 2011). В связи с этим задачей подготовки курсантов к правоохранительной службе в МВД России выступает получение выпускниками не только специальной профессиональной, психологической и физической подготовки, но и навыков межличностного общения в поликультурном пространстве. Задача подготовки будущего специалиста правоохранительной деятельности к межличностному общению приоритетна.

Профессиональная подготовка курсантов обеспечивается включением их в учебную и профессиональную правоохранительную деятельность. Развитие профессионально значимых качеств, в том числе готовности к межличностному общению, целеполагание в коммуникативной деятельности, формируются под влиянием норм, ценностей, традиций коллектива образовательного учреждения с учетом поликультурного потенциала образовательной среды. Эти качества закрепляются в приобретаемом опыте в процессе аудиторной и внеаудиторной деятельности.

В целенаправленной подготовке курсантов к межличностному общению большую роль играет внеаудиторная деятельность с учетом специфики распорядка дня, особенностей организации процесса обучения в ведомственном вузе, так как в ней задействованы все субъекты образовательного процесса: курсанты, профессорско-преподавательский состав, педагоги — кураторы учебных групп, командиры строевых подразделений и др.

Внеаудиторную деятельность мы рассматриваем как педагогически целесообразную организацию свободного времени курсантов, которая обеспечивает приобретение специальных знаний, навыков, стратегий поведения, характеризующих профессиональную правоохранительную деятельность, и направлена на развитие личностных качеств, реализацию склонностей и способностей, формирование навыков межличностного общения в поликультурной среде вуза (Мухина, Мусина, Рогов, 2020).

Внеаудиторная деятельность вуза, включающая активные социальные связи, партнерские взаимоотношения курсантов друг с другом, преподавателей с курсантами, граждан с курсантами, богатство культуры, опосредствованной межличностным общением с окружающим миром, знания, ценности, нормы и стереотипы поведения (Леванова, Серых, Пушкарева, Трегубова, 2012), обогащает жизнедеятельность обучающихся.

На наш взгляд, внеаудиторную деятельность должны отличать ненормативность и индивидуальный характер: ее направления, сущность, формы и методы должны быть не регламентированы, а обусловлены прежде всего потребностями профессиональной правоохранительной деятельности и интересами обучающихся и направлены на активизацию взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

В процессе внеаудиторной деятельности реализуются следующие образовательные задачи: 1) формирование личности квалифицированного специалиста, готового к правоохранительной деятельности; 2) организация процесса социализации, направленного на усвоение социального и профессионального опыта, ценностей, норм, установок, потребности постоянного нравственного совершенствования и т. п.;

3) развитие общественной и профессиональной ответственности; 4) формирование коммуникативной культуры личности; достижение высокой культуры межнациональных отношений; 5) формирование нравственно-эстетических ценностей и овладение достижениями национальной и мировой культуры; 6) приобретение навыков здорового образа жизни.

В соответствии с вышеобозначенными задачами в Нижегородской академии Министерства внутренних дел Российской Федерации реализуется разработанная нами Программа организации внеаудиторной деятельности курсантов по различным направлениям учебной и профессиональной правоохранительной деятельности: практической (производственная практика), научно-исследовательской, нравственно-патриотической социально-культурной, спортивно-оздоровительной направленности. Для ее претворения в жизнь созданы педагогические условия, ориентированные на формирование готовности курсантов МВД России к межличностному общению. В научно-педагогической литературе под условиями понимают «совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач» (Белкина, Сергеева, 2011, с. 23); комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных обстоятельств в процессе деятельности (Андреев, 2000), обеспечивающих эффективное протекание процессов (Сластенин, 2001). Целостность и полноту педагогических условий составляет общность субъективного и объективного, внутреннего и внешнего (Загвязинский, 1987).

Мы определяем педагогические условия как совокупность мер, способствующих повышению результативности формирования готовности будущих специалистов МВД России к межличностному общению. На основе анализа литературы по проблеме организации внеаудиторной деятельности, с учетом исследований А. М. Новикова (Новиков, 2010) нами выявлен и обоснован комплекс для обеспечения реализации Программы, включающий в себя нормативно-правовые, мотивационные, информационные (содержательные), кадровые, материально-технические, научно-методические и организационные условия.

Нормативно-правовые условия обеспечиваются соблюдением норм правовых актов, регулирующих сферу образования, в том числе ведомственного (Конституция Российской Федерации, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный закон «О полиции» и т. д.).

Мотивационные условия направлены на развитие положительного отношения субъектов образовательного процесса к межличностному общению всех субъектов образовательного процесса. Важнейшим условием является понимание всеми субъектами образовательного процесса межличностного общения как общечеловеческой ценности, обеспечивающей сотрудничество и социальное партнерство в современном мире. К социально значимым общечеловеческим ценностям относят жизнь, истину, гуманизм, патриотизм. Особое внимание в иерархии ценностей принадлежит деятельности, поскольку она обеспечивает генезис развития бытия, общественное процветание, а также личностную ценность.

Придерживаться общечеловеческих ценностей означает в том числе уважать и оценивать то, что имеется у других народов, их вклад в глобальное развитие человечества, беречь сформированное всеми людьми (Джуринский, 2007). В многонациональной среде, где каждый человек стремится определить собственные национальные традиции, обычаи, правила межличностного общения, активнее происходит «обратная связь» в культурных обменах, взаимодействии, быстрее укореняются общечеловеческие ценности, способные сплотить людей.

Отсутствие взаимопонимания может возникать из-за психологических или смысловых «барьеров межличностного общения» — несовпадения смыслов высказанного требования, просьбы, приказа для партнеров в общении, создающего препятствие для взаимопонимания и взаимодействия (Кан-Калик, 1987), социальных, а иногда и национальных стереотипов в сознании людей.

Трудности при завязывании социальных контактов (Wagner, Rush, 2000) могут возникать из-за неадекватной оценки личностью себя в процессе межличностного общения, даже при наличии определенных коммуникативных навыков. Нарушение взаимопонимания между педагогом и курсантом влияет на личность последнего и затрудняет преодоление барьера в межличностном общении. Основным способом предупреждения барьеров — развитие самоконтроля собственного стиля взаимоотношений (Бородавко, 2009).

С учетом вышеизложенного в процесс организации внеаудиторной деятельности включены формы и методы, направленные на побуждение курсантов к познавательной, профессиональной, коммуникативной деятельности и самообразованию. К таким формам относятся творческие конкурсы, экскурсии, лекции, беседы, внеаудиторные занятия, обмен опытом, круглые столы, мастер-классы, соревнования, а к методам — проектирование, учебно-ролевые и деловые игры, дискуссия, мозговой штурм, культурный ассимилятор, проблемные ситуации, кейс-метод, стимулирование, например анализ рефлексивных ситуаций, групповая и индивидуальная диагностика, тренировки и др.

Информационные (содержательные) условия обеспечивают разработку содержания и наполнение структурных компонентов и разделов Программы с учетом практической (производственная практика), научно-исследовательской, нравственно-патриотической, социально-культурной, физкультурно-оздоровительной деятельности обучающихся. Определяющими в отборе содержания являются системный, деятельностный, личностный, практико-ориентированный, аксиологический подходы, а также принципы преемственности, научности, доступности и наглядности. Включение курсантов во внеаудиторную деятельность предполагает создание комплекса информационных ресурсов, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, в том числе электронных репозиториев.

Организационные условия ориентированы на установление взаимодействия и творческого сотрудничества всех субъектов образовательного процесса (Мухина, Щербакова, 2017). Педагог ставит перед курсантами цель, разъясняет задачи внеаудиторной деятельности; применяет приемы, средства для осуществления образовательного процесса; координирует всех субъектов внеаудиторной деятельности; использует методы поощрения будущих специалистов.

Вместе с тем необходимо обеспечить гибкую структуру управления внеаудиторной деятельностью курсантов, систему анализа и мониторинга организованной деятельности (Казьмерчук, 2013). Так, координирующая функция в Нижегородской академии МВД РФ принадлежит Центру профессионально-нравственного воспитания курсантов академии, Совету курсантов и слушателей, иностранных слушателей, Совету педагогов-кураторов, Совету по научно-исследовательской работе курсантов и слушателей, Координационно-методическому совету академии по воспитательной работе и культуре, Совету курсантского самоуправления факультетов очной формы обучения.

Научно-методические условия направлены на обеспечение внеаудиторной работы субъектов образовательного процесса дидактическим, методическим и диагностическим инструментарием. Для этого созданы методические группы по разработке

комплекса научно-нормативных локальных актов и программ дисциплин, практик, воспитательной работы; Центр профессионально-нравственного воспитания и культурного развития курсантов; разработаны и апробированы программы курсов повышения квалификации и семинаров для профессорско-преподавательского состава; действуют мастер-классы по проблемам использования в аудиторной и внеаудиторной работе интерактивных образовательных технологий, профессиональной коммуникации, педагогического мониторинга достижений курсантов; кружки научно-исследовательской, спортивно-оздоровительной, нравственно-патриотической, социально-культурной и творческой направленности для курсантов; используются в образовательном процессе авторские учебные пособия «Научно-исследовательская деятельность в образовательных организациях МВД России», «Внеаудиторная деятельность вуза в образовательной многонациональной среде: основные понятия, формы, методы, средства» (Мухина, Мусина, 2020).

Кадровые условия определяются современными требованиями к деятельности преподавателя высшей школы, которые заключаются в «студентоцентрированном» обучении, активизации его позиции, переходе к междисциплинарной интеграции в образовательной среде (Сериков, 1994). Эта среда представляет собой обогащающую сферу жизнедеятельности молодого человека и включает в себя полноценные социальные связи, партнерские взаимоотношения и богатство культуры, опосредствованной межличностным общением с окружающим миром (Скаткин, 1986). В ней поэтапно вырабатывается потребность в саморазвитии и самосовершенствовании, в том числе во внеаудиторной деятельности (Бим-Бад, 1996).

Ведущими функциями профессорско-преподавательского состава являются активное применение форм педагогического сопровождения, создающего гуманитарную образовательную среду, разнообразную по своему содержанию (Казьмерчук, 2013); ориентация деятельности курсантов на осознанный выбор альтернативных стратегий и тактик межличностного общения в процессе разрешения проблемных ситуаций с альтернативными исходами; внедрение в процесс обучения интерактивных форм проведения занятий; управление социализацией курсантов к условиям учебной и профессиональной правоохранительной деятельности и др.

К материально-техническим условиям относятся состояние аудиторного фонда, материальной базы вуза (спортивные залы, актовые залы, библиотеки и т. д.), оснащенность информационными ресурсами в различных областях жизнедеятельности личности.

Реализация разработанного комплекса педагогических условий для повышения результативности формирования готовности будущих специалистов МВД России к межличностному общению возможна на основе целенаправленной деятельности всех субъектов образовательного процесса, включая администрацию, профессорско-преподавательский состав, курсантов, педагогов-кураторов учебных групп, командиров строевых подразделений.

Гипотеза: эффективному процессу формирования готовности курсантов МВД России к межличностному общению в процессе внеаудиторной деятельности будет способствовать комплекс педагогических условий (нормативно-правовые, мотивационные, информационные (содержательные), организационные, научно-методические, кадровые и материально-технические), обеспечивающих включение курсантов в разные виды внеаудиторной учебной и профессиональной правоохранительной деятельности (практическая, научно-исследовательская, нравственно-патриотическая, социально-культурная, спортивно-оздоровительная).

Методы и методики. Для исследования готовности курсантов МВД России к межличностному общению, способствующей успешности выполнения учебно-служебных функций и включающей в себя мотивационно-ценностный (мотивы, ценности, идентификация себя как представителя данной культуры, восприятие представителей других культур, усвоение правил общения в системе ценностей партнера по межличностному общению), когнитивный (знание и понимание форм, средств, методов общения в многонациональной среде); содержательно-деятельностный (способность и готовность к межличностному общению, умение сотрудничать с представителями разных культур) и рефлексивный (самооценка, саморегуляция, формирование умений анализировать ситуации межличностного общения в многонациональной среде) компоненты, были использованы опросник межличностных отношений А. А. Рукавишникова (ОМО) и методика Э. Богардус «Шкала социальной дистанции».

В исследовании, проведенном на базе Нижегородской академии Министерства внутренних дел Российской Федерации, приняли участие 243 курсанта, имеющих российское гражданство и обучавшихся по специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности» (ЭГ, n = 124; КГ, n = 119).

Результаты исследования. Анализ результатов позволил сделать выводы о межличностном общении и взаимоотношениях респондентов с однокурсниками, в том числе других национальностей.

На первом (констатирующем) этапе исследования у 54 % курсантов экспериментальной и 60,5 % курсантов контрольной групп было выявлено преобладание направленности на себя при меньшей направленности на общение, взаимодействие, эмоционально близкие, доверительные отношения с окружающими (у 19,5 и 16,81 % соответственно).

Большинство респондентов имели средний уровень реагирования в процессе общения, причем 37,1 % курсантов ЭГ и 40,34 % курсантов КГ — с тенденцией к высокому, а 44,35 % ЭГ и 41,18 % КГ — к низкому, то есть их реакция была различной (как проактивная, так и реактивная), но с преобладанием к превалированию определенного типа.

Полученные результаты можно объяснить эгоцентричностью молодого поколения, его неумением взаимодействовать, снижением навыков коммуникации из-за преобладания односложного дистанционного опосредованного общения в интернете, социальных сетях и мессенджерах, ограниченным использованием невербальных методов, которые ведут к затруднениям в распознавании эмоций других людей при личном общении, непониманию и возникновению конфликтов.

Чуть больше курсантов (30,65 % ЭГ и 26,89 % КГ) осторожно относились к откровенным проявлениям чувств, были склонны видеть в этом «подвох» или просто не стремились к эмоциональной близости, «чтобы потом не разочаровываться», допуская эмоционально близкие отношения только с людьми, которых они хорошо знали и которым симпатизировали. Возможно, это связано со спецификой будущей профессиональной деятельности курсантов МВД, в которой они вынуждены контактировать с разными людьми, часто имеющими склонность к совершению противоправных действий.

На этапе формирующего эксперимента содержание образовательной среды вуза менялось с учетом комплексной интеграции внеаудиторной деятельности (практическая, научно-исследовательская, нравственно-патриотическая, социально-культурная и спортивно-оздоровительная) и активизации в ней жизнедеятельности курсантов.

В процессе прохождения практики курсантами экспериментальной группы активно осуществлялось межличностное общение с гражданами (опросы, дежурство на горячих линиях при приеме, охрана общественного порядка при проведении массовых мероприятий и т. д.).

Научная внеаудиторная деятельность предполагала включение курсантов в представительские мероприятия, конкурсы, научно-практические конференции, совместную работу над научными проектами и др.

Нравственно-патриотическая и социально-культурная направленность деятельности обеспечивалась мероприятиями, проводимыми совместно с представителями Русской православной церкви (беседы по нравственному богословию, духовному возрождению России); ориентированными на формирование патриотизма (торжественные ритуалы Присяги, выпуск молодых специалистов и т. п.), связанными с шефской работой с обучающимися средних образовательных учреждений.

Спортивно-оздоровительные мероприятия включали участие в ежегодной Спартакиаде вуза, чемпионатах МВД России по различным видам спорта и т. д. Обеспечивалась гибкая структура управления внеаудиторной деятельностью.

Результаты контрольного этапа экспериментального исследования показали, что у курсантов ЭГ значительно снизилась направленность на себя (с 54,03 % на констатирующем до 36,29 % на контрольном этапах при $p = 0,01$) и увеличилась направленность на взаимодействие (с 19,35 % до 29,84 % при $p = 0,01$).

Чаще стал проявляться (был у 40,32 %, а стал у 62,90 % при $p \geq 0,01$) проактивный тип реагирования, то есть курсанты стали более осознанно управлять своим поведением в процессе коммуникации с другими людьми, не только принимать собеседника, но и пытаться занять ведущую роль в диалоге, терпимее относиться к собеседникам, в том числе к иностранным слушателям, которым требуется больше времени для понимания в процессе межличностного общения. Повысился уровень эмоциональной доброжелательности к собеседнику (высокий уровень был у 19,35 %, а стал у 29,03 % при $p \geq 0,05$).

Полагаем, что причины положительной динамики особенностей межличностного общения курсантов в результате формирующего эксперимента заключаются в использовании групповых форм работы во внеаудиторной деятельности, позволивших осознать эффективность группового решения задач. Она выражалась в большем количестве идей и предложений по решению проблемы, экономии времени на принятие решения, а также более эффективном использовании способности каждого со вниманием и уважением относиться к другим людям.

Выводы. Таким образом, обеспечение описанного в статье комплекса нормативно-правовых, мотивационных информационных (содержательных), организационных, научно-методических, кадровых и материально-технических условий, разработанных с учетом специфики организации учебно-служебной деятельности курсантов МВД, позволило обеспечить их включение в разные виды внеаудиторной учебной и профессиональной правоохранительной деятельности: практической, научно-исследовательской, нравственно-патриотической, социально-культурной и спортивно-оздоровительной направленности, что привело к снижению уровня их обращенности на себя в процессе межличностного общения при повышении положительного эмоционального принятия «другого» и ориентации на проактивный тип взаимодействия и сотрудничества.

Перспективными направлениями исследования профессиональной подготовки курсантов МВД в условиях внеаудиторной деятельности является изучение развития у них таких качеств личности, как гибкость в общении, высокая ответ-

ственность за результаты своей деятельности, формирование ценностей, интересов, убеждений, навыков межкультурного общения, которые соответствуют требованиям профессии, условиям прохождения службы и практической деятельности в правоохранительных органах.

Список использованных источников

1. Андреев В. И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития. — Казань : Якорь, 2000. — 600 с.
2. Белкина В. Н., Сергеева Г. В. Актуальные проблемы непрерывного профессионального образования будущих педагогов // Ярославский педагогический вестник. — 2011. — № 1. — С. 23.
3. Бим-Бад Б. М., Петровский А. В. Образование в контексте социализации // Педагогика. — 1996. — № 1. — С. 3–8.
4. Бородавко Л. Т., Быхтина Н. В. Проблемы формирования коммуникативной культуры курсантов, слушателей и студентов: теоретический аспект : науч.-практ. пособие. — Белгород : Белгород. юрид. ин-т МВД России, 2009. — 55 с.
5. Джурицкий А. Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом : учеб. пособие. — М. : Сфера, 2007. — 217 с.
6. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. — М. : Педагогика, 1987. — 159 с.
7. Казьмерчук А. В. Внеаудиторная деятельность как средство интенсификации профессионального обучения в высшем учебном заведении // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2013. — № 9. — С. 54–60.
8. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. — М. : Просвещение, 1987. — 190 с.
9. Леванова Е. А., Серых А. Б., Пушкарева Т. В., Трегубова Л. В. Образовательная среда вуза // Глобальный научный потенциал. — 2012. — № 19. — С. 212–213.
10. Мухина Т. Г., Мусина Н. И. Формирование готовности будущего специалиста МВД России к межличностному взаимодействию в условиях многонациональной среды // Вестник Мининского университета. — 2019. — Т. 7, № 1 (26). — С. 3.
11. Мухина Т. Г., Щербакова Е. Е. Развитие коммуникативных компетенций у студентов в условиях профессиональной подготовки // Разработка образовательных программ в условиях повышения конкурентоспособности экономического образования : сб. тез. докл. и ст. метод. конф. Нац. исслед. Нижегород. гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского / отв. ред. А. О. Грудзинский. — Н. Новгород, 2017. — С. 99–102.
12. Мухина Т. Г., Мусина Н. И. Научно-исследовательская деятельность обучающихся в образовательных организациях МВД России : учеб. пособие. — Н. Новгород : Радонеж, 2020. — 100 с.
13. Мухина Т. Г., Мусина Н. И. Формирование готовности курсантов к межличностному общению в процессе включения во внеаудиторную деятельность вуза // Вестник Мининского университета. — 2020. — Т. 8, № 1 (30). — С. 2.
14. Мухина Т. Г., Мусина Н. И., Рогов В. А. Внеаудиторная деятельность вуза в образовательной многонациональной среде: основные понятия, формы, методы, средства. — Н. Новгород : Радонеж, 2020. — 102 с.
15. Новиков А. М. Основания педагогики : пособие для авт. учеб. и преподавателей. — М. : Эгвес, 2010. — 208 с.
16. О полиции : федер. закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ. — URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110165 (дата обращения: 09.09.2020).
17. Педагогика открытости и диалога культур / под ред. М. Н. Певзнера. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. — 263 с.
18. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии : моногр. — Волгоград : Перемена, 1994. — 150 с.

19. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований: помощь начинающему исследователю. — М. : Педагогика, 1986. — 152 с.
20. Слостёнин В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика : учеб. пособие. — М. : Академия, 2001. — 480 с.
21. Wagner S. L., Rush M. C. Altruistic organizational citizenship behavior context: age and disposition // *The Journal of Social Psychology*. — 2000. — Vol. 140, N 3. — Pp. 379–391.

Сведения об авторах

Мусина Наталья Ивановна — старший преподаватель кафедры психологии и педагогики ФГКОУ ВО «Нижегородская академия МВД России». E-mail: ravilmusin@mail.ru (Нижний Новгород).

Мухина Татьяна Геннадьевна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной безопасности и гуманитарных технологий факультета социальных наук ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (Нижний Новгород); профессор кафедры юридической психологии и педагогики ФГКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний». E-mail: mukhina@iee.unn.ru (Рязань).

Дятлова Ксения Дмитриевна — доктор педагогических наук, профессор, профессор Института аспирантуры и докторантуры ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского». E-mail: xenia5204@mail.ru (Нижний Новгород).

N. I. Musina, T. G. Mukhina, K. D. Dyatlova

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF INTERPERSONAL COMMUNICATION SKILLS IN STUDENTS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF THE RUSSIAN FEDERATION IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

The article treats the issue of developing interpersonal communication skills in students of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation in the process of extracurricular activities. The solution to the problem is a task strategically important to law-enforcement bodies, for the practical part of police work is based on the principles of cooperation and collaboration with a great number of people. Police officers ensure that the rights and freedoms to which all citizens of the Russian Federation are entitled irrespective of their gender, age, nationality, etc. are respected. Therefore, the development of interpersonal communication skills in novice officers of the Ministry of Internal Affairs is a priority for the Ministry of Internal Affairs.

The analysis of psychological, pedagogical and legal sources enables the authors of the article to investigate and test various academic and vocational extracurricular activities for military students in the multicultural environment of a military university.

The investigation of V. A. Slavenin's research shows that the scholar treats military students' readiness to interpersonal communication as a complex of personal qualities that ensure successful performance.

The research proves the hypothesis that the interrelation of legal, motivational, informative (content-oriented), organizational, methodological, research, material and technical factors ensures efficient development of interpersonal communication skills in students of

educational institutions of the Ministry of Internal Affairs. The aforementioned factors ensure military students' involvement in academic and vocational extracurricular activities: research activities, patriotic activities, social and cultural activities, athletic activities.

Experimental research conducted at Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation in 2018–2020 revealed a positive dynamics in military students' readiness to interpersonal communication which is manifested through a decrease in self-centeredness, an increase in proactive communication, an ability to regulate one's behavior in the process of communication, amicability towards one's interlocutors.

Prospective trends of military students professional training through extracurricular activities are the development of communicative flexibility and high level of responsibility for the results of one's actions as well as the development of values, interests, convictions, and interpersonal communication skills which enable military students to meet professional requirements and cope with the tasks presented by their service in various institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation.

extracurricular activities; interaction; participants of the educational process; interpersonal communication; military students

References

1. Andreev V. I. *Pedagogika: uchebnyj kurs dlja tvorcheskogo samorazvitija* [Pedagogy: a Learning Course for Creative Development]. Kazan, Anchor Publ., 2000, 600 p. (In Russian).
2. Belkina V. N., Sergeeva G. V. Relevant Issues of Continuous Vocational Training of Novice Educators. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]. 2011, no. 1, pp. 23. (In Russian).
3. Bim-Bad B. M., Petrovskij A. V. Education in the Context of Socialization. *Pedagogika* [Pedagogy]. 1996, no. 1, pp. 3–8. (In Russian).
4. Borodavko L. T., Byhtina N. V. *Problemy formirovaniya kommunikativnoj kul'tury kursantov, slushatelej i studentov: teoreticheskij aspekt* [The Problems of Communicative Culture Development in Students of Higher Educational Institutions and Military Students: a Theoretical Aspect]. Belgorod, Belgorod State Law University of the Ministry of Internal Affairs of Russia Publ., 2009, 55 p. (In Russian).
5. Dzhurinskij A. N. *Pedagogika mezhnacional'nogo obshhenija: polikul'turnoe vospitanie v Rossii i za rubezhom* [Pedagogy of International Communication: Multicultural Education in Russia and Abroad]. Moscow, Sphere Publ., 2007, 217 p. (In Russian).
6. Zagvjazinskij V. I. *Pedagogicheskoe tvorchestvo uchitelja* [Pedagogy as an Art and a Craft]. Moscow, Pedagogy Publ., 1987, 159 p. (In Russian).
7. Kaz'merchuk A. V. Extracurricular Activities as a Means of Intensification of Vocational Training in Higher Educational Institutions. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State University]. 2013, no. 9, pp. 54–60. (In Russian).
8. Kan-Kalik V. A. *Uchitelju o pedagogicheskom obshhenii* [To Teachers about Educational Communication]. Moscow, Enlightenment Publ., 1987, 190 p. (In Russian).
9. Levanova E. A., Seryh A. B., Pushkareva T. V., Tregubova L. V. Learning Environment in Higher Educational Institutions. *Global'nyj nauchnyj potencial* [Global Research Potential]. 2012, no. 19, pp. 212–213. (In Russian).
10. Muhina T. G., Shherbakova E. E. The Development of Communicative Competencies in Students in the Conditions of Vocational Training. *Razrabotka obrazovatel'nyh programm v uslovijah povyshenija konkurentosposobnosti jekonomicheskogo obrazovanija : sbornik tezisov dokladov i statej metodicheskoy konferencii Nauchno-issledovatel'skogo Nizhegorodskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N. I. Lobachevskogo* [Curriculum Development in the Conditions of Growing Competitiveness of Economic Education: Proceedings of a Research Conference of National Research Nizhny Novgorod State University named for N. I. Lobachevsky]. Grudzinskij A. O. (ed.). Nizhny Novgorod, 2017, pp. 99–102. (in Russian).

11. Muhina T. G., Musina N. I. Developing Effective Interpersonal Communication Skills in Novice Officers of the Ministry of Internal Affairs of Russia in a Multinational Environment. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2019, vol. 7, no. 1 (26), pp. 3. (In Russian).

12. Muhina T. G., Musina N. I., Rogov V. A. *Vneauditornaja dejatel'nost' vuza v obrazovatel'noj mnogonacional'noj srede: osnovnye ponjatija, formy, metody, sredstva* [Extracurricular Activities in the Multinational Environment of a University: Concepts, Forms, Methods, Means]. Nizhny Novgorod, Radonezh Publ., 2020, 102 p. (In Russian).

13. Muhina T. G., Musina N. I. Preparing Military Students for Interpersonal Communication in the Process of Extracurricular Activities in Higher Education Institutions. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2020, vol. 8, no. 1 (30), pp. 2. (In Russian).

14. Muhina T. G., Musina N. I. *Nauchno-issledovatel'skaja dejatel'nost' obuchajushhihsja v obrazovatel'nyh organizacijah MVD Rossii* [Students' Research Activities in Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. Nizhny Novgorod, Radonezh Publ., 2020, 100 p. (In Russian).

15. Novikov A. M. *Osnovaniya pedagogiki* [The Foundation of Pedagogy]. Moscow, Jevges Publ., 2010, 208 p. (In Russian).

16. *O policii : federal'nyj zakon ot 07.02.2011 no. 3-FZ* [About the Police: Federal Law of 07.02.2011 no. 3-FZ]. URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110165 (accessed: 09.09.2020). (In Russian).

17. Pevzner M. N. (ed.). *Pedagogika otkrytosti i dialoga kul'tur* [Pedagogy of Openness and Cultural Dialogue]. Moscow, Research Center for Issues of the Quality of Specialists Training Publ., 2000, 263 p. (In Russian).

18. Serikov V. V. *Lichnostnyj podhod v obrazovanii: koncepcii i tehnologii* [Individual Approach in Education: Concepts and Technologies]. Volgograd, Change Publ., 1994, 150 p. (In Russian).

19. Skatkin M. N. *Metodologija i metodika pedagogicheskikh issledovanij: pomoshh' nachinajushhemu issledovatelju* [Methodology and Methods of Pedagogical Research: Assisting a Novice Researcher]. Moscow, Pedagogy Publ., 1986, 152 p. (In Russian).

20. Slastjonin V. A., Kashirin V. P. *Psihologija i pedagogika* [Psychology and Pedagogy]. Moscow, Academy Publ., 2001, 480 p. (In Russian).

21. Wagner S. L., Rush M. C. Altruistic Organizational Citizenship Behavior Context: Age and Disposition. *The Journal of Social Psychology*. 2000, vol. 140, no. 3, pp. 379–391.

Information about the authors

Musina Natalya Ivanovna — Assistant Professor in the Department of Psychology and Pedagogy at Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Nizhny Novgorod). E-mail: ravilmusin@mail.ru (Nizhny Novgorod).

Mukhina Tatyana Gennadyevna — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of Social Security and Humanitarian Technologies of the Faculty of Social Sciences at Nizhny Novgorod State Research University named for N. I. Lobachevsky (Nizhny Novgorod); Professor in the Department of Legal Psychology and Pedagogy at the Academy of Law and Management of the Federal Penal Service. E-mail: mukhina@iee.unn.ru (Ryazan)

Dyatlova Ksenia Dmitriyevna — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Institute of Postgraduate and Doctoral Studies at Nizhny Novgorod State Research University named for N. I. Lobachevsky. E-mail: xenia5204@mail.ru (Nizhny Novgorod).

Поступила в редакцию 03.09.2020.

Received 03.09.2020.

Е. Ю. Плотникова

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОЛЛЕДЖЕ

В статье рассмотрена актуальная проблема формирования гражданской позиции у обучающихся гетерогенных групп в колледже. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы по формированию гражданской позиции обучающихся гетерогенных групп в колледже. Сформулированы цель и гипотеза; описаны критерии и показатели сформированности гражданской позиции обучающихся в возрасте 15–19 лет (когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностный); организация и этапы экспериментальной работы. Методики диагностики гражданской позиции (бланковый тест М. Рокича «Ценностные ориентации», опросник А. Мехрабиена, Н. Эпштейна «Способность к эмпатии», анкета Е. Н. Титовой, Т. А. Мирошиной) позволили выявить доминирующие ценностные ориентации, уровень эмпатии обучающихся колледжа и степень осознания ими сущности гражданской позиции.

Описана теоретическая модель формирования гражданской позиции у обучающихся гетерогенных групп колледжа, на основе которой создана авторская программа «Моя страна», стимулирующая развитие этой позиции.

Дана краткая характеристика программы, предполагающей взаимодействие педагогов с разновозрастной группой первокурсников 15–19 лет с учетом индивидуально-личностных особенностей обучающихся и социальных условий их воспитания, в частности социального благополучия/неблагополучия семей.

Описаны результаты проверки авторской программы, экспериментально подтверждающие ее эффективность.

гражданская позиция; гражданская активность; гражданственность; ценностные ориентации; эмпатия; теоретическая модель; авторская программа; гетерогенные группы

Введение. Масштабность политических, экономических и социальных проблем в современном обществе, переосмысление культурных и духовных ценностей, исторического прошлого страны, предлагаемое обществом и СМИ привели к утрате ценностных идеалов и гордости за свою страну. Это детерминирует актуальность и своевременность исследования проблемы формирования активной гражданской позиции современной молодежи, которая оказывает влияние на все сферы жизни личности, в том числе отношение к гражданским обязанностям и выполнению гражданского долга, социальную ответственность.

Формирование гражданской позиции обучающихся гетерогенных групп, по нашему мнению, представляет собой целенаправленный процесс развития у них знаний о сущности гражданственности, гражданских правах и обязанностях; умений реализовывать свои гражданские права и выполнять обязанности и осуществлять социально значимую деятельность. В связи с этим нами была проведена экспериментальная работа, направленная на исследование и развитие активной гражданской позиции обучающихся гетерогенных групп в колледже.

Цель статьи — описать ход, этапы и результаты экспериментальной работы по формированию гражданской позиции у обучающихся колледжа.

Гипотеза эксперимента заключалась в предположении о том, что активному формированию гражданской позиции обучающихся способствует авторская программа «Моя страна».

Методы и методики исследования. Для исследования гражданской позиции обучающихся были использованы бланковый тест М. Рокича «Ценностные ориентации», выявляющий доминирующие ценностные ориентации, которые определяют содержание направленности личности (Гребень, 2007); опросник А. Мехрабиана, Н. Эпштейна «Способность к эмпатии» (Солдатова, 2008), направленный на определение уровня способности к эмпатии; анкета Е.Н. Титовой, Т.А. Мирошиной (Мирошина, 2009) для определения степени осознания юношами и девушками сущности «гражданственности», а также выявления их мнения о качествах, присущих гражданину, а для подтверждения эффективности работы по авторской программе «Моя страна» — метод эксперимента.

Обсуждение основных результатов. Экспериментальная работа по формированию гражданской позиции обучающихся проходила в течение 5 лет и включала 4 этапа: подготовительный этап (2013 год); констатирующий эксперимент (2014–2015 годы); формирующие эксперименты (2016–2018 годы); аналитико-обобщающий этап (2018–2019 годы).

Цель подготовительного этапа состояла в определении комплекса методик для диагностики гражданской позиции обучающихся, в частности доминирующих у них ценностных ориентаций; уровня эмпатии и степени осознания гражданской позиции.

В ходе констатирующего эксперимента на базе одного из колледжей г. Рязани в 2014/2015 учебном году было осуществлено исследование особенностей гражданской позиции у 177 обучающихся (54 % юношей и 46 % девушек) в возрасте 15–19 лет.

С помощью теста М. Рокича «Ценностные ориентации» нами были определены ранговые места ценностей, которые лежат в основе гражданской позиции и к которым были отнесены 4 терминальные (служение Родине, своему народу; счастье других; общественное признание; познание) и 4 инструментальные (гражданская позиция; ответственность; терпимость; широта взглядов) ценности.

Также было установлено, что 32,2 % опрошенных (49,1 % юношей и 50,9 % девушек) ставили на первые (1–5) места ценность «ответственность» и 19,8 % респондентов (57,1 % юношей и 42,9 % девушек) — ценность «терпимость» (рис. 1).

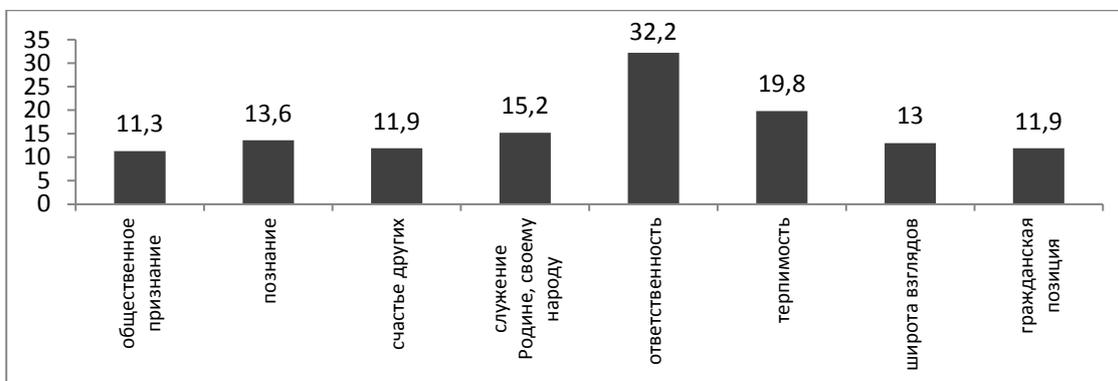


Рис. 1. Приоритетные ценностные ориентации (1–5 места) обучающихся на этапе констатирующего эксперимента, в %

В рейтинге ценностей последние (15–19) места занимали «гражданская позиция» (у 55,9 %, среди которых было 46,5 % юношей и 53,5 % девушек) и «служение Родине, своему народу» (у 50,8 %, среди которых было 44,4 % юношей и 55,6 % девушек) (рис. 2).

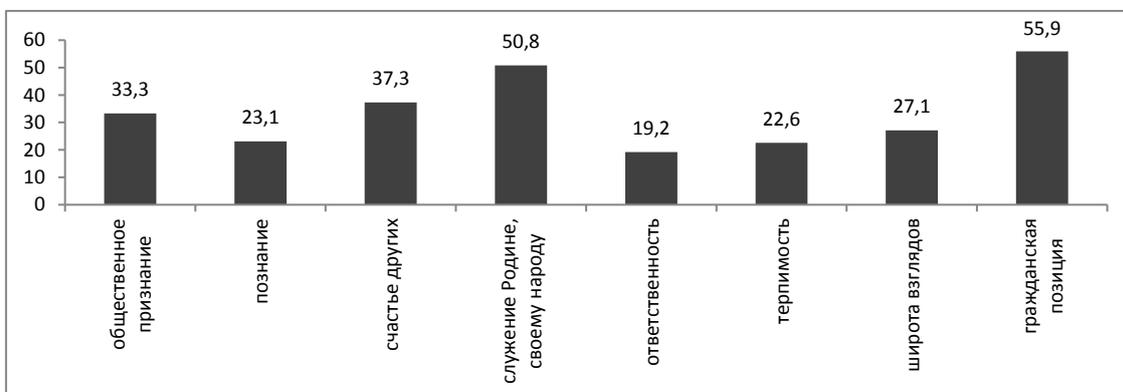


Рис. 2. Незначимые (15–19 места) для обучающихся ценностные ориентации на этапе констатирующего эксперимента, в %

Одним из главных условий успешного межличностного взаимодействия, внутренних факторов формирования гражданской позиции является эмпатия. С помощью опросника А. Мехрабиена и Н. Эпштейна у половины (55,9 %) обучающихся колледжа был выявлен средний и только у 5,7 % — высокий уровень эмпатии (рис. 3).

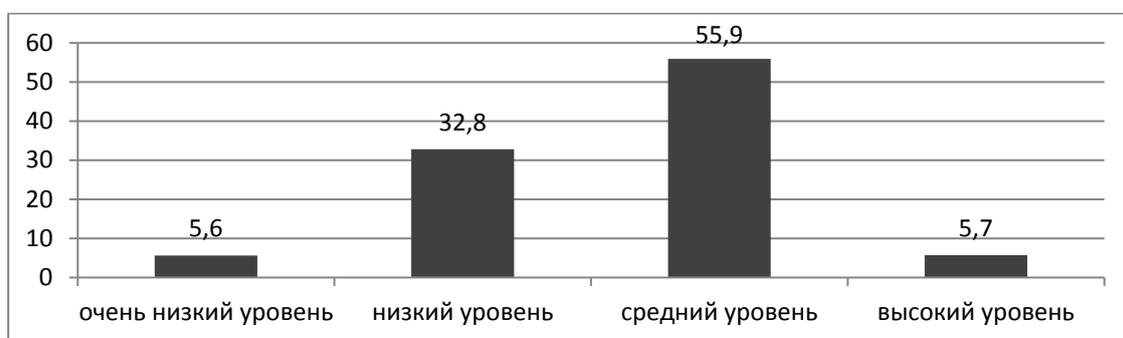


Рис. 3. Уровень эмпатии у обучающихся на этапе констатирующего эксперимента, в %

Среди учащихся 43,8 % юношей и 23,4 % девушек понимали сущность понятия «гражданская позиция», но в то же время не стремились проявлять гражданскую активность.

С учетом полученных результатов в 2016–2018 годах были проведены два формирующих и контрольных эксперимента, в которых приняли участие 83 обучающихся колледжа в возрасте 15–19 лет. Из них были сформированы две экспериментальные группы, в которые вошли 41 человек (ЭГ1 участвовала в первом формирующем эксперименте, а ЭГ2 — во втором), и две контрольные группы, которые составили 42 человека (КГ1 участвовала в первом формирующем эксперименте, а КГ2 — во втором).

С помощью методики М. Рокича «Ценностные ориентации» было обнаружено, что в ЭГ1 приоритетной (занимает 1–5 места) у 39 % обучающихся является «ответственность», у 29,3 % — «терпимость», у 26,8 % — «познание» и только 2,4 % — «служение Родине, своему народу».

В КГ1 33,3 % обучающихся назвали наиболее значимой «ответственность», 23,8 % — «терпимость», 21,4 % — «познание» и лишь 7,1 % — «служение Родине, своему народу» (рис. 4).

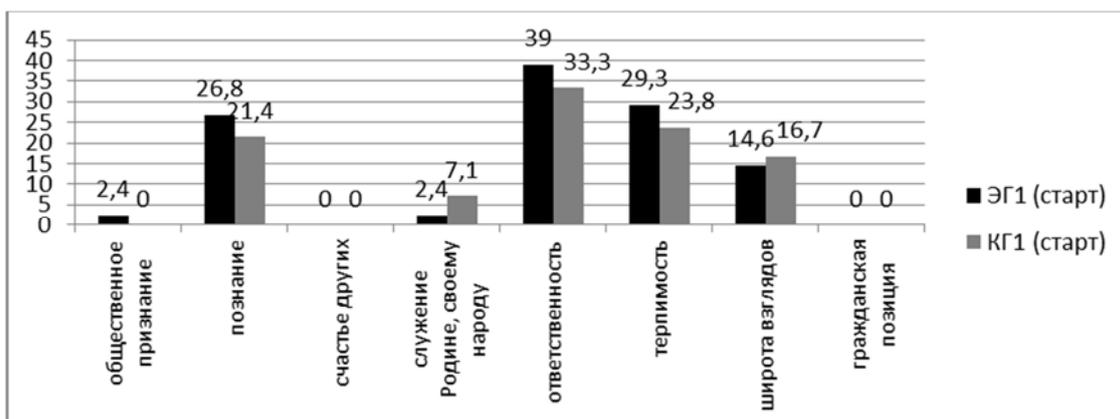


Рис. 4. Приоритетные ценностные ориентации (1–5 места) у обучающихся ЭГ1 и КГ1 на констатирующем этапе, в %

Анализ ответов на вопросы анкеты Е. Н. Титовой, Т. А. Мирошиной до проведения развивающей работы позволил сделать вывод, что только 10 % обучающихся из ЭГ1 и КГ1 практически осведомлены о сущности термина «гражданственность» и качествах, присущих гражданину. После проведения развивающей работы в ЭГ1 было установлено, что уже 72,3 % из них понимали сущность понятия «гражданственность».

Для большинства обучающихся и ЭГ1, и КГ1 ценности, определяющие гражданскую позицию, не были наиболее значимыми. С учетом этого с обучающимися ЭГ1 была проведена целенаправленная работа по развитию гражданской позиции с помощью авторской программы «Моя страна», то есть первый формирующий эксперимент.

Была разработана *теоретическая модель формирования гражданской позиции обучающихся гетерогенных групп колледжа*, содержащая шесть взаимосвязанных блоков: задачно-целевой, методологический, субъектный, содержательный, технологический, оценочно-результативный.

Задачно-целевой блок определял цель и задачи формирования гражданской позиции обучающихся.

Методологический блок включал культурно-исторический, личностно-рефлексивный и деятельностный подходы и их принципы: интериоризации, систематической рефлексивной деятельности, целостности и ценности человека, субъектности, индивидуализации, дифференциации, самоорганизации, субъект-субъектного взаимодействия, психологической комфортности, свободы выбора, вариативности, творчества.

Субъектный блок определял участников образовательного процесса: педагогический состав колледжа (директор, завуч по воспитательной работе, педагоги, социальный педагог, педагог-психолог) и группы обучающихся (дети из социально благополучных семей, дети из социально неблагополучных и асоциальных семей).

Содержательный блок описывал содержание программы формирования гражданской позиции обучающихся, инвариантным ядром которой являлась ориентация на героическую историю народов России, связанную с идеей служения Отечеству, верности своей Родине, готовностью выполнения гражданского долга и способствующую формированию нравственных устоев, духовных и семейных ценностей.

Технологический блок включал этапы, формы и средства формирования гражданской позиции.

Оценочно-результативный блок определял критерии (когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный); показатели (знания о гражданственности, гражданской позиции, гражданских правах и обязанностях; умения анализировать социальные ситуации и проблемы, высказывать собственную точку зрения; гуманистическая направленность отношений личности к обществу, труду, людям и самому себе, гражданские ценностные ориентации, обеспечивающие усвоение норм социального поведения, осознание их личностной значимости; умение личности выполнять свои гражданские права и обязанности, соблюдать социальные и правовые нормы, осуществлять социально значимую деятельность на общественное благо) и уровни (низкий, средний, высокий) сформированности гражданской позиции обучающихся (Плотникова, 2020).

На основе указанной модели была создана авторская программа «Моя страна», которая предполагала взаимодействие педагогов с разновозрастной группой первокурсников 15–19 лет с учетом их индивидуально-личностных особенностей и социальных условий, в которых они воспитывались (социально благополучные / социально неблагополучные и асоциальные семьи).

Программа была рекомендована педагогам, работавшим в колледже, как «Примерная». Ее особенность — создание с учетом индивидуально-личностных особенностей юношей и девушек в различных гетерогенных группах и направленность на стимулирование развития у них мотивации на получение знаний, формирование ценностных ориентаций, чувства эмпатии, социальной активности.

Учебно-воспитательная деятельность педагога состояла из шести этапов: диагностирующего, проектировочного, организационно-адаптационного, педагогического сопровождения, диагностирующего, аналитико-обобщающего.

На диагностирующем этапе педагог выявлял особенности гражданской позиции обучающихся колледжа с помощью комплекса методик.

На проектировочном этапе преподаватель корректировал Примерную программу формирования гражданской позиции обучающихся колледжа с учетом их индивидуально-личностных особенностей, выявленных в ходе диагностики, и создавал условные дифференцированные микрогруппы обучающихся с точки зрения индивидуально-личностных особенностей и социальных условий воспитания в семье.

Например, учитывая, что отличительными характеристиками обучающихся из социально благополучных семей являлись социальная защищенность, наличие родителей и возможность получения знаний без каких-либо препятствий, одной из задач формирования у них гражданской позиции было развитие интереса к образовательному процессу и получению знаний, направленных на формирование активной гражданской позиции.

Специфическими чертами обучающихся из неблагополучных семей стали низкая адаптация в социуме, которая проявлялась в неуверенности в себе, замкнутости, стеснительности, робости, агрессивности, тревожности, а также отсутствие адекватного опыта взаимоотношений с окружающими, навыков конструктивных форм поведения в различных ситуациях, несдержанность, грубость по отношению к дру-

гим людям, поэтому основной задачей при работе с ними было создание условий для приобретения позитивного социального опыта, способствующего формированию гражданской позиции.

На организационно-адаптационном этапе педагог планировал свою работу и адаптировал тематический план внеклассных мероприятий, учитывающий интересы обучающихся.

На этапе педагогического сопровождения осуществлялась реализация Примерной программы формирования активной гражданской позиции обучающихся: создание условий для адаптации обучающихся колледжа; ознакомление их с нормами и правилами поведения, гражданскими правами и обязанностями, понимание сущности гражданской позиции; оказание помощи в самостоятельной работе обучающихся; коллективное целеполагание и планирование групповой деятельности; вовлечение в научно-исследовательскую, коллективную творческую и социально значимую деятельность, учитывающую их интересы, работу спортивных секций.

На диагностирующем этапе педагог проводил проверку эффективности Примерной программы, стимулирующей развитие гражданской позиции обучающихся колледжа, с помощью комплекса методик.

Завершалась работа аналитико-обобщающим этапом, во время которого педагог изучал индивидуальные особенности обучающихся и определял уровень сформированности их гражданской позиции (Плотникова, 2020).

После проведения развивающей работы с обучающимися ЭГ1 была проведена проверка ее эффективности.

В ходе контрольного эксперимента была обнаружена положительная динамика в развитии ценностной сферы и эмпатийности обучающихся. «Ответственность» стала приоритетной ценностью уже для 63,2 % обучающихся, «терпимость» — для 55,3 %, «служение Родине, своему народу» — для 10,5 %, «гражданская позиция» — для 7,9 % (рис. 5).

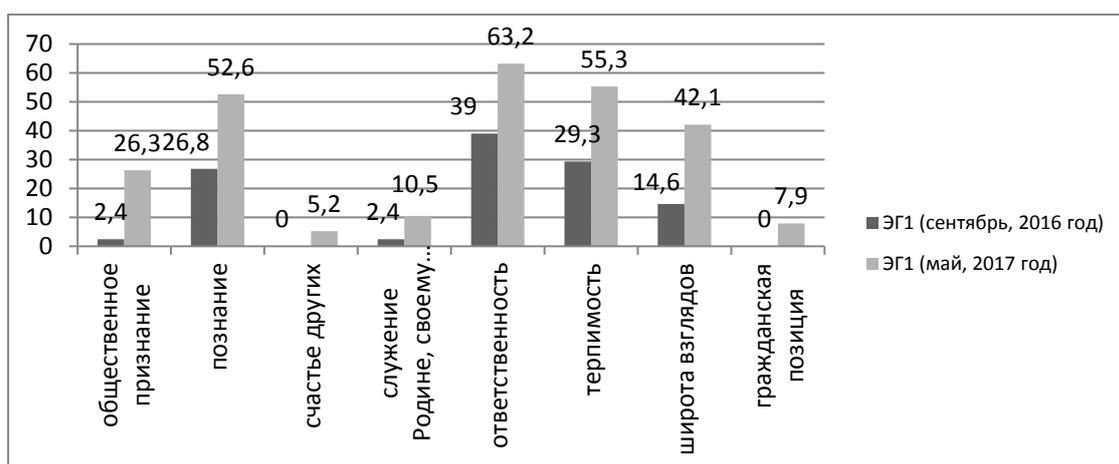


Рис. 5. Наибольшая значимость (1–5 места) ценностных ориентаций у обучающихся ЭГ1 до и после проведения развивающей работы, в %

После проведения развивающей работы возросло количество обучающихся ЭГ1 с высоким уровнем эмпатии (с 12,2 до 21,1 %), которые были способны глубоко и точно понимать другого человека, мысленно воссоздать его переживания и ощущения, перенести целиком эмоции на себя, без осуждения другого, и уменьшилось

количество тех, у кого был выявлен низкий ее уровень (с 34,1 % до 18,4 %), поскольку они были безразличны к чувствам других людей, не способны их понять, более сосредоточены на себе, их больше интересовали собственные чувства и проблемы, хотя средний уровень, проявляющийся в способности сопереживать другим людям (чаще всего близким) по настроению, продемонстрировали 56 % из них до и после проведения развивающей работы (рис. 6).

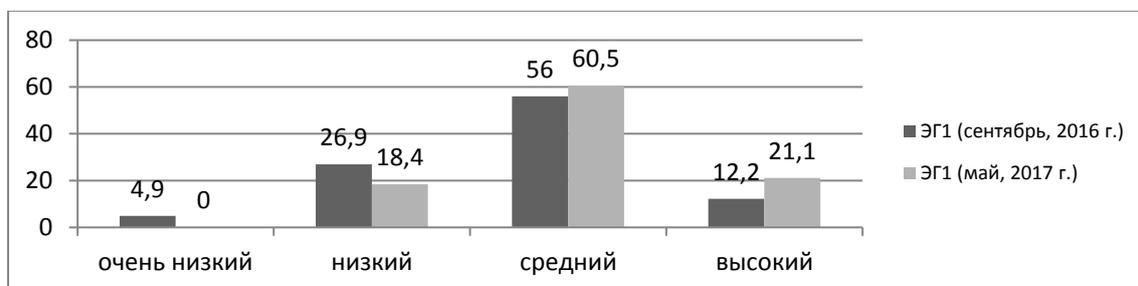


Рис. 6. Уровень эмпатии обучающихся ЭГ1 до и после развивающей работы, в %

Анализ ответов на вопросы анкеты Е. Н. Титовой, Т. А. Мирошиной после проведения развивающей работы показал, что уже 72,3 % понимали сущность понятия «гражданственность» и качества, присущие гражданину (на констатирующем этапе таких обучающихся было только 10 %).

Таким образом, результаты первого формирующего эксперимента свидетельствовали о положительных личностных изменениях обучающихся колледжа, входивших в ЭГ1. Эти сдвиги были подтверждены с помощью t-критерия Стьюдента (Ермолаев, 2003).

В 2017/2018 учебном году был проведен второй формирующий эксперимент с целью проверки эффективности уточненной авторской программы формирования гражданской позиции обучающихся «Моя страна». Ее уточнения были связаны с созданием дополнительных педагогических условий формирования гражданской позиции у детей из социально неблагополучных и асоциальных семей, связанных с потребностью в физической и психологической безопасности, одобрении, признании, поощрении и одобрении, эмпатии; вовлечением их в совместную социально значимую проектную и социально значимую деятельность; организацией систематической рефлексивной деятельности (анализ совместной работы в микрогруппах, «разговор в кругу» и т. д.); созданием дифференцированных социальных ситуаций развития с учетом интересов и личностного опыта обучающихся.

В эксперименте участвовали 37 человек, составивших ЭГ2 (59,5 % — из социально благополучных и 40,5 % — из социально неблагополучных и асоциальных семей, которые были объединены с целью сравнения показателей при исследовании и планировании дальнейшей развивающей работы с ними).

До проведения развивающей работы с ними «ответственность» занимала лидирующие позиции в рейтинге ценностей у 70,3 % обучающихся (46 % детей из социально благополучных семей и 24,3 % — из социально неблагополучных и асоциальных), «познание» — у 70,3 % обучающихся (37,9 % детей из социально благополучных семей и 32,4 % — из социально неблагополучных и асоциальных).

Высокий уровень эмпатии был свойственен 54 % (45,9 % обучающихся из социально благополучных семей и 8,1 % — из социально неблагополучных и асоциальных); средний ее уровень — 29,7 % респондентов (13,5 % детей из социаль-

но благополучных семей и 16,2 % — из социально неблагополучных и асоциальных); низкий уровень — 16,3 % опрошенных детей из социально неблагополучных и асоциальных семей.

Среди юношей и девушек ЭГ2 72,3 % были осведомлены о сущности понятия «гражданственность»; 91 % из них указали на важность и необходимость знания законов Российской Федерации и соблюдения их, хотя аргументировать свою точку зрения смогли лишь 54 % обучающихся.

После реализации уточненной авторской программы итоговая диагностика в мае 2018 года выявила изменения в гражданской позиции обучающихся ЭГ2. Так, 32,4 % представителей данной группы поставили на первые (1–5) места ценность «гражданская позиция» и 43,2 % — ценность «служение Родине, своему народу» (рис. 7). Статистически достоверный сдвиг подтвержден методом G-критерия знаков (Зыкова, 2008).

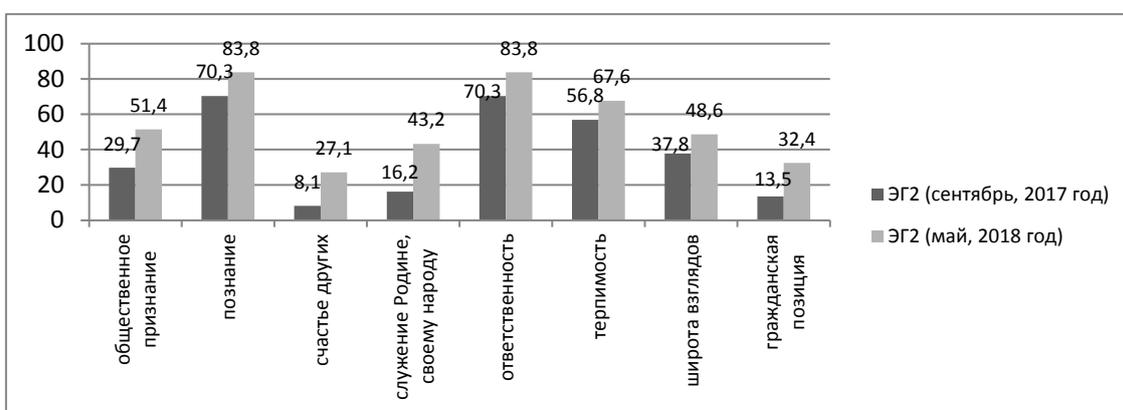


Рис. 7. Динамика значимости (1–5 места) различных ценностей для обучающихся ЭГ2 в ходе второго формирующего эксперимента, в %

Повысился уровень эмпатии: у 67,6 % преобладал высокий (рис. 8). Статистически достоверный сдвиг подтвержден методом G-критерия знаков.

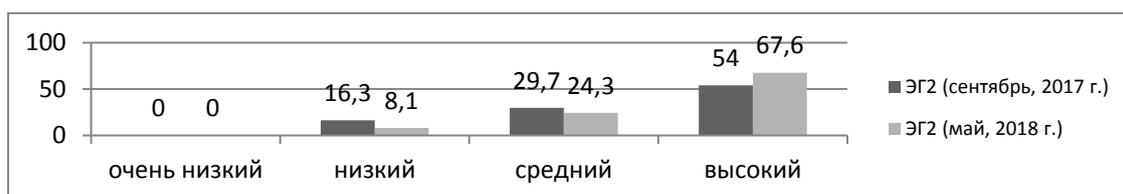


Рис. 8. Уровень эмпатии обучающихся ЭГ2 до и после проведения развивающей работы, в %

В ЭГ2 92,6 % обучающихся дали достаточно развернутые ответы на вопрос «Какие из характеристик гражданственности Вам присущи?», называя среди них гражданскую совесть и порядочность, готовность служить на благо Отечества, общественную активность, выполнение профессиональных обязанностей.

Выводы. Таким образом, на основе анализа полученных в исследовании эмпирических данных сделаем вывод о результативности теоретической модели и авторской программы «Моя страна», направленных на формирование гражданской позиции обучающихся гетерогенных групп в колледже. После проведения

формирующей работы возросло количество юношей и девушек, выбравших в качестве приоритетных ценности «гражданская позиция» и «служение Родине, своему народу» и продемонстрировавших высокий уровень эмпатии. Они стали лучше понимать, какими качествами должен обладать гражданин, значение понятий «гражданственность», «гражданская позиция», «гражданская ответственность», «патриотизм», а также с интересом и энтузиазмом выполнять совместную социально значимую проектную деятельность.

Список использованных источников

1. Гребень Н. Ф. Психологические тесты для профессионалов. — Мн. : Современная школа, 2007. — 496 с.
2. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов. — М. : Флинта : Моск. психол.-соц. ин-т, 2003. — 336 с.
3. Зыкова Н. Ю. Методы математической обработки данных психолого-педагогического исследования. — Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2008. — 84 с.
4. Мирошина Т. А. Формирование гражданской позиции студентов вуза. — Кемерово, 2009. — 255 с.
5. Плотникова Е. Ю. Методические рекомендации по формированию гражданской позиции обучающихся из гетерогенных групп в колледже // Педагогика и психология образования. — 2020. — № 2. — С. 50–63.
6. Солдатова Г. У. Психодиагностика толерантности личности. — М. : Смысл, 2008. — 172 с.

Сведения об авторе

Плотникова Елена Юрьевна — соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, ведущий специалист Правительства Рязанской области. E-mail: alenar85@mail.ru (Рязань).

E. Yu. Plotnikova

THE DEVELOPMENT OF CIVIC-MINDEDNESS IN COLLEGE STUDENTS

The article treats an urgent issue associated with the development of civic-mindedness in college students in heterogeneous classrooms. The article accounts for the aim and the hypothesis of the research, describes the criteria that can be used to assess the levels of civic-mindedness development in 15-19-year olds (cognitive, motivational, value-based, and activity-based), focuses on the organization and stages of experimental work.

The methods of assessing civic-mindedness (the Rokeach Value Survey, the Mehrabian Questionnaire, the Epstein Questionnaire Measure of Emotional Empathy, the Titova and Miroshina Questionnaire) enable the author to single out dominant value orientations, the level of emotional empathy in college students, the level of their civic-mindedness.

The author of the article describes a theoretical model of civic-mindedness development in college students in heterogeneous classrooms and presents her own course “My Country” aimed at the development of civic-mindedness in students.

The article describes the My Country course, which presupposes teachers’ interaction with 15-19-year old first-year students. It is expected that teachers should take into account their students’ individual characteristics and personality traits, their social backgrounds, the level of their family wellbeing.

The article describes the results of the course elaborated by the author, and provides experimental evidence that the course is efficient.

civic stand; civic-mindedness; citizenship; value orientations; empathy; theoretical model; author-elaborated course; heterogeneous groups

References

1. Greben' N. F. *Psihologicheskie testy dlja professionalov* [Psychological Tests for Professionals]. Minsk. Modern School Publ., 2007, 496 p. (In Russian).
2. Ermolaev O. Ju. *Matematicheskaja statistika dlja psihologov* [Mathematical Statistics for Psychologists]. Moscow, Flinta Publ., Moscow Institute of Psychology and Sociology Publ., 2003, 336 p. (In Russian).
3. Zyкова N. Ju. *Metody matematicheskoy obrabotki dannyh psihologo-pedagogicheskogo issledovanija* [Methods of Mathematical Processing of Psychological and Pedagogical Research]. Voronezh, Voronezh State University Publ., 2008, 84 p. (In Russian).
4. Miroshina T. A. *Formirovanie grazhdanskoj pozicii studentov vuza* [The Development of Civic-mindedness in Students]. Kemerovo, 2009, 255 p. (In Russian).
5. Plotnikova E. Ju. Methodological Recommendations for the Development of Civic-mindedness in Students in Heterogeneous Groups in Colleges. *Pedagogika i psihologija obrazovanija* [Pedagogy and Psychology of Education]. 2020, no. 2, pp. 50–63. (In Russian).
6. Soldatova G. U. *Psihodiagnostika tolerantnosti lichnosti* [Psychodiagnostics of Tolerance]. Moscow, Sense Publ., 2008, 172 p. (In Russian).

Information about the author

Plotnikova Elena Yuryevna — Postgraduate (Pedagogy), Senior Specialist of the Government of the Ryazan Region. E-mail: alenap85@mail.ru. (Ryazan).

Поступила в редакцию 07.09.2020.

Received 07.09.2020.



Актуальные проблемы психологии личности и индивидуальности

УДК 159.942:331.54-057.87
DOI 10.37724/RSU.2020.56.4.006

С. А. Гапонова, С. Г. Ловков

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

В статье рассматривается вопрос о факторах, влияющих на развитие настоящего профессионализма, неразрывно связанного с профессиональной направленностью личности, субъектным отношением к деятельности.

Одной из психических структур, связывающих профессиональное и личностное, являются профессиональные представления.

Анализ современных эмпирических исследований показывает, что значительное развитие профессиональные представления получают во время обучения в системе высшего образования. Однако это развитие имеет значительные резервы.

Гипотеза исследования состоит в том, что существуют факторы, значительно замедляющие развитие у студентов профессиональных представлений в процессе обучения. На основе анализа особенностей развития профессиональных представлений было выдвинуто предположение, что одним из таких факторов является частое возникновение у них негативных эмоциональных состояний. Для подтверждения этой гипотезы со студентами были проведены занятия по формированию навыка совладания с негативными переживаниями. В результате развитие профессиональных представлений у них значительно ускорилось. Таким образом, возникновение негативных переживаний, связанных с процессом обучения, является фактором, существенно замедляющим развитие профессиональных представлений.

профессиональные представления; студенты; высшее образование; негативные переживания; профессиональная направленность; субъектность; профессиональное обучение

Введение. В современном обществе остро встает проблема самореализации человека в профессиональной деятельности. При этом высокие темпы развития средств и способов такой профессиональной деятельности позволяют предположить, что успех в профессии не определяется раз и навсегда полученными знаниями и сформированными навыками. Важной составляющей успеха в выбранной профессиональной области является желание и способность к постоянному развитию, овладению новыми способами деятельности. В связи с этим фокус профессионального образования и профессиональной подготовки в вузе должен быть смещен с собственно знаний, умений и навыков, которые получает студент, на развитие профессиональной направленности, которая позволяет быть подлинным субъектом профессиональной деятельности.

Более того, осознание своей субъектности в области профессиональной деятельности позволяет человеку по-новому смотреть и на необходимые ему знания, умения, навыки. Вместо их «механического» воспроизводства происходит творческая переработка и встраивание в собственный, личностный контекст развития. Благодаря этому обстоятельству фактически исчезает грань между профессиональным образованием и профессиональным развитием: наличие элементов профессиональной направленности повышает эффективность развития уже состоявшегося профессионала и освоения профессии студентами.

Одними из основных элементов профессиональной направленности являются сформированные представления о собственных мотивах профессиональной деятельности, ее целях и задачах, объектах и условиях деятельности, совмещающие как когнитивный компонент, так и личностное отношение и так называемые профессиональные представления. Из-за влияния на деятельность они являются объектом исследований в психологии труда и педагогической психологии.

В настоящее время существует несколько моделей, описывающих механизм, развитие и содержание профессиональных представлений.

Наиболее общие черты, которые свойственны большинству подходов к исследованию, проявляются в выделении в их составе когнитивной и аффективной частей. Когнитивная часть аккумулирует в себе знания о различных аспектах профессиональной деятельности, а аффективная отражает личное отношение к этим аспектам (Е. И. Рогов, И. Г. Антипова, С. В. Жолудева, 2014).

С точки зрения качества отражения когнитивной частью профессиональных представлений структуры и компонентов профессиональной деятельности к профессиональным представлениям можно применить такие критерии, как адекватность, детальность, полнота и согласованность. Адекватность показывает соответствие знаний о предметной области действительности, детальность — насколько глубоко проработан тот или иной образ. Полнота определяет, насколько имеющиеся знания покрывают всю область профессиональной деятельности. Согласованность выявляет логические конфликты в представлениях о различных объектах и атрибутах профессиональной области.

Вместе с аффективным компонентом такое наполнение профессиональных представлений позволяет реализовывать не только отражающую и прогностическую, но и мотивационную и оценочную их функции.

Современные подходы, несмотря на выделение в большинстве моделей когнитивного и аффективного компонентов, сильно различаются в более детальном описании структуры профессиональных представлений.

Одним из классических подходов является модель А. О. Конопкина, которая отражает феномен профессиональных представлений как иерархическую структуру, состоящую из отдельных конструкторов — представлений. Центральными в ней являются представления о цели деятельности (Конопкин, 2011). Очевидно, что такая структура наилучшим образом раскрывает прогностическую и регуляторную функции профессиональных представлений.

Подход, рассматривающий профессиональные представления как систему отдельных конструкторов, является наиболее разработанным для проведения эмпирических исследований.

В рамках подхода наиболее часто используется модель, разработанная Е. И. Роговым (Рогов, Антипова, Жолудева, 2014), согласно которой степень развития когнитивной и аффективной частей профессиональных представлений определяется с помощью четырех шкал: силы, четкости, оценки и активности.

Шкала силы отражает волевые усилия, которые согласен приложить человек для достижения той или иной цели. Низкие значения свидетельствуют о том, что для достижения цели одних волевых усилий человека будет недостаточно и необходимо включать некие внешние мотивы, а высокие — о том, что человек проявляет субъектность в деятельности. Шкала четкости описывает когнитивную часть профессиональных представлений и показывает степень детальности и полноты образов, отражающих элементы профессиональной деятельности. Шкала оценки связана с аффективной стороной и показывает, насколько значимыми для человека являются те или иные элементы профессиональной деятельности. Шкала активности определяет отношение человека к профессиональному сообществу. Высокие оценки по этой шкале говорят о высокой готовности к интеграции с другими представителями профессии, готовности получать у них необходимые знания и делиться собственными наработками.

Исследования, проведенные в рамках описанной модели (Приписнова, Максимова, 2016; Панкратова, Науменко, 2016), показывают, что уровень развития профессиональных представлений (по всем шкалам) у студентов существенно ниже, чем у работающих профессионалов. Вместе с тем уровень развития у студентов старших курсов часто оказывается выше, чем у младших, следовательно обучающиеся в вузе обладают значительным потенциалом развития профессиональных представлений, для реализации которого необходимо создание особых условий.

Другой подход к определению структуры профессиональных представлений состоит в выделении в них двух целостных образований: концептуального и оперативного образа. Такого подхода придерживался и С. А. Дружилов. Концептуальная модель в данном случае является наиболее общим отражением профессиональной деятельности, содержит представления о целях деятельности, ее объекте и условиях протекания, а также отражает основные, существенные связи между этими компонентами. Формирование такой модели происходит медленно, по мере накопления опыта деятельности. Изменения же происходят главным образом в случае обнаружения противоречий между содержанием модели и реальной деятельностью. Большое влияние на формирование концептуальной модели оказывают установки и ценности не только самого человека, но и других людей, связанных с данной профессиональной сферой. Оперативный образ, напротив, отражает наличные условия протекания профессиональной деятельности. Основными критериями, применяемыми к нему, являются специфичность, лаконичность и прагматичность. Между оперативными образами, актуальными для разных условий деятельности, вполне допускается наличие противоречий.

Что касается моделей, обращающих внимание на содержание представлений, то в них, кроме традиционных компонентов, все чаще выделяются представления о карьере. Она рассматривается не как продвижение по служебной лестнице, а как отражение социальной составляющей профессиональной деятельности (тогда для ее описания используются такие понятия, как социальные роли, профессиональная среда, организационная культура) (Джанерьян, Шевелева, 2000) или как отражение профессионального развития — особого вида деятельности, направленной на реализацию в выбранной социальной роли (Меркушева, Казаков, 2016; Хаярова, Кузнецов, 2014).

Таким образом, существуют подходы, которые описывают структуру профессиональных представлений и с помощью отдельных конструктов, и в виде целостных образований. С позиции содержания профессиональные представления могут включать в себя образы элементов деятельности и образ собственного про-

фессионального развития человека. Поскольку профессиональное развитие студентов вуза очень важно, применимость каждого из описанных подходов следует рассмотреть подробно.

Студенты вуза в ходе обучения получают достаточно знаний для формирования отдельных конструктов, обеспечивая им необходимую детальность. Более того, в ходе моделирования профессиональной деятельности, которая проводится в рамках обучения, у них есть возможность проверить полученную систему конструктов на полноту, адекватность и согласованность. Следовательно, подход, рассматривающий профессиональные представления как систему отдельных конструктов, вполне может использоваться для изучения особенностей развития у обучающихся профессиональных представлений.

Подход, связанный с выделением в структуре профессиональных представлений концептуальной модели и оперативного образа, применительно к людям, только начинающим свое профессиональное развитие, имеет очевидные ограничения, так как концептуальная модель, включающая в себя обобщенные образы элементов деятельности и сущностные связи между ними, может сформироваться только на базе достаточного опыта деятельности. Знания и навыки, полученные студентами вуза в ходе практических занятий, никак нельзя считать достаточными для построения концептуальной модели деятельности, поэтому использование данного подхода в контексте изучения развития у них профессиональных представлений является нецелесообразным.

Рассмотрение содержательной стороны профессиональных представлений студентов с выделением представлений о карьере как о траектории собственного профессионального развития также имеет свои особенности. Для студентов младших курсов карьерные ожидания, скорее всего, продиктованы такими внешними факторами, как престиж профессии в обществе, рекомендации членов референтной группы, а также низкий уровень развития профессиональной направленности и недостаточная соотнесенность личностных мотивов с ценностями осваиваемой профессии. В конце обучения ситуация, как правило, меняется: полученные знания, общение с представителями профессионального сообщества и опыт практической деятельности приводят к тому, что траектория карьерного развития в большей степени определяется внутренними факторами, поэтому данный подход целесообразно использовать для исследования особенностей развития профессиональных представлений у студентов.

Гипотезы исследования:

– в уровне развития отдельных сторон профессиональных представлений у студентов существуют расхождения, указывающие на наличие факторов, замедляющих их эффективное развитие;

– одним из факторов, сдерживающих развитие у них профессиональных представлений в процессе обучения в вузе, являются негативные эмоциональные состояния, ассоциируемые с профессиональной сферой.

Для выявления факторов, препятствующих эффективному развитию профессиональных представлений студентов в образовательном пространстве вуза, было проведено исследование закономерностей развития профессиональных представлений у 93 студентов второго и четвертого курсов в возрасте от 18 до 26 лет (79 % девушек и 21 % юношей), проходивших обучение по направлению «Психология» в ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный университет имени Козьмы Минина».

Методы и методики. Для исследования профессиональных представлений студентов применялся опросник Е. И. Рогова, для обработки результатов — t-критерий Стьюдента и угловое преобразование Фишера.

Результаты исследования. Данные, полученные в ходе исследования, показали, что по шкалам силы и активности профессиональные представления у студентов второго и четвертого курсов не различаются.

У обучающихся четвертого курса были значительно ($p < 0,05$) выше средние показатели по шкалам четкости (3,6 и 2,9 соответственно) и оценки (3,5 и 2,7). Эти результаты были ожидаемы и показали, что за время учебы старшекурсники приобрели дополнительные знания в профессиональной области (показатель четкости) и усилили профессиональную направленность (показатель оценки).

Вместе с тем у студентов второго курса распределение показателей по всем 4 шкалам было близко к нормальному, а у студентов четвертого курса нормальными являлись распределения только по шкалам активности и четкости, в то время как по шкалам силы и оценки, определяющим аффективную часть профессиональных представлений, имелись явно выраженные максимумы в области низких и высоких и провал в области средних значений. Более того, оценки ниже 2,5 по шкале силы (общая граница низких значений по методике Е. И. Рогова) были отмечены у 51 % студентов старших курсов и 43 % — младших. Это означало, что в ходе обучения у части студентов стало формироваться негативное отношение к отдельным элементам профессиональной деятельности. Подобное могло стать следствием переживания негативных эмоциональных состояний, связанных с обучением. Позднее такие негативные переживания могут ассоциироваться с различными аспектами профессиональной деятельности.

У студентов в процессе обучения показатель активности был на уровне нормального распределения, показатель четкости увеличился, сохранив нормальное распределение. В связи с этим причина описанных выше негативных состояний заключалась в межличностном общении и трудностях освоения материала.

Для проверки гипотезы о том, что фактором, сдерживающим развитие профессиональных представлений в процессе обучения в вузе, является возникновение у студентов негативных эмоциональных состояний, ассоциируемых с профессиональной сферой, среди студентов второго курса были сформированы контрольная и экспериментальная группы и проведен формирующий эксперимент.

В экспериментальную группу вошел 51 человек, в контрольную — 45 в возрасте от 18 до 21 года.

У участников экспериментальной группы формировались навыки совладания с негативными эмоциональными состояниями, возникающими в том числе и в процессе обучения. Со студентами было проведено 12 еженедельных занятий, в ходе которых они знакомились и практически отрабатывали приемы когнитивной переработки эмоциональных переживаний, основанных на методике когнитивно-эмоциональной терапии (Орлов, 2006; Beck, Weishaar, 1995; Ellis, 1996).

По окончании занятий у студентов контрольной и экспериментальной групп с помощью методики Е. И. Рогова был определен уровень развития профессиональных представлений.

Анализ результатов показал, что у студентов контрольной группы средние оценки по всем шкалам совпадали со средними оценками, полученными в ходе констатирующего этапа эксперимента.

В то же время у студентов экспериментальной группы средний показатель силы увеличился до 4,8, а у студентов контрольной группы он был равен 3,5 (уровень значимости различий по t -критерию Стьюдента $p < 0,05$). Еще большее различие ($p < 0,01$) было получено по показателям шкалы оценки: у студентов экспериментальной группы — 5,2, контрольной — 2,8. Показатели четкости и активности в экспериментальной группе также были немного выше, чем в контрольной, хотя различия не являлись статистически значимыми.

Частотный анализ распределения значений по шкалам показал, что у студентов обеих групп они были близки к нормальным, пиков в области высоких и низких значений не наблюдалось.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Полученные данные убедительно доказали, что овладение техниками выявления и переработки негативных эмоций позволило студентам экспериментальной группы избежать замедления развития профессиональных представлений, и подтвердили гипотезу о том, что негативные переживания, связанные с процессом обучения, являются фактором, в значительной мере препятствующим развитию профессиональных представлений. Даже частичное исключение таких переживаний способно существенно ускорить процесс формирования профессиональной направленности у студентов.

Теоретическая значимость полученных результатов связана с углублением понимания как самого феномена профессиональных представлений, так и процесса развития, а практическая их ценность заключается в возможности использования для создания в рамках образовательного пространства вуза особых условий, выражающихся в организации целенаправленной работы психологической службы вуза, в реализации специального психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной направленности у студентов и способствующих более эффективному развитию у них профессиональной направленности.

Продолжение исследований в этой области может быть связано с получением более эффективных инструментов для диагностики и моделирования развития профессиональных представлений.

Список использованных источников

1. Джанерьян С. Т., Шевелева А. М. Идеалы профессиональной карьеры у будущих психологов // Психологический вестник Ростовского государственного университета. — 2000. — Т. 5, № 1/2. — С. 214–219.
2. Завалова Н. Д., Ломов Б. Ф., Пономаренко В. А. Образ в системе психической регуляции деятельности. — М. : Наука, 1986. — 170 с.
3. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. — М. : Ленанд, 2011. — 320 с.
4. Меркушева Ю. С., Казаков Ю. Н. Развитие профессиональной мотивации студентов-психологов // Акмеология. — 2016. — № 1. — С. 103–106.
5. Орлов Ю. М. Оздоровляющее мышление. — М. : Слайдинг, 2006. — 96 с.
6. Панкратова И. А., Науменко М. В. Особенности профессиональных представлений студентов, переживающих синдром интернет-зависимости // Мир науки. Педагогика и психология. — 2016. — № 4. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnyh-predstavleniy-studentov-perezhivayuschih-sindrom-internet-zavisimosti> (дата обращения: 14.04.2020).
7. Приписнова В. В., Максимова Н. Ю. Профессиональные представления студентов психолого-педагогического направления // Таврический научный обозреватель. — 2016. — №10/2 (15). — С. 154–159.
8. Рогов Е. И., Антипова И. Г., Жолудева С. В. и др. Современная парадигма исследования профессиональных представлений / под ред. Е. И. Рогова. — Ростов н/Д : Фонд науки и образования, 2014. — 252 с.
9. Хаярова Л. Р., Кузнецов Г. В. Развитие представлений о профессиональной карьере у студентов вуза // Вестник Казанского технологического университета. — 2014. — № 16. — С. 375–377.
10. Beck A. T., Weishaar M. E. Cognitive therapy // Current psychotherapies / R. J. Corsini, D. Wedding (eds.). — Itasca IL : Peacock, 1995. — Pp. 229–261.
11. Ellis A. The humanism of rational emotive behavior therapy and other behavior therapies // Journal of Humanistic Education and Development. — 1996. — Vol. 35, N 2. — Pp. 69–88.

Сведения об авторах

Гапонова София Александровна — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ДПО «Приволжский институт повышения квалификации Федеральной налоговой службы»; профессор кафедры социальной психологии и социальной работы ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний». E-mail: sagap@mail.ru (Нижний Новгород, Рязань).

Ловков Сергей Григорьевич — аспирант кафедры практической психологии факультета психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный университет имени Козьмы Минина». E-mail: lovscom@yandex.ru (Нижний Новгород).

S. A. Gaponova, S. G. Lovkov

STUDENTS' EMOTIONS AS A FACTOR OF THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT

The article focuses on factors that influence the development of professional competencies, promotes people's professional improvement, their involvement in their work.

Professional insights serve as a bridge between the personal and the professional.

The analysis of modern empirical research shows that higher education efficiently promotes the development of people's professional insights. It also shows that people's professional development has significant reserves. The hypothesis of the research consists in the assumption that there are certain factors that hinder the development of students' professional insights in the process of education. The analysis of the peculiarities of professional insights development enables the authors of the article to assume that one of the factors is students' predisposition towards negative emotions. To prove the hypothesis, students were engaged into learning activities aimed at the development of coping skills. The experiment showed that students' professional insights were developed more efficiently and rapidly. Therefore, negative emotions associated with the process of education are a factor that significantly hinders the development of students' professional insights.

professional insights; students; higher education; negative emotions; profession-mindedness; subjectivity; professional education

References

1. Dzhaner'jan S. T., Sheveleva A. M. Novice Psychologists' Career Ideals. *Psichologicheskij vestnik Rostovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Psychological Bulletin of Rostov State University]. 2000, vol. 5, no. 1-2, pp. 214–219. (In Russian).
2. Zavalova N. D., Lomov B. F., Ponomarenko V. A. *Obraz v sisteme psichicheskoy reguljacji dejatel'nosti* [Image in the System of Psychological Regulation of Activity]. Moscow, Science Publ., 1986, 170 p. (In Russian).
3. Konopkin O. A. *Psichologicheskie mehanizmy reguljacji dejatel'nosti* [Psychological Mechanisms of Activity Regulation]. Moscow, Lenand Publ., 2011, 320 p. (In Russian).
4. Merkusheva Ju. S., Kazakov Ju. N. The Development of Professional Motivation in Novice Psychologists. *Akmeologija* [Acmeology]. 2016, no. 1, pp. 103–106. (In Russian).
5. Orlov Ju. M. *Ozdoravlivajushhee myshlenie* [Revitalizing Thinking]. Moscow, Sliding Publ., 2006, 96 p. (In Russian).
6. Pankratova I. A., Naumenko M. V. The Peculiarities of Professional Insights of Students Suffering from Internet Addiction. *Mir nauki. Pedagogika i psichologija* [World of Science. Pedagogy and Psychology]. 2016, no. 4, URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnyh-predstavleniy-studentov-perezhiyavayuschih-sindrom-internet-zavisimosti> (accessed: 14.04.2020). (In Russian).

7. Pripisnova V. V., Maksimova N. Ju. Novice Psychologists' Professional Insights. *Tavrisheskij nauchnyj obozrevatel'* [Tauride Research Journal]. 2016, no.10/2 (15), pp. 154–159. (In Russian).
8. Rogov E. I., Antipova I. G., Zholudeva S. V. et al. *Sovremennaja paradigma issledovanija professional'nyh predstavlenij* [Modern Paradigm of Research of Professional insights]. Rogov E. I. (ed.). Rostov-on-Don, Foundation of Science and Education Publ., 2014, 252 p. (In Russian).
9. Hajarova L. R., Kuznecov G. V. The Development of Professional Career in University Students. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta* [Bulletin of Kazan Technological University]. 2014, no. 16, pp. 375–377. (In Russian).
10. Beck A. T., Weishaar M. E. Cognitive Therapy. *Current Psychotherapies*. Corsini R. J., Wedding D. (eds.). Itasca, IL, Peacock Publ., 1995, pp. 229–261.
11. Ellis A. The Humanism of Rational Emotive Behavior Therapy and Other Behavior Therapies. *Journal of Humanistic Education and Development*, 1996, Vol. 35, N 2, pp. 69–88.

Information about the authors

Gaponova Sofia Aleksandrovna — Doctor of Psychology, Professor in the Department of Vocational Psychology at Volga Region Institute of Proficiency Refreshment of the Federal Tax Service; Professor in the Department of Social Psychology and Social Work at the Academy of Law and Management of the Federal Penal Service of Russia. E-mail: sagap@mail.ru (Nizhny Novgorod, Ryazan).

Lovkov Sergey Grigoryevich — Postgraduate of the Department of Practical Psychology of the Faculty of Psychology and Pedagogy at Nizhny Novgorod State University named for Kozma Minin. E-mail: lovscom@yandex.ru (Nizhny Novgorod).

Поступила в редакцию 15.10.2020.
Received 15.10.2020.

УДК 159.923.33:378.4
DOI 10.37724/RSU.2020.56.4.007

В. И. Казаренков, Ван Бовэнь

ДОВЕРИЕ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ КУЛЬТУРНЫХ ГРУПП

В статье раскрыты целесообразность и прогностическая ценность изучения проблемы доверия в межкультурном взаимодействии. На основе анализа теоретических концепций обосновывается, что уровень выраженности доверия к представителям иных культурных групп выступает предиктором социально-перцептивных процессов в общении и опосредует выбор субъектом соответствующей стратегии межличностного взаимодействия в процессах межкультурной коммуникации.

Представлены результаты эмпирического исследования, в котором выявляется содержание критериев доверия и недоверия студентов китайской, африканской и латиноамериканской общностей к сверстникам — представителям иных культурных групп. Эмпирически подтверждается предположение о существовании связей между доверием, недоверием и стратегиями взаимодействия иностранных студентов со сверстниками — представителями

других культур. Анализируются обнаруженные корреляционные взаимосвязи между содержательными критериями доверия (недоверия) и манипулятивной, альтероцентрической, конформной, диалогической, индифферентной, авторитарной стратегиями интеракций во взаимоотношениях студентов с ровесниками — представителями других культурных групп. Полученные результаты косвенно свидетельствуют о том, что механизмы аттракции, выражающиеся в приязни, симпатии, дружелюбии, а также механизмы идентификации и рефлексии выступают в качестве предикторов отношений иностранных студентов к представителям иных культур, помогают преодолевать межгрупповые предубеждения и служат профилактикой манипулирования друг другом.

Результаты исследования углубляют научные представления о проблеме доверия — недоверия в межэтнических отношениях, представляют практическую ценность для социальных психологов, специалистов в области кросс-культурной психологии при разработке профилактических и коррекционных мероприятий, направленных на повышение эффективности и коммуникативной культуры взаимодействия представителей разных социальных общностей.

межкультурное взаимодействие; доверие к сверстнику; критерии доверия и недоверия к представителю иной культурной группы; стратегии межличностного взаимодействия

Актуальность. Взаимодействие людей с миром находит выражение в первую очередь в общении с другими людьми. Доверие к другому человеку — важная составляющая доверия как социально-психологического феномена, которая выступает частным проявлением взаимодействия человека с миром. Доверие можно рассматривать как внутриличностное и социальное явление, а также как многоуровневую систему, в которой человек выступает системообразующим компонентом, будучи одновременно самостоятельным субъектом.

Современное общество нуждается в укреплении доверия. Сегодня доверие изучается как массовое социальное явление, которое присуще большим общностям, как феномен группового, межгруппового и межличностного взаимодействия, как элемент, без которого невозможен «социальный капитал» (Антоненко, 2004). Оно непосредственно «вплетено» в механизм, обеспечивающий интеграцию и стабильность общества. В отношениях доверия каждый человек представляет для другого партнера ценность (Скрипкина, 2000). Противоположным доверию феноменом является восприятие другого человека как средства для реализации собственных потребностей и задач и, соответственно, манипулирование другим и (или) формирование отношений конкуренции, соперничества (Карнелович, 2019).

В справочной литературе доверие рассматривается как убежденность субъекта социального познания в готовности другого человека соблюдать общие интересы или условия взаимного договора и в искренности мотивов его действий. Таким образом, в доверии человек выражает свое положительное отношение и к личности субъекта взаимодействия, и к передаваемой им информации. В научной литературе отмечается разнообразие в определении феномена доверия посредством использования категорий «ожидание», «установка», «отношение», «состояние», «чувство», «процесс социального обмена» и др. Недоверие определяется как ожидание негативных последствий от действий партнера, который оценивается как незначимый или имеющий отрицательную значимость, часто воспринимается субъектом социального познания в качестве опасного или подозрительного, имеющего мотивы извлечения выгоды из отношений (Ожегов, 1992).

Доверие и недоверие нецелесообразно рассматривать как противоположные и взаимоисключающие категории. Труды Е. П. Ильина (Ильин, 2013), А. Б. Купрейченко (Купрейченко, 2008), Т. П. Скрипкиной (Скрипкина, 2000) показывают, что доверие и недоверие — относительно автономные психологические феномены, каждый из которых обладает следующими характеристиками: содержательными критериями, отличительными признаками, условиями возникновения, специфическими функциями в регуляции социального поведения субъекта жизнедеятельности. Если к основным функциям межличностного доверия исследователи относят социальное познание и обмен, то к функциям недоверия — стремление субъекта к самосохранению и обособлению.

Большим потенциалом обладает исследование проблемы доверия как предикторов межкультурного взаимодействия, поскольку то, каким образом представители разных социальных общностей будут осуществлять коммуникацию и интеракцию на уровне межличностных контактов, зависит от уровня доверия или недоверия к субъекту иной культуры как устойчивого убеждения, аттитюда.

В повседневном взаимодействии с окружающими студенты, являющиеся представителями разных культурных групп, используют те или иные паттерны взаимодействия, выбор которых, как отмечают исследователи на основе полученных эмпирических данных, зависит от многих переменных: типа этнической идентичности личности (Казаренков, Карнелович, 2020), особенностей рефлексивности и эмпатийности коммуникатора (Карнелович, Казаренков, Казаренкова, 2020), значимости партнера для субъекта общения (Селигмен, 2002), гендерных и профессиональных ролей (Куницына, 2001). В репертуаре типичных способов взаимодействия с окружающими на межличностном уровне С.Л. Братченко выделены диалогический, манипулятивный, конформный, альтероцентрический, индифферентный, авторитарный стили (Братченко, 1997). Модель межличностного общения, предпочитаемая конкретным субъектом, определяется по следующим критериям: соотношению позиций партнеров (степень свободы, власти, подчинения); уровню взаимопонимания; результатам, итогам актуального взаимодействия и его последствиям, а также прогнозу взаимодействия в будущем.

Актуальность исследования обусловлена также интенсивным развитием в учреждениях высшего профессионального образования процессов интернационализации и академической мобильности. Образовательная среда вузов становится поликультурным пространством, где происходит «встреча» и «событие» представителей разных этнических общностей (Карнелович, Казаренков, Казаренкова, 2020). Участвуя в многообразии форм деятельности в высшей школе, иностранные студенты находятся в условиях необходимости межличностного взаимодействия друг с другом по самым разнообразным вопросам. Опыт воспитательной работы в вузах свидетельствует о наличии многочисленных проблем в сфере межличностного общения студентов — представителей разных социальных общностей, например, коммуникативных барьеров, предубеждений, этнических стереотипов, которые препятствуют успешной реализации миссии высшей школы по формированию высокого уровня культуры взаимодействия как социальной компетенции специалиста, необходимой для успешного решения профессиональных задач посредством совместно организуемых форм деятельности.

Учитывая высокую актуальность и прикладную значимость профилактики конфликтов во взаимодействии студентов — представителей разных этнических общностей для их успешной межличностной коммуникации, а также для решения

задач профессиональной подготовки специалиста, компетентного в сфере межкультурного диалога, нами проведено исследование, *цель* которого — выявить связи между доверием — недоверием и стратегиями взаимодействия студентов со сверстниками — представителями других культур.

В исследовании приняли участие 110 иностранных студентов 1–4 курсов бакалавриата ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» в возрасте от 18 до 26 лет, среди которых было 35 студентов китайской, 37 — латиноамериканской и 38 — африканской этнической общностей. Наличие выборочной совокупности студентов трех культурных групп позволило выявить специфические особенности содержания критериев доверия и недоверия студентов к сверстникам, представляющим иные культурные общности, и их связь с выбором тех или иных поведенческих стратегий в межличностном взаимодействии.

Разрабатывая теоретико-методологические и методические основы научно-го исследования, мы выдвинули несколько *гипотез*:

1) содержание критериев доверия и недоверия к сверстнику — представителю другой культуры различается у студентов китайской, латиноамериканской и африканской этнических общностей;

2) студенты — представители китайской, латиноамериканской и африканской этнических общностей имеют различную склонность к использованию диалогической, манипулятивной, конформной и других стратегий взаимодействия со сверстником — представителем другой культуры;

3) чем более у студентов выражено недоверие к сверстнику — представителю другой культуры, тем более они склонны проявлять манипулятивную стратегию общения с ним; в случае высокого доверия к сверстнику — представителю другой культуры проявляются диалогическая, конформная и альтероцентрическая стратегии взаимодействия;

Методы и методики. В качестве диагностического инструментария использовались опросники «Оценка доверия/недоверия личности другим людям» (Купрейченко, 2008), позволяющий оценить отношение студентов к сверстнику — представителю иного культурной общности, которому они доверяют больше всего и который утратил их доверие, и «Направленность личности в общении» (Братченко, 1997), с помощью которого оценивалась их предрасположенность к тем или иным паттернам взаимодействия со студентами — представителями иных культур.

Статистическая обработка данных осуществлялась при помощи корреляционного анализа (по Спирмену) в компьютерном пакете Statistica 7.0. Для описательной статистики (нахождение среднего арифметического, построение графиков, таблиц, подсчета процентов) был использован *Microsoft Excel 2010* версии 14.0.

Результаты исследования. На первом этапе эмпирического исследования были получены и проанализированы результаты диагностики критериев доверия и недоверия студентов китайской, латиноамериканской и африканской этнических общностей к сверстникам — представителям иных культур. Для качественного анализа данных, полученных с помощью методики А. Б. Купрейченко, использовались содержательные характеристики критериев доверия и недоверия к другому, предложенные автором: 1) представление о надежности другого как помощника в трудной ситуации; 2) уверенность в знании партнера, на основании которого можно прогнозировать поведение другого; 3) приязнь как симпатия, аттракция к партнеру, а также вера в сложившиеся хорошие доброжелательные межличност-

ные отношения; 4) единство целей, тождественность убеждений и мировоззрения партнеров; 5) представление о расчетливости и корыстности партнера; 6) представление о недостатках партнера (Купрейченко, 2008).

В процессе анализа наиболее и наименее используемых студентами разных общностей (китайская, латиноамериканская и африканская) критериев доверия и недоверия к сверстнику — представителю другой культуры был выявлен ряд закономерностей. Студенты китайской общности в межкультурных отношениях доверия — недоверия ориентируются прежде всего на знание партнера и предсказуемость его поведения ($m = 11,2$) и представления о расчетливости и корыстности представителя иной культурной группы ($m = 11,0$) и в наименьшей степени — на приязнь и симпатию ($m = 6,2$). Студенты — представители латиноамериканской культурной группы, наоборот, в межкультурных отношениях доверия — недоверия высоко ценят отношения приязни, симпатии ($m = 10,9$), единство целей, тождественность убеждений ($m = 9,9$) и в меньшей степени склонны ориентироваться на недостатки партнера ($m = 6,6$). У студентов африканской общности преобладают критерии надежности ($m = 10,6$) и знания партнера ($m = 10,2$) в противовес недостаткам партнера ($m = 7,0$).

Стратегии взаимодействия в диаде «студент — студент», используемые представителями разных культурных групп, отражены в таблице 1.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у китайских студентов в общении с представителями иных культур на первом месте стоит индифферентная стратегия взаимодействия, на втором — манипулятивная, на третьем — авторитарная.

Таблица 1

Средние значения показателей стратегий взаимодействия иностранных студентов со сверстником — представителем иной культурной группы

Стратегии взаимодействия	Студенты китайской выборки	Студенты африканской выборки	Студенты латиноамериканской выборки
Диалогическая	3,37	3,04	3,10
Авторитарная	4,17	4,16	3,84
Манипулятивная	5,16	5,06	4,48
Альтероцентрическая	3,12	4,68	5,16
Конформная	4,04	3,98	5,00
Индифферентная	5,29	5,20	4,82

У студентов африканской общности первое место занимает индифферентная направленность в межкультурном взаимодействии, за ней следуют манипулятивная (второе место) и альтероцентрическая (третье место). Студенты латиноамериканской выборки склонны реализовывать (в порядке убывания) альтероцентрическую, конформную и индифферентную стратегии чаще других способов интеракций в общении с представителями иных культурных групп.

С помощью процедуры корреляционного анализа данных эмпирическим путем осуществлена проверка гипотезы о связи между доверием — недоверием и стратегиями взаимодействия иностранных студентов со сверстниками — представителями других культур. Теснота корреляционной связи определялась по величине коэффициента ранговой корреляции Спирмена и уровню статистической значимости этого коэффициента. Обнаруженные корреляционные связи между изучаемыми переменными, значимые на уровне $p < 0,05000$, представлены в матрице интеркорреляций в таблице 2.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа связей между доверием — недоверием и стратегиями взаимодействия иностранных студентов со сверстниками — представителями других культур

Стратегии взаимодействия	Диалогическая	Манипулятивная	Альтероцентрическая	Конформная	Индифферентная	Авторитарная
Критерии доверия и недоверия						
Доверие на основе знания партнера	0,256			0,246	-0,384	
Доверие на основе приязни к партнеру			0,488	0,512	-0,508	
Доверие на основе надежности партнера	0,266			0,240		
Недоверие на основе знания партнера		0,272				
Недоверие на основе ненадежности партнера	-0,280	0,442	-0,376		-0,318	
Недоверие на основе недостатков партнера				-0,330	0,396	0,548

Существуют прямые (с положительным знаком) и обратные (с отрицательным знаком) корреляционные взаимосвязи между содержательными критериями доверия, недоверия и склонностью иностранных студентов использовать определенные стратегии взаимодействия со сверстниками — представителями других культур (см. табл. 2). Сила данных связей колеблется от слабой ($r < 0,3$) до умеренной ($0,3 < r < 0,49$) и средней ($0,50 < r < 0,69$). Чем выше сила или теснота связи, тем в большей мере изменения значений одной из коррелирующих характеристик сопутствуют систематическому изменению значений другой (Наследов, 2012).

Доверие сверстнику, представляющему другую культурную группу, как надежному товарищу, основанное на знании его характерологических и стилевых свойствах, а также на положительных эмоциональных реакциях в его адрес, взаимоотношениях симпатии, приятельства, дружбы «запускает» процессы сотрудничества и кооперации. Об этом свидетельствуют прямые слабые корреляции диалогической стратегии взаимодействия в диаде иностранных студентов с показателями «доверие на основе знания партнера» ($r = 0,256$; $p \leq 0,05$) и «доверие на ос-

нове надежности партнера» ($r = 0,286$; $p \leq 0,05$). В этом случае партнеры — представители разных культурных общностей предоставляют друг другу максимальные возможности для открытости, диалога и личностного роста, проявляют высокий уровень взаимопонимания. И наоборот, недоверие ровеснику, представляющему иную культуру, по причине его ненадежности в ситуациях затруднений снижает вероятность реализации диалогической позиции в межэтнической коммуникации ($r = -0,280$; $p \leq 0,05$).

Корреляции между конформной стратегией общения и доверием к сверстнику на основе знаний о нем ($r = 0,246$; $p \leq 0,05$), чувства приязни ($0,512$; $p \leq 0,001$) и представлений о его надежности ($r = 0,240$; $p \leq 0,05$) свидетельствуют о возможности не критичного восприятия «инакового» партнера. Чем в большей степени иностранные студенты считают своего сверстника — представителя иной культуры способным к поддержке и помощи, чем выше взаимная аттракция, тем более вероятно в межкультурном общении студентов проявление внушаемости и подверженности влиянию, стремления к подражанию партнеру в поведении и суждениях. В то же время чем более выражено фиксирование в оценке представителя иной культуры его «недостатков как основание недоверия» к сверстнику, тем менее выражена конформная ориентация в межличностном взаимодействии иностранных студентов ($r = -0,330$, $p \leq 0,001$).

Альтероцентрическая стратегия взаимодействия у иностранных студентов связана прямой умеренной корреляцией с параметром «доверие к представителям иной культуры на основе приязни (аттракции, дружелюбия)» ($r = 0,418$; $p \leq 0,001$) и обратной умеренной корреляцией — с показателем «недоверия на основе ненадежности партнера» ($r = -0,376$; $p \leq 0,03$). Выявленная связь свидетельствует, что чем выше иностранные студенты доверяют сверстнику — представителю иной культуры благодаря симпатии, благорасположенности, тем более они склонны добровольно центрироваться на сверстнике, направлять свое внимание на его цели, в некоторой степени «жертвуя» своими интересами и целями. Наоборот, недоверие сверстнику вследствие утраты им репутации надежного товарища в трудных обстоятельствах снижает вероятность проявления студентами альтруистических интеракций в межкультурном общении.

Показатели «недоверия студента к сверстнику — представителю другой культурной общности на основе знания партнера» и «представления о ненадежности партнера» связаны слабой и умеренной прямыми связями с выбором субъектом социального познания и коммуникации стратегии манипулятивной направленности ($r = 0,272$ и $r = 0,442$ соответственно при $p \leq 0,03$). Чем более иностранные студенты основывают недоверие к представителю другой общности на знании поведенческих и индивидуально-личностных особенностей сверстника и сомневаются в надежности сверстника из культурной аутгруппы как содеятеля и соучастника в совладании с трудными ситуациями, тем более склонны к игнорированию целей «инакового» партнера по общению, стремятся к доминированию и манипуляциям, не искренни и не готовы к глубокому пониманию и диалогу.

Прямая умеренная корреляция между недоверием сверстнику иной культурной группы на основе представлений о его недостатках и индифферентной стратегией взаимодействия ($r = 0,396$ при $p < 0,05$) означает, что чем более иностранные студенты уверены в своем знании недостатков и неодобряемых поступков партнера — представителя другой общности, тем более склонны они проявлять равнодушие и тем менее внимательны и отзывчивы к «инаковому» партнеру.

Установлены обратные умеренные корреляции между показателями доверия и стратегией индифферентности во взаимоотношениях иностранных студентов. Так, «доверие к представителю иной культуры на основе приязни (аттракции, дружелюбия)» коррелирует с одноименной стратегией обратной умеренной связью ($r = -0,508$ при $p < 0,05$), «доверие на основе знания партнера» — обратной слабой связью ($r = -0,384$ при $p < 0,05$) и «недоверие на основе представлений о ненадежности партнера» — обратной слабой связью ($r = -0,318$ при $p < 0,05$). Это доказывает, что индифферентная стратегия взаимодействия тем менее вероятна, чем более иностранные студенты осведомлены о характерологических и стилевых свойствах друг друга и чем более имеют приятельские, дружеские отношения или взаимоотношения симпатии.

Прямая умеренная корреляция между «недоверием на основе недостатков партнера» и авторитарной стратегией межкультурного взаимодействия в диаде «студент — студент» ($r = 0,548$ при $p < 0,0001$) отражает следующую закономерность: чем более в оценке партнера как «утратившего доверие» иностранные студенты указывают некоторые его неодобряемые с их точки зрения свойства личности и поведения, тем в большей степени они становятся негибкими и директивными, стремятся реализовывать власть и оказывать давление на сверстника, представляющего иную культурную группу.

Таким образом, эмпирическое исследование подтвердило предположение о существовании связей между доверием, недоверием и стратегиями взаимодействия иностранных студентов со сверстниками — представителями других культур. Полученные результаты косвенно свидетельствуют о том, что механизмы аттракции, выражающиеся в приязни, симпатии, дружелюбии, а также механизмы идентификации и рефлексии, способствующие «обнаружению» тождества собственных целей и интересов с целями и задачами представителя иной этнической общности, являются предикторами отношения иностранных студентов к представителям иных культур как ценным и равноправным субъектам взаимодействия, помогают преодолевать межгрупповые предубеждения и служат профилактикой манипулирования друг другом.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут служить основой для дальнейшего изучения особенностей и коррекции социальных представлений и атрибуции субъектов межкультурного взаимодействия применительно к ситуациям межличностного общения в студенческой диаде, ситуациям общения иностранных студентов разной гендерной принадлежности, а также могут использоваться для разработки профилактических мероприятий, направленных на управление студенческими конфликтами в учреждениях высшего профессионального образования.

Список использованных источников

1. Антоненко И. В. Доверие: социально-психологический феномен. — М. : Социум, 2004. — 319 с.
2. Братченко С. Л. Диагностика личностно-развивающегося потенциала. — Псков : Невельская типография, 1997. — 68 с.
3. Ильин Е. П. Психология доверия. — СПб. : Питер, 2013. — 288 с.
4. Казаренков В. И., Карнелович М. М. Связь этнической идентичности и самопрезентации студентов разных культурных групп в межличностном взаимодействии // Психолого-педагогический поиск. — 2020. — № 2. — С. 133–144.

5. Карнелович М. М. Этническая идентичность студентов как фактор взаимодействия в поликультурной образовательной среде // Социокультурные проблемы современного высшего образования : сб. науч. тр. — М. : РУДН, 2019. — С. 107–112.
6. Карнелович М. М., Казаренков В. И., Казаренкова Т. Б. Эмпатийность и рефлексивность как детерминанты этнической толерантности студентов русской и белорусской общностей // Вестник университета. — 2020. — № 7. — С. 199–205.
7. Куницына, В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. — СПб. : Питер, 2001. — 544 с.
8. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. — М. : ИП РАН, 2008. — 571 с.
9. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных. — СПб. : Питер, 2012. — 392 с.
10. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. — М. : Ин-т рус. яз. РАН, 1992. — С. 169–170.
11. Селигмен А. Проблема доверия / пер. с англ. И. И. Мюрберг, Л. В. Соболевой. — М. : Идея-Пресс, 2002. — 254 с.
12. Скрипкина Т. П. Психология доверия. — М. : Академия, 2000. — 264 с.

Сведения об авторах

Казаренков Вячеслав Ильич — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной и дифференциальной психологии ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов». E-mail: vikprof2003@yandex.ru (Москва).

Ван Бовэнь — магистрант второго курса направления «Психология» филологического факультета ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов». E-mail: www950707@163.com (Москва).

V. I. Kazarenkov, Wan Bowen

INTERPERSONAL TRUST IN THE MULTICULTURAL CLASSROOM

The article focuses on the feasibility and prognostic value of the investigation of interpersonal interaction. The analysis of theoretical concepts enables the authors to prove that the level of trust between people from different cultural groups can function as a predictor of social perception and can influence people's choice of strategies of interpersonal interaction in situations of intercultural communication.

The article presents the results of empirical research aimed at the investigation of criteria of trust and mistrust between students of Chinese, African and Latin-American communities and their peers belonging to other cultural groups. The empirical study proves that there is a correlation between trust, mistrust and the strategies of interaction foreign students use when communicating with their peers from different cultures. The article analyses the correlation between the criteria of trust (mistrust) and manipulative, alterocentric, conformal, dialogical, indifferent, and authoritarian interaction strategies employed by students for intercultural communication with their peers. The results indirectly demonstrate that the mechanisms of attraction expressed through friendliness, empathy and affection, as well as the mechanisms of identification and reflection serve as predictors of foreign students' attitude to representatives of other cultures, help to overcome prejudices in intercultural communication, help to prevent interpersonal manipulation.

The results of the research extend scholarly understanding of the issue of trust and mistrust in interethnic interaction and have a high practical value for social psychologists, specialists in the sphere of cross-cultural psychology, for specialists developing preventive and corrective measures aimed at the enhancement of the efficiency of interpersonal interaction between representatives of different social groups.

intercultural interaction; interpersonal trust; criteria of trust and mistrust between representatives of different cultural groups; strategies of interpersonal interaction

References

1. Antonenko I. V. *Doverie: social'no-psihologicheskij fenomen* [Trust: Social and Psychological Phenomenon]. Moscow, Society Publ., 2004, 319 p. (In Russian).
2. Bratchenko S. L. *Diagnostika lichnostno-razvivajushhegosja potenciala* [The Diagnostics of Personality Development Potential]. Pskov, Newel Typography Publ., 1997, 68 p. (In Russian).
3. Il'in E. P. *Psihologija doverija* [Psychology of Trust]. St. Petersburg, Peter Publ., 2013, 288 p. (In Russian).
4. Kazarenkov V. I., Kanelovich M. M. The Interrelation between Ethnic Identity and Self-representation of Students of Different Cultural Groups in Intercultural Interaction. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2020, no. 2, pp. 133–144. (In Russian).
5. Kanelovich M. M. Students' Ethnic Identity as a Factor of Interaction in the Multicultural Classroom Environment. *Sociokul'turnye problemy sovremennogo vysshego obrazovaniya* [Socio-cultural Problems of Modern Higher Education]. Moscow, People's Friendship University of Russia Publ., 2019, pp. 107–112. (In Russian).
6. Kanelovich M. M., Kazarenkov V. I., Kazarenkova T. B. Empathy and Reflexivity as Determinants of Russian and Byelorussian Students' Ethnic Tolerance. *Vestnik universiteta* [University Bulletin]. 2020, no. 7, pp. 199–205. (In Russian).
7. Kunicyna, V. N., Kazarinova N. V., Pogol'sha V. M. *Mezhlichnostnoe obshhenie* [Interpersonal Communication]. St. Petersburg, Peter Publ., 2001, 544 p. (In Russian).
8. Kuprejchenko A. B. *Psihologija doverija i nedoverija* [Psychology of Trust and Mistrust]. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2008, 571 p. (In Russian).
9. Nasledov A. D. *Matematicheskie metody psihologicheskogo issledovaniya: analiz i interpretacija dannyh* [Mathematical Methods of Psychological Research: Analysis and Interpretation of Data]. St. Petersburg, Peter Publ., 2012, 392 p. (In Russian).
10. Ozhegov S. I., Shvedova N. Ju. *Tolkovyj slovar' russkogo jazyka* [Explanatory Dictionary of the Russian Language]. Moscow, Institute of the Russian Language of the Russian Academy of Sciences Publ., 1992, pp. 169–170. (In Russian).
11. Seligman A. *Problema doverija* [The Problem of Trust]. Moscow, Ides-Press Publ., 2002, 254 p. (Transl. from English).
12. Skripkina T. P. *Psihologija doverija* [Psychology of Trust]. Moscow, Academy Publ., 2000, 264 p. (In Russian).

Information about the authors

Kazarenkov Vyacheslav Ilyich — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of Social and Differential Psychology at People's Friendship University of Russia. E-mail: vikprof2003@yandex.ru (Moscow).

Wan Bowen — Master's Student in Psychology, Philology faculty, People's Friendship University of Russia. E-mail: www950707@163.com (Moscow).

Поступила в редакцию 04.10.2020.

Received 04.10.2020.

УДК 159.944.4

DOI 10.37724/RSU.2020.56.4.008

В. И. Казаренков, М. М. Карнелович, Т. Б. Казаренкова

СОВЛАДАНИЕ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ СО СТРЕССОМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются проблемные вопросы психологии совладания субъекта со стрессовыми ситуациями в профессиональной сфере жизнедеятельности.

Предмет исследования — совладание педагогов-психологов со стрессом в профессиональной деятельности. Цель исследования — определить влияние стратегий совладающего поведения на развитие профессионального стресса у педагогов-психологов.

Методы исследования: тестирование, методы описательной статистики, множественный регрессионный анализ, U-критерий Манна — Уитни.

Приведены результаты эмпирического исследования профессионального стресса и копинга у педагогов-психологов, работающих в системе общего среднего образования Российской Федерации и Республики Беларусь. Раскрыты уровни выраженности стресса и специфические особенности копинга со стрессорами в деятельности у педагогов-психологов с разной длительностью стажа профессиональной деятельности.

Результаты исследования свидетельствуют о необходимости обучения педагогов-психологов навыкам саморегуляции эмоциональных состояний для повышения стрессоустойчивости и могут использоваться при разработке программ профилактики эмоционального выгорания и стрессовых состояний у представителей социномических профессий.

профессиональный стресс; педагог-психолог; совладающее поведение; стратегии копинга; саморегуляция эмоциональных состояний; личностный рост

Актуальность. Профессиональная деятельность педагога-психолога ежедневно включает интенсивное взаимодействие с субъектами образовательного процесса — обучающимися и их родителями, учителями, администрацией — и отличается необходимостью аналитико-синтетической деятельности и принятия решений в ограниченное время при отсутствии готовых схем и алгоритмов психологической помощи и сопровождения, следовательно требует творческого индивидуального подхода. Эти условия позволяют определять профессию психолога как высоко стрессогенную (Гурвич, 1999). Среди множества факторов, определяющих работоспособность и сохранение соматического и психологического здоровья самого педагога-психолога в условиях профессионального стресса, значимую роль играют психологические защитные механизмы и копинг-ресурсы субъекта деятельности.

Интенсивность и напряженность деятельности педагогов-психологов стала особенно очевидна в период пандемии коронавируса Covid-19. Необходимость реализации целей и задач образовательного процесса в условиях высокой неопределенности и рисков заражения вирусом способствует возникновению выраженных кратковременных или пролонгированных негативных эмоциональных состояний и специфических переживаний у субъектов образовательной среды, которые, накапливаясь, приводят к снижению адаптивных функций. В свою очередь, чрезмерные нагрузки ведут к увеличению риска развития целого ряда так называемых

болезней стресса у самих педагогов-психологов, к формированию явных симптомов эмоционального выгорания и иных профессиональных деформаций.

Проблема копинга, или психологического совладания личности со стрессовыми ситуациями, активно разрабатывается в зарубежной и отечественной кризисной психологии в последние годы. Совладающее поведение (от англ. «преодолевать, справляться») рассматривается как способы (стратегии и тактики) поведения, которые используются субъектом для преодоления трудной жизненной ситуации (совладания с ней) в разных сферах жизнедеятельности, в том числе и профессиональной. Такие способы могут носить как адаптивный, так и дезадаптивный характер, а значит способствовать, либо препятствовать адаптации субъекта деятельности к стрессу. Педагог-психолог как субъект жизнедеятельности и совладания со стрессом в профессиональной деятельности представляет особый научный интерес, поскольку предполагается, что его копинг специфичен, так как под влиянием психологического профессионального образования и деятельности по психологической помощи и поддержке другим его собственные психологические механизмы адаптации подвергаются трансформации.

Актуальность исследования совладающего поведения педагогов-психологов в условиях стрессогенной профессиональной деятельности обусловлена необходимостью уточнения научных представлений о том, какие способы копинга используют психологи на разных этапах их профессионализации, какие стратегии совладания способствуют противостоянию стрессу, а какие связаны с его более сильной выраженностью, что позволит разработать эффективные пути профилактики профессионального стресса у представителей психологической профессии.

Цель исследования заключалась в определении влияния стратегий совладающего поведения на развитие профессионального стресса у педагогов-психологов.

В эмпирическом исследовании приняли участие 130 педагогов-психологов, работающих в системе общего среднего образования Российской Федерации и Республики Беларусь и имеющих стаж работы от 2 до 22 лет. Испытуемые опрашивались с использованием электронных информационно-коммуникативных ресурсов.

Методики. В качестве диагностического инструментария использовались тест на профессиональный стресс, разработанный Т. Д. Азарных и И. М. Тыртышниковым (Щербатых, 2012), опросник способов совладания Р. Лазаруса и опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» С. Нормана, Д.Ф. Эндлера, Д.А. Джеймса, М.И. Паркера, адаптированные Т.Л. Крюковой к русскоязычной выборке (Крюкова, 2004). Статистическая обработка данных осуществлялась при помощи U-критерия Манна — Уитни и однофакторного дисперсионного анализа в компьютерном пакете Statistica 7.0. Для описательной статистики (нахождение среднего арифметического, построение графиков, таблиц, подсчета процентов) был использован Microsoft Office Excel 2010.

Обсуждение результатов. С помощью теста Т. Д. Азарных, И. М. Тыртышникова был определен уровень выраженности у педагогов-психологов профессионального стресса.

Как показано на рисунке 1, у 7 % педагогов-психологов наблюдался низкий, у 33 % — средний, у 22 % — высокий уровень профессионального стресса; у 38 % — уровень выше среднего. Таким образом, для большинства были характерны выраженные признаки профессионального стресса.

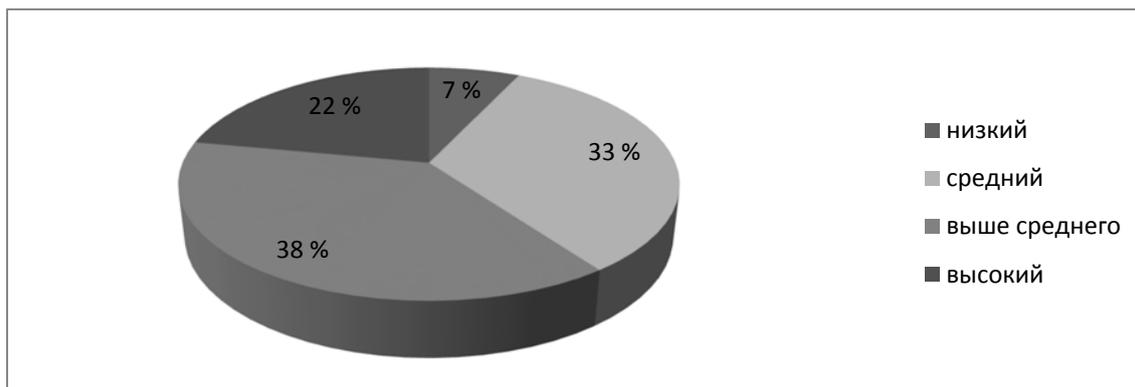


Рис. 1. Уровень выраженности профессионального стресса у педагогов-психологов, в %

Для проверки гипотезы о различиях в уровне выраженности профессионального стресса у педагогов-психологов с разной длительностью стажа профессиональной деятельности выборка респондентов была разделена на 4 группы в зависимости от трудового стажа: первую группу составили 36 психологов со стажем до 5 лет, вторую — 33 человека со стажем от 6 до 10 лет, третью — 31 человек со стажем от 11 до 15 лет и четвертую — 30 человек, имевших стаж работы свыше 15 лет.

Результаты исследования уровня профессионального стресса педагогов-психологов с разной длительностью трудового стажа представлены на рисунке 2.

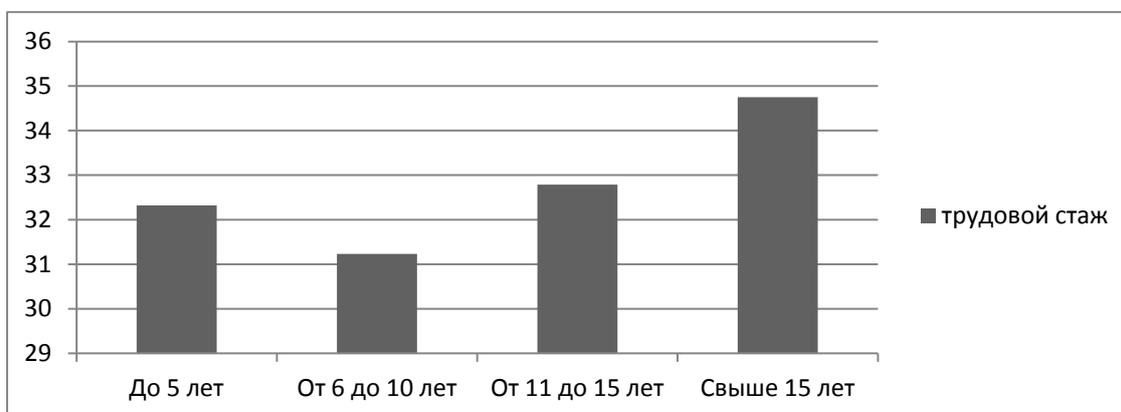


Рис. 2. Уровень выраженности профессионального стресса у педагогов-психологов с разным стажем деятельности, в %

Динамика стресса имеет специфический нелинейный характер. В период адаптации и «погружения» в деятельность начинающий свою карьеру педагог-психолог переживает кризис профессионального становления, или кризис вторичной профессиональной адаптации, который начинает проявляться в конце первого и начале второго года самостоятельной деятельности (Поваренков, 2008). Возникающий кризис связан с тем, что в вузе не формируется окончательно система профессионально-педагогической деятельности; в ходе решения учебно-профессиональных задач моделируются лишь отдельные ситуации, и их решение осуществляется под контролем преподавателей. В период кризиса профессионального становления, когда

длится начальный этап самостоятельной профессиональной деятельности, педагог-психолог начинает осознавать реальные профессиональные требования и приступает к строительству адекватных форм профессиональной деятельности (Карнелович, 2014). Между тем он, в отличие от молодых специалистов других сфер профессиональной деятельности, не может быть начинающим по сути своей профессии, поскольку с первых минут в учреждении образования ответственен за психологическое благополучие субъектов образовательной среды. Обозначенные факторы личностно-профессионального развития и задач деятельности влияют на уровень стресса молодого педагога-психолога.

По мере приобретения опыта выполнения функций, требующих от педагога-психолога разнообразных способностей и умений, от 6 до 10 лет уровень выраженности профессионального стресса снижается, однако после 10 лет работы повышается снова. Таким образом, многолетнее пребывание в образовательной среде с широким диапазоном профессиональных и дополнительных задач повышает уровень стресса у педагогов-психологов. Стрессогенность деятельности психолога в образовании усугубляется его «особой» позицией и противоречивым отношением педагогического коллектива: с одной стороны, ему необходимо быть членом группы с ее правилами и нормами, а с другой — не поддаваться групповому давлению, сохранять позицию объективного эксперта и отстаивать свои собственные профессиональные взгляды.

Средние значения показателей копинг-стратегий, по классификации С. Нормана и его коллег (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002), в стрессовых ситуациях профессиональной деятельности у педагогов-психологов с разной длительностью стажа деятельности представлены на рисунке 3.

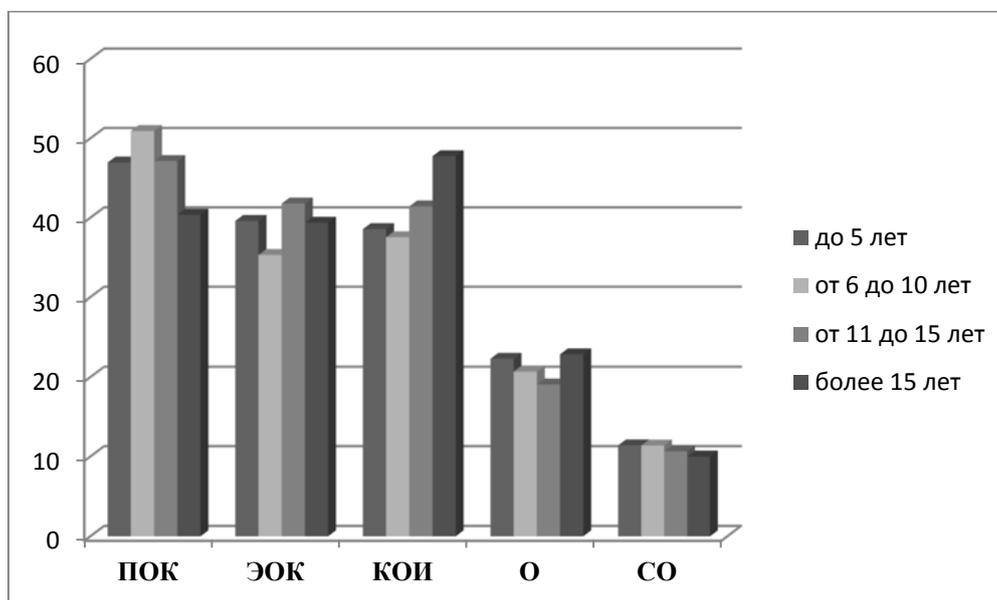


Рис. 3. Средние значения показателей векторов совладания с профессиональным стрессом у педагогов-психологов с разной длительностью стажа деятельности

Примечание: ПОК — проблемно-ориентированный копинг; ЭОК — эмоционально-ориентированный копинг; КОИ — копинг, ориентированный на избегание; О — отвлечение; СО — социальное отвлечение

В группах педагогов-психологов со стажем до 15 лет наиболее представлен проблемно-ориентированный копинг, а у их коллег со стажем более 15 лет — копинг, ориентированный на избегание. Более детально стратегии совладания с факторами стресса на работе (по классификации копинг-стратегий Р. Лазаруса и С. Фолкмана (Lazarus, Folkman, 1984) у педагогов-психологов, имеющих разный стаж деятельности, отражены на рисунке 4.

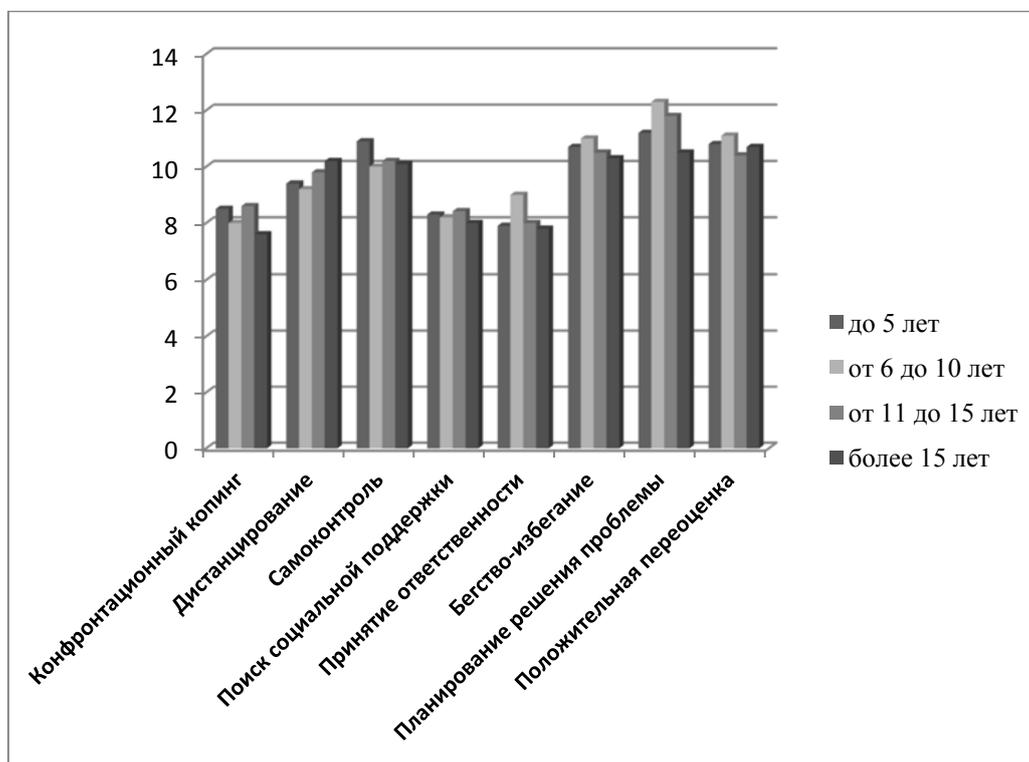


Рис. 4. Средние значения показателей совладания с профессиональным стрессом (по классификации Р. Лазаруса и С. Фолкмана) у педагогов-психологов с разным стажем деятельности

У педагогов-психологов со стажем до 15 лет ведущей стратегией является планирование решения проблемы. Они преодолевают стрессоры в деятельности за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, вырабатывают стратегии разрешения проблемы, планируют собственные действия с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. У их коллег со стажем более 15 лет ведущими являются стратегии бегства-избегания и положительной переоценки. В отечественных исследованиях проблемы копинга отмечается, что при отчетливом предпочтении субъектом совладания из всего репертуара возможных действий стратегии избегания им могут демонстрироваться инфантильные формы поведения в стрессовых ситуациях (Крюкова, 2004). Вместе с тем при изучении взаимосвязей здоровья, критических жизненных событий, социальной поддержки и копинга исследователи отмечают, что личности, которые чаще используют стратегию избегания, остаются здоровыми при воздействии стресса. При этом фактором резистентности к стрессу выступает семейное окружение (Карнелович, 2016). Группа наиболее опытных педагогов-психологов преодолевает негативные переживания в связи с работой также за счет их положительного переосмысления, рассмотрения трудностей как стимула для личностного роста, ориентированности на надличностное, философское

осмысление противоречий, включение ее в более широкий контекст работы над профессионально-личностным саморазвитием.

С помощью U-критерия Манна — Уитни установлены достоверные различия в копинг-стратегиях, используемых педагогами-психологами со стажем до 5 лет и от 6 до 10 лет. Так, у первых в сравнении со вторыми достоверно выше показатели эмоционально-ориентированного копинга ($U = 101,5$; $p = 0,049$) и ниже показатели стратегии принятия ответственности ($U = 88,5$; $p = 0,017$). Установлено также, что педагоги-психологи со стажем более 15 лет достоверно чаще, чем начинающие специалисты со стажем до 5 лет, используют копинг, ориентированный на избегание ($U = 34,5$; $p = 0,0099$). Специалисты, чей стаж составляет от 6 до 10 лет, чаще, чем педагоги-психологи со стажем более 15 лет, применяют стратегию принятия ответственности ($U = 65,0$; $p = 0,045$), в то время как наиболее опытные педагоги-психологи чаще прибегают к копингу, ориентированному на избегание, чем их коллеги со стажем от 11 до 15 лет ($U = 30,0$; $p = 0,042$).

Для проверки главной гипотезы исследования был проведен множественный регрессионный анализ данных диагностики педагогов-психологов, результаты которого позволяют сформировать целостное представление об используемых психологами стратегиях совладания с профессиональным стрессом при разных уровнях его выраженности и определить таким образом стратегии копинга, закономерно приводящие к повышению либо снижению профессионального стресса у педагогов-психологов.

Выявлено достоверное направленное влияние фактора «Проблемно-ориентированный копинг» на зависимую переменную «Уровень профессионального стресса» ($b^* = -0,30$, $MultipleR = 0,40626147$, $F = 2,134881$, $p = 0,0004$). Вклад фактора в дисперсию зависимой переменной достигает 30 %, а его влияние имеет обратный характер. Следовательно, чем более педагог-психолог при выполнении задач деятельности склонен к использованию стратегий преодоления проблем за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, разработки стратегий разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов, тем в меньшей степени у него выражены симптомы и следствия профессионального стресса.

Установлено достоверное совместное разнонаправленное влияние фактора «Дистанцирование» ($b^* = -0,276$, $MultipleR = 0,51654485$, $F = 2,319983$, $p = 0,0071$) и фактора «Самоконтроль» ($b^* = -0,28$, $MultipleR = 0,51654485$, $F = 2,319983$, $p = 0,0071$) на зависимую переменную «Уровень профессионального стресса». Вклад факторов достигает 27 и 28 % соответственно. С одной стороны, положительно направленное влияние фактора «Дистанцирование» на стресс свидетельствует о том, что чем больше субъект психолого-педагогической деятельности стремится эмоционально «выключиться» из ситуации, снизить ее субъективную значимость путем рационализации, юмора, переключения внимания, тем более он склонен оказаться в «ловушке» профессионального стресса. С другой стороны, отрицательное влияние фактора «Самоконтроль» на уровень стресса показывает, что чем больше педагог-психолог владеет навыками целенаправленной регуляции эмоций, минимизации их влияния на восприятие ситуации и выбора стратегии поведения, стремится к самообладанию, осуществляет субъектный контроль поведения, тем в меньшей степени он переживает стресс в ходе труда.

Специфика профессионального образования и содержания деятельности педагога-психолога находит отражение в закономерности влияния фактора «Положи-

тельная переоценка» на переменную «Уровень профессионального стресса» ($b^* = -0,36$, $MultipleR = 0,33303485$, $F = 1,108874$, $p = 0,0009$). Влияние фактора имеет обратный характер и достигает 36 % вклада в дисперсию зависимой переменной. Известно, что педагог-психолог активно применяет при организации процесса психологического сопровождения образовательно-развивающей деятельности учащихся и учителей приемы преодоления негативных переживаний посредством положительного переосмысления субъектами образовательного процесса возникающих затруднений и проблемных ситуаций, рассмотрения их как стимула для личностного роста. Результаты регрессионного анализа убедительно показывают, что чем чаще педагог-психолог использует данные техники и к собственной личности, ориентируется на надличностное, философское осмысление проблемной ситуации, включая ее в более широкий контекст работы над саморазвитием, тем в меньшей степени у него выражен профессиональный стресс.

Выводы и перспективы исследования. Таким образом, в исследовании выявлены специфические особенности совладания со стрессорами, возникающими в ходе выполнения трудовой деятельности, у педагогов-психологов с различной длительностью профессионального опыта. Данные, полученные в исследовании, свидетельствуют о необходимости введения в систему непрерывного профессионального образования факультативных занятий, где будущие специалисты «помогающих» профессий смогут приобрести опыт саморегуляции эмоциональных состояний (Казаренков, 2019). Опыт проведения подобного рода занятий свидетельствует о повышении стрессоустойчивости будущих специалистов сферы образования (Казаренков, 2015).

Результаты исследования открывают перспективы изучения проблемы копинга у специалистов разных профессиональных групп, а также могут использоваться при разработке программ профилактики эмоционального выгорания и стрессовых состояний у представителей социономических профессий.

Список использованных источников

1. Гурвич И. Н. Социальная психология здоровья. — СПб. : С.-Петербург. гос. ун-т, 1999. — 1023 с.
2. Казаренков В. И. Развитие у будущих специалистов опыта профилактики отрицательных эмоциональных состояний в высшей школе // Повышение качества профессиональной подготовки специалистов социальной и образовательной сфер : сб. науч. ст. / науч. ред. А. П. Орлова. — Витебск : Витеб. гос. ун-т им. П. М. Машерова, 2019. — С. 22–25.
3. Казаренков В. И. Университетская подготовка специалиста: формирование опыта саморегуляции эмоциональных состояний // Российский научный журнал. — 2015. — № 1. — С. 101–107.
4. Карнелович М. М. Психолого-педагогические проблемы начального этапа профессиональной деятельности педагога // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. / науч. ред. В. И. Казаренков. — М. : РУДН, 2014. — С. 512–515.
5. Карнелович М. М., Хильманович В. Н. Статистическая оценка предикторов самочувствия и совладающего поведения матерей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. — 2016. — № 2. — С. 184–190.
6. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения. — Кострома : Костром. гос. ун-т ; Студия операт. полиграфии, 2004. — 376 с.

7. Поваренков Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления. — Ярославль : Канцлер, 2008. — 432 с.
8. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (методика С. Нормана, Д. Ф. Эндлера, Д. А. Джеймса, М. И. Паркера; адаптированный вариант Т. А. Крюковой) // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М. : Ин-т психотерапии, 2002. — С. 307–309.
9. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. — СПб. : Питер, 2012. — 304 с.
10. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal and coping. — N. Y. : Springer Publishing Company, 1984. — 456 p.

Сведения об авторах

Казаренков Вячеслав Ильич — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной и дифференциальной психологии ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов». E-mail: vikprof2003@yandex.ru (Москва).

Карнелович Марина Михайловна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры экспериментальной и прикладной психологии УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». E-mail: karnelovich_mm@grsu.by (Гродно, Республика Беларусь).

Казаренкова Татьяна Борисовна — кандидат социологических наук, доцент, генеральный директор Международного научного центра «Социум 2035». E-mail: tatyanaabk@yandex.ru (Москва).

V. I. Kazarenkov, M. M. Karnelevich, T. B. Kazarenkova

COPING STRATEGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITIES OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

The article treats some problematic issues of coping with stressful situations in career-related situations.

The object of the research is educational psychologists' coping skills that help them cope with stress in their professional activities. The aim of the research is to identify the influence of coping strategies on the development of occupational stress in educational psychologists.

The methods of the research are the following: test, descriptive statistics, multiple regression analysis, the Mann-Whitney U test.

The article provides the results of an empirical research of occupational stress and coping strategies in educational psychologists working in the system of compulsory secondary education in the Russian Federation and the Republic of Belarus. The article reveals the levels of stress manifestation and specific coping strategies in educational psychologists with different professional records.

The results of the research show that it is essential that educational psychologists should be taught to self-regulate their emotional conditions and cope with stressful situations in an effective way. The results of the research can be used to develop a training course aimed at preventing emotional burnout and stress in representatives of socio-economic professions.

professional stress; educational psychologist; coping behavior; coping strategies; emotional self-regulation; personal development

References

1. Gurvich I. N. *Social'naja psihologija zdorov'ja* [Social Psychology of Health]. St. Petersburg, St. Petersburg State University Publ., 1999, 1023 p. (In Russian).
2. Kazarenkov V. I. Teaching Novice Specialists to Prevent Negative Emotions in Higher Education Institutions. *Povyshenie kachestva professional'noj podgotovki specialistov social'noj i obrazovatel'noj sfer* [Improving the Quality of Social Workers' and Teachers' Vocational Training]. Orlova A. P. (ed.). Vitebsk, Vitebsk State University named for P. M. Masherov Publ., 2019, pp. 22–25. (In Russian).
3. Kazarenkov V. I. University Training of a Specialist: Teaching Emotional Self-regulation Skills. *Rossijskij nauchnyj zhurnal* [Russian Scholarly Journal]. 2015, no. 1, pp. 101–107. (In Russian).
4. Kanelovich M. M. Psychological and Pedagogical Issues of the Initial Stage of Teacher Training. *Vysshaja shkola: opyt, problemy, perspektivy : materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Higher Education: Experience, Problems, Prospect: Proceedings of the 7th International Research Conference]. Kazarenkov V. I. (ed.), Moscow, People's Friendship University of Russia Publ., 2014, pp. 512–515. (In Russian).
5. Kanelovich M. M., Hil'manovich V. N. Statistical Assessment of Health Predictors and Coping Behavior in Mothers of Children with Special Developmental Needs. *Vesnik Brjesckaga yuniversitjeta. Ser. 3, Filalogija. Pedagogika. Psihologija* [Bulletin of Brest University. Series 3. Philology. Pedagogy. Psychology]. 2016, no. 2, pp. 184–190. (In Russian).
6. Krjukova T. L. *Psihologija sovladajushhego povedenija* [Psychology of Coping Behavior]. Kostroma, Kostroma State University, Studio of Operative Printing Publ., 2004, 376 p. (In Russian).
7. Povarenkov Ju. P. *Problemy psihologii professional'nogo stanovlenija* [Issues of Vocational Psychology]. Yaroslavl, Chancellor Publ., 2008, 432 p. (In Russian).
8. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manujlov G. M. *Koping-povedenie v stressovyh situacijah* [Coping Behavior in Stressful Situations]. (S. Norman, D. F. Jendler, D. A. Dzhejms, M. I. Parker). *Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp* [Social and Psychological Diagnosis of Personality Development and Development in Small Groups]. Moscow, Institute of Psychotherapy Publ., 2002, pp. 307–309. (In Russian).
9. Shherbatyh Ju. V. *Psihologija stressa i metody korrekcii* [Psychology of Stress and Correction Methods]. St. Petersburg, Peter Publ., 2012, 304 p. (In Russian).
10. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal and Coping*. N. Y., Springer Publishing Company Publ., 1984, 456 p.

Information about the authors

Kazarenkov Vyacheslav Ilyich — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of Social and Differential Psychology at Peoples' Friendship University of Russia. E-mail: vikprof2003@yandex.ru (Moscow).

Kanelovich Marina Mikhaylovna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Experimental and Applied Psychology at Grodno State University named for Yanka Kupala. E-mail: kanelovich_mm@grsu.by (Grodno, the Republic of Belarus).

Kazarenkova Tatyana Borisovna — Candidate of Sociology, Associate Professor, General Director of the International Research Center “Society 2035”. E-mail: tatyanaabk@yandex.ru (Moscow).

Поступила в редакцию 18.10.2020.

Received 18.10.2020.

УДК 159.923.3:378.14:378.18
DOI 10.37724/RSU.2020.56.4.009

Г. С. Перевощикова

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблема исследования воспитательных возможностей внеучебной деятельности (социокультурной практики) в едином образовательном пространстве личностно-профессионального воспитания студентов в гуманитарном вузе.

Внеучебная деятельность в вузе опирается на теоретическую модель личностно-профессионального воспитания, в основе которой заложена личностно-развивающая парадигма культурно-исторического подхода Л. С. Выготского, включающая в себя три теоретических пространства: деятельности, профессиональной культуры и личностных смыслов — духовного развития. На основании этой модели идеальная цель личностно-профессионального воспитания будущих психологов и социальных педагогов — духовное саморазвитие личности студента, воспитание осмысленного отношения к получаемой профессии.

В статье описаны результаты исследования смысловых уровней в структуре личности 155 студентов-психологов, 120 студентов — социальных педагогов, 19 аспирантов-педагогов, преподавателей гуманитарных специальностей ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет», 16 выпускников-профессиональных психологов и социальных педагогов (бывшие члены студенческого актива, которые в период обучения в вузе принимали активное участие во внеучебной деятельности). Изучение проведено с помощью опросника М. Н. Мироновой.

Профессиональная деятельность социального педагога и психолога осуществляется в процессе общения, поэтому цели исследования состояли в определении смыслового уровня личностного развития профессионализма, в основе которого лежат типы общения в разных проблемных ситуациях, позитивный и негативный потенциал воспитывающего взаимодействия, у представителей вышеуказанных групп и выявлении влияния внеучебной деятельности студентов в вузе на формирование их личности как профессионалов.

Результаты исследования косвенно подтвердили влияние личностно-профессионального воспитания во внеучебной деятельности на формирование ключевой коммуникативной профессиональной компетенции будущих специалистов, получающих психолого-педагогические профессии.

личностно-профессиональное воспитание; внеучебная деятельность; воспитательный процесс; психологический возраст; развивающая среда; смысл; смысловые образования; социальное воспитание; теоретическая модель личностно-профессионального воспитания

Введение. Постановка проблемы. В настоящее время в системе высшего образования России происходят большие изменения, предъявляющие новые требования к личности будущего профессионала. Это отчасти связано с тем, что с 1990-х годов стала происходить постепенная утрата воспитательной функции в образовании, связанная с разрывом единства обучения и воспитания, в результате была разрушена система воспитания будущих профессионалов во многих вузах; произошло неоправданное сужение целевой направленности высшего образования от комплексного профессионально опосредованного развития в вузе личности в целом до задач

профессионально-деятельностного формирования специалиста. Эта проблема обозначена на государственном уровне и нашла свое отражение в законе «Об образовании в Российской Федерации». Закон с новыми поправками, касающимися проблем воспитания молодого поколения, вступил в силу 01 сентября 2020 года и определил воспитание как «деятельность, направленную на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения», в том числе и «уважения к человеку труда» (Об образовании в Российской Федерации, 2020, с. 1).

Организуя личностно-профессиональное воспитание студентов в вузе, мы опираемся на методологические идеи о воспитании и развитии личности философов Г. С. Батищева, М. М. Бахтина, Н. А. Бердяева, В. Библера, Л. П. Бугеовой, М. С. Кагана, Ю. М. Лотмана, М. К. Мамардашвили, Г. Л. Смирнова, В. В. Соловьева, Л. П. Станкевича, С. Л. Франка, П. Флоренского, В. А. Ядова и др.); личностно-ориентированные психолого-педагогические концепции, связанные с идеей гуманистического воспитания, развития личности современных ученых — педагогов (Ш. А. Амонашвили, М. В. Богуславский, Е. В. Бондаревская, И. Ф. Исаев, В. А. Караковский, В. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, В. В. Сериков, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков, Е. Н. Шиянов, И. С. Якиманская и др.) и психологов (К. А. Абульханова, Б. Г. Ананьев, Р. Бернс, Б. С. Братусь, А. В. Брушлинский, Ф. Е. Василюк, А. В. Запорожец, И. А. Зимняя, М. С. Каган, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, А. В. Петровский, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков и др.). Для нас важны идеи воспитания, изложенные в культурно-историческом подходе Л. С. Выготского — автора неклассической психологии. Профессиональная компетенция будущих психологов и социальных педагогов, которые учатся в РГГУ им. Л. С. Выготского, подразумевает сформированные личностные качества, которые вместе с профессиональными знаниями направлены на решение проблем воспитания и развития детей и взрослых. Л. С. Выготский акцентировал внимание на развивающем характере не только обучения, которое ведет за собой развитие, но и воспитания: «Воспитание можно определить как планомерное, целесообразное, преднамеренное, сознательное воздействие и вмешательство в процессы естественного роста организма. Следовательно, только то установление новых реакций будет иметь воспитательный характер, которое в той или иной мере вмешивается в процессы роста и направляет их» (Выготский, 1996, с. 59).

Идея развития в теории Л. С. Выготского раскрывается в известном тезисе «об источниках и движущих силах психического и личностного развития человека в условиях развивающей среды». Среда является основным рычагом в воспитании молодежи. В науке утвердились понятия, связанные с характеристикой среды как условия, фактора, влияния. С психолого-педагогической точки зрения «целесообразно рассматривать предоставляемые средой не условия, а именно возможности развития личности» (Ясвин, 2001), которые «заклучают в себе потенциальное развитие и подчеркивают активное начало субъекта, который осваивает свою жизненную среду» (Выготский, 1996, с. 64). В связи с этим мы рассматриваем процесс воспитания как процесс реализации возможностей, которые предоставляет студенту развивающая среда вуза (пространство личностно-профессионального воспитания), где наравне с воспитывающим обучением придается большое значение обучающему воспитанию — внеучебной деятельности.

Организация личностно-профессионального воспитания наших студентов-психологов и студентов — социальных педагогов опирается на теоретическую модель трехмерного «пространства личности», разработанную Б. С. Братусем

в традициях научной школы Л. С. Выготского. В этой модели наглядно раскрыто соотношение трех основных аспектов развития личности. Первый аспект — пространство деятельности (формы активности, которые сменяют друг друга), которая в широком плане понимается как жизнедеятельность (бытие) и отвечает на вопрос «как и почему происходит это развитие?». Второй аспект — пространство культур, «системы значений, программ, образцов, норм, правил и т. п.», которое отвечает на вопрос «для чего, для каких целей, задач происходит развитие?». Третий аспект — пространство смыслов, подразумевающее ответ на вопрос «ради чего человек живет?» и относящееся к духовному развитию человека. На основании этой модели можно представить «личность как некий предмет, идеальное «тело», существующее в этих плоскостях, которые между собой взаимосвязаны (Братусь, 2019, с. 312). Основная категория в данной модели — смысл, сущность которого состоит в отношении мотива деятельности к цели действия (ради чего?). Смысловые образования являются «основными конституирующими единицами нравственного сознания, скелетом, который скрепляет любую деятельность человека и без которых она невозможна» (Братусь, 2019, с. 236). В организации реального процесса личностно-профессионального воспитания студентов для нас представляет интерес характеристика двух функций смысловых образований: во-первых, это создание образа будущего, «которое опосредствует настоящее, сегодняшнюю деятельность человека» (Братусь, 2019, с. 236) (на что еще указывал А. С. Макаренко), во-вторых, «любая деятельность человека может регулироваться со стороны ее успешности в достижении тех или иных целей и со стороны ее нравственной оценки» (Братусь, 2019, с. 237) в процессе рефлексии выбранных средств для достижения человеком цели. Механизм воспитания в этом случае заключается в ценностно-смысловом соизменении субъектов воспитательного процесса (педагога и воспитанника) (Феоктистова, Хмелькова, 2013) в едином смысловом пространстве общения, так как ситуация воспитания имеет диалогический характер, когда внешнее взаимодействие является условием и предпосылкой становления внутреннего мира каждого из его субъектов (Выготский, 1996).

Таким образом, на основе теоретической модели трехмерного пространства личности воспитание может быть понято лишь в логике качественных изменений человека (Абдурахманов, 1999), а воспитательный процесс — как возрастание субъектности человека. В данной модели заложена личностно-развивающая парадигма, поэтому идеальная цель личностно-профессионального воспитания будущих психологов и социальных педагогов заключается в духовном саморазвитии их личности, воспитании осмысленного отношения к получаемой профессии. А для этого будущий профессионал должен выступать как субъект собственного саморазвития, самопознания, самовоспитания и самореализации, осуществляя присвоение духовно-нравственных и профессиональных ценностей, аккумулированных в культуре, литературе, психологии и педагогике (Демкина, 2011; Мишина, Немцов, 2018). Личностно-профессиональное воспитание в этом ключе мы рассматриваем как процесс предоставления возможностей студентам для самовоспитания их сущностных человеческих качеств, которые будут освещать профессиональный путь, отражаться в личностно-профессиональной позиции, направленной на созидание, а не на разрушение себя, других и окружающей действительности.

Детско-взрослая общность как определенная культурная форма существования детско-взрослого взаимодействия, в которой взрослый находится в педагогической позиции, является значимым условием воспитания юношества в вузе (Степанов, 2018; Феоктистова, Хмелькова, 2013). В общности проявляются неформальные, естественные отношения, что отличает ее от коллектива. Она представляет пространство

свободного выбора позиции, направлений деятельности, что наиболее активно проявляется во внеучебной деятельности, которая, наравне с учебной деятельностью (аудиторными занятиями), является важным средством личностно-профессионального воспитания студентов — будущих психологов и социальных педагогов.

Опираясь на идею Л. С. Выготского о развитии как практики самоизменения человека, мы определяем внеучебную деятельность в вузе как воспитательную социокультурную практику (Мишина, 2018), которая наполнена глубоким содержанием и направлена на самоизменение личности будущего профессионала. Эта деятельность специально организуется, является частью целостного воспитательного пространства вуза и, в отличие от обязательной учебной деятельности, является необязательной и носит общественный и свободный характер: студенты участвуют в ней по собственной инициативе, тем самым проявляя субъектную активность, поэтому целенаправленная внеучебная деятельность является существенным средством личностно-профессионального воспитания.

Внеучебная деятельность во время внеаудиторных занятий в Институте психологии имени Л. С. Выготского РГГУ — важная составная часть единого пространства личностно-профессионального воспитания студентов, опирающаяся на теоретическую модель, в основе которой лежат три пространства: духовности (смысла), деятельности и культуры. Она специально выстраивается и имеет взаимообогащающую связь с учебной деятельностью. Приоритетным направлением внеучебной деятельности в Институте психологии РГГУ является волонтерская деятельность (работа с бездомными, стариками, детьми с онкозаболеваниями, работа на общественных началах в различных фондах, направленных на социальную помощь населению). Большое внимание придается раскрытию творческого потенциала личности студентов (реализация индивидуальных творческих проектов, театральные клубы). Традиционным ежегодным проектом является «Эпидемия мастерства», где в течение двух месяцев проходит взаимообучение студентов различным профессиональным и творческим навыкам в режиме продуктивного личностного общения и профессионального обогащения. Постоянно функционирует отряд студенческих тьюторов, целью которого является помощь первокурсникам в адаптации к вузовской среде (выездной адаптационный сбор первокурсников, Школа будущего тьютора, тьюторские пары, мотивирование первокурсников к участию в студенческой жизни и др.). Большое внимание придается социально-направленной деятельности в общежитии, постоянно поддерживается тесная связь с выпускниками, которые оказывают большую помощь в профориентационной работе. Студенты активно используют возможности университетской среды РГГУ в плане своего личностно-профессионального развития, успешно применяя при этом психолого-педагогические знания на практике, являются лидерами-организаторами многих мероприятий на уровне университета, привнося в них приобретенный опыт, полученный во внеучебной деятельности в родном институте. Воспитательные социокультурные практики проходят на деятельностной основе с использованием современных психолого-педагогических технологий (рефлексивный метод, арт-педагогика, психолого-педагогические тренинги и т. п.).

Цель исследования — определить смысловые уровни развития личности студентов с целью организации в дальнейшем целенаправленной деятельности по личностно-профессиональному воспитанию студентов, коррекции содержания и методов внеучебной деятельности в вузе.

Методики исследования. В исследовании был использован опросник М. Н. Мироновой «Методика изучения смысловых уровней в структуре личности педагога», который составлен на основе уровневой теории личности Б. С. Братуся,

отражающей целостный подход к развитию личности (Миронова, 2015). «Смысловую вертикаль» (Христианская психология в контексте научного мировоззрения, 2017) образовывали нулевой или «предличностный» уровень (человек не может быть субъектом своей деятельности, так как у него нет отношения к выполняемым действиям); первый «эгоцентрический» (личная выгода, честолюбие, престижность и др.); второй «группоцентрический» (человек руководствуется моралью группы, которая не всегда может следовать нравственными нормам; отношение к другим зависит от того, входит человек в его группу или нет, хотя он способен решать типовые профессиональные задачи, точно следовать образцам и технологиям, развивать необходимые для освоения профессии компетентности); третий «гуманистический», или «просоциальный» (человек действует осмысленно, нацелен на достижение результатов, которые принесут блага человеку или человечеству в целом (Миронова, 2015); можно говорить о нравственности (Братусь, 1999), так как смысл является важным условием деятельности) (Христианская психология в контексте научного мировоззрения, 2017) и четвертый «духовный» (описывается в христианской традиции, где Бог есть дух; уровень духовного сознания человека (Первощикова, 2014).

Обсуждение результатов исследования. В исследовании смысловых уровней в структуре личности приняли участие 310 будущих и уже работающих психологов и педагогов в возрасте от 26 до 32 лет.

В различных группах респондентов иерархия смысловых уровней личности оказалась одинаковой: 1) гуманистический; 2) «готовности принять духовные ценности»; 3) группоцентрический; 4) эгоцентрический. Это можно объяснить общим поступательным характером личностно-профессионального развития студентов и молодых профессионалов (аспирантов и выпускников), которые относятся к одной возрастной группе. В вуз приходят учиться молодые люди, у которых не совпадают психологический и паспортный возраст. Основная масса студентов-первокурсников — психологические подростки. Процесс активного формирования психологического новообразования юношеского возраста приходится на период окончания 4-го курса (бакалавриат). К моменту окончания вуза, 5–6-му курсам специалитета, психологическое образование юношеского возраста у студентов оказывается сформированным только на 60–70 % (Первощикова, 2014). Этот современный феномен получил название «эффект продления детства». После получения высшего образования молодые люди выходят в жизнь психологически незрелыми личностями: они избегают трудностей, имеют проблемы, связанные с развитием волевой сферы, проявлением чувства ответственности как качества зрелого человека и др. Однако закономерное поступательное личностно-профессиональное развитие лиц студенческого возраста и работающих на постдипломном пространстве приводит к тому, что они задумываются над смыслом жизни, духовными ценностями, ставят перед собой гуманистические цели. Ранее проводившиеся нами психологические исследования это подтверждают (Первощикова, 2019).

С помощью однофакторного дисперсионного анализа было определено влияние типа профессиональной группы на развитие смысловых уровней личностного развития (табл. 1).

Основным профессиональным уровнем для профессиональных психологов и педагогов является гуманистический. Педагог и психолог должен обладать творческими созидательными возможностями, участвовать в процессах инновации, создании своих методик (студенты проявляют к этому готовность в вузе);

в процессе профессионального общения участвовать в «со-творении» личной культуры воспитанника (ученика, клиента), «со-творчестве» с ним (студенты проявляют готовность к созидательному процессу).

В таблицах 1 и 2 представлены значимые различия ($p < 0,05$) между показателями гуманистического уровня смысловой структуры личности у различных обследованных групп респондентов.

Таблица 1

Результаты применения однофакторного дисперсионного анализа показателей гуманистического уровня смысловой структуры личности у различных групп респондентов

Зависимая переменная	Источник дисперсии	Сумма квадратов	df	Средний квадрат	F	p-значение
Шкала «Гуманистический уровень»	Между группами	225,193	3	75,064	3,033	,030
	Внутри групп	7574,294	306	24,753		
	Общая	7799,487	309			

Таблица 2

Апостериорное сравнение значений гуманистического уровня у различных групп по методу LSD

Зависимая переменная	(I) Профессиональные группы	(J) Профессиональные группы	Разница между средними (I-J)	p-значение
«Гуманистический уровень»	Студенты-психологи ИП РГГУ (52,08)	Выпускники ИП РГГУ (56)	-3,92*	,003
	Студенты-педагоги ИП РГГУ (52,61)	Выпускники ИП РГГУ (56)	-3,39*	,011
	Аспиранты РГГУ (52,42)	Выпускники ИП РГГУ (56)	-3,58*	,035

Гуманистический смысловой уровень структуры личности, который характеризует развивающий тип личности-профессионала, связанный с проявлением выраженной ключевой компетенции «общения», с устремлениями общечеловеческой направленности, нацеленностью на сотрудничество, на «особый диалог в общении — единственную форму отношения к человеку-личности, сохраняющую его свободу и незавершенность» (Борытко, 2002, с. 40), выше всего развит у выпускников, которые во время обучения в вузе принимали активное участие во внеучебной деятельности, развивая ключевую профессиональную компетенцию, связанную с владением позитивными формами общения, по сравнению со всеми другими группами, даже аспирантами, с которыми они имели одинаковые паспортный возраст, образование и стаж профессиональной деятельности. Они как профессионалы были нацелены на создание результатов, которые принесут благо другим (рис.).

Возможно, положительное влияние на личностно-профессиональное становление студентов имели воспитательные социокультурные, профессионально

ориентированные практики внеучебной деятельности, направленные на воспитание самостоятельности, ответственности при принятии решений, позволяющие отвечать за себя, иметь свободу для поиска своего личностно-профессионального смысла жизни и нести ответственность за его реализацию.

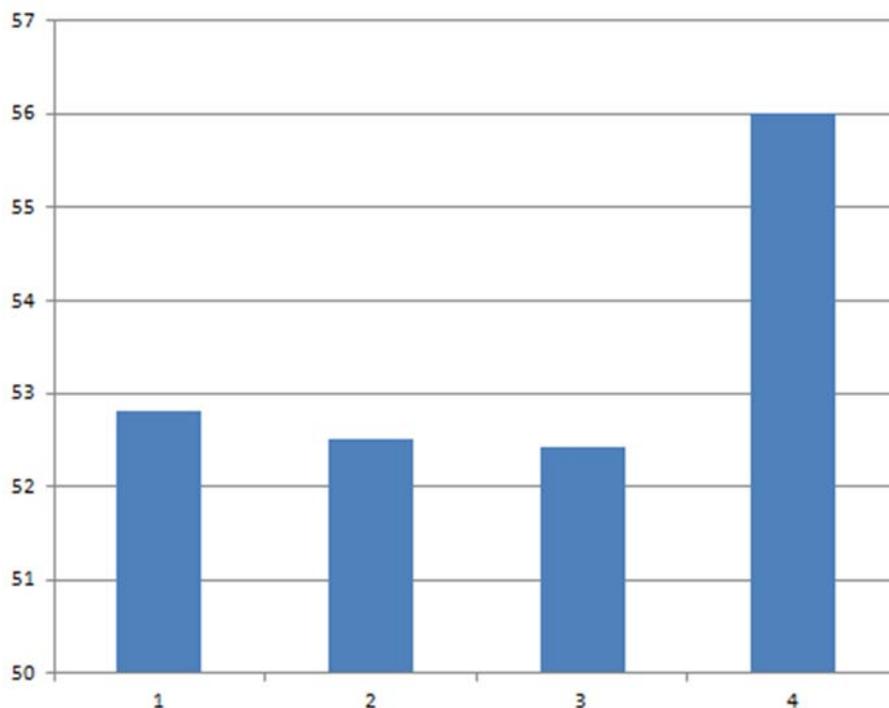


Рис. Показатели шкалы «Гуманистический смысловой уровень» у различных групп респондентов: 1 — студенты-психологи (n = 155); 2 — студенты-социальные педагоги (n = 120); 3 — аспиранты-педагоги (n = 19); 4 — выпускники-психологи и социальные педагоги (n = 16).

Меньшие показатели гуманистического уровня у аспирантов-педагогов, получавших педагогическое образование не в РГГУ, по сравнению со студентами-педагогами этого вуза, также могли указывать на положительное влияние на личностно-профессиональное становление этих студентов, связанное с формированием гуманистической направленности профессиональной и внеучебной воспитательной деятельности (проявление способов педагогического общения, которые основываются на общечеловеческих ценностях).

У студентов — социальных педагогов сформированность ключевой профессиональной компетенции «общение», связанной с гуманистической направленностью, была выше, чем у студентов-психологов.

Выводы. Таким образом, личностно-профессиональное воспитание во внеучебной деятельности в вузе способствует становлению личности будущего профессионала.

Полученные в исследовании результаты могут быть успешно использованы для совершенствования программы личностно-профессионального воспитания студентов, в том числе работы по формированию у них ключевой личностно-профессиональной компетенции «общение», и применение дифференцированного подхода в процессе личностно-профессионального воспитания студентов во внеучебной деятельности.

Список использованных источников

1. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся : федер. закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ. — URL : <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45788> (дата обращения: 19.09.2020).
2. Абдурахманов Р. А. Возрастная психология // Онтогенез психических процессов и личности человека. — М. : Современ. гуманитар. ун-т, 1999. — 68 с.
3. Борытко Н. М. Субъектное становление специалиста как цель профессионального воспитания студентов вуза // Воспитательная среда вуза как фактор профессионального становления специалиста : материалы Второй межрегион. науч.-методич. конф. — Воронеж, 2002. — С. 39–42.
4. Братусь Б. С. Аномалии личности. Психологический подход. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Никая, 2019. — 912 с.
5. Братусь Б. С. Личностные смыслы по А. Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. — М. : Смысл, 1999. — 429 с.
6. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. — М., 1991. — 480 с.
7. Демкина Е. В. Современные подходы к профессиональному воспитанию личности будущего специалиста в условиях образовательного процесса // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология, 2011. — С. 36–41.
8. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании. — М. : Тривола, 1995. — 64 с.
9. Миронова М. Н. Очерк исследования смысловых структур личности педагога // Национальный психологический журнал. — 2015. — № 2 (18). — С. 95–107.
10. Мишина М. М., Немцов А. А. Изучение представлений о ключевых факторах формирования культуры у студентов гуманитарных и технических вузов // Прикладная психология и психоанализ. — 2018. — № 2. — URL : <http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 07.08.2018).
11. Мишина М. М., Кулешова Л. Н., Агапов В. С. Трансформация национальных ценностных приоритетов воспитания в советский период // Вестник Российского нового университета. Сер. «Человек в современном мире». — 2018. — Вып. 4. — С. 13–22.
12. Перевощикова Г. С. Личностно-профессиональное воспитание студентов в реально-виртуальном образовательном пространстве гуманитарного вуза // Человеческий капитал. — 2019. — № 12 (132), ч. 2. — С. 188–199.
13. Перевощикова Г. С. Психологические особенности современных студентов и построение воспитательной работы в вузе // Мир науки, культуры, образования. — 2014. — № 4 (47). — С. 115–118.
14. Степанов П. В. Структура воспитательной деятельности педагога : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2018. — 40 с.
15. Феоктистова С. В., Хмелькова М. А. Психолого-педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса как условие успешной адаптации детей к школе : учеб. пособие. — М. : Адаманти, 2013. — 91 с.
16. Феоктистова С. В. Психологические основы взаимодействия психологов и педагогов по обеспечению адаптации детей к школе : дис. ... д-ра психол. наук. — Тверь, 2002. — 36 с.
17. Христианская психология в контексте научного мировоззрения : коллектив. моногр. / под ред. проф. Б. С. Братуся. — М. : Никая, 2017. — 528 с.
18. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М. : Смысл, 2001. — 365 с.

Сведения об авторе

Перевощикова Галина Степановна — заместитель директора по воспитательной работе Института психологии имени Л. С. Выготского ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет», соискатель кафедры педагогического образования. E-mail: perevogalina@yandex.ru (Москва).

PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF HUMANITARIAN STUDENTS DURING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

The article treats the issue of investigating the educational potential of extracurricular activities (socio-cultural practices) in the learning environment and in the process of students' personal and professional education at a humanitarian university.

Extracurricular activities at a university relies on a theoretical model of personal and professional education based on the paradigm of personal development within the framework of L. S. Vygotsky's cultural-historical approach, which includes three theoretical environments: activity, professional culture, personal values (spiritual development). According to it, the ideal aim of personal and professional education of novice psychologists and social pedagogues is to ensure students' spiritual development, to secure their conscious attitude to the vocation they acquire.

The article describes the results of a research of various personality levels in 155 novice psychologists and 120 novice social pedagogues, 19 postgraduate students studying to become humanities teachers at Russian State University for the Humanities, 16 graduate psychologists and social pedagogues (former activists who used to be involved in extracurricular activities during their university years). The investigation is based on M. N. Mironova's questionnaire.

Social pedagogues' and psychologists' professional activities are performed in the process of communication. Therefore, the aim of the research is to identify the level of interviewees' personal and professional development, which is based on the ability to ensure effective communication in various difficult situations, to efficiently use both positive and negative potential of educational interaction. The research also aims to identify the influence of university students' extracurricular activities on the formation of their personal and professional qualities.

The results of the research provide an indirect proof that the development of personal and professional qualities through extracurricular activities ensures the development of the professional communicative competence in novice educational psychologists.

personal and professional education; extracurricular activities; education and upbringing; psychological age; development environment; sense; sense formations; social education; theoretical mode; personal and professional development

References

1. *O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» po voprosam vospitaniya obuchajushhichsja : federal'nyj zakon ot 31 ijulja 2020 goda no. 304-FZ* [About the Introduction of Changes in the Federal Law of Education of the Russian Federation on the Issues of Students' Upbringing: Federal Law of July 31, 2020, no. 304-FZ]. URL : <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45788> (accessed: 19.09.2020). (In Russian).

2. Abdurahmanov R. A. Age Psychology. *Ontogenez psichicheskikh processov i lichnosti cheloveka* [Ontogenesis of Psychological Processes and Personality]. Moscow, Modern Humanitarian Academy Publ., 1999, 68 p. (In Russian).

3. Borytko N. M. Specialists' Personal Development as an Aim of University Students' Professional Education. *Vospitatel'naja sreda vuza kak faktor professional'nogo stanovlenija specialista : materialy Vtoroj mezhregional'noj nauchno-metodicheskoy konferencii* [Learning Environment of a Higher Educational Institution as a Factor of Specialists' Professional Formation: Proceedings of a Multiregional Research Conference]. Voronezh, 2002, pp. 39–42. (In Russian).

4. Bratus' B. S. *Anomalii lichnosti. Psihologicheskij podhod* [Personal Anomalies. A Psychological Approach]. Moscow, Nikea Publ., 2019, 912 p. (In Russian).

5. Bratus' B. S. Personal Senses according to A. N. Leontyev and Problems of Verticals of Consciousness. *Tradicii i perspektivy dejatel'nostnogo podhoda v psihologii* [Traditions and Prospects of an Activity Approach in Psychology]. Moscow, Sense Publ., 1999, 429 p. (In Russian).
6. Vygotskij L. S. *Pedagogicheskaja psihologija* [Pedagogical Psychology] Davydov V. V. (ed.). Moscow, 1991, 480 p. (In Russian).
7. Demkina E. V. Modern Approaches to Novice Specialists' Professional Education in the Conditions of Educational Process. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 3, Pedagogika i psihologija* [Bulletin of Adygea State University. Series 3. Pedagogy and Psychology]. 2011, pp. 36–41. (In Russian).
8. Zinchenko V. P. *Affekt i intellekt v obrazovanii* [Affect and Intellect in Education]. Moscow, Trivola Publ., 1995, 64 p. (In Russian).
9. Mironova M. N. A Review of the Investigation of Sense Structures of Teachers' Personality. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal* [National Psychological Journal]. 2015, no. 2 (18), pp. 95–107. (In Russian).
10. Mishina M. M., Nemcov A. A. Investigating the Ideas about Key Factors of the Formation of Culture in Students of Humanitarian and Technical Educational Institutions. *Prikladnaja psihologija i psihoanaliz* [Applied Psychology and Psychoanalysis]. 2018, no. 2, URL : <http://ppip.idnk.ru> (accessed: 07.08.18). (In Russian).
11. Mishina M. M., Kuleshova L. N., Agapov V. S. The Transformation of National Value Priorities during the Soviet Period. *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Serija "Chelovek v sovremennom mire"* [Bulletin of Russian New University. Man in the Modern World Series]. 2018, iss. 4, pp. 13–22. (In Russian).
12. Perevoshhikova G. S. Personal and Professional Education of Students in Real and Virtual Environment of a Humanitarian University. *Chelovecheskij kapital* [Human Capital]. 2019, no. 12 (132), part 2, pp. 188–199. (In Russian).
13. Perevoshhikova G. S. Psychological Peculiarities of Modern Students and Extracurricular Work in Universities. *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija* [The World of Science, Culture and Education]. 2014, no. 4 (47), pp. 115–118. (In Russian).
14. Stepanov P. V. *Struktura vospitatel'noj dejatel'nosti pedagoga* [The Structure of Teachers' Mentoring Activities]. Moscow, 2018, 40 p. (In Russian).
15. Feoktistova S. V., Hmel'kova M. A. *Psihologo-pedagogicheskoe vzaimodejstvie sub#ektov obrazovatel'nogo processa kak uslovie uspešnoj adaptacii detej k škole* [Psychological and Pedagogical Interaction of the Participants of the Educational Process as a Prerequisite for Children's Successful Adaptation to School]. Moscow, Adamant Publ., 2013, 91 p. (In Russian).
16. Feoktistova S. V. *Psihologicheskie osnovy vzaimodejstvija psihologov i pedagogov po obespečeniju adaptacii detej k škole* [Psychological Foundation of Psychologists and Educators Interaction Aimed at Children's Adaptation to School]. Tver, 2002, 36 p. (In Russian).
17. Bratusja B. S. (ed.). *Hristianskaja psihologija v kontekste nauchnogo mirovozzrenija* [Christian Psychology in the Context of a Scholarly Worldview]. Moscow, Nikeja Publ., 2017, 528 p. (In Russian).
18. Jasvin V. A. *Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju* [Educational Environment: from Modeling to Projecting]. Moscow, Sense Publ., 2001, 365 p. (In Russian).

Information about the author

Perevoshchikova Galina Stepanovna — Deputy Director of Education and Upbringing at the Institute of Psychology named for L. S. Vygotsky, Postgraduate Student of the Department of Pedagogical Education at Russian State University for the Humanities. E-mail: perevogalina@yandex.ru (Moscow).

Поступила в редакцию 21.10.2020.

Received 21.10.2020.

УДК 159.923.2-057.36
DOI 10.37724/RSU.2020.56.4.010

Е. А. Сорокоумова, Р. В. Лаптев

ИССЛЕДОВАНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ, ОСОЗНАННОСТИ И НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Социальная ситуация в нашей стране, а также во всем мире демонстрирует важность психической готовности сотрудников правоохранительных органов к работе в условиях риска, постоянного повышенного воздействия факторов окружающей среды, основным компонентом которого является психологическая нагрузка.

Важной частью общей боевой подготовки является формирование произвольной саморегуляции, которая помогает предотвратить негативные воздействия окружающей среды и повысить эффективность профессиональной деятельности.

Цель нашего исследования заключалась в выявлении уровня саморегуляции, осознанности, нервно-психической устойчивости и способности регулировать уровень частоты сердечных сокращений (ЧСС) у сотрудников правоохранительных органов при выполнении ими профессиональных задач повышенной сложности в экстремальных и потенциально опасных условиях смоделированной деятельности в рамках учебных сборов.

Были использованы опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССП) В. И. Моросанова, экспресс-методика «Прогноз-2» для оценки нервно-психической неустойчивости В. Ю. Рыбникова, многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛЮ-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина, шкала оценки внимательности и осознанности в повседневной жизни — Mindful Attention Awareness Scale (MAAS), пятифакторный опросник осознанности (ПФОО) Five Facets Mindfulness Questionnaire (FFMQ) в модификации Н. М. Юмартова, Н. В. Гришина и методика исследования влияния программы по произвольной саморегуляции на частоту сердечных сокращений с помощью прибора биологически обратной связи (БОС-пульс).

В статье представлены результаты эмпирического исследования саморегуляции, осознанности и нервно-психической устойчивости у 250 сотрудников правоохранительных органов. Большая их часть (70 %) имели низкий, ниже среднего и средний уровень нервно-психической устойчивости (НПУ); невысоко развитые умения осознанно управлять своим состоянием с помощью имеющихся навыков саморегуляции, испытывали затруднения с расслаблением; 35,2 % сотрудников демонстрировали низкий личностный адаптивный потенциал (ЛАП), а 52,4 % — ниже среднего. Они находились в зоне риска, что могло негативно влиять на выполнение служебных задач по охране правопорядка. Это диктует необходимость дополнительной работы по самосовершенствованию или организованной психологической коррекции отмеченных состояний.

сотрудники правоохранительных органов; экстремальные условия; саморегуляция; осознанность; нервно-психическая устойчивость

Введение. Деятельность сотрудников правоохранительных органов в России традиционно предъявляет повышенные требования к их нервно-психической устойчивости при выполнении профессиональных задач в любых, в том числе экстремальных и опасных условиях труда. В связи с сегодняшними масштабными и динамичными изменениями в общественно-политической и международной обстановке, отечественном законодательстве, экономике, общественном сознании,

усилением противоправной деятельности и проистекающими из них направлениями, акцентами и режимами оперативно-служебной работы сотрудников, нагрузка на личный состав подразделений достигла критических значений. С учетом этих обстоятельств проблема повышения способности каждого сотрудника поддерживать психическую устойчивость средствами произвольной саморегуляции, а также исследование их связи с качествами личности в настоящее время актуальны и имеют научно-прикладную направленность.

В статье приводится краткий обзор научной литературы по проблеме, а также результаты исследования взаимосвязи указанных слагаемых, проведенного в рамках разработки и апробации психолого-дидактической программы оценки и развития профессиональной компетентности у сотрудников правоохранительных органов.

Изучение научной литературы показывает, что психологическим анализом служебной деятельности занимались С. Е. Борисова, И. С. Барчуков, В. Ф. Дубяга, А. Г. Караяни, Ю. М. Караяни, И. В. Соловьев, вопросами нервно-психической устойчивости в трудных и экстремальных жизненных ситуациях — И. В. Гайдмашко, А. Г. Караяни, Ю. С. Шойгу, И. В. Сыромятников, А. В. Булгаков, изучением психических состояний сотрудников органов внутренних дел и военнослужащих — А. Г. Караяни, Ю. М. Караяни, А. В. Барабанщиков, А. И. Безуглов, А. Д. Глоточкин, М. И. Дьяченко, Н. Г. Ещенко, Л. Ф. Железняк, Б. В. Коваленко, П. А. Корчемный, В. Г. Крысько, Н. Д. Левитов, А. Б. Леонова, В. П. Никонов, В. Ф. Пирожков, Г. Г. Романович, В. Ю. Рыбников, А. М. Столяренко, С. И. Съедин, Н. Ф. Феденко, Э. П. Утлик и др.

Особое место в подготовке сотрудников занимают исследования зависимости эффективности деятельности в экстремальных условиях от психологической устойчивости к возникающим стрессовым ситуациям. Так, в работах В. А. Пономаренко, А. В. Барабанщикова, М. И. Дьяченко (1985), А. Ф. Шрамченко рассматриваются типовые состояния военнослужащих в процессе осуществления деятельности, анализируются психические состояния боевой готовности, напряженности в условиях риска, связанных с особенностями ведения боевых действий, а также отрицательные психические состояния в период реадaptации к мирным условиям (Дьяченко, Кандыбович, Пономаренко, 1985; Левитов, 1964). В исследованиях психологов силовых структур описаны особенности реагирования человека на боевую ситуацию, посттравматические состояния применения оружия, психическая дезадаптация.

Успешность выполнения задач в сложных, экстремальных условиях в значительной мере определяется индивидуально-психологическими особенностями личности. Отечественные психологи (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. М. Матюшкин, А. В. Петровский и др.) доказали, что процесс развития личности проявляется в увеличении роли внутренних факторов и совершенствовании саморегуляции. Только тот, кто готов управлять собой и изменять внешние обстоятельства, кто признает себя субъектом собственной жизнедеятельности при наличии соответствующих умений, действительно, демонстрирует высокий уровень развития саморегуляции. Это обусловлено тем, что психическая напряженность занимает позицию динамической характеристики личности (Ганюшкин, 1978; Muller, 1985).

Обладая информацией о личностных особенностях сотрудников, можно оперативно вносить поправки в их подготовку путем постоянного контроля уровня эмоционального напряжения (Силантьева, 2014).

Особое значение в формировании психологической стрессоустойчивости работника имеют самоопределение, самосознание, самоактуализация личности.

С. Л. Рубинштейн уделял большое внимание активности субъекта самоопределения (Рубинштейн, 1973, 1989). Рассматривая проблему самоопределения, некоторые авторы делают акцент на осознанности личностью себя (своих целей, задач, возможностей) как результате самоопределения и окружения (Сафин, Ников, 1984). В последнее время формируются новые научные понятия, описывающие явление, состояние и уровни познавательной активности сознания: майндфулнесс (mindfulness), который чаще всего в англоязычных источниках определяется как полнота осознания (Bishop, Lau, Shapiro, Carlson, Anderson, Carmody, 2004; Goulman, Davidson, 2018; Kabat-Zinn, 2001); «осознанность», или «внутренняя созерцательность», или «полная осознанность» (Голубев, 2012).

Установлено, что осознание тесно связано с когнитивными процессами. Методы произвольной саморегуляции позволяют улучшить не только концентрацию внимания, рабочую память, но и отдельные исполнительские функции, например способность к принятию решений (Chiesa, Calati, Serretti, 2011). Осознанность рассматривается как метакогнитивная функция сознания, связанная и с непосредственным восприятием стимулов, и с рефлексией внутренних состояний (Jankowski, Holas, 2014).

Кроме того, в ряде исследований (Голубев, 2012; Силантьева, 2014; Brown, Ryan, 2003; Carlson, Brown, 2005; Carson, Langer, 2006; Hart, Ivztan, 2013) была установлена прямая связь нервно-психической устойчивости и саморегуляции с осознанностью.

Цель нашего исследования состояла в определении уровня саморегуляции, осознанности и нервно-психической устойчивости у сотрудников правоохранительных органов.

В качестве **гипотез** исследования были выдвинуты предположения о связях между саморегуляцией, осознанием, уровнем нервно-психической устойчивости при ведущей роли осознания в формировании психологической стрессоустойчивости.

В исследовании, которое проходило в течение нескольких лет на базах войсковой части 71330, центра спортивной подготовки «Динамо» (г. Орел), специального отдела быстрого реагирования (г. Рязань), спортивного клуба «Ягуар», центра дальневосточных единоборств айкидо и филиппинских боевых искусств, центра профессиональной подготовки инструкторов по боевой и служебной подготовке ГУ МВД России по городу Москве, приняли участие 250 сотрудников правоохранительных органов, в том числе 12 старших офицеров.

Методики. Психологическое исследование саморегуляции, осознания и уровня нервно-психической устойчивости сотрудников правоохранительных органов проводилось при выполнении ими профессиональных задач повышенной сложности в экстремальных и потенциально опасных условиях смоделированной деятельности с помощью опросника «Стиль саморегуляции поведения» (ССП) В. И. Моросановой (Моросанова, Бондаренко, 2015); экспресс-методики «Прогноз-2» В. Ю. Рыбникова (Берг, 2005); многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина (Берг, 2005); шкалы оценки внимательности и осознанности в повседневной жизни — Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) (Brown, Ryan, 2003); (Юмартова, Гришина, 2016); пятифакторного опросника осознанности (ПФОО) Five Facets Mindfulness Questionnaire (FFMQ) в модификации Н. М. Юмартовой, Н. В. Гришиной (Юмартова, Гришина, 2016) и методики исследования влияния программы по произвольной саморегуляции на частоту сердечных сокращений (ЧСС) с помощью прибора биологически обратной связи (БОС-пульс).

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» ССП-98 позволил провести диагностику развития у респондентов индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также развития регуляторно-личностных свойств — гибкости и самостоятельности с помощью экспресс-методики «Прогноз-2» (НПУ) был оценен уровень нервно-психической устойчивости сотрудников правоохранительных органов, возможности появления у них нервно-психических срывов и обнаружены определенные показатели индивидуальных патологий. Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» оценивал адаптационный потенциал сотрудников, включающий в себя поведенческую регуляцию, моральную нормативность личности (МН) и коммуникативный потенциал (КП). Шкала оценки внимательности и осознанности в повседневной жизни — Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) — была предназначена для оценки осознанности, восприимчивого внимания, понимания того, что происходит в настоящий момент, и определения уникального качества сознания прогнозировать различные виды саморегуляции и здоровье у сотрудников правоохранительных органов. Пятифакторный опросник осознанности (ПФОО) Five Facets Mindfulness Questionnaire (FFMQ) — оценивал их уровень осознанности, включающий в себя пять факторов: описание (называние, умение обратить свои эмоции, ощущения, мысли в слова), безоценочность (по отношению к своему опыту), нереагирование (на внутренние побуждения), осознанность действий (концентрация, действие не на автомате), наблюдение (проявление внимания к ощущениям, чувствам, мыслям).

Результаты исследования. С помощью методики «Прогноз-2» у 3,6 % сотрудников правоохранительных органов был обнаружен низкий уровень нервно-психической устойчивости, у 42,8 % — средний уровень нервно-психической устойчивости, у 24 % — ниже и у 29,6 % — выше среднего. Это свидетельствует о том, что большинство из них (70 %), имея низкий, ниже среднего и средний уровень НПУ, находились в зоне риска, что могло негативно воздействовать на выполнение ими служебных задач по охране правопорядка.

Анализ результатов, полученных с помощью методики «Адаптивность», показал, что 24,8 % сотрудников имели средний коммуникативный потенциал (КП), а 75,2 % — уровень его развития выше среднего; 4,8 % — среднюю моральную нормативность (МН), а 95,2 % — ее уровень выше среднего.

Низкий личностный адаптивный потенциал (ЛАП) был обнаружен у 35,2 %, средний — у 12,4 %, а уровень его развития ниже среднего — у 52,4 %; 5,6 % сотрудников отличались низкой поведенческой регуляцией (ПР), 30,4 % — средней, 22,8 % — ниже средней, у 41,2 % — выше средней.

Выявленные результаты говорят о том, что большинство обследованных сотрудников правоохранительных органов имели хорошо развитые коммуникативный потенциал и моральную нормативность при средней поведенческой регуляции и невысоком личностном адаптивном потенциале. Уровень развития двух последних характеристик, связанных с нервно-психической устойчивостью, подтверждал попадание их в группу риска.

С помощью методики «Стиль саморегуляции поведения» у 57,6 % сотрудников был выявлен высокий уровень планирования, указывающий на их способность к осознанному планированию деятельности; у 50 % — высокий уровень общей саморегуляции, свидетельствовавший о том, что они были самостоятельны, гибко и адекватно реагировали на изменение условий, уверенно чувствовали себя в незнакомых

ситуациях, осознанно формулировали и достигали целей. Кроме того, у 77,6 % из них был обнаружен средний уровень программирования, указывавший на потребность продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей; у 70,4 % — средняя гибкость, способность при изменении среды быстро оценивать изменение значимых условий, а также легко перестраивать планы и программы исполнительских действий и поведения. Более половине сотрудников (67,2 %) был свойственен средний уровень моделирования, то есть способность в условиях неожиданно меняющихся обстоятельств, при огневом контакте, переходе на другую систему работы гибко изменять модель значимых условий и, соответственно, программу действий. Из них 61,6 % имели среднеразвитую самостоятельность при планировании деятельности и поведения, организации работы по достижению выдвинутой цели, контроле за ходом ее выполнения, анализе и оценке промежуточных и конечных результатов деятельности; 56,2 % — средний уровень оценивания результатов, развитости и адекватности самооценки, критичности своих действий, способности к выявлению ошибок.

При помощи «Шкалы внимательности и осознанности (Mindful Attention Awareness Scale — MAAS)» у большинства (94,8 %) сотрудников правоохранительных органов была обнаружена средняя осознанность своих действий и когнитивных процессов и только у 3,6 % — высокий ее уровень (низкий имели 1,6 % респондентов), несмотря на высокие требования к этой личностной характеристике у представителей данной профессиональной группы, обусловленные спецификой их служебной деятельности.

По пяти аспектам осознанности (Five Facet Mindfulness Questionnaire — FFMQ) были получены следующие результаты: у 62,8 % сотрудников был выявлен средний уровень описания (шкала F1), то есть умения выразить в словах эмоции, ощущения, мысли; у 56 % был обнаружен средний уровень безоценочности (шкала F2) — отсутствия личностной привязки по отношению к опыту. Около половины респондентов (50,4 %) имели средний уровень нереагирования (шкала F3) — способности выполнять поставленную задачу в независимости от возникающих мыслей; 68,8 % — такой же уровень осознанности (шкала F4), который проявлялся в умении концентрироваться и действовать осознанно, и 48,4 % — наблюдения (шкала F5), то есть внимания к мыслям, ощущениям и чувствам.

При определении способности сотрудников регулировать частоту сердечных сокращений в среднем были обнаружены лишь 1–2 успешные попытки из 5. Это указывает на тот факт, что обследованные сотрудники правоохранительных органов испытывали затруднения с расслаблением и умением осознанно управлять своим состоянием с помощью имеющихся навыков саморегуляции.

Выводы. Таким образом, анализ результатов исследования показал, что большая часть сотрудников правоохранительных органов имели средний уровень нервно-психической устойчивости осознанности, саморегуляции при невысоком личностном адаптационном потенциале и уровне способности регулировать ЧСС. Следовательно, им необходимы дополнительные меры самостоятельной или организованной психологической коррекции этих состояний.

При разработке специализированных психолого-дидактических коррекционных программ необходимо учитывать иницилирующую роль осознания в запуске механизмов формирования навыков индивидуальной произвольной саморегуляции и состояния нервно-психической устойчивости, позволяющих существенно увеличить возможность сотрудников эффективно управлять своими ресурсами и успешно решать поставленные задачи в критической обстановке.

Список использованных источников

1. Берг Т. Н. Нервно-психическая неустойчивость и способы ее выявления. — Владивосток : Мор. гос. ун-т, 2005. — 63 с.
2. Голубев А. М. Природа полноты сознания. Адаптация опросника внимательности и осознанности MAAS // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер. «Психология». 2012. — Т. 6, №. 2. — С. 44–51. — URL : <http://www.nsu.ru/xmlui/bitstream/handle/nsu/3365/06.pdf> (дата обращения: 15.10.2018).
3. Ганюшкин А. Д. Индивидуализация спортивной тренировки на основе учета психофизиологических различий : лекция. — Смоленск, 1978. — 25 с.
4. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект. — М. : МГУ, 1985. — 206 с.
5. Казанцева Е. В., Холина О. А., Москаленко А. Е. Оценка степени осознанности студентов с наличием склонности к аддиктивному поведению // Психолог. — 2019. — № 5. — С. 1–10.
6. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. — М. : Просвещение, 1964. — 112 с.
7. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н. Диагностика саморегуляции человека. — М. : Когито-Центр, 2015. — 304 с. — (Университетское психологическое образование).
8. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М., 1973. — 423 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — Т. 2. — М., 1989. — 328 с.
10. Селантьева Е. И. Предсоревновательная подготовка пловцов с учетом их индивидуальных особенностей. — Л. : Гос. дважды орденос. ин-т физ. культуры им. П. Ф. Лесгафта, 1987. — 18 с.
11. Силантьева Т. А. Проверка гипотезы о полноте внимания как показателе успешности саморегуляции в группе студентов с ОВЗ // Клиническая и специальная психология. — 2014. — Т. 3, № 4. — URL : http://psyjournals.ru/files/75135/psyclin_2014_n4_Silantjeva.pdf (дата обращения: 12.03.2018).
12. Сафин В. Ф., Ников Г. П. Психологический аспект самоопределения личности // Психологический журнал. — 1984. — № 4. — С. 65–73.
13. Юмартова Н. М., Гришина Н. В. Осознанность (mindfulness): психологические характеристики и адаптация инструментов измерения // Психологический журнал. — 2016. — № 37 (4). — С. 105–115.
14. Brown K. W., Ryan R. M. The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being // Journal of Personality and Social Psychology. — 2003. — Vol. 84, N 4. Pp. 822–848.
15. Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J. Mindfulness: A proposed operational definition // Clinical Psychology: Science and Practice. — 2004. — Vol. 11, N 3. — Pp. 230–241.
16. Chiesa A., Calati R., Serretti A. Тренировка внимательности улучшает когнитивные способности? Систематический обзор нейрпсихологических результатов // Clinical Psychology Review. — 2011. — Vol. 31. — N 3. — P. 449–464.
17. Carlson L. E., Brown K. W. Validation of the Mindful Attention Awareness Scale in a cancer population // Journal of Psychosomatic Research. — 2005. — Vol. 58. — Pp. 29–33.
18. Carson S. H., Langer E. J. Mindfulness and self-acceptance // Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy. — 2006. — Vol. 24, N 1. — Pp. 29–43.
19. Goulman D., Davidson R. Altered Traits Science Reveals. How Meditation Changes You Mind, Brain and Body. — N. Y. : Avery, 2017. — 336 p.
20. Hart R., Ivztan I., Hart D. Mind the Gap in Mindfulness Research: A Comparative Account of the Leading Schools of Thought // Review of General Psychology. — 2013. — Vol. 17, N 4. Pp. 453–466.
21. Jankovski T., Holas P. Metacognitive model of Mindfulness // Consciousness and Cognition. — Vol. 28. — 2014. — Pp. 64–80.
22. Muller B., Heyse K. Rolle der Massage in der Sportmedizinischen Betreuung // Medizin und Sport. — 1985. — H. 7. — S. 198–204.

Сведения об авторах

Сорокоумова Елена Александровна — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». E-mail: sea51@mail.ru (Москва).

Лаптев Роман Вячеславович — магистр кафедры психологии труда и психологического консультирования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». E-mail: rbslr@ya.ru (Москва).

E. A. Sorokoumova, R. V. Laptev

INVESTIGATING SELF-REGULATION, MINDFULNESS AND NEURO-EMOTIONAL BALANCE IN LAW ENFORCEMENT OFFICERS

The analysis of the social situation in Russia and in the world shows that law enforcement officers should be psychologically prepared to work in the conditions of risk and constant influence of the external environment, which is associated with mental strain.

It is essential that novice law enforcement officers should be taught to develop their self-regulation skills which will help them prevent adverse effects of the external environment and increase the efficiency of their work.

The aim of the research is to identify the level of law enforcement officers' self-regulation and mindfulness, to assess their neuro-emotional balance and their ability to regulate their heart rate when performing highly challenging professional tasks in extreme and potentially dangerous situations during simulation learning.

The authors used the Self-regulation Questionnaire by V. I. Morosonov, the Prediction express-method by V. Yu. Rybnikov (to assess neuro-emotional balance), the multilevel personality questionnaire "Adaptability" by A. G. Maklakov and S. V. Chermayinn, the Mindful Attention Awareness Scale, the Five Facets Mindfulness Questionnaire modified by N. M. Yumartov and N. V. Grishin, the method of investigating the influence of self-regulation on heart rate by means of the Biofeedback technique.

The article presents the results of an empirical research of self-regulation, mindfulness and neuro-emotional balance in 250 law enforcement officers. The majority of observees (70%) had a low, below average or average level of neuro-emotional balance, failed to self-regulate their emotional state, experienced difficulties when attempting to relax; 35.2% of law enforcement officers demonstrated low adaptive potential, 52.4% of law enforcement officers' adaptive potential was below average. The observees were subject to risk and therefore, their performance could be negatively influenced. The research underlies the necessity to improve the described states,

law enforcement officers; extreme situations; self-regulation; mindfulness; neuro-emotional balance

References

1. Berg T. N. *Nervno-psihicheskaja neustojchivost' i sposoby ee vyjavlenija* [Neuro-emotional Balance and Its Detection]. Vladivostok, Maritime State University Publ., 2005, 63 p. (In Russian).
2. Golubev A. M. The Nature of Mindful Attention. Adapting the Mindful Attention Awareness Scale (MAAS). *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Psihologija"* [Bulletin of Novosibirsk State University. The Psychology Series]. 2012, vol. 6, no. 2, pp. 44–51, URL : <http://www.nsu.ru/xmlui/bitstream/handle/nsu/3365/06.pdf> (accessed: 15.10.2018). (In Russian).

3. Ganjushkin A. D. *Individualizacija sportivnoj trenirovki na osnove ucheta psihofiziologicheskikh razlichij* [Individualization of Athletic Training on the Basis of Psychophysiological Differences]. Smolensk, 1978, 25 p. (In Russian).
4. D'jachenko M. I., Kandybovich L. A., Ponomarenko V. A. *Gotovnost' k dejatel'nosti v naprjazhennyh situacijah. Psihologicheskij aspekt* [Readiness to Act in Difficult Situations. A Psychological Aspect]. Moscow, Moscow State University Publ., 1985, 206 p. (In Russian).
5. Kazanceva E. V., Holina O. A., Moskalenko A. E. Assessing the Degree of Awareness in Students with Addictive Behavior. *Psiholog* [Psychologist]. 2019, no. 5, pp. 1–10. (In Russian).
6. Levitov N. D. *O psihicheskikh sostojanijah cheloveka* [About a Person's Psychological States]. Moscow, Enlightenment Publ., 1964, 112 p. (In Russian).
7. Morosanova V. I., Bondarenko I. N. *Diagnostika samoreguljaccii cheloveka* [Diagnosing People's Self-Regulation]. Moscow, Kogito-Center Publ., 2015, 304 p. (In Russian).
8. Rubinshtejn S. L. *Problemy obshhej psihologii* [Issues of General Psychology]. Moscow, 1973, 423 p. (In Russian).
9. Rubinshtejn S. L. *Osnovy obshhej psihologii* [The Foundation of General Psychology]. Moscow, 1989, vol. 2, 328 p. (In Russian).
10. Selant'eva E. I. *Predsorevnovatel'naja podgotovka plovcov s uchetom ih individual'nyh osobennostej* [Pre-competitive Training of Swimmers according to their Individual Characteristics]. Leningrad, Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health Publ., 1987, 18 p. (In Russian).
11. Silant'eva T. A. Testing a Hypothesis about Attentiveness Being an Indicator of Developed Self-Regulation Skills of Students with Limited Abilities. *Klinicheskaja i special'naja psihologija* [Clinical and Special Psychology]. 2014, vol. 3, no. 4, URL : http://psyjournals.ru/files/75135/psyclin_2014_n4_Silantjeva.pdf (accessed: 12.03.2018). (In Russian).
12. Safin V. F., Nikov G. P. Psychological Aspects of Self-Determination. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 1984, no. 4, pp. 65–73. (In Russian).
13. Jumartova N. M., Grishina N. V. Mindfulness: Psychological Characteristics and Adaptation of Measuring Tools. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 2016, no. 37 (4), pp. 105–115. (In Russian).
14. Brown K. W., Ryan R. M. The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003, vol. 84, no. 4, pp. 822–848.
15. Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J. Mindfulness: A proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 2004, vol. 11, no. 3, pp. 230–241.
16. Chiesa A., Calati R., Serretti A. Attentiveness Training as a Means of Improving Cognitive Abilities. A Systematic Review of Neuropsychological Results. *Clinical Psychology Review*, 2011, vol. 31, no. 3, pp. 449–464.
17. Carlson L. E., Brown K. W. Validation of the Mindful Attention Awareness Scale in a Cancer Population. *Journal of Psychosomatic Research*. 2005, vol. 58, pp. 29–33.
18. Carson S. H., Langer E. J. Mindfulness and Self-acceptance. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 2006, vol. 24, no. 1, pp. 29–43.
19. Goulman D., Davidson R. *Altered Traits Science Reveals. How Meditation Changes You Mind, Brain and Body*. N. Y., Avery, 2017, 336 p.
20. Hart R., Ivztan I., Hart D. Mind the Gap in Mindfulness Research: A Comparative Account of the Leading Schools of Thought. *Review of General Psychology*. 2013, vol. 17, no. 4, pp. 453–466.
21. Jankovski T., Holas P. Metacognitive model of Mindfulness. *Consciousness and Cognition*. 2014, Vol. 28, pp. 64–80. (In Russian).
22. Muller B., Heyse K. Rolle der Massage in der Sportmedizinischen Betreuung. *Medizin und Sport*, 1985, iss. 7, pp. 198–204. (In German).

Information about the authors

Sorokoumova Elena Aleksandrovna — Doctor of Psychology, Professor in the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling at Moscow State Pedagogical University. E-mail: cea51@mail.ru (Moscow).

Laptev Roman Vyacheslavovich — Master of the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling at Moscow State Pedagogical University. E-mail: rrbslr@ya.ru (Moscow).

Поступила в редакцию 01.09.2020.

Received 01.09.2020.

УДК 159.942-055.52

DOI 10.37724/RSU.2020.56.4.011

Г. А. Шурухина, Р. Р. Самигуллин, А. А. Габдрахманова

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МАТЕРЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Статья посвящена важной и актуальной проблеме воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в семье.

Одним из необходимых условий, обеспечивающих создание благоприятной семейной обстановки, взаимопонимание в семье, умение управлять собственными эмоциями и эмоциями других, является совершенствование эмоциональной грамотности всех членов семьи, особенно матерей. Нарушение психоэмоциональной сферы матери приводит к ухудшению психологического состояния детей: они не только не получают необходимой материнской помощи и внимания, но и замыкаются, чувствуя свою неполноценность. При своевременной психологической помощи родителям возможно избежать многих эмоционально отрицательных последствий, которые могут отразиться на всех членах семьи. Важно показать ребенку, что родители верят в его потенциал, силы и любят, независимо ни от чего.

Авторами проведено эмпирическое исследование эмоционального интеллекта у матерей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и с нормальным развитием.

Обнаружено, что матери, имеющие ребенка с ОВЗ и находящиеся в условиях постоянного стресса из-за его длительной болезни, которая влияет на интенсивность эмоциональных переживаний и уменьшает психологические ресурсы и увеличивает уязвимость и ригидность, по сравнению с матерями, имеющими здоровых детей, более глубоко осознают свои эмоции, более эмпатичны, лучше разбираются в межличностных отношениях, имеют более выраженную потребность облегчить переживания своих детей и помочь им преодолеть негативные переживания и состояния. В то же время матери здоровых детей легче высвобождают негативные эмоции, чаще контролируют их и управляют ими, гибко переключаются с негативных на позитивные эмоции.

Полученные результаты использованы авторами для составления психокоррекционной программы, направленной на повышение эмоционального интеллекта и улучшения

психоэмоционального состояния родителей детей с ОВЗ и рекомендованной к использованию в работе практическими психологами, сотрудниками реабилитационных центров, работающими с семьями, имеющими таких детей.

эмоциональный интеллект; матери; дети с ограниченными возможностями здоровья; эмоциональная осведомленность; эмпатия; осознание чувств и эмоций других людей; межличностный аспект эмоционального интеллекта

Введение. Проблема воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в семье для современной специальной психологии и педагогики является одной из центральных. Процесс воспитания таких детей осложняется в том числе тем, что многие родители, особенно матери, не могут принять проблемы или пытаются их полностью игнорировать, испытывают чувства стыда, вины, что приводит к гипер- и гипопеке, эмоциональному отторжению, гиперсоциализации детей, способствуя еще большему обострению проблем. Нарушение психоэмоциональной сферы матери приводит к ухудшению психологического состояния детей (Анцыферова, 1994), которые не получают необходимой материнской помощи и внимания и замыкаются, чувствуя свою неполноценность (Мишина, Тарасова, 2018).

Полноценное развитие способна дать «особому» ребенку только та семья, где мать не только знает особенности заболевания своего ребенка, но и уверена в себе, целеустремленна, настойчива, добра (но без «слепой» материнской любви), способна держать под контролем собственные эмоции и своего ребенка, а отец не только обеспечивает семью материально, но и принимает своего «особого» ребенка и удовлетворяет его потребности в дружбе и любви. (Пермина, Циневская, 2016). Родители, в первую очередь матери «особых» детей, должны быть самомотивированными на развитие навыков управления своими эмоциями (иметь развитый эмоциональный интеллект).

Эмоциональный интеллект описывают несколько теорий: теория эмоционально-интеллектуальных способностей Д. Майера, П. Сэловея, Д. Карузо; некогнитивная теория эмоционального интеллекта Р. Бар-Она; теория эмоциональной компетентности Д. Гоулмена; двухкомпонентная теория эмоционального интеллекта Д. Люсина. Несмотря на то что все исследователи называют рассматриваемый ими конструкт «эмоциональным интеллектом», мнения ученых по поводу психологической сущности этого феномена расходятся.

Мы опираемся на модель эмоционального интеллекта М. А. Манойловой (2005), которая определяет его как интегративную способность человека к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств и выделяет две группы способностей по управлению и пониманию эмоциями. Каждая из них может быть направлена на свои эмоции и других людей, то есть внутриличностный и межличностный, или социальный, аспекты.

Чаще всего проблема эмоционального интеллекта рассматривается в контексте профессиональной деятельности и связывается с эмоциональным выгоранием на рабочем месте. Мы рассматриваем проблему эмоционального истощения личных ресурсов в ситуации длительного (хронического) стресса у родителей при рождении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья или «особых» детей (Зуев, 2013; Комкова, Шуренкова, 2017).

Недостаточность знаний о психологических особенностях родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями, и отсутствие единой системы психологической помощи им (Ткачева, 2016) определяют актуальность проведенного нами исследования.

Цель исследования — изучение особенностей эмоционального интеллекта матерей, имеющих детей с ОВЗ (в сравнении с матерями, имеющими здоровых детей).

Гипотеза исследования: матерей, имеющих детей с ОВЗ, отличают следующие особенности эмоционального интеллекта: эмоциональная осведомленность, эмпатия, осознание чувств и эмоций других людей, межличностный аспект эмоционального интеллекта, чувство вины и ответственности, ригидность, обесценивание себя и своих способностей, неадекватное представление о восприятии себя другими людьми.

В исследовании приняли участие 38 матерей, имеющих детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, которые обучались в ГБОУ «Уфимская коррекционная школа-интернат № 13», и 40 матерей, имеющих детей с нормальным развитием, которые обучались в МБОУ «Лицей № 96».

Методы и методики. Для определения специфики эмоционального интеллекта матерей были использованы «Методика оценки эмоционального интеллекта» Н. Холла, «Методика диагностики эмоционального интеллекта» М. А. Маноиловой. Математическая обработка результатов исследования производилась с помощью U-критерия Манна — Уитни.

Обсуждение основных результатов. Анализ результатов исследования эмоционального интеллекта матерей с помощью методики Н. Холла показал, что у матерей детей с ОВЗ, по сравнению с матерями, имеющими здоровых детей, выше эмоциональная осведомленность и эмпатия, но менее выражена способность управлять своими эмоциями (табл. 1).

Таблица 1

Средние значения показателей эмоционального интеллекта у матерей, имеющих детей с ОВЗ (N = 38), и матерей здоровых детей (N = 40) (по методике Н. Холла)

Шкалы	Средние значения		U-критерий Манна — Уитни	Уровень значимости различий (p)
	первая группа	вторая группа		
Эмоциональная осведомленность	14,3	9,3	231,5	0,002
Управление своими эмоциями (эмоциональная отходчивость, эмоциональная неригидность)	6,5	13,6	71,0	0,000
Самомотивация (произвольное управление своими эмоциями)	8,6	9,9	399,5	0,459
Эмпатия	14,1	8,5	208,5	0,001
Распознавание эмоций других людей (умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей)	10,6	9,9	391,0	0,387
Интегративный уровень эмоционального интеллекта	54,2	51,2	441,5	0,905

Примечание: 1) статистически значимые различия на уровне не ниже $p < 0,05$ выделены жирным шрифтом; 2) первая группа — матери детей с ОВЗ, вторая группа — матери здоровых детей.

Значительная эмоциональная осведомленность матерей детей с ОВЗ свидетельствует о том, что они больше знают об управлении стрессом в момент его возникновения и о предотвращении в дальнейшем; о том, как правильно принимать негативные эмоции и находить в их проявлении положительные моменты; быстро распознавать и анализировать свое эмоциональное состояние, что предотвращает перегрузку эмоциональной сферы. Скорее всего, это связано с тем, что ограниченные возможности здоровья ребенка, постоянная борьба за улучшение его физического и психологического состояния мотивируют этих матерей на углубление и расширение этих знаний, хотя на практике они часто не применяют их.

Высокие показатели эмпатии у матерей, имеющих детей с ОВЗ, указывают на их склонность чаще сопереживать другим людям, чувствовать чужую боль, как свою, возможно, связанную с тем, что собственное горе заставляет их относиться к другим более чутко и бережно, понимать окружающих более точно и руководствоваться не только своими собственными интересами (Степанова, Лещенко, 2017).

Матери, имеющие детей с ОВЗ, более склонны к «застреванию» в переживаниях, обусловленных длительной болезнью детей (Корнеева, Тарасенко, 2018), более импульсивны, менее сдержанны и эмоционально отходчивы, гибки в проявлении своих эмоций, с трудом управляют тревогой, волнением и другими сильными негативными переживаниями, что делает их более уязвимыми и ригидными (Заборина, 2007). Это связано с отсутствием или неразвитостью определенных навыков саморегуляции своего эмоционального состояния.

С помощью методики М. А. Манойлова у матерей детей с ОВЗ были обнаружены в два раза большие, чем у матерей с нормальными детьми, показатели осознания чувств и эмоций других людей и межличностного аспекта эмоционального интеллекта (табл. 2). Они быстрее распознают эмоции других людей, лучше понимают чувства партнеров по общению, хорошо представляют мир с позиции другого человека, способны прогнозировать, что способствует правильному настрою на те или иные переживания других людей. Это является результатом переноса своих эмоциональных ощущений на других в результате оценивания своей непростой ситуации, связанной с состоянием ребенка и широкой гаммой переживаемых чувств и эмоций.

Таблица 2

Результаты диагностики эмоционального интеллекта у матерей сравниваемых групп (по методике М. А. Манойлова)

Шкалы	Средние значения		U-критерий Манна — Уитни	Уровень значимости различий (p)
	первая группа	вторая группа		
Осознание своих чувств и эмоций	12,2	10,9	411,5	0,574
Внутриличностный аспект эмоционального интеллекта	11,7	19,4	293,5	0,021
Осознание чувств и эмоций других людей	11,1	5,2	304,5	0,032
Межличностный аспект эмоционального интеллекта	20,4	12,2	306,5	0,034

Примечания: 1) статистически значимые различия на уровне не ниже $p < 0,05$ выделены жирным шрифтом; 2) первая группа — матери детей с ОВЗ, вторая группа — матери здоровых детей.

Более высокие показатели шкалы «Межличностный аспект эмоционального интеллекта» у матерей, имеющих детей с ОВЗ, указывают на то, что они значительно лучше, чем матери здоровых детей, разбираются в межличностном аспекте взаимоотношений, более готовы к оказанию помощи, интеграции с другими, испытывают положительное эмоциональное отношение, если получают помощь, и готовы добиваться своей цели, преодолевая любые препятствия. Они создают общественные организации по оказанию помощи детям с ОВЗ или вступают в них, добиваются квот на лечение, эмоционально поддерживают друг друга. Это связано с тем, что только при правильном выстраивании коммуникаций и эффективном использовании межличностного аспекта эмоционального интеллекта возможна помощь их детям. Вместе с тем у этих матерей менее выражены показатели внутриличностного аспекта эмоционального интеллекта, указывающие на менее развитое у них эмоциональное самосознание, как правило, отсутствие гармонии со своим «внутренним миром», обесценивание себя и своих способностей, часто неадекватное представление о восприятии себя другими людьми. Причиной этого является чувство вины, болезнь ребенка, а также ответственность за его ограниченные возможности.

Отсутствие значимых различий между показателями шкал «Самотивация (произвольное управление своими эмоциями)», «Распознавание эмоций других людей (умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей)», «Интегративный уровень эмоционального интеллекта», «Осознание своих чувств и эмоций» у матерей сравниваемых групп свидетельствует о том, что все они мотивируют себя на саморегуляцию, поскольку понимают важность и необходимость произвольного управления своими эмоциями и распознают эмоции других людей с целью воздействия.

Выводы. Таким образом, матерям с детьми с ОВЗ более, чем матерям, имеющим здоровых детей, свойственны эмоциональная осведомленность, эмпатия, осознание чувств и эмоций других людей и межличностный аспект эмоционального интеллекта, хотя из-за постоянного переживания хронического стресса, обусловленного длительной болезнью детей, недостаточности психологических ресурсов, чувства вины и ответственности за ограниченные возможности ребенка им бывает сложно сохранять гибкость эмоционального восприятия, гармонию со своим «внутренним миром». Они нередко обесценивают себя и свои способности, имеют неадекватное представление о восприятии себя другими людьми.

Описанные выше особенности эмоционального интеллекта матерей, имеющих детей с ОВЗ, подтвердили выдвинутую нами гипотезу и легли в основу коррекционной программы по развитию у них навыков саморегуляции эмоциональных состояний, которая была рекомендована специалистам, оказывающим помощь соответствующим семьям, для использования в профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. — 1994. — № 1. — С. 3–18.
2. Заборина Л. Г. Изучение состояний психологической напряженности и эмоциональных переживаний у родителей, воспитывающих детей-инвалидов // Сибирский психологический журнал. — 2007. — № 26. — С. 136–141.
3. Зуев К. Б. Структура совладающего поведения в семьях, воспитывающих детей-инвалидов // Психология стресса и совладающего поведения : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 т. / отв. ред. Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. — Кострома, 2013. — Т. 2. — С. 42–43.

4. Корнеева Т. П., Тарасенко Е. П. Психологическая поддержка родителей детей ОВЗ // Форум. Сер. «Гуманитарные и экономические науки». — 2018. — № 1 (13). — С. 9–15.
5. Комкова Е. И., Шуренкова А. А. Эмоциональные состояния матерей, воспитывающих детей с ДЦП // Наука, образование, общество. — 2017. — № 2 (12). — С. 61–68.
6. Манойлова М. А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта у студентов педагогических вузов // Акмеология. — 2003. — № 3. — С. 40–41.
7. Мишина Г. А., Тарасова А. Д. Прошлое, настоящее и будущее детей с ограниченными возможностями здоровья в представлении их родителей // Психологические исследования. — 2018. — Т. 11, № 60. — С. 9–13.
8. Пермина С. В., Циневская Т. В. Особенности психологического состояния женщины, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Психология XXI столетия. Новые возможности: сб. по материалам ежегод. конгресса «Психология XXI столетия» / под ред. В. В. Козлова. — Ярославль: Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2016. — С. 190–193.
9. Реан А. А., Баранов А. А., Махмутова Р. К. Оптимизация внутрисемейного эмоционального взаимодействия в диаде мать — ребенок дошкольного возраста с нарушением интеллекта // Национальный психологический журнал. — 2016. — № 4 (24). — С. 108–114.
10. Степанова Н. А., Лещенко С. Г., Хаидов С. К. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: организация, содержание, технологии // Современные проблемы науки и образования. — 2017. — № 5. — С. 254–262.
11. Ткачева В. В. Современные технологии психологической помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 4. — С. 155–163.

Сведения об авторах

Шурухина Галина Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и социальной психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы». E-mail: 230659@mail.ru (Уфа).

Самигуллин Ринат Рафисович — преподаватель кафедры общей и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы». E-mail: samigullin24@mail.ru (Уфа).

Габдрахманова Алсу Айратовна — магистрант психологического факультета ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы». E-mail: alsu0106@mail.ru (Уфа).

G. A. Shurukhina, R. R. Samigullin, A. A. Gabdarakhmanova

CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF MOTHERS OF CHILDREN WITH LIMITED ABILITIES

The article focuses on an important and relevant issue of homeschooling for children with limited abilities.

The improvement of emotional literacy of all family members (especially mothers) is a prerequisite to creating a positive family environment, to ensuring mutual understanding between family members, to controlling one's emotions and to helping others regulate their emotions. Mothers' psychoemotional problems result in the deterioration of children's psychological state. Hence, children do not receive motherly assistance and attention, feel

inferior and unsociable. Negative implications on emotional health can be reduced if parents get timely psychological support. It is essential that children should feel their parents' unconditional love and see that their parents do not doubt their potential.

The authors of the article conduct an empirical research of emotional intelligence of mothers of children with limited abilities and mothers of normotypical children.

The research shows that mothers of children with limited abilities are subject to constant stress, which negatively influences the intensity of their emotions, reduces their psychological resources and increases their rigidity and vulnerability in comparison with mothers of normotypical children, who better understand their emotions, are more emphatic and better understand the mechanism of interpersonal relationships, are better at trying to help their children cope with negative emotions and diminish their suffering. Mothers of normotypical children experience fewer difficulties when releasing their negative emotions, can better control and regulate their emotions, can turn their negative emotions into positive energy.

The results of the research are used by the authors to develop a psychocorrectional course aimed at improving emotional intelligence and emotional health in women who have children with limited abilities and in their spouses. The course can be used by practicing psychologists, by people who work in rehabilitation centers, by people who support families with children with limited abilities.

emotional intelligence; mothers; children with limited abilities; emotional awareness; empathy; interpersonal aspects of emotional intelligence

References

1. Ancyferova L. I. People in Difficult Life Conditions: Reassessment and Transformation of Situations, Psychological Security. *Psichologicheskij zhurnal* [Psychological Journal]. 1994, no. 1, pp. 3–18. (In Russian).
2. Zaborina L. G. Investigating the Mental and Emotional Strain in Parents of Children with Limited Abilities. *Sibirskij psichologicheskij zhurnal* [Siberian Psychological Journal]. 2007, no. 26, pp. 136–141. (In Russian).
3. Zuev K. B. The Structure of Coping Behavior in Families with Children with Limited Abilities. *Psihologija stressa i sovladajushhego povedenija: materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii: v 2 tomah* [Psychology of Stress and Coping Behavior: Proceedings of the 3rd International Research Conference: in 2 volumes]. Krjukova T. L., Kuftjak E. V., Saporovskaja M. V., Hazova S. A. (eds.). Kostroma, 2013, vol. 2, pp. 42–43. (In Russian).
4. Korneeva T. P., Tarasenko E. P. Parental Psychological Support for Children with Limited Abilities. *Forum. Serija "Gumanitarnye i jekonomicheskie nauki"* [Forum. Humanitarian and Economic Sciences series]. 2018, no. 1 (13), pp. 9–15. (In Russian).
5. Komkova E. I., Shurenkova A. A. Emotional Conditions in Mothers of Children with Spastic Cerebral Palsy. *Nauka, obrazovanie, obshhestvo* [Science, Education, Society]. 2017, no. 2 (12), pp. 61–68. (In Russian).
6. Manojlova M. A. Akmeologicheskoe razvitie emocional'nogo intellekta u studentov pedagogicheskikh vuzov. *Akmeologiya*. 2003, no. 3, pp. 40–41. (In Russian).
7. Mishina G. A., Tarasova A. D. Past, Present and Future of Children with Limited Abilities as Viewed by their Parents. *Psichologicheskie issledovanija* [Psychological Research]. 2018, vol. 11, no. 60, pp. 9–13. (In Russian).
8. Permina S. V., Cinevskaja T. V. Psychological Conditions of Women Caring for Children with Limited Abilities. *Psihologija XXI stoletija. Nove vozmozhnosti : sbornik po materialam ezhegodnogo kongressa "Psihologija XXI stoletija"* [Psychology of the 21st Century. New Possibilities: Collected Works of the Psychology of the 21st Century Annual Congress]. Kozlov V. V. (ed.). Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University named for K. D. Ushinsky Publ., 2016, pp. 190–193. (In Russian).

9. Rean A. A., Baranov A. A., Mahmutova R. K. Optimization of Emotional Interaction in a Family (Mother and a Preschool Child with Intellectual Disability). *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal* [National Psychological Journal]. 2016, no. 4 (24), pp. 108–114. (In Russian).

10. Stepanova N. A., Leshhenko S. G., Haidov S. K. Psychological and Pedagogical Support for Families with Children with Limited Abilities: Organization, Content, Technology. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern Issues of Science and Education]. 2017, no. 5, pp. 254–262. (In Russian).

11. Tkacheva V. V. Modern Technologies of Psychological Support for Families with Children with Limited Abilities. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern Issues of Science and Education]. 2016, no. 4, pp. 155–163. (In Russian).

Information about the authors

Shurukhina Galina Anatolyevna — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Age and Social Psychology at Bashkir State Pedagogical University named for M. Akmulla. E-mail: 230659@mail.ru (Ufa).

Samigullin Rinat Rafisovich — Teacher in the Department of General and Educational Psychology at Bashkir State Pedagogical University named for M. Akmulla. E-mail: samigullin24@mail.ru (Ufa).

Gabdtakhmanova Alsu Ayratovna — Master Student of the Faculty of Psychology at Bashkir State Pedagogical University named for M. Akmulla. E-mail: alsu0106@mail.ru (Ufa).

Поступила в редакцию 07.10.2020.

Received 07.10.2020.



Актуальные направления коррекционной психологии и педагогики

УДК 159.922.762-053.4

DOI 10.37724/RSU.2020.56.4.012

Е. Е. Дмитриева, Ю. П. Давыдова

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ СО ВЗРОСЛЫМИ И СВЕРСТНИКАМИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

В статье представлены результаты теоретико-экспериментального изучения коммуникативного развития умственно отсталых дошкольников, обоснованы психологические условия его оптимизации.

В исследовании реализован субъектно-деятельностный подход к изучению становления ребенка дошкольного возраста в качестве субъекта коммуникативного взаимодействия. В качестве ключевых в общении этих детей с окружающими, в реализации их речевой коммуникации рассматриваются качественные характеристики потребностно-мотивационной сферы коммуникативной деятельности дошкольников с умственной отсталостью.

В статье отражены результаты сравнительного исследования развития общения со взрослыми и сверстниками детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью умственной отсталости и их нормально развивающихся сверстников. Экспериментальные данные свидетельствуют о несформированности у старших умственно отсталых дошкольников мотивационно-потребностной сферы общения, речевых средств, низком уровне их активности и инициативности в общении, доминировании пассивной позиции, достаточно индифферентном отношении к партнеру. В общении и со взрослыми, и со сверстниками у этих детей преобладали ситуативные констатирующие высказывания, потребность в практическом взаимодействии, вербальных контактах, просьбы о помощи.

В качестве психологических условий оптимизации коммуникативного развития дошкольников с умственной отсталостью авторами рассматривается расширение сферы коммуникативных отношений таких детей с субъектами социального пространства, усложнение коммуникативных задач и обогащение содержания их контактов, расширение спектра вербальных и невербальных средств в общении.

умственно отсталые дошкольники; дошкольники с нормальным психическим развитием; коммуникативное развитие; общение; средства общения; потребности и мотивы общения; адаптация; коммуникация; социализация

Актуальность. Одной из задач совершенствования системы специального образования является поиск оптимальной модели социализации детей с разным уровнем психофизического развития, в том числе с умственной отсталостью (интеллектуальные нарушения).

Мы полагаем, что базовой характеристикой процесса социализации детей с нарушениями психофизического развития является развитие у них способности к общению с окружающими взрослыми и сверстниками (Дмитриева, Каштанова, Медведева, Ольхина, Уромова, 2020; Дмитриева, 2017; Кузьмина, 2019; Померанцева, 2018).

Роль общения с окружающими в развитии детей с проблемами в развитии обосновал Л. С. Выготский, который утверждал, что дети с проблемами в психофизическом развитии, как и здоровые, развиваются по социальным законам и усваивают социальный опыт в процессе общения с носителями культурного опыта. Имеющийся дефект грубо нарушает их связи с социумом, культурой, процесс социализации, затрудняет социально-психологическую адаптацию. В связи с этим в качестве первоочередной задачи в работе с детьми с психофизическими нарушениями развития Л. С. Выготский считал преодоление их коммуникативной изоляции (1983).

Несмотря на очевидную актуальность проблемы, сегодня в дефиците эмпирические исследования развития коммуникативной сферы у детей с умственной отсталостью на ранних этапах дизонтогенеза, когда закладываются основы их связей и отношений с обществом. Изучение закономерностей коммуникативного развития у них на этапе дошкольного детства позволит конкретизировать особенности социализации, оптимизировать адаптивные возможности взаимодействия в социуме (Дмитриева, 2020; Дмитриева, Давыдова, 2014).

Проблема коммуникативного развития умственно отсталых детей (развитие их общения с социальным окружением) рассматривалась в трудах Л. Б. Баряевой, Д. И. Бойкова, Л. М. Шипицыной и других исследователей. Они отмечали у этой категории детей низкий уровень развития коммуникативной потребности, коммуникативных средств, неумение понять коммуникативную ситуацию, вести диалог и сотрудничать с партнером.

По данным исследования Е. Е. Дмитриевой (Дмитриева, 2020; Дмитриева, Давыдова, 2014), умственно отсталые дошкольники и младшие школьники отстают в развитии общения как со взрослыми, так и со сверстниками. У них не формируются возрастные формы общения с разными партнерами, адекватный образ социального «Я», способность к ролевому поведению, что провоцирует дезадаптивные процессы при смене социальной ситуации их развития.

Негативно влияет на возможности и характер коммуникации недостаточное развитие всех компонентов речи (лексического, грамматического, фонетико-фонематического), нарушения регулирующей функции речи, недостаточность коммуникативной функции на фоне системных нарушений речи.

Представленный в научных публикациях опыт реализации коррекционных программ коммуникативного развития умственно отсталых детей позволяет оптимистично смотреть на потенциальные возможности этих детей в развитии их общения с окружающими, в активизации их адаптивных возможностей взаимодействия с социумом. Однако системных научных данных о развитии коммуникативной сферы детей, имеющих интеллектуальную недостаточность, довольно немного, что затрудняет разработку программ их коммуникативно-личностного развития.

Социальная значимость проблемы, необходимость совершенствования системы специального и инклюзивного образования, недостаточность ее теоретической и методической разработанности требуют серьезного осмысления и проведения целенаправленных исследований в данном направлении.

Цель исследования. Представленные выше положения позволили обозначить научно-прикладную проблему и сформулировать цель исследования — экспериментально изучить особенности общения старших умственно отсталых дошкольников со взрослыми и сверстниками.

Предметом исследования выступала коммуникативная сфера умственно отсталых дошкольников.

Задачи исследования: разработать диагностическую программу изучения общения старших дошкольников с умственно отсталостью со взрослыми и сверстниками и экспериментально исследовать его специфические особенности в сравнении с общением их нормально развивающихся ровесников.

Гипотеза исследования: Принимая во внимание теоретическую основу исследования — деятельностный подход к общению и учет закономерностей развития деятельности общения на ранних этапах онтогенеза (Лисина, 2010), была выдвинута гипотеза о том, что умственно отсталые дошкольники, повторяя логику развития общения со взрослыми и сверстниками на этапе дошкольного детства, в силу дефекта имеют качественные отличия от нормально развивающихся сверстников в инициативности в общении, чувствительности к партнерам по общению, содержании потребностно-мотивационной сферы и развитии речевых средств общения.

В эксперименте принимали участие 40 дошкольников 6–8 лет, которые составили экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группы. В экспериментальную группу вошли 20 дошкольников с легкой умственной отсталостью (ЛУО), в контрольную — 20 детей с нормальным психическим развитием (НПР).

Методики исследования. С целью сравнительного анализа особенностей развития общения детей ЭГ и КГ с разными партнерами (взрослые и сверстники) в течение двух месяцев проводилось стандартизированное наблюдение за общением детей и протоколирование всех их коммуникативных проявлений в свободной деятельности и специально созданных ситуациях практического, познавательного и личностного общения. Также использованы методики «Диагностика развития общения со сверстниками» (И. А. Орлова, В. М. Холмогорова), «Диагностика развития общения со взрослым» (Е. О. Смирнова, модификация Е. Е. Дмитриевой).

При анализе диагностического материала мы опирались на систему качественно-количественных оценок коммуникативно-речевого развития и его уровневые характеристики, разработанные авторами.

Обсуждение основных результатов. Представим результаты диагностического изучения общения дошкольников сравниваемых групп со взрослыми, в процессе которого фиксировались коммуникативная активность детей, их чувствительность к воздействиям партнера, используемые средства общения, содержание инициативных контактов.

Низкий уровень общения со взрослыми, который продемонстрировали 50 % детей экспериментальной группы с легкой умственной отсталостью (ЛУО) и 5 % детей контрольной группы с нормальным развитием, сопровождался низким уровнем активности в общении с партнерами (неохотно откликались на предложение взрослого к взаимодействию), доминированием экспрессивно-мимического средства общения, стремления к ситуативно-личностным контактам (привлечь к себе внимание, получить эмоционально положительную оценку) (рис. 1).

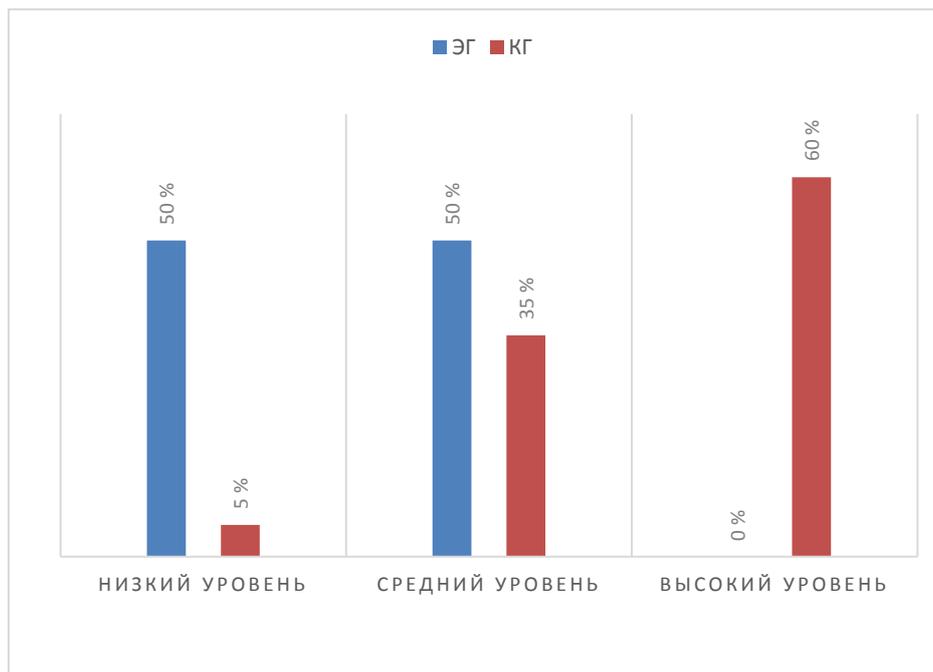


Рис. 1. Уровень развития общения дошкольников экспериментальной и контрольной групп со взрослыми, в %

Средний уровень развития общения со взрослыми показали 50 % детей экспериментальной группы и 35 % — контрольной, которые проявляли интерес к партнерам, тяготели к практическому взаимодействию с ними, использовали в общении невербальные средства (жесты, мимика) при доминировании вербальных средств, просьбы о помощи, ситуативные констатирующие высказывания, демонстрировали и ситуативный интерес к познавательным контактам при рассматривании картинок со взрослыми.

Высокий уровень наблюдался только у 60 % детей КГ. Они проявляли устойчивый интерес ко взрослым, взаимодействию с ними в различных ситуациях общения. По содержанию преобладали познавательные контакты и доминировали речевые средства, а также внеситуативные, классификационные и оценочные высказывания.

Таким образом, у половины дошкольников с умственной отсталостью был выявлен низкий, еще у половины — средний уровни общения со взрослыми, свидетельствующие о низкой активности, бедности потребностно-мотивационной сферы общения и речевых средств (доминировали ситуативно-личностные и ситуативно-деловые контакты), неспособности к внеситуативному общению.

Анализ общения детей сравниваемых групп со сверстниками, предполагавший регистрацию интереса к партнерам, чувствительности к их воздействиям, инициативности в общении, использованных средств общения, способности к сопереживанию и просоциальным действиям, показал ниже рассмотренные результаты.

Низкий уровень общения со сверстниками доминировал у 75 % детей ЭГ с ЛУО (рис. 2). Они не проявляли устойчивый интерес к сверстникам, их деятельности, не вступали во взаимодействие; откликаясь на предложение совместных действий, не стремились к сотрудничеству, не проявляли готовности помочь; эпизодически выражали свое эмоциональное отношение (положительное или отрицательное) к сверстникам, не проникались их эмоциями. В общении преобладали слова, возгласы.

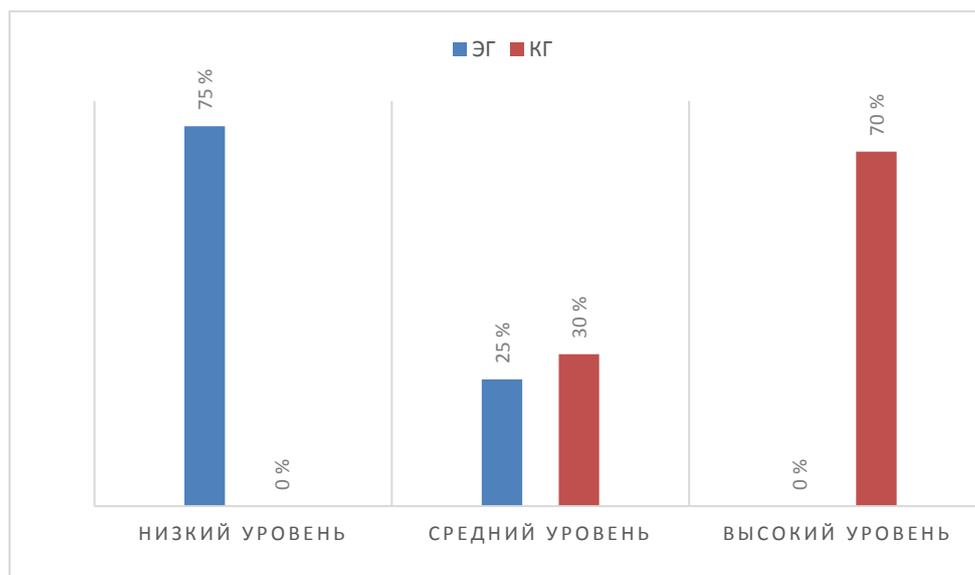


Рис. 2. Уровень развития общения дошкольников экспериментальной и контрольной групп со сверстниками, в %

Средний уровень развития общения с ровесниками показали 25 % ЭГ и 30 % КГ. В общении эти дети занимали пассивную позицию, хотя проявляли любопытство к их действиям, инициативу, откликались на инициативу, стремились подстроиться под действия сверстников, соглашались на совместные действия, обнаруживали способность оказать помощь. В общении дети со средним уровнем развития общения использовали невербальные средства (мимика, жесты) и ситуативную речь (слова, фразы), порождали констатирующие высказывания о себе с целью привлечения сверстников.

Высокий уровень общения со сверстниками был обнаружен только у 75 % дошкольников КГ с нормальным развитием, которые проявляли устойчивый интерес, настойчивость в общении, демонстрировали свои возможности, пытались привлечь сверстников к своим действиям, откликались на инициативу, проявляли готовность действовать совместно, старались избегать конфликтов, эмоционально выражали свое отношение к ровесникам, передавали им свои действия и переживания. В их общении доминировала фразовая речь, предложения к сотрудничеству, сообщения о себе, своих достижениях.

Таким образом, у умственно отсталых дошкольников в процессе общения со сверстниками основное содержание потребностно-мотивационной сферы составляла потребность во внимании партнера, ситуативном взаимодействии, а само общение характеризовалось бедностью речевых средств.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Сравнительный анализ особенностей общения со взрослыми и сверстниками у дошкольников с умственной отсталостью и с нормальным развитием позволил выявить тенденцию, согласно которой дети, имеющие умственную отсталость, демонстрируют менее благоприятную картину развития коммуникативных характеристик по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками.

Дошкольники с умственной отсталостью характеризуются бедностью потребностно-мотивационных установок в общении с разными партнерами (взрослые и сверстники); низким уровнем развития вербальных и невербальных средств

общения, переработки используемой в общении информации; характер их высказываний ситуативен. Ведущей потребностью общения этих детей со взрослыми является потребность в деловых контактах, сотрудничестве, а со сверстниками — потребность в ситуативно-личностных контактах.

Психологическими условиями оптимизации коммуникативного развития умственно отсталых дошкольников могут выступать развитие субъект-субъектных отношений с различными партнерами по общению, расширение сферы коммуникативных контактов, обогащение содержания их потребностно-мотивационной сферы и используемых в общении средств в ситуациях решения различных коммуникативных задач, развитие эмпатии, готовности и способности к партнерскому взаимодействию.

Список использованных источников

1. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. / под ред. Т. А. Власовой. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 5 : Основы дефектологии. — С. 23.
2. Дмитриева Е. Е., Каштанова С. Н., Медведева Е. Ю., Ольхина Е. А., Уромова С. Е. The development of Social Competence in Preschoolers with Disabilities as the Condition for Their Successful Educational Integration // *Universal Journal of Educational Research*. — 2020. — Vol. 8, Iss. 7. — Pp. 233–239.
3. Дмитриева Е. Е. Коммуникативно-речевое развитие дошкольников с интеллектуальными нарушениями // *Карельский научный журнал*. — 2020. — Т. 9, № 2 (31). — С. 48–50.
4. Дмитриева Е. Е., Двуреченская О. Н. Психологические особенности социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья : моногр. — М. ; Н. Новгород : Флинта : Минин. ун-т. — 2017. — 136 с.
5. Дмитриева Е. Е., Давыдова Ю. П. Коммуникативное развитие умственно отсталых дошкольников // *Современные проблемы науки и образования*. — 2014. — № 6. — URL : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16314> (дата обращения: 10.09.2020).
6. Кузьмина Т. И. Диагностика Я-социального у младших школьников с интеллектуальными нарушениями // *Вестник Мининского университета*. — 2019. — Т. 7, № 4. — URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1044> (дата обращения: 14.09.2020).
7. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. А. Г. Рузской. — М., 2010. — 384 с.
8. Померанцева Т. А. Основные компоненты социализации и индивидуализации младших школьников в современном социально-культурном обществе // *Вестник Мининского университета*. — 2018. — № 3. — С. 8.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : утв. приказом М-ва образования и науки от 19.12.2014. № 1598. — URL : <https://docs.edu.gov.ru/document/b903f8ab3dee1dc5e0835ee9f10b59a9/download/1256/> (дата обращения: 10.09.2020).

Сведения об авторах

Дмитриева Елена Ермолаевна — доктор психологических наук, профессор кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». E-mail: dmitrievaele@gmail.com (Нижний Новгород).

Давыдова Юлия Павловна — преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». E-mail: davydova.julija@lenta.ru (Нижний Новгород).

E. Ye. Dmitriyeva, Yu. P. Davydova

THE DIAGNOSTICS OF THE DEVELOPMENT OF SKILLS OF COMMUNICATION WITH ADULTS AND PEERS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

The article presents the results of a theoretical and experimental investigation of communication development in preschool children with mental retardation. It also describes the psychological conditions required to develop and improve communication abilities.

The research employs subject-activity approach to the investigation of preschool children communication development. The article maintains that quality characteristics of mentally retarded preschool children's motivation and needs are the key factors in these children's interaction with their environment.

The article describes the results of a comparative research of the development of skills of communication with adults and peers in preschool children with mild mental retardation and their normotypical peers. The experimental data show that senior preschool children with mental retardation have underdeveloped motivation and needs for communication. They do not have required speech strategies, they do not show initiative, prefer to be passive and placid, are not interested in their communication partners. Communicating with their peers and adults, preschool children with mental retardation tend to use words and phrases that describe current situations, participate in practical interaction, interact verbally, ask for help.

The authors maintain that the communicative development of preschool children with mental retardation can be enhanced through children's communication with other members of community, through gradual elaboration of communicative tasks, through various verbal and non-verbal means of communication.

mentally retarded preschool children; preschool children with normotypical development; communicative development; communication; means of communication; motivation and needs for communication; adaptation; communication; socialization

References

1. Vygotskij L. S. *Sobranije cochinenij* [Collected Words]. Vlasovf T. A. (ed.). Moscow, Pedagogy Publ., 1983, vol., 5. *Osnovy defektologii* [The Fundamentals of Defectology], pp. 23. (In Russian).
2. Dmitrieva E. E., Kashtanova S. N., Medvedeva E. Ju., Ol'hina E. A., Uromova S. E. The Development of Social Competence in Preschoolers with Disabilities as the Condition for Their Successful Educational Integration. *Universal Journal of Educational Research*. 2020, vol. 8, iss. 7, pp. 233–239.
3. Dmitrieva E. E. Communicative and Speech Development of Preschool Children with Intellectual Disabilities. *Karel'skij nauchnyj zhurnal* [Karelia Research Journal]. 2020, vol. 9, no. 2 (31), pp. 48–50. (In Russian).
4. Dmitrieva E. E., Dvurechenskaja O. N. *Psichologicheskie osobennosti socializacii detej doskol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja* [Psychological Peculiarities of Socialization of Preschool Children and Junior Schoolchildren with Limited Abilities]. Moscow, Nizhny Novgorod, Flinta Publ., Minin University Publ., 2017, 136 p. (In Russian).
5. Dmitrieva E. E., Davydova Ju. P. Communicative Development of Mentally Retarded Preschool Children. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern Issues of Science and Education]. 2014, no. 6, URL : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16314> (accessed: 10.09.2020) (In Russian).
6. Kuz'mina T. I. The Diagnostics of Social Self in Junior Schoolchildren with Intellectual Disabilities. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2019, vol. 7, no. 4. URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1044> (accessed: 14.09.2020). (In Russian).

7. Lisina M. I. *Obshhenie, lichnost' i psihika rebenka* [Communication, Personality and Child's Psyche]. Ruzskaja A. G. (ed.). Moscow, 2010, 384 p. (In Russian).

8. Pomeranceva T. A. Major Components of Socialization and Individualization of Junior Schoolchildren in Modern Social-cultural Environment. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2018, no. 3, pp. 8. (In Russian).

9. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija obuchajushhihsja s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: utverzhdenyj prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki ot 19.12.2014. № 1598* [Federal State Educational Standard of Mandatory Primary Education of Students with Limited Abilities: Approved by the Decree of the Ministry of Education and Science of 19.12.2014, no. 1598]. URL : <https://docs.edu.gov.ru/document/b903f8ab3dee1dc5e0835ee9f10b59a9/download/1256/> (In Russian).

Information about the authors

Dmitriyeva Elena Yermolayevna — Doctor of Psychology, Professor in the Department of Special Pedagogy and Psychology at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin. E-mail: dmitrievaele@gmail.com (Nizhny Novgorod).

Davydova Yulia Pavlovna — Teacher in the Department of Special Pedagogy and Psychology at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin. E-mail: davydova.julija@lenta.ru (Nizhny Novgorod).

Поступила в редакцию 12.10.2020.

Received 12.10.2020.

УДК 159.922.762-053.4

DOI 10.37724/RSU.2020.56.4.013

И. А. Конева, Т. А. Серебрякова, О. И. Борисова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В статье рассматриваются особенности игровой деятельности дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС). Данная проблема является недостаточно разработанной в специальной психологии и психокоррекционной практике и очень актуальной с точки зрения оптимизации развития детей с РАС.

Анализируются результаты психологических исследований по отмеченной проблеме; описывается методологический аппарат проведенного авторами эмпирического изучения особенностей игровой деятельности дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС): цель, гипотеза, методики; дается качественный анализ полученных результатов.

В процессе сравнения особенностей игры дошкольников с РАС с возрастными нормативами доказано, что игровая деятельность этих детей отличается своеобразием: у большинства преобладает предметно-манипулятивная деятельность; отмечаются трудности в использовании предметов-заместителей в игре, нарушения при использовании свойств игрушки; предпочитаемая игра имеет стереотипный характер, а основным побудителем для игры служит выраженный сенсорный раздражитель.

Подтверждена гипотеза о том, что у дошкольников с РАС в игровой деятельности преобладают предметные манипуляции, стереотипные действия, использование игрушек не по назначению.

Кроме того, у дошкольников с РАС выявлены индивидуальные особенности игровой деятельности: предпочитаемые игры и игрушки, выбираемые места для игр, наличие или отсутствие ролевой речи.

Перспективы дальнейшего исследования особенностей игровой деятельности дошкольников с расстройствами аутистического спектра могут быть связаны с разработкой индивидуально ориентированных коррекционно-развивающих программ с учетом особенностей игры каждого ребенка для оптимизации его общего психического развития.

расстройства аутистического спектра; дошкольники; игровая деятельность; предметно-манипулятивная деятельность; игра; игрушка; предмет-заместитель; стереотипные действия; стереотипии

Введение. Расстройства аутистического спектра — совокупность множества клинических форм, приводящих к нарушениям в социальном взаимодействии, коммуникации, а также ограниченным и повторяющимся моделям поведения, интересам и деятельности (Роджерс, 2016). Дети с РАС — недостаточно изученная категория детей, в связи с чем на практике промежуток между обнаружением у них проблемы и получением помощи удлиняется, и семьи с аутичными детьми часто не могут получить квалифицированную помощь в течение нескольких лет (Шутова, Кисова, 2017). Иногда родители под давлением обстоятельств вынуждены сами ставить диагноз и практически безо всякой профессиональной поддержки годами вести «самоотверженную борьбу за ребенка» (Никольская, 2010, с. 10). Из-за неуклонного роста количества детей с РАС проблемы их сопровождения актуальны и требуют детальной разработки (Kisova, Lyarina, 2018).

Одним из ключевых факторов в развитии ребенка является игра, которая в дошкольном возрасте выступает в качестве ведущего вида деятельности. Наиболее продуктивный, по мнению специалистов, способ развития детей и коррекции — обучать и социализировать их через игру. Следовательно, нужно знать ее особенности, а поскольку игра каждого ребенка индивидуальна, необходимо глубокое изучение его психологических особенностей.

В процессе игры происходит активное развитие психических новообразований возраста. Это средство взаимодействия ребенка с окружающим миром, реализация конкретного сюжета и роли, благодаря чему приходит осознание социальных норм и правил (Хаустов, Хаустова, 2013, с. 20).

Дети с РАС характеризуются довольно низким уровнем развития игры и ее спецификой (Либлинг, 2014; Никитишина, Болотских, Чернобаева, 2017). Использование предметов стереотипным способом, часто не по назначению — одна из четко выраженных черт, свойственных детям с аутизмом. Их игра нередко сводится к постоянным одинаковым, однообразным действиям — стереотипиям, повторяющимся изо дня в день и не имеющим смыслового содержания (Хаустов, Хаустова, 2013, с. 20).

У дошкольников с РАС игра нарушена на самых ранних этапах, что приводит к трудностям в развитии и коммуникации (Конева, Быстрова, 2019; Конева, Романова, 2014). В связи с этим важно развивать игровую деятельность у ребенка с РАС для коррекции его психического развития и успешной социализации (Конева, Кривоногова, 2018).

Цель исследования. На основе анализа исследований по проблеме игровой деятельности детей с РАС, результаты которых свидетельствуют о большом неблагополучии в ее разрешении, целью является изучение особенностей игровой деятельности дошкольников с РАС.

Гипотезы исследования — предположения о том, что специфическими особенностями игровой деятельности дошкольников с РАС является преобладание предметных манипуляций, стереотипных действий и использование игрушек не по назначению.

Методики исследования. В процессе исследования игровой деятельности дошкольников с РАС в возрасте 4–7 лет были использованы следующие методы и методики:

– анкета для родителей дошкольников с РАС (составлена на основе методики Г. А. Урунтаевой), которая позволила исследовать отношения детей к игре, предпочитаемые ими роли, сюжеты, действия с игрушками; ответы родителей на вопросы (1. Любит ли ваш ребенок играть? 2. Где ваш ребенок любит больше всего играть? 3. Как ребенок взаимодействует с игрушками? 4. В какие игры он любит играть? 5. Какую игрушку больше всего любит ваш ребенок, как он ее использует?) сопоставлялись с уровнями сформированности игровой деятельности (по Д. Б. Эльконину);

– наблюдение за спонтанной деятельностью дошкольников с РАС, разработанное в соответствии с концепцией Д. Б. Эльконина, с целью исследования уровня сформированности у них игровых навыков; в ходе наблюдения за игровой деятельностью детей оценивались 5 критериев (1. Замысел игры. 2. Сюжет игры. 3. Роль. 4. Ролевые действия. 5. Ролевая речь); общая сумма баллов позволяла определить общий уровень развития игровых умений дошкольников (высокий уровень — 13–15 баллов; средний уровень — 8–12 баллов; низкий уровень — 7 и меньше баллов).

Обсуждение основных результатов. Анализ родительских анкет показал, что многие родители завышают возможности своего ребенка в игре, демонстрируют тенденцию к сокрытию реального положения дел, что может быть обусловлено их защитными реакциями. Например, большинство родителей сказали, что их ребенок имеет сюжет в игре, но результаты нашего наблюдения и мнение специалистов этого не подтверждали.

Ответы на многие вопросы были схожи и отражали ряд особенностей игры детей с РАС: задержку развития игры на уровне предметных манипуляций; частое использование разнообразных неигровых предметов; предпочтение повторяющихся стереотипных действий в ущерб разнообразному исследовательскому поведению с игрушками.

Основным мотивом игры выступал попавшийся на глаза яркий сенсорный раздражитель. Игрушки, как правило, применялись не по назначению. Игры сводились, главным образом, к буквальной имитации сцен из повседневной жизни, при этом всегда почти точно копировали одни и те же действия, без изменений. Дошкольники с РАС испытывали сложности при использовании предметов-заместителей и предпочитали игру в одиночку. В целом для аутичных детей был характерен низкий уровень развития игровых навыков.

В результате наблюдения за спонтанной деятельностью дошкольников с РАС было замечено, что совместная игра чаще всего инициировалась взрослыми, которые задавали сюжет. Лишь у небольшой части детей начала формироваться сюжетно-ролевая игра (табл.).

Результаты наблюдения за спонтанной деятельностью дошкольников с РАС

Критерии оценки Дети	Замысел	Сюжет	Роль	Ролевые действия	Ролевая речь	Сумма баллов	Уровень сформированности игровых умений
Д.	1	2	1	1	0	5	Низкий
К.	1	1	0	1	0	3	Низкий
А.	1	0	0	1	0	2	Низкий
А.	1	2	1	1	0	5	Низкий
А.	2	2	1	1	1	7	Низкий
В.	1	1	0	1	0	3	Низкий
К.	2	2	2	2	1	9	Средний
Среднее значение	1,3	1,4	0,7	1,1	0,3	4,8	–

Шесть из семи дошкольников с РАС имели низкий уровень сформированности игровых умений и только один — средний уровень.

Качественный анализ показал, что эти дошкольники демонстрировали различные виды игры и предпочтения. Зачатки сюжетно-ролевой игры имели 30 % детей в группе. Большинству из них была доступна лишь предметно-манипулятивная игра, что подтвердило выдвинутую гипотезу.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Подводя итоги, констатируем, что основными особенностями игры дошкольников с РАС являются преобладание предметно-манипулятивной деятельности, трудности в использовании предметов-заместителей в игре, нарушения при использовании свойств игрушек, применение их не по назначению, стереотипность игровых действий, выраженный сенсорный раздражитель в качестве основного мотива для игры.

Знание и учет вышеописанных особенностей игровой деятельности дошкольников с РАС имеют большое значение для планирования и проведения коррекционно-развивающей работы с данной категорией детей по развитию очень важной для них игровой деятельности.

Перспективой дальнейшего исследования проблемы развития игровой деятельности у дошкольников с РАС станет разработка индивидуально ориентированных коррекционно-развивающих программ с учетом выявленных особенностей игровой деятельности для оптимизации общего психического развития таких детей, формирования у них новообразований дошкольного возраста и социализации.

Список использованных источников

1. Конева И. А., Быстрова И. А. Особенности коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра // *Современные проблемы науки и образования*. — 2019. — № 63/1. — URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37603838> (дата обращения: 11.07.2020).

2. Конева И. А., Кривоногова Е. Л. Многоуровневая система работы с родителями детей, имеющих расстройства аутистического спектра // *Проблемы современного педагогического образования*. — 2018. — № 60/2. — URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36511054> (дата обращения: 11.07.2020).

3. Конева И. А., Романова С. В. Особенности высших психических функций у дошкольников с задержкой психического развития // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 6. — URL : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16284> (дата обращения: 11.07.2020).
4. Либлинг М. М. Детский аутизм: пути понимания и помощи. Игра в коррекции детского аутизма // Альманах. — 2014. — № 20. — С. 5–12.
5. Никитишина Н. А., Болотских Н. В., Чернобаева С. А. Формирование игровой деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра // Образование и воспитание. — 2017. — № 5. — С. 74–77.
6. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. — 6-е изд., стереотип. — М. : Теревинф, 2010. — 288 с.
7. Роджерс С. Дж., Доусон Дж., Висмара Л. А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом: как в процессе повседневного взаимодействия научить ребенка играть, общаться и учиться. — Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2016. — 416 с.
8. Хаустов А. В., Хаустова И. М. Обследование игровых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) // Практика управления ДОУ. — 2013. — № 1. — С. 31–40.
9. Шутова Н. В., Кисова В. В. Экспериментальные площадки: от эксперимента к образовательной практике (из опыта работы Нижегородской школы специальной психологии) // Вестник Мининского университета. — 2017. — № 1(18). — URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/335> (дата обращения: 11.07.2020).
10. Kisova V. V., Lyapina Yu. N. Features of the age crisis in the transition from preschool to primary school age in children with mental development delay // European Journal of Natural History. — 2018. — N 3. — Pp. 103–106. — URL : <http://world-science.ru/en/article/view?id=33891> (accessed: 11.07.2020).

Сведения об авторах

Конева Ирина Алексеевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, руководитель ОПОП «Специальная психология» ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». E-mail: konvia@mail.ru (Нижний Новгород).

Серебрякова Татьяна Александровна — кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». E-mail: e-serebrya@yandex.ru (Нижний Новгород).

Борисова Ольга Ильинична — старший воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 315». E-mail: sidorulia35@yandex.ru (Нижний Новгород).

I. A. Koneva, T. A. Serebryakova, O. I. Borisova

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PLAY ACTIVITIES FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

The article treats the characteristics of play activities for preschool children with autism spectrum disorders. This issue of special psychology and psychocorrectional practice is under-investigated and highly relevant as a means to enhance the development of children with autism spectrum disorders.

The article analyzes the results of psychological research on the issue. It describes the methodological apparatus for empirical investigation of play activities for preschool children with autism spectrum disorders: the aim, the hypothesis, the methods employed. It also provides a quality analysis of the obtained results.

A comparative analysis of autistic children's play activities and play activities of normotypical children of the same age shows that autistic children's play activities have some peculiarities: the majority of children engage in object play, they experience difficulties with symbolic play, cannot properly use the properties of a play object, they prefer stereotypical and repetitive play activities, they engage in play activities for the physical sensation it creates.

The article proves the hypothesis that preschool children with autism spectrum disorders engage in object manipulations, stereotypical activities, do not use objects the way they are intended to be used.

Moreover, preschool children with autism spectrum disorders demonstrate individual peculiarities when engaged in play activities: favorite toys and games, favorite play spots, absence or presence of verbal communication during pretend play.

Further investigation of play activities for preschool children with autism spectrum disorders can be associated with the development of individual correctional programs that take into consideration children's individual play characteristics and enhance children's psychological development.

autism spectrum disorders; preschool children; play activities; object manipulation; game; play; toy; substitute objects; stereotypical actions; stereotypy

References

1. Koneva I. A., Bystrova I. A. Characteristics of Communication Skills in Preschool Children with Autism Spectrum Disorders. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern Issues of Science and Education]. 2019, no. 63/1. URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37603838> (accessed: 11.07.2020). (In Russian).
2. Koneva I. A., Krivonogova E. L. Multilevel Work with Parents of Children with Autism Spectrum Diseases. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija* [Issues of Modern Pedagogical Education]. 2018, no. 60/2. URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36511054> (accessed: 11.07.2020). (In Russian).
3. Koneva I. A., Romanova S. V. Characteristics of Higher Mental Functions in Preschool Children with Mental Retardation. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern Issues of Science and Education]. 2014, no. 6. URL : <https://science-education.ru/article/view?id=16284> (accessed: 11.07.2020). (In Russian).
4. Libling M. M. Autism in Children: Understanding and Assistance. The Role of Play in Correctional Treatment of Autism in Children. *Al'manah* [Almanac]. 2014, no. 20, pp. 5–12. (In Russian).
5. Nikitishina N. A., Bolotskih N. V., Chernobaeva S. A. The Development of Play Activity in Children with Autism. *Obrazovanie i vospitanie* [Education and Upbringing]. 2017, no. 5, pp. 74–77. (In Russian).
6. Nikol'skaja O. S., Baenskaja E. R., Libling M. M. *Autichnyj rebenok. Puti pomoshhi* [Children with Autism. Ways of Assistance]. Moscow, Terevinf Publ., 2010, 288 p. (In Russian).
7. Rogers S., Dawson G., Vismara L., *Denverskaja model' rannego vmeshatel'stva dlja detej s autizmom: kak v processe povsednevnogo vzaimodejstvija nauchit' rebenka igrat', obshhat'sja i uchit'sja* [An Early Start Denver Model for Young Children with Autism: Promoting Language, Learning, and Engagement]. Yekaterinburg, Rama Publishing Publ., 2016, 416 p. (Transl. from English).
8. Haustov A. V., Haustova I. M. Investigating Play Skills in Children with Autism Spectrum Disorders. *Praktika upravlenija doshkol'nymi obrazovatel'nymi uchrezhdenijami* [Managing Preschool Educational Institutions]. 2013, no. 1, pp. 31–40. (In Russian).

9. Shutova N. V., Kisova V. V. Experimental Sites: from Experiment to Educational Practice (the Experience of Nizhny Novgorod School of Special Psychology). *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2017, no. 1 (18). URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/335> (accessed: 11.07.2020). (In Russian).

10. Kisova V. V., Lyapina Yu. N. Features of the Age Crisis in the Transition from Preschool to Primary School Age in Children with Mental Development Delay. *European Journal of Natural History*. 2018, no. 3, pp. 103–106. URL : <http://world-science.ru/en/article/view?id=33891> (accessed: 11.07.2020).

Information about the authors

Koneva Irina Alekseyevna — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Special Pedagogy and Psychology, Head of the Special Psychology Department at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin. E-mail: konvia@mail.ru (Nizhny Novgorod).

Serebryakova Tatyana Aleksandrovna — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Practical Psychology at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin. E-mail: e-serebrya@yandex.ru (Nizhny Novgorod).

Borisova Olga Ilyinichna — Senior Kindergarten Teacher at Kindergarten no. 315. E-mail: sidorulia35@yandex.ru (Nizhny Novgorod).

Поступила в редакцию 19.07.2020.

Received 19.07.2020.



Современные социально-психологические исследования

УДК 316.6-057.19

DOI 10.37724/RSU.2020.56.4.014

О. Д. Мухина, Н. А. Фомина

ЛИЧНОСТЬ БЕЗРАБОТНОГО: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Актуальность темы определяется возросшим количеством безработных в современном обществе в связи с экономическим и эпидемиологическим кризисом, наличием противоречий между высокой потребностью безработных граждан в социально-психологической поддержке и отсутствием теоретической и практической разработки данного вопроса, а также преимущественно информирующим характером деятельности специалистов, работающих с этой категорией населения.

В статье представлены результаты теоретического анализа психологических особенностей безработных граждан, осуществленного с целью определения направлений социально-психологической работы с ними, которая может обеспечить успешность адаптации этих людей к изменяющимся условиям жизни, связанным с потерей и поиском работы.

Отмечены такие изменения в личности людей, потерявших работу, как страх, беспокойство, депрессия, невысокий уровень принятия себя и других, эмоционального комфорта и интернальности.

К факторам, снижающим успешность адаптации безработных людей к новым условиям, отнесены повышенная тревожность, низкий уровень стрессоустойчивости, тревожный, неустойчивый, гипертимный типы акцентуаций личности, а повышающим ее — стрессоустойчивость, оптимизм, активность, коммуникабельность, интернальный локус контроля, эмоциональная лабильность, позитивное отношение к себе, своей жизни, позитивный атрибутивный стиль и др.

Выделены невротизированный и конструктивный варианты поведения личности в ситуации потери работы; успешный и неуспешный, оптимистично и пессимистично настроенные типы безработных.

С учетом всего вышесказанного определены основные направления социально-психологической поддержки безработных, коррекции их психологического состояния и помощи в трудоустройстве, среди которых выделены определение факторов, затрудняющих выход из кризиса после потери работы и выработка оптимальных способов быстрой и успешной адаптации к новым условиям.

Указано на то, что расширение знаний о психологических особенностях личности безработных необходимо для их адресной социально-психологической поддержки и совершенствования работы специалистов по социально-психологическому сопровождению безработных граждан.

безработные; типы безработных; страх; беспокойство; тревожность; депрессия; успешность адаптации; стрессоустойчивость; социально-психологическое сопровождение

Введение. Уровень безработицы является показателем экономического благополучия государства и находится под его постоянным контролем. Особенно пристальное внимание уделяется показателям уровня в кризисные периоды развития общества.

Как следует из данных Росстата, в мае 2020 года число безработных россиян возросло до 4,5 млн человек и составило 6,1 % всей рабочей силы (Кузьмин, 2020).

В современной эпидемиологической и связанной с ней экономической ситуации особую актуальность приобретают знания индивидуальных психологических особенностей безработных, определяющих успешность (или не успешность) их социально-психологической адаптации к новым условиям жизни и деятельности с целью организации социально-психологического сопровождения и помощи, которая является, во-первых, профилактикой социальной напряженности, во-вторых, превентивной мерой деструктивных изменений в личности граждан.

Цель данной работы — провести анализ и обобщение результатов исследований психологических особенностей безработных граждан для дальнейшего определения основных направлений их социально-психологического сопровождения.

Метод исследования — анализ научной психологической литературы.

Основные результаты исследования. И. А. Волошина, Н. С. Глуханюк, В. А. Гребенников, Ф. С. Исмагилова, А. Н. Колобкова, Л. Е. Макалкина, Е. Ю. Мандрикова, Н. Б. Михайлова, К. Осницкий, А. А. Печеркина, Л. Пельцман, Т. С. Чуйкова, В. Франкл указывали на травмирующее влияние ситуации безработицы на человека, диктующее необходимость социально-психологической поддержки безработных.

Потеря работы относится к кризисным ситуациям для человека, так как влечет за собой утрату статуса, привычного круга общения, материального достатка. Под фрустрирующим влиянием среды происходят серьезные коррективы его отношения к самому себе, изменяется осознание своей социальной необходимости, мотивации и целеполагания, возникает повышенная тревожность и активация внутреннего ресурса для преодоления кризиса. Все это диктует необходимость внешней психологической помощи безработному человеку.

Среди респондентов 61 % — 25–35 лет, 50 % — 36–46 лет и 55 % — 46 лет и старше при потере работы отмечают страх и беспокойство в отношении будущего; от 61 до 71 % респондентов во всех трех группах — сокращение расходов (Емельянова, Белых, Шабанова, Мельницкая, 2018).

В связи с возникновением чувства обиды, несправедливости, фрустрации при потере работы повышается уровень депрессии; 58 % безработных граждан показывают низкую, 32 % — среднюю (пороговую) и только 10 % — высокую степень стрессоустойчивости или сопротивляемости стрессу (Петунова, 2020).

Безработные, по сравнению с работающими, характеризуются более низкими показателями общей социальной адаптации и ряда интегральных характеристик, имеющих для нее первостепенное значение, в частности принятия себя и других, эмоционального комфорта, интернальности регуляции при большом пессимизме. Они демонстрируют созерцательную направленность установки на способы решения кризисных ситуаций и готовность приспособливаться, в то время как у включенных в профессиональную деятельность основным предиктором адаптации является готовность активно действовать (Шамионов, Еремина, 2017).

Различают два варианта поведения личности в ситуации потери работы: невротизированный, при котором человек все свои неудачи приписывает безработице, и конструктивный, который характеризуется тем, что человек не связывает смысл жизни с наличием оплачиваемой работы, у него нет апатии (Франкл, 1990),

но есть направленность на достижение удовлетворяющего социального статуса и оптимистичность, уверенность в себе и разрешении жизненной проблемы даже в условиях потери работы (Балакшина, Гефеле, Юлаева, 2013, с. 12).

В результате анализа личностных особенностей безработных, определяющих успешность их трудоустройства, были выделены и описаны успешный и неуспешный типы безработных. Для успешных характерны забота о близких людях, ответственность, здоровье и любовь, ответственная свобода как приоритетные ценности, а для неуспешных — рассогласование субъективно переживаемого психологического и календарного возраста, выражающееся в эгоизме, зависти, изоляции, отчаянии. Успешность деятельности безработного по поиску работы определяют следующие личностные факторы: стрессоустойчивость, оптимизм, активность, интернальный локус контроля, эмоциональная лабильность, позитивное отношение к себе, своей жизни, копинг-стратегии по разрешению проблем, субъективный образ среды, себя в среде, временной перспективы, ценностно-смысловая сфера (терминальные ценности, личностные смыслы жизни) (Степанова, 2008).

Выделяют оптимистично (55 %) и пессимистично, тревожно (45 %) настроенных безработных. Для первых характерно развитое правовое сознание, уверенность в том, что правительство обязано обеспечить им достойный уровень жизни, а главное — умение отстаивать свои права. Они выше оценивают уровень своего материального достатка, коммуникабельны, доброжелательны и объективны в оценке людей, им в большей степени свойственны интеллектуальная самостоятельность, гибкость поведения, которые позволяют действовать более уверенно и результативно. Вторые не ждут помощи от государства, убеждены, что никому до них нет дела и вынуждены сами о себе заботиться, считая, что «еле сводят концы с концами», а также демонстрируя националистические установки, консерватизм и ригидность установок, которые приводят к неудачам и закрепляют пессимистическое настроение (Ясюкова, 2005).

Поведение безработного, его активность в поиске работы во многом определяются мотивационными характеристиками (планами и ценностями) личности и структурой его мотивационной сферы. «Позитивный атрибутивный стиль личности оказывает наиболее сильное направленное влияние на ее трудоустройство» (Демин, 2006, с. 32). У безработных, которые занимают активную позицию в поисках работы, наблюдается взаимосвязь всех ее компонентов, способствующая свободе от негативных жизненных изменений и позволяющая реализовать свои профессиональные компетенции, а мотивационный потенциал пассивных безработных препятствует их интегрированности и ведет к изоляции с возникновением в дальнейшем негативных последствий.

На уровень социально-психологической адаптации к новым условиям у людей, в том числе безработных, также оказывают влияние тревожный, неустойчивый, гипертимный типы акцентуаций: обостренное чувство неполноценности, особенно в самооценках моральных и волевых качеств, избегание трудностей, что способствует более длительному ее протеканию (Балакшина, Гефеле, Юлаева, 2013, с.13).

Кроме того, на усиление негативных психических состояний и рост конфликтности личности влияет длительность безработицы (Исмиханов, 2015). Безработные, не трудоустроенные в течение 6–9 месяцев, проявляют безразличие как к своей профессиональной, так и личной судьбе (Глуханюк, Колобкова, Печеркина, 2003). При более длительном периоде без работы наблюдаются безысходность и примирение с судьбой, «развиваются чувства неполноценности, морального и духовного унижения и отстраненности от полноценной жизни, депрессии, стресса» (Юрина, 2015, с.107).

Знание и учет психологических особенностей, ожиданий, трудностей, возникающих при поиске работы, позволяют грамотно планировать и оказывать помощь людям, оказавшимся без работы (Ясюкова, 2005, с. 87).

С учетом всего вышеупомянутого основными направлениями социально-психологической поддержки безработных, коррекции их психологического состояния и помощи в трудоустройстве (Дудурханов, 2013) являются определение факторов, затрудняющих выход из кризиса потери работы, и выработка оптимальных способов быстрой и успешной адаптации к новым условиям.

Следует заметить, что эффективность совладания с кризисными ситуациями, одной из которых является потеря работы, определяется не быстротой их преодоления, а глубиной внутренней проработанности собственных переживаний, попыткой использовать возникшую проблему для собственного роста и развития. В связи с этим «наиболее важными и чувствительными сферами социально-психологической помощи безработным в их адаптации являются установление связи между адаптационной готовностью и стратегиями адаптации и самореализации, рефлексии своей ценностной позиции, переоценки целей и своих возможностей, формирование открытой позиции в отношении взаимодействия с другими, поиска наилучших способов самореализации» (Шамионов, Еремина, 2017, с. 391).

Система социально-психологической поддержки граждан в кризисной ситуации безработицы реализуется на мотивационном, поведенческом, эмоциональном и когнитивном уровнях в индивидуальной (психокоррекция), групповой (тренинги, программы социальной адаптации безработных, курсы, клубы) и комплексной (комплексные программы) формах работы.

Целями различных социально-психологических программ являются следующие: повышение самооценки безработных; коррекция мотивации; освоение способов снижения тревожности, преодоления стресса, депрессии и принятия нового; расширение потенциальных возможностей путем приобретения новых компетенций и навыков, в том числе по поиску новой работы (составление индивидуального плана поиска работы; грамотное написание резюме, профессиональное портфолио, автобиография; самопрезентация при прохождении собеседования с потенциальным работодателем; ведение эффективных деловых телефонных переговоров) и адаптации в новом трудовом коллективе в результате переквалификации, обучения, а также методическая, информационная и аналитическая помощь в трудоустройстве.

При работе с безработными важно учитывать их возраст и образование, понимая, что для имеющих среднее специальное образование первостепенными являются познавательные мотивы, помогающие повышению социального статуса и углублению профессиональных знаний, а с высшим образованием — мотивы самосовершенствования личности (Кучма, 2015).

Была доказана высокая эффективность применения программ социально-психологической помощи безработным гражданам, направленных на повышение самооценки, восстановление адекватных реальности притязаний, предъявляемых к будущей работе; формирование позитивных установок по отношению к общественным нормам и ценностям; снятие напряженности и стресса, связанных с переживанием собственной ненужности, усиление мотивации достижения цели; помощь при вхождении в профессиональную среду и постепенное принятие ответственности за результаты своей деятельности. В рамках их реализации большое внимание уделялось тренинговой работе по развитию личностного потенциала безработного, выработке у него адекватной самооценки, индивидуальной после-

довательности действий при поиске работы, освоению новых технологий такого поиска, формированию копинг-стратегий разрешения проблем и поиска социальной поддержки (Давлетова, Бейсембаев, 2015; Корецкая, 2016; Чуйкова, Курунов, Куликова, 2011; и др.). При проведении тренинга использовались информационная поддержка; групповая дискуссия с целью анализа конкретных ситуаций преодоления безработицы как трудной жизненной ситуации, группового самоанализа; моделирование ситуаций, имитационные и ролевые игры в парах и малых группах с целью проигрывания конкретной ситуации при собеседовании с работодателем; психотехнические упражнения и т. п. (Гычев, 2011).

До 70 % безработных, получивших помощь в рамках программ социально-психологической поддержки, успешно нашли работу.

Выводы. Таким образом, знание и учет представленных в статье психологических особенностей и поведения безработных граждан окажут помощь социальным психологам и работникам социальных служб в реализации индивидуального подхода к каждому конкретному человеку в процессе его социально-психологического сопровождения при потере и поиске работы, а также при долговременном состоянии безработицы в современных непростых условиях.

Список использованных источников

1. Балакшина Е. В., Гэфеле О. Ф., Юлаева В. А. Исследование стрессоустойчивости и уровня социально-психологической адаптации безработных граждан // Перспективы науки. — Тамбов, 2013. — № 3 (42). — С. 11–14.
2. Гычев А. В. Организация, формы и методы психопрофилактической помощи безработным // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. — Томск. — 2011. — № 1 (64). — С. 108–111.
3. Глуханюк Н. С., Колобкова А. И., Печеркина А. А. Психология безработицы: введение в проблему. — 2-е изд., доп. — М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2003. — 83 с.
4. Давлетова А. А., Бейсембаев Г. Б. Пути повышения конкурентоспособности личности безработного на рынке труда / Фундаментальные исследования. — Пенза, 2015. — № 2/3. — С. 600–604.
5. Демин А. Н. Психологические механизмы поведения личности в условиях безработицы // Психологический журнал. — 2006. — Т. 27, № 2. — С. 31–43.
6. Дудурханов А. А. Безработица и пути ее снижения в регионах РФ // Современные проблемы науки и образования. — 2013. — № 6. — С. 10–17.
7. Емельянова Т. П., Белых Т. В., Шабанова В. Н., Мельницкая А. А. Символический копинг в ситуации потери работы: роль возрастного фактора // Вестник Университета Российской академии образования. — М.: Ун-т Рос. инновац. образования, 2018. — № 2. — С. 36–42.
8. Исмиханов З. Н. Анализ и прогнозирование временного ряда уровня безработицы в России // Фундаментальные исследования. — Пенза, 2015. — № 5. — С. 410–414.
9. Корецкая Е. В. Социально — психологическое сопровождение формирования жизнестойкости личности в ситуации потери работы. Российская наука и образование сегодня: проблемы и перспективы. — Курск, 2016. — № 3 (10). — С. 27–29.
10. Кузьмин В. Минтруд: рост безработицы в июне замедлился на треть. — 2020. — URL : <https://rg.ru/2020/06/29/mintrud-rost-bezraboticy-v-iiune-zamedlilsia-na-tret.html> (дата обращения 13.08.2020).
11. Кучма К. П. Безработица: виды, причины и пути решения // Социально-экономические явления и процессы. — Тамбов, 2015. — Т. 10, № 7. — С. 77–82.
12. Петунова С. А. Особенности мотивационной сферы безработных. — 2020. — URL : https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2712 (дата обращения: 14.08.2020).
13. Степанова С. С. Личностные факторы успешности трудоустройства безработных : дис. ... канд. психол. наук. — Комсомольск-на-Амуре, 2008. — 219 с.

14. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.
15. Чуйкова Т. С., Курунов В. В., Куликова Л. А. Психологическая помощь безработным: теория и технологии практической работы : коллект. моногр. — Уфа : Башкир. гос. пед. ун-т, 2011. — № 1. — 134 с.
16. Шамяионов Р. М., Еремина Е. Н. Предикторы социально-психологической адаптации безработных и лиц, занятых в сфере труда // Вестник РУДН. Сер. «Психология и педагогика». — М., 2017. — Т. 14, № 4. — С. 383–399.
17. Юрина Е. А. О некоторых мерах социальной поддержки населения // Социально-экономические явления и процессы. — 2015. — № 1. — С. 105–109.
18. Ясюкова Л. А. Социально-психологические особенности безработных, активно ищущих работу // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. — СПб., 2005. — Т. 5. — С. 87–90.

Сведения об авторах

Мухина Оксана Дмитриевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: oksanamu78@mail.ru, o.muhina@365.rsu.edu.ru (Рязань).

Фомина Наталья Александровна — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: pslfom@mail.ru (Рязань).

O. D. Mukhina, N. A. Fomina

THE UNEMPLOYED: SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS

The relevance of the issue is accounted for by the growing number of the unemployed in modern society, which is triggered off by the economic and epidemiological crisis, the discrepancy between unemployed citizens' want of social and psychological support and the fact that the theoretical and applied aspects of the issue are underdeveloped and specialists who are expected to provide support provide information services instead.

The article presents the results of a theoretical analysis of unemployed citizens' psychological characteristics. The analysis is conducted to estimate social and psychological support required to help unemployed people to successfully adapt to the changing conditions of life associated with employment loss and job search.

The article shows that people who have lost employment are subject to dismay, anxiety, depression, low level of self-acceptance and acceptance of others, emotional discomfort, and internality.

There are some factors that hinder unemployed people's adaptation to the new conditions of life. These factors are extreme anxiety and low stress resilience, psycasthenic, unstable, and hyperthymic forms of accentuation. The factors that can improve one's adaptability are stress resilience, optimism, active life style, communicability, internal locus of control, emotional liability, positive perception of self, positive attributional style, etc.

The article discusses neurotic and constructive behavioral patterns in situations of job loss. It also deals with successful and unsuccessful, optimistic and pessimistic types of unemployed people.

The analysis of the abovementioned factors enables the authors of the article to identify the major aspects of social and psychological support unemployed people need. It also enables the authors to elaborate strategies of psychological correction and employment assistance, such

as the identification of factors that hinder one's adaptation to the new conditions of life and the elaboration of strategies that will improve people's adaptability skills.

The article maintains that in order to improve the quality of social and psychological services rendered by specialists working with the unemployed and to ensure that all unemployed citizens get the required social and psychological support, it is essential to examine unemployed people's psychological characteristics.

unemployed; types of unemployed; dismay; anxiety; depression; successful adaptation; stress resilience; social and psychological support

References

1. Balakshina E. V., Gefele O. F., Julaeva V. A. Investigating Stress Resilience and the Level of Social and Psychological Adaptation in Unemployed Citizens. *Perspektivy nauki* [Prospects of Science]. Tambov, 2013, no. 3 (42), pp. 11–14. (In Russian).
2. Gychev A. V. Preventive Measures and Psychological Support for the Unemployed: Forms and Methods. *Sibirskij vestnik psikiatrii i narkologii* [Siberian Bulletin of Psychiatry and Narcology]. Tomsk, 2011, no. 1 (64), pp. 108–111. (In Russian).
3. Gluhanjuk N. S., Kolobkova A. I., Pecherkina A. A. *Psihologija bezraboticy: vvedenie v problemu* [Psychology of Unemployment: an Introduction]. Moscow, Moscow Social and Psychological University Publ., 2003, 83 p. (In Russian).
4. Davletova A. A., Bejssembaev G. B. Improving Unemployed People's Competitiveness in the Labor Market. *Fundamental'nye issledovanija* [Fundamental Research]. Penza, 2015, no. 2/3, pp. 600–604. (In Russian).
5. Demin A. N. Psychological Mechanisms of Unemployed People's Behavior. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal]. 2006, vol. 27, no. 2, pp. 31–43. (In Russian).
6. Dudurhanov A. A. Unemployment and How to Decrease it in the Regions of the Russian Federation. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Contemporary Issues of Science and Education]. 2013, no. 6, pp. 10–17. (In Russian).
7. Emel'janova T. P., Belyh T. V., Shabanova V. N., Mel'nickaja A. A. Symbolic Coping in Situations of Job Loss: the Age Factor. *Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovanija* [Bulletin of the University of the Russian Academy of Education]. Moscow, Russian University of Innovations in Education Publ., 2018, no. 2, pp. 36–42. (In Russian).
8. Ismihanov Z. N. The Analysis and Temporal Diagnostics of Unemployment in Russia. *Fundamental'nye issledovanija* [Fundamental Research]. Penza, 2015, no. 5, pp. 410–414. (In Russian).
9. Koreckaja E. V. *Social'no — psihologicheskoe soprovozhdenie formirovanija zhiznestojkosti lichnosti v situacii poteri raboty. Rossijskaja nauka i obrazovanie segodnja: problemy i perspektivy* [Social and Psychological Support for Unemployed People. Russian Science and Education Today: Problems and Perspectives]. Kursk, 2016, no. 3 (10), pp. 27–29. (In Russian).
10. Kuz'min V. *Mintrud: rost bezraboticy v ijune zamedlilsja na tret'* [Ministry of Labor: there was a Threefold Decrease of Unemployment Growth in June]. URL : <https://rg.ru/2020/06/29/mintrud-rost-bezraboticy-v-ijune-zamedlilsja-na-tret.html> (accessed: 13.08.2020). (In Russian).
11. Kuchma K. P. Unemployment: Forms, Causes, and Solution. *Social'no-jekonomicheskie javlenija i processy* [Social and Economic Phenomena and Processes]. Tambov, 2015, vol. 10, no. 7, pp. 77–82. (In Russian).
12. Petunova S. A. *Osobennosti motivacionnoj sfery bezrabotnyh* [The Characteristics of Unemployed People's Motivational Sphere]. URL : https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2712 (accessed: 14.08.2020). (In Russian).
13. Stepanova S. S. *Lichnostnye faktory uspešnosti trudoustrojstva bezrabotnyh* [Personal Factors of Unemployed People's Successful Job Search]. Komsomolsk-on-Amur, 2008, 219 p. (In Russian).
14. Frankl V. *Chelovek v poiskah smysla* [In Search of the Meaning]. Moscow, Progress Publ., 1990, 368 p. (In Russian).

15. Chujkova T. S., Kurunov V. V., Kulikova L. A. *Psihologicheskaja pomoshh' bezrabortnym: teorija i tehnologii prakticheskoy raboty* [Psychological Support to Unemployed People: Theory and Practice]. Ufa, Bashkir State Pedagogical University Publ., 2011, no. 1, 134 p. (In Russian).

16. Shamionov R. M., Eremina E. N. The Indicators of Social and Psychological Adaptation in Unemployed Workers. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Serija "Psihologija i pedagogika"* [Bulletin of the People's Friendship University of Russia. Psychology and Pedagogy series]. Moscow, 2017, vol. 14, no. 4, pp. 383–399. (In Russian).

17. Jurina E. A. About Some Measures of Social Support. *Social'no-jekonomicheskie javlenija i processy* [Social and Economic Phenomena and Processes]. 2015, no. 1, pp. 105–109. (In Russian).

18. Jasjukova L. A. Social and Psychological Characteristics of Unemployed People Involved in Active Job Search. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psihologii i social'noj raboty* [Scholarly Notes of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work]. St. Petersburg, 2005, vol. 5, pp. 87–90. (In Russian).

Information about the authors

Mukhina Oksana Dmitriyevna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor in the Department of Social Psychology and Social Work at Ryazan State University named for S. Yesenin. E-mail: oksanamu78@mail.ru, o.muhina@365.rsu.edu.ru (Ryazan).

Fomina Natalya Aleksandrovna — Doctor of Psychology, Professor in the Department of Personal Psychology, Special Psychology and Correctional Pedagogy at Ryazan State University named for S. Yesenin. E-mail: pslfom@mail.ru (Ryazan).

Поступила в редакцию 15.09.2020.

Received 15.09.2020.

Информация для авторов

Условия приема и публикации научных статей

1. Научные статьи (формат А4, межстрочный интервал 1,5, гарнитура шрифта Times New Roman, размер шрифта (кегель) 14) направляются в редколлегию журнала по электронной почте на следующие адреса: ppsjournal@365.rsu.edu.ru; n.fomina@365.rsu.edu.ru; pslfom@mail.ru

2. Для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук обязательно наличие рекомендации научного руководителя, электронный вариант которой присылается вместе со статьей отдельным файлом в формате, воспроизводящем его подпись и печать, а печатный оригинал — по почтовому адресу: 390000, Рязань, ул. Свободы, д. 46, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, Фоминой Н. А.

3. К рассмотрению принимаются только *ранее не публиковавшиеся* научные статьи по фундаментальным и прикладным проблемам психологических и педагогических наук, обладающие *научной новизной, теоретической и практической значимостью*.

4. Статьи должны быть оформлены *в строгом соответствии с требованиями*, размещенными на официальном сайте журнала (<http://ppsjournal.rsu.edu.ru>). Статьи, не соответствующие требованиям, не публикуются и не возвращаются авторам.

5. Статьи должны быть тщательно выверены автором. При обнаружении большого количества ошибок, опечаток и т. п., а также подозрении на вирусы статья может быть отклонена решением Редакционной коллегии.

6. Все статьи, принятые к рассмотрению, в обязательном порядке проверяются на *оригинальность текста*, которая *должна быть не менее 80 %*, и корректность заимствований.

7. Научные статьи проходят *двойное слепое рецензирование* (рецензент не получает информации об авторах рукописи, авторы рукописи — о рецензентах) членами редколлегии или рекомендованными рецензентами.

8. При достаточной оригинальности и положительной оценке рецензентом статьи в порядке поступления направляются на редактирование и включаются в очередной номер журнала.

9. Редакция осуществляет *научное и литературное редактирование* поступивших материалов. Текст отредактированной статьи направляется автору на согласование.

10. При работе с материалами редакция придерживается принятых международным сообществом *принципов публикационной этики научных публикаций*, разработанных с учетом рекомендаций Комитета по этике научных публикаций (COPE), рекомендаций Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и стандартов АРА (American Psychological Association).

11. После получения положительного решения о публикации статьи автор подписывает с учредителем журнала — Рязанским государственным университетом имени С. А. Есенина — *лицензионный Договор*, согласно которому учредитель получает право использования научного произведения. Направляя статью для публикации в журнале «Психолого-педагогический поиск», автор тем самым дает согласие на ее размещение на сайте РГУ имени С. А. Есенина и в Российской научной электронной библиотеке на условиях открытого бесплатного полнотекстового доступа.

12. Скан подписанного автором и заверенного Договора отправляется на электронную почту редакции: ppsjournal@365.rsu.edu.ru; n.fomina@365.rsu.edu.ru; pslfom@mail.ru, а 2 печатных оригинала — на почтовый адрес: 390000, Рязань, ул. Свободы, д. 46, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, Фоминой Н. А.

13. *Плата за публикацию научных статей в журнале не взимается.*

14. Редакция предоставляет автору электронный экземпляр журнала с его опубликованной статьей. Печатные экземпляры авторы заказывают заранее и могут приобрести по цене, указанной в каталоге агентства «Роспечать».

15. Авторские гонорары не выплачиваются.

16. Перепечатка статей из журнала «Психолого-педагогический поиск» допустима только с согласия редакции. При цитировании обязательны ссылки на журнал.

Требования к оформлению научных статей

1. *Научный аппарат статьи* состоит из индекса УДК (Универсальный десятичный классификатор), аннотации, ключевых слов, текста статьи, списка использованных источников.

2. На первом листе приводятся УДК, ФИО автора/авторов, название, аннотация и ключевые слова на русском языке.

3. *Название статьи* дается строчными буквами (заглавные используются только по мере необходимости) полужирным шрифтом без аббревиатур и сокращений.

4. *Аннотация* (без аббревиатур и сокращений) должна иметь *объем 150–300 слов и повторять структуру статьи*, то есть отражать актуальность проблемы, цель, методы, гипотезу исследования, его новизну, теоретическую и практическую значимость, основные результаты, полученные автором, выводы и перспективы дальнейших исследований.

Язык аннотации должен быть предельно простым и понятным для широкого круга специалистов.

5. *Ключевые слова* даются без использования любых аббревиатур и сокращений и *разделяются точкой с запятой (;)*.

Минимальный объем ключевых слов — 10; ключевое словосочетание не должно превышать 5 слов.

6. *Текст статьи* печатается через 1,5 интервала (шрифт Times New Roman, размер шрифта — 14). Параметры страницы: верхнее поле — 20 мм, нижнее — 20 мм, правое — 20 мм, левое — 30 мм. Абзацный отступ — 1,25 см.

7. Номера страниц проставляются в центре нижнего колонтитула.

8. Рекомендуемый объем статьи — 0,5 — 1,0 авт. л. (от 20 до 30 тыс. знаков, или 12–24 листов, включая название, аннотацию, ключевые слова, текст, таблицы, рисунки, список литературы на русском и английском языках).

9. Статьи должны быть четко структурированы и содержать следующие *разделы: введение* (с обоснованием актуальности и кратким анализом содержания проблемы); *цель; гипотезы; методики исследования; обсуждение основных результатов*, полученных автором; *выводы и перспективы дальнейших исследований*, которые необходимо выделить в тексте жирным шрифтом.

10. В статье обязательны *внутритекстовые ссылки* на все источники, использованные автором. Ссылки оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления», а также

рекомендациями Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и стандартом APA (American Psychological Association), который принято использовать при подготовке рукописей научных статей психологической тематики. Внутритекстовая ссылка заключается в *круглые скобки* и содержит сведения об *авторе, годе публикации* рассматриваемого или упоминаемого в тексте статьи источника, например **(Иванов, 2019)**, а при цитировании — обязательно указывается страница/страницы цитаты, например **(Иванов, 2019, с. 7–8)**. Если имя автора используется в тексте, в скобках можно указать только год публикации, например: **Как писал Иванов (2019), «...» (с. 7–8)**.

11. Заимствования без ссылок запрещаются.
12. Ссылки на Википедию не допускаются.
13. При ссылках на электронные ресурсы следует указывать *дату обращения* в формате **(дата обращения: 10.12.2020)**.

14. В тексте статьи обязательно должны быть *ссылки на таблицы и рисунки*: **(табл. 1)** или **(рис. 1)**.

15. *Таблицы и рисунки* должны иметь порядковую нумерацию (при этом их нумерация ведется отдельно) и название.

16. Название таблиц дается *над* ними. В них и в самих таблицах *не допускаются сокращения слов*.

17. Названия рисунков располагаются *под* ними. Например, *Рис. 1. Название* (шрифт Times New Roman, кегль 12).

18. Условные обозначения, поясняющие символы рисунка, помещаются на строке ниже и обозначаются как **Примечание**.

19. Рисунки должны быть качественными, четкими, в форматах TIFF, JPEG или PNG, с разрешением не менее 150–300 точек/дюйм в реальном размере.

20. После статьи помещается **Список использованных источников** на русском языке.

21. Список оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.100–2019 «Библиографическая запись. Библиографическое описание». Примеры оформления можно посмотреть на сайте журнала: <http://ppsjournal.rsu.edu.ru>.

22. Источники в списке литературы размещаются в алфавитном порядке. Источники с одинаковыми авторами располагаются по году публикации, начиная с самого раннего. Если один и тот же автор включен и как единственный, и вместе с соавторами, сначала следует разместить те работы, в которых он заявлен как единственный автор. При совпадении первых авторов нескольких публикаций их размещают в зависимости от фамилии второго автора; если совпадают и они, — то третьего, и т. д.

23. В начале библиографического описания источника идет фамилия автора, потом его инициалы (между инициалами ставится пробел), например **Выготский Л. С.**

24. После ФИО автора указывается название источника; место (город) издания, издательство, год, страницы (например, для монографий — **256 с.**, а для статей в журналах или сборниках — **С. 23–35**).

25. Недопустимо сокращать название статьи, книги, отечественного журнала, кроме тех случаев, когда сокращение имеется в предписанном источнике информации.

26. В периодических или продолжающихся изданиях следует указывать текущий номер и (в скобках) валовой, то есть номер с момента основания издания, например **№ 1 (12)**.

27. В списке источников желательно привести *не менее 10* наименований, среди которых должно быть *не менее 30 % работ, опубликованных за последние 5–10 лет*, и источники иностранных авторов.

28. Следует избегать самоцитирования, за исключением случаев, когда оно представляется необходимым (например, если нет других источников информации либо работа проведена на основе или в продолжение цитируемых исследований). Самоцитирование желательно ограничить 3 ссылками.

29. Во всех случаях, когда у цитируемого материала есть цифровой идентификатор (Digital Object Identifier — DOI), он указывается в конце библиографической ссылки, а электронный адрес опускается. Проверять наличие DOI статьи следует на сайте <http://search.crossref.org/> или <https://www.citethisforme.com>, введя в поисковую строку название статьи на английском языке.

30. После списка использованных источников и электронных ресурсов приводится **Информация об авторе** (ах) на русском языке:

- фамилия, имя, отчество (полностью) даются жирным шрифтом;
- ученая степень, звание, должность и место работы (с точным, официальным названием кафедры и вуза, например, кафедра психологии ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»);
- информация о месте учебы аспиранта либо соискательства автора (кафедра, вуз);
- правительственные звания, относящиеся к профессии (например, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации);
- почтовый адрес с индексом, мобильный телефон, факс, e-mail (в журнале публикуется только адрес электронной почты).

31. Далее следует **информация на английском языке: ФИО автора, название статьи, аннотация, ключевые слова, References.**

32. Англоязычная аннотация должна представлять собой перевод русскоязычной аннотации. Правила написания аннотации см. URL: <http://finis.rsue.ru/Docs/pravila.pdf>.

33. Список использованных источников на латинице (References) составляется в порядке, полностью идентичном русскоязычному варианту. Перевод русского текста на латиницу производится с помощью автоматического транслитератора <http://ru.translit.net/?account=bsi> (Формат BSI). В транслитерации научных статей перевод названия статьи на английский язык дается в квадратных скобках, а в конце описания в круглых скобках обязательно указывается язык, на котором опубликован включенный в список источник (In Russian, In English, In Norwegian, In Chinese, etc.).

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.
Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» – 55172

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

2020

№ 4 (56)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Фомина Наталья Александровна

Редактор *К. А. Красовская*
Художник-дизайнер *А. С. Байков*
Технический редактор *Н. В. Кулешова*
Переводчик *Ж. Д. Томина*

Дата выхода в свет 18.12.2020. Цена свободная.
Поз. № 29. Заказ № 138. Гарнитура Times New Roman.
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84¹/₈.
Усл. печ. л. 16,51. Уч.-изд. л. 11,4. Тираж 100 экз.

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»



Адрес издателя:
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Адрес типографии:
Редакционно-издательский центр РГУ имени С. А. Есенина
390023, г. Рязань, ул. Ленина, 20а